

ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В трёх томах

Ярославль
2018

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Том I

**А. В. КАРПОВ
Е. В. КАРПОВА**

МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Ярославль
2018

УДК 159.9
ББК 88
М54

Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Российской академии образования

Рецензенты:

С. Б. Малых – доктор психологических наук, профессор, академик РАО;
В. Д. Шадриков – доктор психологических наук, профессор, академик РАО

Методологические основы психологии образовательной деятельности :
М54 монография : в 3 т. – Ярославль, : ЯрГУ, 2018.

ISBN 978-5-6042063-2-4

Т. 1 : Метасистемный подход / А. В. Карпов, Е. В. Карпова. – 740 с.

ISBN 978-5-6042063-4-8

Эта книга является первым томом монографии под общим названием «Методологические основы психологии образовательной деятельности». В ней предпринята попытка охватить единым теоретико-методологическим подходом основные аспекты важной психологической проблемы структурно-функциональной организации образовательной деятельности. С этой целью обобщены результаты ряда опубликованных ранее работ и новые исследования по данной проблеме.

Представлен развернутый теоретико-методологический анализ истории и современного состояния этой проблемы в психологии; вскрыты и проинтерпретированы основные причины главных трудностей и кризисных моментов, которые имеют место в настоящее время при ее разработке. Показано, что многие из них могут быть преодолены лишь с позиций качественно новой методологии – с позиций метасистемного подхода; дано его подробное описание.

Представлена развернутая характеристика структурно-функциональной организации образовательной деятельности с позиций данного подхода. Обосновано положение, согласно которому она является одним из представителей качественно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Раскрыты основные закономерности структурно-уровневого строения образовательной деятельности. Подробно проанализирована роль факторов и детерминант метакогнитивного плана в ее организации. Представлен комплексный психологический анализ двух основных «составляющих» образовательной деятельности – профессиональной деятельности педагога и учебной деятельности обучающегося.

Предложено новое решение проблемы структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности, с позиций которого она раскрывается как целостная иерархия пяти основных мотивационных уровней. Обобщены результаты теоретико-методологических и эмпирико-экспериментальных исследований мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Выявлена и охарактеризована система новых, не описанных до сих пор феноменов и закономерностей мотивации учебной деятельности.

Книга адресована специалистам в области общей, возрастной и педагогической психологии, психологам и практическим работникам системы образования, а также представителям смежных областей, в которых исследуется междисциплинарная проблема образовательной деятельности.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
Российского научного фонда (РНФ), № проекта 16-18-10030*

УДК 159.9
ББК 88

ISBN 978-5-6042063-4-8 (т. 1)
ISBN 978-5-6042063-2-4

© Карпов А. В., Карпова Е. В., 2018
© ЯрГУ, 2018

Введение

Замысел этой работы возник не сразу и «не вдруг», а складывался постепенно на протяжении достаточно длительного времени и все более отчетливо представал как закономерное следствие тех исследований, которые проводились нами в этот период. Сама логика его возникновения и оформления очень показательна для понимания общего смысла и основных результатов всей этой работы, в связи, с чем ее, хотя бы в самых общих чертах, целесообразно эксплицировать уже во «Введении».

Так, своего рода исходным и «отправным» моментом развертывания этой логики является, пожалуй, реализация двух тематических циклов исследований. С одной стороны, это цикл, направленный на раскрытие особенностей и закономерностей *практического мышления* в целом и *педагогического мышления*, в частности, и ориентированный на выявление его специфических черт по отношению к теоретическому мышлению. С другой стороны, это цикл исследований, направленных на раскрытие особенностей и закономерностей *мотивации учебной деятельности*, а также структурно-функциональной организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Совершенно очевидно, что эти два цикла являются не только вполне самостоятельными и самостоятельными, но и очень различными, причем, во многих отношениях. Более того, и это является наиболее принципиальным обстоятельством, они глубоко различны не только по их тематике и по их «предмету» но и по их так сказать «субъектной ориентации» – по тому, *чья именно деятельность* в них исследуется. В первом цикле – это индивидуальная деятельность *педагога*, то есть *профессиональная деятельность*. Во втором цикле – это *учебная деятельность* самого *обучающегося*. Вместе с тем, по ходу реализации обоих этих циклов с высокой степенью очевидности и демонстративности стало вырисовываться и проявляться следующее – фундаментальное, на наш взгляд, обстоятельство. Решение задач первого цикла, связанных с изучением практического мышления *педагога*, с необходимостью предполагает раскрытие общих закономерностей его деятельности в целом, а также предмета этой деятельности, в частности. Речь при этом идет о его деятельности именно как индивидуальной, как профессиональной, как *деятельности обучения*.

Однако, аналогичным образом, и раскрытие закономерностей мотивации учения также с необходимостью предполагает необходимость обращения к экспликации особенностей и закономерностей учебной

деятельности в целом. При этом очень часто решение вопросов, входящих в сферу первой задачи, предполагает опору на результаты, полученные при решении второй. В частности, практически невозможно понять и раскрыть особенности и закономерности педагогического мышления без и вне опоры на знания особенностей его «предмета» – самого обучающегося. И наоборот, очень трудно понять особенности мотивации учения без опоры на раскрытие закономерностей представления о ней у самого педагога, без выявления способов и форм, приемов и средств мотивирования к учению. Другими словами, возникает задача экспликации и объяснения закономерностей индивидуальной деятельности самих *обучающихся*, то есть собственно *учебной деятельности*. Вместе с тем, не менее, а быть может, и более существенно то, что эти две задачи выступают теснейшим образом взаимосвязанными и взаимообусловленными. Они вовсе не являются так сказать автономными и самодостаточными, но напротив, раскрываются как две грани другой – единой по своей сути, хотя и очень комплексной, крупномасштабной проблемы – проблемы *совместной деятельности* педагога и обучающихся; поясним сказанное.

Вместе с тем, для того, чтобы ее экспликация оказалась не только «абстрактно правильной», но и реально конструктивной, необходимо, на наш взгляд, сделать еще один гносеологический шаг. Он состоит в том, что верное и корректное само по себе обращение к категории совместной деятельности следует подвергнуть необходимой конкретизации. Действительно, понятие, точнее – даже, пожалуй, психологическая категория совместной деятельности является, именно благодаря своему категориальному статусу, очень общей. Ее не только можно, но и необходимо конкретизировать до другого – более специфицированного по отношению к образовательной сфере понятия. Им, на наш взгляд, является понятие *образовательной деятельности*. Именно оно фиксирует ту целостность, двумя важнейшими «составляющими» которой как раз и выступают индивидуальная деятельность педагога (как профессиональная) и индивидуальная деятельность обучающегося (как учебная). Это одновременно и те два «полюса», которые задают границы общего «пространства» образовательной деятельности. Наряду с этим, и сама образовательная деятельность – это та онтологически представленная, объективно существующая, наиболее обобщенная целостность, в которой столь же объективно представлены и деятельность *обучения* и деятельность *учения* (то есть учебная деятельность). Именно в ней и *через* нее они обнаруживают всю полноту своего содержания и, следовательно, допускают свое наиболее полное и корректное раскрытие.

Далее, очень показательно, что именно такая концептуализация – экспликация совместной деятельности обучающего и обучающегося через понятие образовательной деятельности является своеобразным стимулом – «пусковым механизмом» для того, чтобы по отношению и к деятельности обучения, и к деятельности учения на полную мощность заработала системная методология как таковая. Действительно, с позиций такой экспликации обнаруживается следующее – также очень значимое с методологической точки зрения обстоятельство, носящее специфически системный характер. В рамках целого, то есть в контексте системы, сами входящие в них «части», наряду с сохранением у них и, соответственно, с экспликацией, их качественной *определенности*, обретают еще и качественную *специфичность*. Это означает, что они обретают новые, дополнительные особенности и закономерности, обусловленные их включенностью в систему. Это известное в методологии системности и фундаментальное по своей значимости и универсальности явление «удвоения качеств». В его результате имеют место также детально описанные в системной методологии эффекты интеграции, синергетические эффекты, феномены супераддитивности и пр. Одновременно и у самого целого, в данном случае у системы образовательной деятельности также возникают новые свойства и особенности – в основе которых лежит столь же известный в системной методологии и столь же фундаментальное по своей значимости явление (и, соответственно, механизмы, обеспечивающие его), феномен *системных качеств*. Он состоит в том, что на уровне целого, то есть всей системы, возникают и начинают играть определяющую роль такие свойства и закономерности, которые отсутствуют у его частей и у их аддитивной совокупности. В связи с этим, можно заключить, что обращение к понятию образовательной деятельности, фактически, оказывается равнозначным реальному, а не декларативному осуществлению *методологии системности* по отношению к сфере психолого-педагогических исследований.

Итак, исходя из сказанного, можно сделать заключение, согласно которому обоснованность и, более того, необходимость обращения к категории образовательной деятельности обусловлена еще и тем, что она в значительной степени содействует радикальной трансформации общей парадигмы целого ряда психолого-педагогических проблем – переходу от *предметоцентрического* способа их исследования к *системоцентрическому* способу. В еще более общем плане это же равнозначно переходу от преимущественно *аналитического* подхода к их разработке к собственно *системному*.

Вместе с тем, сколь бы ни была значима такого рода трансформация и, соответственно, роль в ее осуществлении понятия образовательной деятельности, только этим эвристический и концептуальный потенциал данного понятия отнюдь не исчерпывается. Дело в том, что, хотя все представленные выше так сказать «системные следствия» введения данного понятия являются верными и необходимыми с методологической точки зрения, в действительности, общая гносеологическая ситуация характеризуется еще большей сложностью и глубиной. Это обусловлено тем, что отношения между образовательной деятельностью и ее «составляющими» (деятельностью обучения и деятельностью учения, как теми «частями», которые и образуют «целое») – это отнюдь не те отношения, которые детально раскрыты и подробно проинтерпретированы в системной методологии, то есть не отношения *части и целого*. Дело в том, что сами эти «части» (деятельность обучения и деятельность учения), в силу их не просто высокой а по существу, сверхвысокой сложности, совершенно некорректно и просто неправильно рассматривать в качестве *компонентов* той или иной системы (в данном случае – образовательной деятельности). Напротив, они могут быть адекватно поняты и проинтерпретированы лишь как сложные (более того, суперсложные) и вполне самостоятельные и самодостаточные *системы*. Вместе с тем, в традиционном – «классическом» системном подходе соотношения частей и целого рассматриваются практически всегда как соотношения системы и ее именно компонентов. В данном же случае имеет место не их соотношение, а соотношение другого – *качественно* совершенно иного типа, то есть соотношения *метасистемы* и входящих в нее систем. При этом следует подчеркнуть, что в целом ряде предыдущих работ нами было показано, что эти отношения именно качественно, то есть глубоко – принципиально отличаются от соотношений системы и ее компонентов [187, 188, 197].

Наиболее важно, что они характеризуются не просто качественно иным содержанием и закономерностями, но приводят и к возникновению совершенно новых, не эксплицируемых в традиционном системном подходе *принципов* организации в целом. Одним из них, причем, пожалуй, основным и определяющим является то, что эти отношения могут строиться не только по «каноническому» типу – по типу «включения системы в метасистему», но и по радикально иному принципу. Как было показано в отмеченных выше работах, для определенного класса систем эти отношения могут носить своего рода *инверсионный* характер. Это означает, что сама метасистема может *функционально* включаться –

«встраиваться» в систему (которая, однако, не перестает быть ее *структурной*, морфологической составляющей). Более того, она, метасистема образует при этом особый, высший уровень ее собственной структурной организации. Данный класс сложноорганизованных целостностей был обозначен нами понятием систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Детальное исследование систем данного класса на протяжении достаточно большого времени позволило установить значимый, на наш взгляд, факт. В силу того, что он имеет не только наиболее принципиальное значение для всех материалов представленных в данной работе, но и достаточно широкую сферу действия, представляется целесообразным дать ему более подробное пояснение уже во «Введении».

В этих работах было показано, что для адекватного и корректного раскрытия как частных (хотя, разумеется, и очень важных) предметов психологического исследования – например, деятельности, так и психики в целом, уже недостаточна их интерпретация с позиций традиционно сложившихся в системном подходе представлений. Дело в том, что, согласно им, любая система, хотя и существует в рамках какой-либо более общей целостности – метасистемы, но находится с ней лишь в отношениях *внешних* взаимодействий, взаимовлияний, взаимодейстериации и пр. По отношению к психологическим системам дело, однако, обстоит существенно иначе. Метасистема может быть функционально представлена в *содержании* самой системы, а тем самым – быть репрезентирована в ней в своих существенных чертах и составлять поэтому очень специфическую часть самой этой системы. Наиболее очевидной и одновременно показательной иллюстрацией данного положения являются базовые принципы организации психики в целом. Действительно, внешняя – *объективная реальность* (как метасистема, в которую исходно включена психика и с которой она взаимодействует) получает, однако, в ней самой своего рода «удвоенное» существование в виде *субъективной реальности* – в форме так называемого «отраженного» (если пользоваться традиционной терминологией). Эта субъективная реальность может принимать очень разные формы, она может по-разному обозначаться и трактоваться в плане ее механизмов, структур и процессов, но сам факт ее существования неоспорим и непреложен. Следовательно, атрибутивная природа психики, а одновременно – ее уникальность (и это раньше обозначалось как ее «отражательная природа») такова, что в ней объективная реальность получает свое «удвоенное бытие» в форме реальности субъективной. Более того, чем полнее, адекватнее и точнее последняя будет соответствовать объективной реальности, тем большие предпосылки обеспечивают

ся и для решения общеадаптационных задач. На основании этого можно констатировать, что та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая внешнеположена ей, оказывается функционально представленной в структуре и содержании самой психики. Она транспонируется в психику, хотя и в очень специфической форме – в форме реальности субъективной.

Таким образом, можно видеть, что сама *сущность* психического такова, что в *его собственном* содержании оказывается представленной и получает свое «удвоенное» существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно «внешнеположенной» и в которую оно объективно включено. Тот уровень, на котором осуществляется взаимодействие метасистемы с системой, фактически, транспонируется при этом в содержание последней. В результате она обретает качественно новый статус – становится системой со «встроенным» метасистемным уровнем. Подчеркнем при этом еще раз, что речь идет именно об определенной *форме существования* этой объективной реальности, а не о ее онтологической представленности в психике. Кроме того, как показали наши предыдущие исследования, не только психика в целом, но и многие иные ее базовые «составляющие» также организованы на основе указанного выше принципа. К ним относятся, в частности, система психических процессов, общая организация способностей личности, сознание, совокупность психологических «защит личности», мотивационная сфера личность, система индивидуальных качеств личности, метакогнитивная сфера личности и мн. др. [187, 195, 193, 196, 197, 199, 218, 403]. Они являются поэтому *качественно специфическими*, своеобразными системами и образуют в своей совокупности определенный класс. Он и был обозначен нами как класс систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Очень характерной, а в чем-то – и уникальной их чертой является следующая особенность. С одной стороны, та или иная система, безусловно, функционирует по собственным, то есть аутохтонным по отношению к ней закономерностям. В противном случае ни о каком образовании, процессе, структуре и пр. нельзя было бы говорить именно как о качественно специфической, самостоятельной – онтологически представленной сущности. Однако, с другой стороны, она же включает в себя (пусть и лишь функционально) и ту метасистему, в которой она сама представлена как ее онтологическая часть. При этом она не перестает быть – но, повторяем, уже именно онтологически частью этой метасистемы. Тем самым складывается следующая – достаточно уникальная и в чем-то необычная, парадоксальная, но объективная ситуация. Система оказыва-

ется в состоянии взаимодействовать сама с собой, не нарушая при этом никаких собственных объективных закономерностей; возникает фундаментальный феномен *автовзаимодействия*. В связи с этим, можно предположить, что именно он является родовым по отношению к свойству самосензитивности психики как видовому. Именно это свойство, как известно, наиболее релевантно психологической природе и специфике такого важнейшего психологического образования, как сознание. По отношению к собственно регулятивному «измерению» психического этот же феномен лежит в основе еще одного базового, но уже специфически деятельностного атрибута – свойства саморегулятивности.

В ходе исследований, выполненных на основе такого методологического подхода, было установлено, что одной из наиболее репрезентативных в плане этой общей закономерности является структурно-функциональная организация *деятельности* в целом. В силу этого, есть все основания полагать, что и *образовательная* деятельность, выступая, несмотря на ее глубокую специфичность и даже уникальность, все же *видовым* проявлением этой *родовой* сущности, то есть самой категории деятельности, должна подчиняться такому же принципу. Она, не только должна базироваться на нем, но и выступать именно в силу своей комплексности и сложности, одним из его наиболее полных и демонстративных проявлений, то есть должна базироваться на принципе *метасистемной* организации. Следовательно, анализ приводит к необходимости реализации по отношению к ее изучению не «классических» – традиционных вариантов системного подхода, а разработанного нами ранее его варианта – метасистемного подхода.

Кроме того, очень важно подчеркнуть, что через установление данного обстоятельства обнаруживается принципиальная общность организации образовательной деятельности с иными, также важнейшими «составляющими» психики. Как уже отмечалось, в специальном цикле работ нами было показано, что на его основе организован целый ряд важнейших «составляющих» психики. Следовательно, именно этот подход не только может, но и должен быть реализован в качестве *общеметодологической* основы для исследования как самой этой деятельности, так и всех более частных образований – тех ее «составляющих», которые входят в ее состав и, соответственно, рассматриваются в данной работе.

В свою очередь, констатация этого, одного из наиболее важных и в методологическом, и в композиционном отношении положений обуславливает все содержание данной книги, равно как и общий подход к анализу представленных в ней материалов. В его качестве должен быть

реализован именно *метасистемный подход*. В силу этого, особое место в собственно композиционном построении книги занимает его обшая характеристика, равно как и экспликация его специфичности, обусловленной психологической природой образовательной деятельности, а также входящих в нее «составляющих» – педагогической и учебной деятельности. С его позиций, далее, рассматриваются и иные, более частные, хотя также очень важные проблемы. Это проблема *мотивации* учебной деятельности, проблема *когнитивного* обеспечения образовательной деятельности, проблема *индивидуальных качеств* личности как ее субъектных детерминант.

Далее, очень важно и показательно также, что постановка в центр исследования понятия образовательной деятельности потребовала обращения не только к категории совместной деятельности (со всеми вытекающими из этого последствиями), но и к еще одной психологической категории, точнее – к еще одной базовой понятийной дифференциации. Дело в том, что такая постановка со всей очевидностью вскрывает обстоятельство, согласно которому образовательная деятельность как совместная не может быть раскрыта и понята с позиций ее принадлежности к одному из известных классов деятельности – *субъект-объектному*. Она может быть раскрыта и понята лишь с позиций ее принадлежности к другому, существенно более сложному и крайне специфическому классу – *субъект-субъектному*. В свою очередь, это также имеет очень существенные и множественные следствия. Не останавливаясь, разумеется, здесь на всех них (их подробный анализ представлен в соответствующих разделах данной работы), подчеркнем пока лишь одно наиболее принципиальное и во многом определяющее обстоятельство. В субъект-субъектных видах деятельности коренной трансформации подвергается основной атрибут деятельности – ее *предмет*. Им выступает не «неодушевленный» объект, а столь специфическая во всех отношениях реальность, каковой является *субъект*, точнее – целый ряд субъектов. Таким предметом выступают *другие люди* – социальные объекты (в терминологии, предложенной Дж. Брунером) [59], а также их деятельность. Тем самым возникает качественно иная организация деятельности в целом, при которой и ее субъект и ее объект оказываются *равномоными* по своим потенциальным возможностям и вообще – так сказать *однотипными* по своей природе. Это резко активизирует систему рефлексивных взаимодействий, что также придает специфику педагогической деятельности в целом, а также всем процессам, направленных на ее когнитивное обеспечение, и процессу мышления, в особенности.

Однако наиболее значимым и пока явно недооцененным является то, что в субъект-субъектных видах деятельности и в особенности – в образовательной деятельности сам *объект* (поскольку он становится, фактически, *субъектом*) также обретает всю совокупность, все множество, точнее систему свойств и особенностей, которые присущи психике в целом. Данное обстоятельство имеет наиболее принципиальное значение и наибольшие «последствия» для всего методологического строя исследования педагогической деятельности. Фактически, в качестве того, что в традиционной психологии труда обозначается понятием информационной основы деятельности (ИОД), в педагогической деятельности выступает как система информационных признаков и, вообще, таких носителей информации в целом, которые имеют не просто качественно иную, а во многом диаметрально противоположную по отношению к «обычным» признакам природу. Они эксплицируют данные не о внешней, то есть *объективной* реальности – среде, а о внутренней среде – о реальности собственно психической, *субъективной*. Они – и это, к сожалению, хорошо знакомо каждому психологу, составляя одну из самых больших трудностей и даже «трагедий» (Дж. Миллер и др. [196]) психологического познания как научного, так и обыденного, в принципе недоступны прямому чувственному восприятию и непосредственной фиксации.

Вместе с тем, они все же *каким-то* образом должны быть восприняты и «считаны», расшифрованы и поняты. Без этого и *вне этого* сама деятельность попросту невозможна, а их совокупность выступает тем самым в качестве *объективного* условия ее осуществления. Понятно также, что в данном вопросе мы сталкиваемся с чрезвычайно сложной, но в принципе достаточно исследованной в психологии (в том числе, и педагогической) проблемой средств и механизмов восприятия внутреннего мира *другого* – прежде всего, учащегося. Иногда она формулируется и как вопрос о механизмах «проникновения в психику другого», и как вопрос о средствах, обеспечивающих сензитивность к содержанию психики другого и пр. Следует подчеркнуть также, что в психолого-педагогических исследованиях ей также уделяется достаточно большое внимание, в связи с чем используются такие понятия, как, например, эмпатия, «вчувствование», проницательность (в том числе, и педагогическая), педагогическое чутье, фасцинация, идентификация, атрибуция, аттракция, аффилиация, и мн. др. В еще более общем плане все эти средства и механизмы, процессы и структуры, в той или иной мере обеспечивающие доступ к психике «другого», зафиксированы и в иных – более обобщенных понятиях. Главными из них являются, разумеется, понятия *рефлексии*

и *рефлексивности*. В настоящее время, наряду с этими, традиционными и, повторяем, «классическими» подходами и понятиями, получили достаточно широкое распространение и новые подходы к анализу этой ключевой проблемы. Это, например, очень перспективное направление, обозначаемое как *theory of mind* [489, 512, 574], а также исследования особо интегрального качества, обозначаемого как «психологичность ума» [583].

Вместе с тем, если рассматривать комплекс этих проблем и вопросов в целом, то следует, конечно, подчеркнуть, что все они приводят, в итоге, к необходимости обращения к еще одному, наиболее крупному и, пожалуй, наиболее перспективному направлению всей современной когнитивной психологии – к *метакогнитивизму*. Именно в нем исследуются те процессы и качества, средства и механизмы, которые обеспечивают сензитивность не к внешней, а к внутренней среде; чувствительность не к объективной реальности, а к реальности субъективной. Метакогнитивные процессы представляют собой, по существу, новую и во многом специфическую психическую реальность; они лишь сравнительно недавно стали предметом психологических исследований. Общим, то есть родовым их признаком является то, что все они направлены на организацию, регуляцию и координацию других – «первичных» когнитивных процессов. Тем самым они специфичны по своему, так сказать, предмету – им выступает не объективная, а субъективная, точнее – субъектная реальность, а еще точнее – процессы и структуры ее репрезентации. Метакогнитивные процессы одновременно выходят за рамки традиционных когнитивных процессов, поскольку они могут быть направлены на реализацию базовых *регулятивных* функций как по отношению к собственно познанию, так и по отношению к организации деятельности в целом. Возвышаясь над иерархией когнитивных процессов, они одновременно опосредствуют связь между когнитивными и регулятивными процессами деятельности и поведения.

Следовательно, эти данные, равно как и все направление метакогнитивизма в целом, также необходимо использовать в качестве еще одного методологического основания для решения всего комплекса проблем данной работы. Вместе с тем, и в этом плане ситуация, к сожалению, не так однозначна, как представляется на первый взгляд. Дело в том, что практически все материалы и результаты, которыми располагает современный метакогнитивизм, получены в отношении того, каким образом осуществляется репрезентация внутренней среды – содержания *собственной* психики. Можно сказать, что современный метакогнитивизм – это практически полностью *аутометакогнитивизм*. Однако по отношению

к педагогической деятельности важно не только это, но, причем, даже в большей степени, еще и наличие развитой способности к восприятию внутреннего мира *другого* (учащегося, точнее – учащихся). В силу этого, сама природа деятельности педагога с необходимостью предполагает его учет, а для этого – сформированность средств и механизмов его распознавания и понимания. Тем самым, она объективно эксплицируется и как *метакогнитивная* по своей сути и даже по механизмам своей организации. Причем, речь идет о новой и достаточно специфической сфере действия метакогнитивных средств и механизмов в целом – о том, что можно было бы обозначить более специфицированным, но и более релевантным данной деятельности термином – понятием *социометакогнитивизма*.

Отсюда с необходимостью следует еще одна общая и, своего рода, «сквозная» особенность данной работы. Она состоит в том, что по отношению ко всей совокупности рассматриваемых в ней задач реализован метакогнитивный подход как таковой – во всем многообразии его черт, проявлений и методологических императивов. Психология субъект-субъектных видов деятельности в целом и образовательной деятельности, в особенности, может быть действенной и конструктивной лишь в том случае, если она будет *метакогнитивной психологией*. И наоборот, сам метакогнитивизм лишь тогда преодолет свой основной, по мнению многих исследователей, недостаток (его абстрактно-аналитический – *внедействительностный* характер), когда он не только будет синтезирован с теорией деятельности, но и когда он органично включит в свою проблематику и в свои теоретические положения исследования именно субъект-субъектных видов деятельности.

В еще более общем плане подчеркнем, что именно в силу отмеченных выше причин, метакогнитивный подход, наряду с метасистемным подходом, выступили двумя базовыми методологическими основаниями для исследования всех проблем, рассматриваемых в данной работе. Причем, их реализация носит отнюдь не характер, так сказать, рядоположенного использования, поскольку эти два подхода не только теснейшим образом взаимосвязаны друг с другом, но между ними существуют и отношения взаимопроизводности: поясним сказанное. Как известно, сама *суть* всех метакогнитивных процессов и качеств состоит в том, что благодаря им, обеспечивается фундаментальный атрибут психического – его самопрезентированность, данность самому себе («самоданность»), что, в конечном итоге, и лежит в основе наиболее важного и сложного психического образования – сознания. Тем самым они, именно на уровне сознания обеспечивают возникновение уникальной

особенности психики – возможности ее оппозиционирования по отношению к самой себе; возможность своеобразного «выхода» за ее собственные пределы [196]. Это означает и возможность отнести к самой себе как к условно внешнеположенному объекту, что, собственно говоря, и зафиксировано в одном из фундаментальных особенностей психики в целом – в свойстве *трансцендентальности*.

Однако трудно не видеть, что именно это и лежит в основе формирования особой метаплоскости, особого – специфического и даже уникального метауровня функционирования психики, который обладает парадоксальным сочетанием двух трудносовместимых характеристик. Он, с одной стороны, *содержательно* локализован, безусловно, в самой психике; однако, с другой стороны – *функционально* он «выносится» субъектом за ее пределы и тем самым выступает как метауровень по отношению к ней. Таким образом, очевидно не просто глубинное подобие этих закономерностей с общими принципами всех систем со «встроенным» метасистемным уровнем, но и их практически полное *тождество*. Более того, это не просто тождество, а прямое *следствие* того, что все метакогнитивные процессы и качества выступают в роли конкретных по содержанию, но очень общих по смыслу операциональных средств функционирования психики как системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Следовательно, можно видеть, что два основных, реализуемых в данной работе подхода – метасистемный и метакогнитивный являются, фактически, двумя *уровнями* гносеологического плана. Первый – это уровень общей *методологии*, которая должна быть положена в основу исследования, а второй – это уровень *теоретических* его оснований. Понятно, что они взаимосвязаны и взаимопроизводны в той же степени, в какой взаимопроизводны уровни методологии и теории научного исследования в целом и психологического исследования, в частности.

Далее, следует подчеркнуть также, что обращение к понятию образовательной деятельности имеет, наряду с уже отмеченными, и еще целый ряд достаточно значимых следствий собственно методологического плана. Их, на наш взгляд, также необходимо отметить хотя бы в самом общем виде и зафиксировать в качестве своего рода установочных положений для всей этой работы. Так, во-первых, обращение к ней и, главное, ее детализированное изучение со всей очевидностью вскрывает упрощенность и определенную схематизированность традиционных взглядов относительно так называемой «триады» основных *типов* деятельности (игровой, учебной, трудовой). Именно образовательная деятельность и своим характером, и своей интегративной – синтетической

природой показывает всю относительность, а, нередко, и условность их дизъюнктивного разделения; их реальное взаимопроникновение и взаимоперекрывание. Кроме того, возникает и вопрос о *достаточности* (точнее, о не-достаточности) дифференциации *только* этих трех типов деятельности, который также составит предмет специального анализа в данной работе.

Во-вторых, обращение к этому понятию вскрывает и аналогичную недостаточность традиционных представлений о еще более общей дифференциации – о возможности *только* двух *классов* деятельности (субъект-объектного и субъект-субъектного). Дело в том, что образовательная деятельность, строго говоря, не может быть однозначно и полно раскрыта ни как *только* субъект-объектная, ни как *только* субъект-субъектная. Она – и это также станет предметом специального анализа в данной работе – является типичным представителем еще одного основного класса, обозначенного нами как класс *субъектно-информационных* видов деятельности. Он синтезирует в себе ключевые черты двух традиционно дифференцируемых классов, но не сводится к ним; на уровне их интеграции возникают принципиально новые особенности и закономерности, которые как раз и являются наиболее специфичными именно для образовательной деятельности как принадлежащей к субъектно-информационному классу.

В-третьих, «сквозь призму» понятия образовательной деятельности обнаруживается глубокая – по существу, атрибутивная общность учебной деятельности педагога (как индивидуальной) с еще одним важнейшим видом профессиональной деятельности, также являющимся «классическим» представителем субъект-субъектных видов – с *управленческой* деятельностью. Причем эта общность носит, действительно, очень глубокий и даже – определяющий характер; она связана именно с механизмами реализации как той, так и другой. Действительно, и та, и другая имеют в качестве своего основного предмета совершенно особую и уникальную реальность – также деятельность, но «других субъектов». Первая – учащихся, вторая – подчиненных. Их сущность во многом сходна: она направлена на организацию деятельности «других»; это деятельность по организации деятельности «других» субъектов, то есть *метадеятельность* в непосредственном смысле данного понятия. Показательно и то, что, как известно, идеалом педагогической деятельности является не решение задачи просто «научить», а «научить учиться», то есть, по существу, выйти за пределы своей индивидуальной деятельности и сформировать «деятельность других» (учащихся). Даже

в самом понятии «педагогика» отражена эта связь: педагогика – дословно «детовожделение», что этимологически практически эквивалентно понятию «руководство». Поэтому, в частности, многие положения психологии образовательной деятельности могут и должны служить основой для изучения управленческой деятельности; и, наоборот, многие закономерности управленческой деятельности являются своеобразным «ключом» для раскрытия закономерностей образовательной деятельности. Тезис о принципиальном подобии образовательной и управленческой деятельности также является одним из основных и установочных для всей этой работы, что, как будет показано в ней, имеет достаточно значимые следствия как для раскрытия особенностей первой, так и для более глубокого понимания психологической природы второй.

В-четвертых, в наиболее обобщенном плане понятие образовательной деятельности заставляет несколько иначе отнестись и к традиционному выражению, точнее – к словосочетанию «деятельность как система». Дело в том, что в образовательной деятельности как несомненной реальности психологическое познание сталкивается с новой для него и достаточно специфической реальностью, сущность которой как раз и эксплицируется посредством более мощных и современных вариантов системного подхода – в частности, посредством сформулированного нами метасистемного подхода. Действительно, метасистемный подход – в аспекте тех результатов, к которым он приводит при его реализации по отношению к исследованию деятельности, не только позволяет, но и требует существенного переосмысления общих представлений о том, чем же, *в действительности*, она является; в чем состоит сам *предмет* психологии деятельности в целом и образовательной, в частности. Такое переосмысление приводит, в конечном итоге, к выводу о том, что сам метасистемный статус тех или иных образований – это лишь *одна* из многих экспликаций так называемых *постсистемных* образований (которые сами по себе достаточно хорошо известны). Другими словами, с этих позиций становится очевидным, что пора, наконец, отказаться от упрощенных представлений о «системной экспликации» деятельности, которая, к сожалению, продолжает доминировать до настоящего времени. Дело в том, что деятельность, строго говоря, не может быть охарактеризована только «как система» и *не является* системой в *непосредственном* смысле этого понятия; она – не есть моносистема. Однако она не представляет собой и так называемое «полисистемное образование», а выступает еще более сложным «постсистемным» образованием. Оно, как было показано нами ранее, наиболее корректно может быть охарактери-

зовано понятием *системного комплекса* [240]. В силу того, что данное обстоятельство также является принципиальным для всей этой работы, его необходимо зафиксировать в качестве не только важного, но и своего рода установочного, а также указать на его принципиальный смысл.

Действительно, до сих пор с позиций системной методологии парадоксальным образом не учитывается то важнейшее обстоятельство, что в *общий* состав деятельности включены, как минимум, три предельно специфичных, достаточно автономных, и характеризующиеся своими аутохтонными закономерностями системы. Они, собственно говоря, и отражены в так называемой классической «деятельностной триаде» (*субъект* деятельности – *процесс* деятельности – *объект* деятельности). Причем, дело даже не в том, что эти три системы представлены в составе деятельности, а в том, что представлены они не на одном материальном носителе (так называемом *мононосителе*). Их организация строится не по типу *целостности*, а по типу *единства*. Как справедливо отмечается в [240], «понятие целостности в этом случае становится в значительной мере условным и, видимо, должно быть заменено более широким и менее определенным понятием единства».

Другими словами, отсюда со всей очевидностью следует, что деятельность – во *всей* своей полноте и истинном богатстве своего содержания может быть эксплицирована лишь с позиций понятия *системного комплекса*. Более того, дело даже не в способе экспликации (как гносеологическом средстве), а в том, что она реально, то есть *онтологически*, и является им. Все это достаточно кардинально меняет и общий подход к разработке психологии деятельности, и общую трактовку деятельности, взятую в *полноте* ее состава. Безусловно, здесь приходится сталкиваться со сложнейшим в методологическом плане вопросом о сущности системных комплексов как таковых, о соотношении так называемых *истинных* систем и системных *комплексов*, о специфике так называемых «постсистемных» образований в целом (одной из форм которых и выступает системный комплекс) и т. п. Вместе с тем, *вне* и *помимо* их решения дальнейшее развитие теории деятельности очень затруднительно. И именно развертывание той логики, которая диктуется этой особенностью, составляет второй стратегический ориентир для всей данной работы.

Наконец, в-пятых, еще в двух – наиболее общих и, по существу, так сказать предельных – терминальных планах (в собственно философском и в религиозном) понятие образовательной деятельности может быть осмыслено и в иных, также очень важных аспектах. Так, она может и, не исключено, должна быть понята не просто как «очень важ-

ный» вид деятельности, а как *самая* важная деятельность. Дело в том, что и ее основной целью, и ее так сказать «предметом», и ее конечным эффектом является, по существу, действительно, «самое главное для человека» – сам человек. Она направлена на производство, точнее – на воспроизводство «человеческого в человеке», на формирование человека, в том числе – и «человека действующего» (*homo faber*), «человека как деятеля». Осуществляя ее, субъект образовательной деятельности «производит» то, что (точнее – *кто*) и будет затем реализовывать *все* иные виды и типы, классы и формы деятельности. Тем самым, образовательная деятельность раскрывается как «деятельность по производству деятелей», как *метадеятельность*. Кроме того, необходимо, конечно, помнить и о еще одном семантическом оттенке понятия образования, являющимся основным в религии. Он состоит в том, что под образованием понимается не только та или иная деятельность, направленная на решение специфического круга задач, и не просто та или иная институциональная форма, созданная социумом для воспроизводства «человеческого капитала», а нечто совершенно иное. Образование – это, фактически, становление человека как существа, подобного Творцу. Образование – это «восхождение» к Его образу и обретение в себе этого образа (следовательно, и восхождение к нему, как к «образцу»). Сама же деятельность Учителя – это, по существу, и есть в своей сущности *богоподобное* дело.

Итак, можно видеть, что обращение к понятию образовательной деятельности как центральному конструкту всей этой работы является не только совершенно необходимым с точки зрения общей логики развертывания представлений в данной области психологии, но и достаточно конструктивным в плане его эвристических возможностей. Вместе с тем, оно является и достаточно операциональным, так сказать, «технологичным» в плане формулировки общей стратегии исследования, а также в плане определения его ориентиров и приоритетов – в выборе ключевых проблем, подлежащих рассмотрению. При этом необходимо особо подчеркнуть, что такого рода выбор совершенно необходим, поскольку общая задача изучения образовательной деятельности является, конечно, огромной по объему и поэтому нереализуемой в одном, отдельно взятом исследовании. Однако, именно «сквозь призму» данного понятия такие приоритеты эксплицируются достаточно отчетливо и вполне естественным, даже – необходимым образом. Действительно, с одной стороны, из всего их комплекса необходимо отобрать лишь те и в таком их объеме, которые являются объективно наиболее значимыми и даже определяющими для нее в целом и, следовательно, наиболее репрезентативными

в плане раскрытия ее общих закономерностей. При этом мы, разумеется, вполне осознаем определенную условность понятия «наиболее значимый» по отношению к базовым психологическим «составляющим» деятельности, поскольку *все* они являются объективно необходимыми для ее реализации – так сказать «равными среди равных».

Вместе с тем, нельзя не видеть, что и среди них – повторяем, конечно, с определенной долей условности, но все же можно выделить, так сказать, «первые среди равных». И в этом плане необходимо, на наш взгляд, учитывать не только дифференциацию такого рода «составляющих», которая является наиболее общепринятой и отражена, в частности, в составе функциональных блоков психологической системы деятельности (блоки цели, мотивации, принятия решения и др. [449]), но и в наиболее крупной, обобщенной ее экспликации. Она, как известно, предполагает несколько иной, более обобщенный уровень анализа, то есть дифференциации ее основных «составляющих». Первая из них как раз и соотносится с инициационным, побудительным началом деятельности – с ее потребно-мотивационной базой. При этом, разумеется, речь и идет о *мотивационном* содержании деятельности. Его значимость в плане организации деятельности связана еще и с тем, что мотивация выступает не только в качестве инициационного и так сказать «энергетизирующего» – собственно побудительного начала деятельности, но и с тем, что она является, фактически, наиболее комплексной системой ее детерминант¹.

Далее, еще один основной ее макроблок связан уже не инициационно-побудительными и энергетизирующими факторами, а с факторами так сказать «организационно-регулятивного» плана, с «технологией» ее обеспечения. Речь при этом, разумеется, идет обо всем комплексе средств и процессов, структур и механизмов, которые лежат в основе собственно *когнитивного* обеспечения деятельности в целом и учебной деятельности, в частности. Причем, спектр этих факторов настолько широк, а их значимость настолько велика, он не может быть сведен, конечно, к какой-либо локальной составляющей деятельности (то есть к тому или иному ее блоку). Все эти факторы синтезированы именно в *макроблок*, интегрирующих в себе целый ряд более соподчиненных функциональных блоков, каждый из которых обеспечивает ту или иную специализированную функцию в общем когнитивном обеспечении деятельности. Другими словами, таким макроблоком является собственно *операционный*,

¹ В этой связи уместно отметить мысль С. Л. Рубинштейна, согласно которой, «мотивация – это и есть через психику реализующаяся детерминация» [378].

точнее – *организационный* аспект общего содержания деятельности и ее психической регуляции. Он, повторяем, включает в себя весь комплекс средств и процессов, механизмов и структур, на основе которых, собственно говоря, и разворачивается деятельность. И, безусловно, ведущую и определяющую роль во всем этом комплексе играют средства и механизмы, процессы и структуры собственно *когнитивного* плана.

Наконец, еще одним – важнейшим и определяющим блоком, точнее опять-таки макроблоком деятельности выступает, конечно, вся совокупность *индивидуальных качеств* субъекта деятельности как базовых субъектных детерминант ее организации. Она, следовательно, также должна быть подвергнута самостоятельному и углубленному изучению.

Наряду с критерием *значимости*, при выборе приоритетных предметов рассмотрения, необходимо, на наш взгляд, руководствоваться и еще одним обстоятельством. Общий состав образовательной деятельности является принципиально гетерогенным и включает в себя, как отмечалось, два – очень разных по многим параметрам и во многих отношениях типа: деятельность *обучения* (профессиональную деятельность педагога) и деятельность *учения* (учебную деятельность обучающегося). В связи с этим, возникает принципиальный вопрос о том, какую же именно из них рассматривать в качестве приоритетного предмета рассмотрения. На наш взгляд, выбор того или иного варианта в каждом конкретном случае должен базироваться на основе учета того, какой из этих двух типов наиболее *специфичен* всей образовательной деятельности, а также того, в какой мере они – в сравнительном плане обуславливают ее общую *эффективность*, результативность. В этом отношении обращение к анализу мотивации собственно педагогической деятельности было бы не вполне специфичным и даже не совсем адекватным данному критерию (хотя, конечно, и полезным). Дело в том, что мотивационное содержание педагогической деятельности (то есть, фактически, *профессиональной* деятельности педагога) по своей природе и общей структурно-функциональной организации очень близко к тому, которое раскрыто и проинтерпретировано именно с позиций мотивации профессиональной деятельности. Другими словами, данная деятельность – именно как *разновидность* профессиональной деятельности воплощает в себе *общие* принципы мотивации, установленные по отношению к ней. И наоборот, *учебная* деятельность самого учащегося гораздо более репрезентативна по отношению к кругу рассматриваемых здесь задач. Прежде всего, она существенно более *специфична* природе и функциональному предназначению образовательной деятельности как таковой. Следовательно, имен-

но эта экспликация общей категории деятельности, то есть ее конкретизация до рассмотрения именно деятельности обучающегося, и должна выступить базовым предметом рассмотрения.

Вместе с тем, выбор только этих основных психологических «составляющих» образовательной деятельности для приоритетного рассмотрения вовсе не означает, что весь проведенный в данной работе анализ ограничивается лишь ими. Как раз наоборот, поскольку они являются объективно главными и *определяющими* для нее, то при их собственном рассмотрении систематически возникала необходимость обращения и к *другим*, также важным «составляющим» этой деятельности. Так, при рассмотрении ее когнитивно-информационного обеспечения с необходимостью возникает комплекс задач, связанных с изучением процессов *принятия решения* в педагогической деятельности как критически значимых и определяющих для нее. При раскрытии мотивации учебной деятельности со столь же очевидной необходимостью возникает задача раскрытия специфики еще одной важнейшей «составляющей – *целей* деятельности, поскольку именно они во многом и определяют всю мотивацию личности к ней, выступая при этом в функции терминальных мотивов. В результате этого *через* анализ тех «составляющих», которые были избраны для детального рассмотрения, во многом оказывается возможным раскрытие также и иных среди них, не являющихся его самостоятельным и непосредственным предметом. Те или иные «составляющие» выступают при этом уже не *предметом*, а *методом* проводимого анализа.

Собственно говоря, именно эти обстоятельства, которые, в свою очередь, непосредственно вытекают из понятия образовательной деятельности как центрального конструкта данной работы, во многом определили ее композиционное построение, равно как и содержание всех включенных в нее материалов. Разумеется, во «Введении» нет необходимости пересказывать или даже – резюмировать содержание всех материалов, представленных в ней. Вместе с тем, на наш взгляд, целесообразно все же зафиксировать некоторые, так сказать, «сквозные» особенности этих материалов, а также стилия их анализа, что может способствовать их более адекватной экспликации и пониманию.

Так, прежде всего, подчеркнем еще раз, что в задачи данной работы не входит рассмотрение *всех* основных психологических «составляющих» образовательной (и педагогической) деятельности. Анализ должен быть сосредоточен лишь на некоторых, но наиболее значимых и наиболее репрезентативных в плане общих особенностей и закономерностей организации «составляющих». К этому, однако, следует добавить и то,

что даже такой – более детализированный анализ будет проводиться не «в целом», не в его обобщенном виде, а более фокусировано – на основе тех двух методологических подходов, которые положены в основу данной работы – метасистемного и метакогнитивного. В силу этого, полученные при их реализации данные следует рассматривать не как *альтернативные* по отношению ко всем другим – уже установленным на основе других подходов данным, а наоборот, – как *дополнительные* по отношению к ним.

Далее, следует учитывать, что эта работа носит *обобщающий* характер и подводит итоги достаточно большому комплексу исследований, выполненных нами на протяжении длительного времени. Данное обстоятельство, в свою очередь, с необходимостью обусловило целый ряд особенностей как содержательного, так и композиционного плана, которые также необходимо зафиксировать специально. Во-первых, в книге представлены и те материалы, которые уже были опубликованы ранее в наших предыдущих работах, и новые данные, публикующиеся впервые. Например, главы I и III первого тома (посвященные, соответственно, методологическим основам исследования и исследованию мотивации учебной деятельности) в значительной мере базируются на уже опубликованных материалах [187, 197, 200, 218]. И наоборот, все другие главы содержат новые, не публиковавшиеся ранее результаты теоретико-методологического и эмпирико-экспериментального плана. Однако, такое совмещение не только целесообразно, но и, на наш взгляд, необходимо, поскольку основные задачи данной работы как раз и заключаются в том, чтобы эксплицитно *общи*е закономерности организации основных психологических «составляющих» образовательной деятельности. Это, в свою очередь, и делает необходимым по возможности более полный, то есть именно *общий* охват и учет всех материалов. Во-вторых, поскольку все представленные в данной работе материалы были получены в *разное время* и в разном контексте, то отдельные разделы книги закономерным образом различаются по их стилистике, по форме и степени детализированности подачи материалов, а в ряде случаев – и по глубине анализа и его фокусировке. В-третьих, поскольку авторство этих материалов также различно, то это тоже не могло не отразиться на характере рассмотрения тех или иных материалов.

Вместе с тем, следует, конечно, иметь в виду, что гетерогенность материалов, представленных в данной работе, равно как и формы их рассмотрения, имеет и причины более глубокого, но и более значимого характера. Действительно, еще одной особенностью, которая одновре-

менно выступает и трудностью исследования и изложения материалов (а не исключено, – и сложностью их восприятия), является выраженной *гетерогенность* самих этих материалов. Они, как отмечалось, действительно, нередко достаточно существенно различаются – причем, по многим параметрам одновременно. Вместе с тем, это вполне закономерно; более того, было бы неестественно, если этого не наблюдалось. Дело в том, что, во-первых, очень гетерогенными – причем, именно во многих отношениях являются сами основные виды и типы деятельности, входящие в общий состав образовательной деятельности и анализируемые в этой книге (в частности, деятельность обучения и деятельность учебная). Во-вторых, очень гетерогенными по содержанию являются и они так сказать «сами по себе». Причем, по отношению к учебной деятельности ее гетерогенность носит двуединый характер. С одной стороны, это своего рода «горизонтальная» гетерогенность. Она заключается в достаточно большом разнообразии и множественности различных видов и форм учения в пределах одного и того же онтогенетического периода развития ребенка. Причем, мера этой гетерогенности возрастает по мере самого онтогенетического развития. С другой стороны, это «вертикальная» гетерогенность. Она заключается в глубочайших и, фактически, беспрецедентных по своему масштабу и «последствиям» для развития психики и личности ребенка трансформациях, которым подвергаются все аспекты организации и содержания учебной деятельности именно на разных этапах онтогенеза.

В качестве еще одного предварительного и также установочного обстоятельства отметим следующее. В главе I второго тома, равно как и во всей этой работе, при рассмотрении процессуально-психологической, то есть преимущественно операциональной стороны деятельности нами используется термин «когнитивное обеспечение». В связи с этим, необходимо пояснить, что мы, естественно, отдаем полный отчет в том, что данный термин отнюдь не является самым удачным и, тем более, «безупречным» и полностью корректным. Более того, мы хорошо осознаем и его уязвимость для критики, а также его «нагруженность» (и даже – перегруженность) многими – в том числе и не вполне позитивными семантическими оттенками и традициями, а также его не всегда корректное использование и интерпретацию. В связи с этим подчеркнем, что, несмотря на все это, мы все же остановили свой выбор именно на нем по одной основной причине: он, именно в силу своей широты, а отчасти даже неопределенности, является максимально *нейтральным* и минимально окрашенным каким-либо конкретным смысловым содержанием. Мы ис-

пользуем его поэтому как сугубо рабочий, операциональный и призванный зафиксировать лишь тот факт, что речь идет об исследовании *когнитивной подсистемы* психики, а также ее роли в организации деятельности.

Далее, следует обязательно учитывать и еще одно обстоятельство. Дело в том, что, несмотря на очень общий и основополагающий характер, все рассматриваемые в данной работе психологические «составляющие» деятельности, являются все же по своей природе, прежде всего, *гносеологическими* конструктами. Они выступают, хотя и как предельно обобщенные, но все же именно как срезы и аспекты, как «призмы видения» единого в *онтологическом* отношении предмета исследования. В связи с этим, все структурные части данной работы следует рассматривать как *единое целое*. Причем, подчеркнем, что они едины не только в плане того, что объединены общей методологией, то есть единым подходом – метасистемным (о чем уже сказано выше и что само по себе также очень важно). Их единство заключается еще и в том, что они – именно в своей совокупности есть не что иное, как отображение на концептуальном уровне *онтологического* единства самого предмета исследования (деятельности).

Вместе с тем, именно такое их единство – их взаимосвязанность и «гармонизированность» сопряжена не только с объективно позитивными моментами, но и таит в себе неизбежные моменты негативного плана. Суть последних связана с тем, что именно онтологическое единство основных «составляющих» деятельности и их взаимопроникновение друг в друга обуславливает необходимость при анализе того или иного из них обращения и ко всем иным. Так, например, объективно невозможно раскрыть закономерности мотивации учебной деятельности без опоры на выявление (и, соответственно – изложение) закономерностей структурной организации индивидуальных качеств личности. Аналогично этому, базовые и определяющие закономерности когнитивного обеспечения деятельности практически «нераскрываемы» вне характеристики и развернутой интерпретации ее общей – структурно-функциональной и структурно-уровневой организации. Тем самым возникают практически неустранимые, неизбежные повторы и, соответственно, необходимость дублирования материалов – их повторного рассмотрения (хотя, конечно, и в различных ракурсах в разных частях данной работы). Эта особенность носит объективный характер; она поэтому полностью практически неустранима, что мы вполне осознаем. Она, в частности, обусловила и достаточно большой объем материалов данной работы; и необходимость в повторном обращении к одним и тем же или очень близким по содержанию

нию и смыслу вопросам в разных ее частях. Вместе с тем, мы полагаем, что это – все же «меньшее зло», нежели фрагментарность и неполнота раскрытия той или иной проблемы, того или иного гносеологического плана исследования образовательной деятельности в целом.

Достаточно большой объем материалов, представленных в данной работе, обусловлен, конечно, не только указанной выше причиной. Более значимые и глубинные причины этого, естественно, заложены в природе самой деятельности. По существу – и это в принципе хорошо известно, и в профессиональной деятельности в целом, и в педагогической деятельности, в частности, как в зеркале и как «в капле воды» воплощается и преломляется *вся психика, вся личность*. Деятельность – это высшая, а потому наиболее богатая содержанием форма взаимодействия «человека и мира», мультиплицирующая в себе, по существу, всю психику. В этом, кстати говоря, коренятся те причины, которые лежали в основе известных попыток построения психологии как монокатегориальной науки, то есть науки, базирующейся на одной категории – деятельности. В этом же, однако, и принципиальные трудности любой теоретической экспликации деятельности, любой ее концептуализации. Как отмечал в этой связи В. П. Зинченко, «Деятельность – это такая беспредельность, которую невозможно поместить в какие-либо теоретические одежды» [152]. В связи со сказанным, можно, однако, дифференцировать два основных значения у самого понятия психологии деятельности – «узкое» и «широкое». В «узком» значении психология деятельности – это система представлений о структурно-функциональной организации и генетической динамике самого процесса деятельности, о ее собственных – так сказать аутохтонных закономерностях. Деятельность здесь выступает в качестве предмета психологического исследования в своем так сказать «инструментальном статусе» и «технологическом, операционном модусе». Вместе с тем, в своем «широком» значении психология деятельности – это, по существу, всё то, как представлена *психика в целом* в ее высшей по уровню организации форме взаимодействия с миром. В силу этого, и при рассмотрении основных проблем данной работы постоянно возникала необходимость обращения к очень общим вопросам, что, на первый взгляд, не всегда может казаться очевидным и оправданным, а напротив – «избыточным». Вместе с тем, в действительности, такое обращение не является, конечно, «теоретическим излишеством»; напротив, оно необходимо, поскольку без попытки решения вопросов общего характера крайне затруднительно рассчитывать на решение более частных вопросов, так как именно первые и являются основой для изучения вторых.

Необходимость в такой дифференциации, равно как и неизбежность по ходу углубления анализа перехода от первого значения ко второму, отразилась, далее, на композиционных и содержательных особенностях данной работы. Она потребовала постоянного, систематического обращения к достаточно общим (общепсихологическим) вопросам, не связанным непосредственно с анализом проблематики деятельности в ее традиционном, то есть «узком» значении. Однако – и это мы считаем необходимым подчеркнуть специально – такое обращение является отнюдь не *уходом* от проблемы деятельности в целом и образовательной, в частности, а *переходом вглубь* нее. Он не только совершенно оправдан, но и *объективно* необходим с точки зрения развертывания общей и объективной логики развития психологии деятельности и, соответственно, – общих задач данной работы. Вместе с тем, повторяем, он не может не сказываться на объеме того материала, который должен быть вовлечен в сферу анализа. При этом, мы вполне отчетливо сознаем факт достаточно высокого уровня обобщенности и даже – известной абстрактности представленного в данной работе анализа ряда вопросов психологии деятельности, а не исключено, – и его кажущейся, на первый взгляд, определенной «методологической избыточности». Однако, в действительности, такого рода ориентация анализа – его направленность на действительно достаточно имплицитные аспекты проблемы деятельности не является «излишеством». Напротив, она выступает *необходимым* средством решения тех очень трудных и нередко принципиальных проблем, а в ряде случаев – даже выхода из «тупиковых» ситуаций, возникающих в ходе их разработки. Другими словами, это – типичное проявление того общего правила, согласно которому «мощность» метода должна быть адекватна сложности предмета.

Наряду с этим, на наш взгляд, необходимо специально подчеркнуть и еще одно обстоятельство. Во «Введении» к одной наших из предыдущих монографий [197] уже отмечалось, что определенную настороженность и даже – возражение, а возможно, и неприятие может вызвать сама по себе ориентация на методологию системности, на системный подход как таковой, который якобы исчерпал свои эвристические возможности, ушел в прошлое. Все дело, однако, заключается в том, что «ушел в прошлое» и «исчерпал свои возможности» не он сам, а упрощенные и уплощенные – симплифицированные представления о нем. Исчерпали себя его традиционные и, действительно, обладающие рядом принципиальных ограничений варианты. Однако, он, как и любой иной подход, обязательно должен развиваться и совершенствоваться, что, к сожалению, было практически забыто на протяжении последнего времени.

Реализованный в данной работе метасистемный подход – это и есть, на наш взгляд, один из конкретных способов такого развития. Именно это и определило характер тех результатов, которые были получены в указанной монографии по отношению к проблеме деятельности. И именно это позволяет полагать, что оно же будет конструктивным и, более того, необходимым средством разработки уже не только проблемы деятельности в целом, но и образовательной деятельности, в частности.

Итак, завершая общий абрис основных особенностей данной работы, подчеркнем следующее. Мы посчитали необходимым дать их достаточно развернутую характеристику, поскольку именно их фиксация в качестве не только исходных, но и своего рода установочных может в значимой степени содействовать раскрытию и ее замысла, и ее общей методологической направленности, и принципиального смысла представленных в ней материалов. Такая ориентация «Введения» делает его не вполне традиционным для данного жанра, приближая его, скорее, к своего рода «Вводной главе» (хотя бы уже в плане объема и внутренней структурированности). Однако, на наш взгляд, это не только вполне оправданно, но и необходимо с точки зрения общей направленности данной работы, равно как и характера представленных в ней материалов.

Наряду с этим, необходимо подчеркнуть, что именно они – общая направленность и содержание материалов данной работы определили также и специфику ее жанрового своеобразия в целом. Дело в том, что ее базовый концепт – само понятие образовательной деятельности, равно, впрочем, и как та реальность, которая в нем зафиксирована, обладают ярко выраженным интегративным, синтетическим характером. В нем представлены в единстве и разные классы деятельности (субъект-объектный и субъект-субъектный); и разные ее типы (трудовая, учебная, игровая); и различные виды (в частности, разные специальности самой педагогической деятельности); и разные ее формы (индивидуальная и совместная); и разные ее статусы (управленческая и исполнительская) и пр. В ней синтезированы и такие экспликации самих этих классов, типов и видов, которые соотносятся с беспрецедентно большим диапазоном онтогенетических трансформаций личности и пр.

Интегративность концепта не могла, однако, не проявиться в аналогичном – также синтетическом характере представленных в работе материалов (о чем уже было сказано выше). Однако она же и с такой же необходимостью проявилась также и в самом *жанре* данной работы в целом, обусловив его синтетичность и так сказать «пограничность». С одной стороны, она может и должна рассматриваться как монография в строгом

и непосредственном смысле данного понятия, поскольку в ней представлен достаточно обширный комплекс новых, еще не публиковавшихся результатов теоретико-методологического и эмпирико-экспериментального плана. Однако с другой стороны, в нее с необходимостью вошли и те исследования, которые уже были опубликованы ранее и, следовательно, саму эту работу можно и нужно рассматривать также и в качестве книги, приближающейся по своему жанру к сборнику, точнее – к антологии исследований по проблеме образовательной деятельности. Констатируя это, мы хотели бы подчеркнуть, однако, что определение жанровой специфичности и тем более стремление к соблюдению «жанровой чистоты» – это отнюдь не главное. Гораздо важнее совсем другое – обеспечение возможно более полного – именно комплексного и синтетического, а в идеале и интегративного раскрытия всего богатства базового концепта этой работы – образовательной деятельности. Отсюда и следует аналогичный – по необходимости синтетический ее жанр, соединяющий в себе как черты монографии, так и черты тематического сборника (то есть, фактически, антологии) уже опубликованных работ.

Наконец, подчеркнем также, что именно эти же обстоятельства принципиального плана определили собой и общее композиционное построение данной работы. В структурном отношении она состоит из трех томов. Первый том посвящен, главным образом, методологическим и теоретическим основам исследования образовательной деятельности. В нем дана общая характеристика метасистемного подхода как методологической основы реализации всех исследований, представленных в данной работе. Здесь же проведен теоретический анализ проблемы деятельности в целом, а также сформулирован и реализован новый подход к ее психологическому анализу, базирующийся на методологии метасистемности и обозначенный нами как интегративно-процессуальная парадигма разработки проблемы деятельности. Наконец, здесь же представлены результаты исследования одной из важнейших, а во многом и определяющей психологической «составляющей» системы деятельности – ее мотивации. При этом необходимо сделать следующее пояснение. Действительно, сколь бы значимым, и даже основополагающим ни было исследование данной «составляющей», оно все же сопряжено, скорее, не с уровнем методологического исследования проблемы деятельности, а с уровнем ее теоретического раскрытия – установления особенностей и закономерностей не ее в целом, а именно ее отдельных «составляющих». Поэтому, казалось бы, эту часть следовало включить во второй том, где как раз и рассматриваются такого рода «составляющие» – базовые детерминанты ее структурно-функциональной организации

и результативных проявлений. Вместе с тем, исследование мотивационной «составляющей», равно как и его результаты, представлены в данной работе не только, так сказать, «сами по себе», то есть не только в их конкретно-содержательном плане, но и еще в одном – не менее значимом отношении. Дело в том, что на материале именно этой «составляющей» очень полно и рельефно, детально и развернуто проявляется тот общий принцип, который лежит в основе организации как деятельности в целом, так и всех ее «составляющих» – принцип метасистемной организации. Поэтому *через* анализ данной «составляющей» и на его *основе* решаются и задачи собственно методологического плана – эксплицируется то, как конкретно может и должен реализовываться принцип метасистемного подхода по отношению к исследованию основных структурных образующих деятельности.

Во втором и третьем томах представлен развернутый анализ тех результатов теоретико-методологического и эмпирико-экспериментального плана, которые получены нами при исследовании еще двух очень значимых и также во многом основополагающих для организации деятельности ее «составляющих» – ее когнитивного обеспечения, а также системы индивидуальных качеств как ее субъектных детерминант. Кроме того, в третий том включена и еще одна глава, которая и тематически и стилистически стоит несколько особняком по отношению ко всем иным главам. Это глава, посвященная очень общей и, в то же время, столь же острой и подчеркнута дискуссионной проблеме соотношения психологического и педагогического знания (а в более общем плане – и проблеме соотношения психологии и педагогики в целом). Необходимость ее включения в данную работу обусловлена тем, что сама проблематика образовательной деятельности является подчеркнута «пограничной» между двумя этими дисциплинам; она столь же «педагогична», сколь и «психологична». Поэтому и проводимый в работе анализ систематически приводил к необходимости обращения именно к данной проблеме, а также к необходимости определить собственную точку зрения по ней. Вместе с тем, предложенный и реализованный в работе вариант ее общего решения, в свою очередь, способствовал в разработке более частных, хотя и также очень важных, конкретных исследовательских проблем.

Наконец, следует отметить и специфичность завершающей части этой монографии – «Заключения». Дело в том, что оно носит преднамеренно развернутый характер, поскольку выполняет в ее структуре двудединую функцию. С одной стороны, оно, безусловно, должна реализовывать свою исходную традиционную задачу – служить обобщением всех полученных в книге результатов. Более того, значимость этой задачи

усиливается еще и за счет того, что ее основные цели как раз и предполагают разработку *обобщенных* – собственно концептуальных представлений и перевода представлений об образовательной деятельности с претеоретического уровня развития на собственно теоретический. Однако, с другой стороны, чем полнее реализовывалась эта – исходная задача, тем во все большей мере проявлялась и необходимость формулировки и развития, интерпретации и систематизации существенно более общих – точнее общепсихологических положений, направленных на раскрытие закономерностей деятельности в целом.

При этом по отношению к первой из отмеченных задач данная структурная часть должна, разумеется, выступать в качестве «Заключения». Однако по отношению ко второй задаче она уже не может рассматриваться в качестве таковой. Как раз наоборот – это *начальный* (но никак – не заключительный) момент разработки *обобщающих*, а потому – и *общих* теоретических представлений, направленных на решение проблемы кардинальной важности и состоящей в том, чтобы понять и объяснить образовательную деятельность в ее основной «миссии», в ее «сверхзадаче» – в качестве того, «в чем» и «за счет чего» развивается и эволюционирует деятельность в целом. Одновременно с этим, данная задача предполагает и экспликацию того, каким образом развитие *исследований* этой деятельности, равно как и получаемые при этом *теоретические* результаты, также должны быть осмыслены в качестве «переднего края» развития всей психологической теории деятельности в целом. В силу сказанного, данная структурная часть никак не может иметь статус «Заключения». Она, скорее, может претендовать на иной и даже противоположный статус – на статус «Введения», но введения, по отношению к существенно иной проблеме – к разработке *метакогнитивной психологии деятельности*. Тем самым, однако, данная часть должна обретать статус уже не «Заключения», а специальной и вполне самостоятельной *главы*. Подчеркнем также и еще одно – связанное с этим обстоятельство. Поскольку эта часть книги носит весьма развернутый характер и в ней в обобщенном виде воспроизводятся, фактически, все ее основные положения, то ее можно рассматривать и как своеобразный «автореферат» данной работы. В силу этого, для всех тех, кто следит за нашими исследованиями, вполне достаточно ограничиться ознакомлением лишь с этой частью, а обращение к основному тексту может рассматриваться как вторичное и вспомогательное.

В завершение краткого абриса вводных положений сделаем несколько замечаний субъективного плана. Прежде всего, мы, конечно, отдаем полный отчет в том, что представленное в данной монографии исследование – это

лишь шаг, причем, не исключено, достаточно небольшой на пути решения комплекса сложнейших проблем, связанных с образовательной деятельностью. Поэтому меньше всего хотелось бы рассматривать его как альтернативный по отношению к иным – многочисленным подходам к разработке этой сложнейшей проблемы. Как раз напротив, руководствуясь известным общенаучным принципом дополнительности, его следует понимать именно как дополнительный, и как, возможно, углубляющий и детализирующий всю совокупность других результатов.

И, наконец, следует сказать еще об одном. Характеризуя общий замысел и формулируя основные задачи данной работы, хотелось бы верить, что она, в конечном счете, будет содействовать и решению так сказать «сверхзадачи», состоящей в следующем. Как известно, в силу целого ряда причин, в последнее время наметилось достаточно заметное снижение интенсивности исследований в области психологии деятельности, особенно – методологических и теоретических. Речь, конечно, идет не об их свертывании, а о том, что их масштаб и объем явно непропорциональны истинной значимости и фундаментальному статусу данной проблемы; о том, что она утратила свое – подобающее ей по праву лидирующее положение в структуре психологического знания. Такая ситуация должна быть, безусловно, преодолена; должен наступить так сказать «ренессанс» психологии деятельности. Она, наряду с сохранением своего основного статуса – предметной области, должна быть максимально полно осознана и в качестве метода (в широком смысле) изучения психики в целом. В этом вновь проявляется известная диалектика взаимосвязи предмета и метода психологии. Психология деятельности в целом и образовательной, в частности, как раз и является тем «концептуальным мостом», который лежит в основе связи предмета и метода психологии. В этом, на наш взгляд, и заключается, так сказать, «терминальная» задача развития самой психологической теории деятельности. И если представленная работа, направленная на исследование одного из основных типов деятельности – образовательной, в какой-то степени будет содействовать ее решению, то ее замысел может считаться реализованным.

* * *

По своему замыслу эта монография носит не только комплексный, но и обобщающий характер, поскольку она подводит итоги длительной работы, связанной с накоплением эмпирических данных и их теоретическим осмыслением. В процессе ее подготовки мы сотрудили с целым

рядом исследователей и организаций, со стороны которых получали неизменную поддержку и. За это – всем им большая благодарность и признательность.

Прежде всего, мы благодарим ученых и сотрудников факультета психологии Ярославского университета, в стенах которого не только были сформулированы основные теоретико-методологические положения данной работы, но и проведено большинство из представленных в ней исследований. Большую поддержку авторам на различных этапах работы оказали научные сотрудники Института психологии РАН: К. А. Абульханова-Славская, В. А. Барабанщиков, А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, М. А. Холодная, Л. Г. Дикая, В.В. Знаков, Д. Н. Завалишина, А. В. Юревич. Общение с этими людьми помогало прояснять аргументы и отрабатывать научные формулировки и, конечно, что не менее важно, чувствовать дружескую поддержку.

Поскольку главная проблема данной работы – проблема образовательной деятельности носит междисциплинарный и общепсихологический характер, то в процессе исследований мы систематически контактировали и с исследователями, научные интересы которых связаны не только с ней непосредственно, а сосредоточены на смежных с ней областях. В частности, в процессе разработки связанной с психологией деятельности проблемы личности мы контактировали с крупными отечественными исследователями – Л. И. Анцыферовой, В. Г. Асеевым, А. И. Донцовым, В. И. Моросановой, В. И. Пановым, В. А. Петровским. При разработке когнитивных аспектов данной проблемы очень продуктивным было общение с Ю. И. Александровым, В. М. Аллахвердовым, В. П. Зинченко, В. Ф. Петренко, Я. А. Пономаревым, М. С. Роговиным, Д. Н. Ушаковым. Всем этим исследователям мы также выражаем искреннюю признательность.

Особая благодарность нашим рецензентам академикам Владимиру Дмитриевичу Шадрикову и Сергею Борисовичу Малыху за неизменное доброжелательное отношение к нашей работе и действенную поддержку проводимых нами исследований.

Выражаем также благодарность в адрес Российского научного фонда, при финансовой поддержке которого осуществлены исследования, представленные в данной работе. Хочется выразить искреннюю благодарность руководству Российской академии образования и ее Президенту – Ю. П. Зинченко за постоянную поддержку всех наших издательских проектов, а также руководству редакционно-издательского совета РАО – Э. В. Сайко и С. К. Бондыревой.

С благодарностью следует отметить и еще одну группу исследователей, в которую входят как наши коллеги, так и наши ученики, работы которых непосредственно связаны с проблематикой образовательной деятельности. Это, прежде всего, Н. П. Ансимова, С. Л. Леньков, Е. В. Маркова, И. В. Кузнецова, Н. Е. Рубцова, В. В. Пономарева, И. М. Скитяева, Л. Ю. Субботина, А. С. Петровская, Т. В. Разина, Н. Г. Терещенко. Благодарим также за подготовку этой работы к печати Т. А. Корнееву и Е. Г. Кременцову.

Глава 1. Метасистемный подход как методологический принцип психологического исследования

1.1. Общая характеристика метасистемного подхода как методологического принципа

Решение основной задачи, которой посвящена данная глава, связано со сложностью композиционного плана, обусловленной необходимостью выбора степени детализации изложения представленных в ней материалов. Дело в том, что общая и достаточно развернутая характеристика метасистемного подхода уже была осуществлена в ряде наших работ (см., например, [187, 195, 197]). Это делает излишним дублирование детального описания данного подхода в этой работе. Однако, поскольку именно он не только является общим методологическим подходом для всей этой книги, но и включает в себя достаточно широкий спектр конкретных теоретических положений, которые непосредственно реализуются по ходу проводимого в ней анализа, то экспликация его положений должна быть все же относительно развернутой. Кроме того, следует учитывать, что и сам этот подход не является полностью оформившимся – так сказать, «окончательно развившимся». Он, напротив, находится в состоянии постоянного развития и совершенствования, что вполне объяснимо и даже – необходимо в связи с его относительной «молодостью». Вследствие этого он, разумеется, обогащается все новыми результатами и положениями, часть из которых еще не была освещена и, следовательно, также должна быть представлена в его обзоре. В связи со сказанным, наиболее своего рода компромиссный вариант степени детализации той характеристики данного подхода, которая отвечает основным целям данной работы. С одной стороны, он предполагает характеристику не всех, а лишь наиболее важных и принципиальных положений метасистемного подхода, репрезентирующих его общий смысл и главное содержание. С другой стороны, эти положения должны быть освещены, все же, относительно развернуто, без потери их смысла. Наконец, они должны быть представлены и с учетом современных данных как методологического, так и теоретико-экспериментального плана².

² Подчеркнем также, что в данной главе будут использоваться материалы одной из наших работ [197], в которой представлена развернутая и достаточно полная характеристика метасистемного подхода.

В наиболее общем виде необходимость разработки данного подхода – и в целом, и по отношению к разработке проблематики образовательной деятельности, в частности, обусловлена теми принципиальными трудностями, к которым в настоящее время приводят попытки реализации его традиционных вариантов. Действительно, с одной стороны, в различные направления и проблемы психологи деятельности уже достаточно давно и прочно вошла трактовка многих их базовых предметов исследования в качестве специфически системных образований; причем, – представленных в очень явном и развернутом виде, в их наиболее типичном и максимально репрезентативном проявлении. В частности, отношение к такому фундаментальному предмету психологического исследования, во многом «олицетворяющему» содержание многих иных предметов, – к деятельности именно «как к системе» стало своего рода общим местом, если не одной из аксиом всей психологии деятельности. Однако, с другой стороны, эта же общая трактовка приводит к очень существенным и зачастую принципиальным трудностям. Причем, эти трудности носят достаточно общий характер и проявляются не только по отношению к проблеме деятельности, но и ко многим иным фундаментальным психологическим проблемам. Подчеркнем также, что все эти трудности связаны не только, а зачастую и не столько с недостатками – «ошибками» применения системного подхода, сколько с ограничениями самого системного подхода, (точнее – его традиционных и ставших «классическими и каноническими» его вариантов). В свою очередь, эти причины обусловлены тем, что системный подход – в его современном виде, как мы уже отмечали, не является чем-то полностью сформировавшимся и окончательно развившимся. Напротив, значительно более конструктивным является его трактовка как развивающегося принципа, подхода. В силу этого, многие недостатки, проявившиеся в ходе его реализации, должны быть поняты не как порожденные его атрибутивными ограничениями, а как обусловленные недостаточным уровнем его собственного развития.

В качестве базовых гносеологических ограничений системных исследований, в первую очередь, необходимо отметить следующие трудности.

– Внутреннюю противоречивость базовых принципов системной организации – в частности, иерархичности и гетерархичности. В самом деле, существует острое противоречие, даже – антагонизм между этими двумя «несовместимыми» (по крайней мере, с точки зрения формальной логики) принципами. Традиционные варианты системного подхода оставляют необъясненным и непонятым то, как конкретно два взаимоисключающих даже с логической точки зрения принципа могут

быть объединены и «примирены» в рамках одной и той же системы? Как они вообще могут «уживаться» друг с другом? Как одна и та же система предполагает в своей организации существование (и, более того, достаточно эффективное сосуществование) таких «организационных средств», которые, фактически, взаимоотрицают друг друга? Это – реальное и фундаментальное противоречие, а одновременно и одна из наиболее принципиальных трудностей теоретико-методологического плана, к которым привела логика развития системного подхода в целом и его реализации в психологических исследованиях, в особенности.

– Неадекватность распространения понятия «система» на все существующие объекты сложной природы, в том числе и на объекты с дезинтегрирующими и иррациональными типами связей и взаимодействий.

– Недостаточный учет влияния на существование систем межсистемных взаимодействий.

– Положение об априорности системы по отношению к внешней среде: полагается, что система существенно превосходит окружающую среду и выступает своего рода «островом организованности» в относительно мало организованном окружении.

– Системный подход оставляет открытым вопрос и о том, что именно онтологически представляет собой объект, распадающийся по каким-либо причинам на несколько самостоятельных систем. Они, оставаясь в рамках этого объекта, взаимодействуют между собой непредсказуемым образом.

– Традиционный системный подход оставляет нерешенным и один из наиболее принципиальных вопросов: является ли совокупность всех уже известных, установленных типов и классов систем их полной совокупностью? Все ли реально существующие типы и классы систем уже известны в настоящее время? Или же, напротив, возможно, существуют еще и такие их типы и классы, которые, хотя онтологически представлены, но пока не установлены и не объяснены. Другими словами, достаточны ли наши современные представления о разнообразии «мира систем» для реального раскрытия его многообразия? Например, к какому типу систем относится деятельность? Является ли она так называемой «истинной системой» или же представляет собой системное образование качественно иного типа?

– Далее, это и трудность, связанная с тем, что такая базовая и фундаментальная категория, каковой является категория времени, и такое основополагающее измерение реальности – такая ее координата, как временная, фактически, выпадают из сферы методологии системного подхода. Тем самым формулируется важнейший по своей теоретической

значимости вопрос: как могут и должны быть распространены идеи системности на временную, координату реальности (и объективной и субъективной)? Существует ли особый тип системности как таковой – временная, то есть темпоральная (диахроническая) системность?

– Наконец, в качестве еще одной принципиальной трудности реализации традиционных вариантов системной методологии следует отметить и его явно недостаточную способность раскрыть и, главное, – объяснить, каким же образом (не формально, а именно содержательно) система оказывается в состоянии генерировать то главное, что и определяет ее сущностные особенности – системные качества. Каким образом – именно в содержательном плане действуют интегративные механизмы, приводящие на уровне целостности к генерации синергетических эффектов (эффектов супераддитивности)? Как в системе возникает то новое, что несводимо к аддитивной совокупности ее компонентов? Каким образом данная категория может содействовать раскрытию атрибутивной природы индивидуальных качеств личности?

На наш взгляд, возможные пути выхода из этой, действительно сложной ситуации, характеризующейся принципиальными трудностями, должны быть адекватными ее истинной сложности, то есть также быть достаточно общими и, возможно, не вполне традиционными. В самом деле, реализация принципа системности по отношению к психологической проблематике в целом и к проблеме деятельности, в частности, является и объективно необходимой, и наиболее перспективной. Вместе с тем, она уже не приводит в настоящее время к ощутимым результатам в данной области. Отсюда, однако, с необходимостью следует, что, возможно, сам системный подход (в том виде, в котором он представлен сегодня) не только может, но и должен быть подвергнут дальнейшему развитию и совершенствованию. По-видимому, лишь при условии качественной трансформации самого системного подхода как общей методологии разработки проблемы деятельности и экспликации в нем новых эвристических возможностей, он может выступить адекватным и конструктивным средством такой разработки. Другими словами, логика развития наиболее важных психологических проблем – в частности, проблемы деятельности, а также их разработка с позиций принципа системного подхода, в особенности, диктуют настоящую необходимость дальнейшего развития самого этого принципа. Они вскрывают необходимость его качественной трансформации в целях приведения к виду, более адекватному сложности и специфичности самой деятельности как предмета психологического исследования. Следовательно,

одна из важнейших и приоритетных задач разработки проблемы деятельности как раз и заключается в необходимости дальнейшего развития общенаучного принципа системного подхода. Становится все более настоятельной разработка такого его варианта, который обладал бы большими эвристическими возможностями и в большей степени соответствовал специфике и степени сложности организации деятельности.

Итак, подчеркнем еще раз: поскольку все указанные выше проблемы и вопросы носят достаточно общий характер, то и попытка их решения также предполагает необходимость обращения к аналогичным – то есть так же общим, базовым и исходным положениям системного подхода. И, пожалуй, наиболее общими, а в чем-то даже «архетипическими» среди них являются две группы положений. Во-первых, это совокупность взглядов о соотношении целого и его частей – системы и ее компонентов; о несводимости первой к аддитивной совокупности вторых (то есть о системных качествах, эмерджентных свойствах), о специфике частей в рамках целостности и т. д. Во-вторых, это общие представления и соответствующие им методологические установки, вытекающие из общей логики развития форм научного познания и предполагающие наличие двух его основных стадий, – «предметоцентрической» и «системоцентрической». На второй из них предмет исследования раскрывается уже не только «сам по себе» (в аспекте его качественной определенности и вне связи с теми более общими системами, в которые он реально включен), но и в его «конкретном» – внутрисистемном бытии, в его качественной специфичности (как компонент определенной метасистемы). Иными словами, проблема соотношения части и целого, являясь базовой, исходной и наиболее общей проблемой системного подхода, получает двуединую конкретизацию. Первый ее аспект предполагает движение познания «вглубь» объекта и требует раскрытия механизмов интеграции компонентов (частей) системы в целостность. Второй аспект предполагает раскрытие самой изучаемой системы, как части еще более общей и широкой целостности, которая выступает по отношению к ней как метасистема. В этом случае между системой и метасистемой имеют место определенные отношения и взаимодействия, которые в принципе подобны общим связям частей и целого. Однако, это уже «внешние» по отношению к системе взаимодействия.

Таким образом, любая система объективно находится во взаимодействии с определенной – внешней по отношению к ней системой (точнее – со многими системами). В этих взаимодействиях она обретает уже не только свою качественную определенность, но и качественную специфичность; лишь с учетом последней она может быть адекватно

понята и достаточно полно раскрыта. В этих же взаимодействиях система проявляет себя не только и даже не столько как автономная целостность, сколько как компонент, как часть более общих метасистем – как зависящая от них и определяемая ими. Все это, повторяем, своего рода «аксиомы» – наиболее общие положения системного подхода; они, именно в силу их аксиоматичности, обычно принимаются как данность, а потому – не обсуждаются. Вместе с тем, при их специальном анализе возникают определенные вопросы, имеющие непосредственное отношение к теме данной работы.

Так, простое объединение рассмотренных выше положений приводит к необходимости дифференциации двух классов процессов взаимодействий (и, соответственно, закономерностей, которым они подчиняются). Во-первых, – внутрисистемных, то есть тех, которые объективно интегрируют систему в целостность, «отличную от среды», обладающую автономностью и «самостью». Во-вторых, – внешнесистемных, то есть тех, которые обеспечивают ее взаимодействие со средой, точнее – с иными, более общими системами (метасистемами), в которые реально включена любая система. При этом постоянно подчеркивается, что указанные классы взаимодействий находятся между собой в тесной связи и взаимоопосредованности; первые определяют собой вторые, но в значительной мере и сами определяются ими. Классическим и наиболее показательным примером их взаимосвязи и взаимоопосредованности является известное положение С. Л. Рубинштейна о диалектике «внешнего и внутреннего в детерминации и функционировании психического» [379], а также уже отмечавшаяся нами полемика с ним А. Н. Леонтьева, «обернувшего» исходный тезис С. Л. Рубинштейна (не «внешнее через внутреннее», а «внутреннее через внешнее») [254]. Это, впрочем, не только не меняет суть дела, но с еще большей степенью подчеркивает взаимосвязь и взаимопроникновение внешних и внутренних взаимодействий. Полагается, далее, что внешнесистемные связи и взаимодействия, в отличие от внутрисистемных, представлены не в интрасистемном, а так сказать, в экстрасистемном плане, то есть являются именно внешними по отношению к той или иной системе.

Вместе с тем, как показывает история развития научного познания в целом и психологического познания, в особенности, любая дихотомия, а тем более – дизъюнкция является, как правило, не абсолютной, а относительной. Кроме того, можно констатировать и интересную закономерность, согласно которой, чем сложнее система, тем более условным, относительным и трудноразличимым становится само разделение

на «внешние»- и «внутрисистемные» процессы, тем менее определенной становится грань между ними и тем в большей степени усиливается мера их взаимозависимости. Психология как наука, имеющая дело с системами, которые являются, пожалуй, наиболее сложными из всех существующих, постоянно демонстрирует условность и относительность дизъюнкции указанных категорий взаимодействий. Последовательная реализация данной закономерности позволяет высказать предположение, согласно которому межсистемные взаимодействия могут быть представлены не только в экстрасистемном плане, но также и в интрасистемном плане³. Если это, действительно, так, то система, воплощающая в себе эти взаимодействия (вопрос о форме их существования мы пока оставляем открытым), становится и качественно иной, и более совершенной.

Далее, не менее очевидным и аксиоматичным для методологии системности является положение о необходимости дифференциации качественной определенности и качественной специфичности любых систем (объектов, явлений, процессов и пр.). Качественная определенность – это совокупность качеств, характеризующих систему «саму по себе», в ее относительной автономности от иных, более общих систем, в которые она, в действительности, включена. Качественная специфичность – это совокупность свойств, которые возникают в результате взаимодействия системы с этими более общими системами, то есть в результате включения в них. При этом качественных спецификаций может быть, как правило, несколько или даже – много, поскольку один и тот же объект (явление, процесс) может включаться в большое количество более общих систем одновременно. Очень существенно, однако, что при дифференциации понятий качественной определенности и качественной специфичности исходным и аксиоматичным является следующее допущение. Качественная специфичность возникает и существует исключительно как результат взаимодействия объекта с более общей системой; она имеет место лишь в процессе этого – актуального взаимодействия, а за его пределами не обнаруживается и, фактически, утрачивается.

Вместе с тем, очевидно, что определенные системы, особенно – сложные сохраняют свою качественную специфичность (причем, мно-

³ На первый взгляд, данное предположение может показаться не вполне обоснованным и даже – неправдоподобным. Не будем, однако, торопиться с оценками и выводами, помня, например, о том, какую роль сыграли в психологии еще менее очевидные и «понятные» представления о механизме опережающего отражения и акцепторе результатов действия [16, 41].

жественную) и в отсутствии актуального взаимодействия с другими системами. В связи с этим, возникает вопрос – как же это возможно? Есть основания допустить (пока – именно допустить), что такая возможность может быть обеспечена лишь за счет того, что «внешние» системы, по отношению к которым и во взаимодействии с которыми объект обретает качественную специфичность, в какой-либо форме входят в его собственный состав и содержание.

Еще одной теоретической трудностью, преодоление которой, на наш взгляд, в очень существенной степени может способствовать развитию представлений в области системной методологии, является весьма своеобразный феномен, который можно обозначить как «парадокс высшего уровня системы». Его суть заключается в следующем. С одной стороны, высший уровень в иерархической организации любой системы, находясь внутри нее, но не исчерпывает ее содержание (по определению) и является тем самым частью этой системы. Это важнейшая, решающая, доминирующая и пр., но все же именно часть системы. Она осуществляет координирующие, организующие и управляющие функции по отношению к остальным частям системы. С другой стороны, любая система (в особенности – сложная) может быть эффективно организована лишь в том случае, если ее «координирующий и управляющий» центр имеет в качестве объекта своего управления не какую-либо часть системы, а всю ее, все ее содержание – в том числе, разумеется, и все уровни, включая и высший. Тем самым, складывается внутренне противоречивая ситуация, состоящая в следующем. Высший уровень системы должен входить в ее состав, но одновременно – быть как бы «за» и «вне» этого состава, точнее – «над» ним, точнее – «над» ним. Это, впрочем, достаточно давняя и традиционная трудность, попытки преодоления которой приводят, например, к выделению в той или иной системе некоторой «управляющей суперсистемы» (которая, однако, сама нуждается в «верховном» управлении)), в результате чего возникает типичная ситуация «дурной бесконечности». В психологии эта же трудность является, в конечном итоге, главной причиной известной «идеи гомункулуса». На наш взгляд, наиболее естественным, хотя и достаточно радикальным способом снятия указанного парадокса может быть предположение, согласно которому в содержании системы может существовать такой уровень, который одновременно является и ее собственным уровнем, и уровнем, выходящим за ее пределы (метауровнем), то есть в определенном смысле – локализованным вне нее.

Продолжая анализ некоторых теоретических трудностей, характеризующих современное состояние системного подхода, а также наме-

чая пути их возможного преодоления, мы считаем, далее, необходимым обратить специальное внимание на очень важное «системное понятие» (и, соответственно, на реальность, обозначаемую им) – понятие метасистемного уровня. Уже в ранних работах по общей теории систем (Л. фон Берталанфи) происходит дифференциация данного уровня от иных уровней и указывается, что метасистемный уровень является не только высшим, но и «открытым» [43, 490]. Это, в частности, означает, что через него система взаимодействует с иными системами и развивается в таком взаимодействии. Вместе с тем, приходится констатировать, что понятию метасистемного уровня явно «не повезло» в плане внимания к нему со стороны исследователей и, соответственно, – в плане его изученности. Этому, конечно, в значительной степени способствовала и сложность, противоречивость, а в чем-то даже и парадоксальность данного уровня. Причем, эта противоречивость и определенная двойственность заложена даже в самой этимологии понятия «метасистемный»: она указывает на то, что некая сущность (в данном случае – уровень) и принадлежит системе, и лежит вне нее. Но тогда возникает вопрос, где же «на самом деле» локализуется данный уровень? Обычно принимается второй из указанных вариантов, причем – в упрощенной форме: понятием метасистемности обозначается сам факт включенности той или иной системы в иные системы более высоких порядков, а также ее взаимодействия с ними. Такая упрощенная трактовка не исчерпывает собой всей специфики понятия метасистемного уровня и тем более – никак не объясняет его, а фиксирует лишь тривиальный факт взаимодействия системы и метасистемы. На наш взгляд, для того, чтобы более адекватно и конструктивно раскрыть его специфику, необходимо допустить, что метасистемный уровень может локализоваться внутри самой системы. Он, по-видимому, вообще имеет двойную локализацию – и вне, и внутри системы, в связи с чем формы, механизмы и способы его существования также могут быть принципиально гетерогенными.

В контексте сказанного целесообразно сделать и еще одно замечание. Анализ истории развития идей системности свидетельствует о том, что явный акцент на всем ее протяжении делался на факторах и механизмах, объединяющих ее в целостность и выделяющих ее из среды – на механизмах и способах интеграции, автономизации, обеспечения автономности – «самости» систем. И это вполне понятно, даже – естественно с точки зрения господствующей «системноцентрической» парадигмы. Вместе с тем, реальный факт включенности любой

системы в более широкий и онтологически представленный контекст, хотя, конечно, осознавался и учитывался в общем плане, но получал значительно меньшее раскрытие. Иными словами, доминировала и продолжает доминировать не только «системоцентрическая» парадигма как таковая, но и своего рода «абстракция системы», «системная аналитичность». Она означает выделение системы из среды (метасистемы) и изучение первой в относительной самостоятельности от второй. Аналитическая парадигма, «изгнанная системным подходом в дверь», вернулась через «окно системной аналитичности». Более того, в результате этого невольно складываются представления, согласно которым, чем более автономной и самодостаточной является система, тем она более совершенна и эффективна. Мы считаем, что от этих взглядов необходимо отказаться, поскольку дело обстоит прямо противоположным образом: чем в большей степени система включена в метасистему и согласована с ней, тем выше и ее сложность, и ее возможности, и ее адаптивность. Однако достичь этого она может, по-видимому, лишь в том случае, если в ее собственной структуре будет представлен соответствующий уровень – уровень, обеспечивающий такое включение, то есть метасистемный уровень.

Итак, выше были рассмотрены некоторые достаточно общие положения системного подхода и те трудности, к которым приводит их последовательная реализация при современном уровне развития методологических представлений в данной области. Эти трудности уже сами по себе свидетельствуют о том, что системный подход как методологический принцип не является чем-то «окончательно сформировавшимся», но, напротив, сам находится в развитии, в становлении. Он поэтому не только допускает, но и требует специальных усилий в данном направлении. Об этом же свидетельствует и тот факт, что выявленные выше теоретические трудности одновременно могут быть поняты и как ведущие направления развития самого принципа системности. Более того, «внутри» каждой из них, как можно было видеть из проведенного выше анализа, имеются существенные предпосылки и даже – своего рода «подсказки» для такого развития.

Все они, так или иначе, свидетельствуют о важной, но пока не реализованной роли, которая может принадлежать в развитии системного подхода понятию метасистемного уровня организации. Действительно, все констатированные выше трудности как бы «стягиваются» в один проблемный узел, связанный с данным понятием. В самом деле, как было показано выше, до сих пор данное понятие остается одним

из наименее раскрытых в методологии системности⁴. Более того, оно остается и одним из самых противоречивых и непонятных, а отчасти – и парадоксальных. Эта парадоксальность связана, прежде всего, с тем, что метасистемный уровень, рассматриваясь как принадлежащий той или иной системе и, более того, трактуясь как ее высший и ведущий уровень (по определению), обычно не включается в состав и содержание этой системы. Он локализуется вне ее – в плане ее взаимодействий с более общими целостностями – метасистемами. Исторически сложившиеся, традиционно закрепившиеся и ставшие аксиоматическими представления в данной области предпочитают «не замечать» (для сохранения концептуального комфорта исследователей) эту противоречивость и парадоксальность понятия метасистемного уровня. Вместе с тем, как показывает проведенный выше анализ, эти представления не только могут, но и должны быть существенно уточнены, а частично – и скорректированы. Без такой коррекции вряд ли возможно развитие самого системного подхода в целом.

Сущность этих «канонических» представлений может быть резюмирована следующим образом. При изучении некоторого объекта с позиций принципа системности в ней дифференцируется ряд иерархически соподчиненных уровней. Кроме того, система характеризуется двумя классами взаимодействий – внешне- и внутрисистемными. Первые обеспечивают ее включенность в контекст более общих по отношению к ней систем, обозначаемых понятием метасистем. Эти взаимодействия составляют содержание – своего рода «ткань» метасистемного уровня. Они, а, следовательно, и сам метасистемный уровень (по определению) представлены поэтому так сказать в «экстрасистемном» плане. Иначе говоря, эти представления фиксируют, в основном, факт существования взаимодействий системы с более общими метасистемами и их определяющую роль для функционирования самой системы. В связи с этим, возникает вопрос о корректности и универсальности – о всеобщности указанных представлений, об их достаточности для характеристики всего многообразия существующих систем.

По нашему мнению, для того, чтобы попытаться ответить на сформулированный выше вопрос, его целесообразно намеренно заострить и сформулировать в следующем виде: является ли положение о том, что

⁴ Можно, по-видимому, сказать и более категорично: степень его изученности подобна этимологии самого этого понятия (метасистемный – в смысле *внесистемный*), то есть такова, что оно практически *вынесено за пределы* принципа системности, имеет поэтому своего рода метасистемную локализацию.

метасистемный уровень может локализоваться только вне самой системы, всеобщим и универсальным для всех типов реально существующих систем? Или же такая – экстрасистемная локализация является, хотя и наиболее типичной и распространенной, но все же частной, а не общей закономерностью организации систем?

Очевидно, что в случае позитивного ответа на данный вопрос надо будет признать возможность включения метасистемного уровня в структуру и содержания самих систем, то есть его существование не только в экстрасистемном, но и в интрасистемном плане. Причем, следует помнить, что речь должна идти о возможности именно существования в той или иной форме, а не обязательно об онтологической представленности как одной из таких форм.

Предпринимая попытку ответа на данный вопрос, мы считаем необходимым подчеркнуть следующее. Вся история развития психологии, все ее наиболее общие положения, а также сама атрибутивная природа психики указывают на существование базового и фундаментального, а не исключено, – и наиболее общего принципа ее организации. Более того, этот принцип является настолько общим, его проявления и воплощения настолько многообразны, а сам он настолько «привычен и обычен», что подробно раскрывать его нет необходимости, а достаточно лишь указать на его смысл. Внешняя – объективная реальность (как метасистема, с которой исходно взаимодействует психика) получает в ней своего рода «удвоенное» существование в виде субъективной реальности – в форме так называемого «отраженного» (если пользоваться традиционной терминологией). Эта субъективная реальность может принимать очень разные формы, она может по-разному обозначаться и трактоваться в плане ее механизмов, структур и процессов, но сам факт ее существования неоспорим и непреложен⁵. В психологии существует очень много понятий для обозначения этой реальности, а также ее разновидностей, форм, аспектов, проявлений и т. д. Приведем лишь некоторые из них: внутренняя информация, знания, ментальные репрезентации, когнитивные схемы, опыт, образ мира, внутренний мир, модель ситуации, субъективные репрезентации, фреймы, скрипты и мн. др. [5, 8, 28, 59, 75, 77, 96, 230, 287, 313, 344, 346, 389, 401, 426, 436, 492, 496, 504, 519, 526, 539, 571, 578 и др.].

⁵ Более того, как известно, степень его неоспоримости и очевидности даже выше, нежели очевидность существования объективной реальности, что послужило основанием для целого ряда философских направлений и доктрин.

Иными словами, атрибутивная природа психики, а одновременно – ее уникальность (и это раньше обозначалось как ее «отражательная природа») такова, что в ней объективная реальность получает свое «удвоенное бытие» в форме реальности субъективной. Более того, чем полнее, адекватнее и точнее будет совпадать последняя с объективной реальностью, тем бóльшие предпосылки обеспечиваются и для решения общеадаптационных задач. Следовательно, та метасистема, с которой исходно взаимодействует психика, в которую она объективно включена и которая «внешнеположена» ей, оказывается представленной в структуре и содержании самой психики. Она транспонируется в психику, хотя и в очень специфической форме – в форме реальности субъективной (которая, однако, по самой своей сути и назначению должна быть максимально подобной в аспекте своих информационных и содержательных характеристик объективной реальности). Естественно, что наиболее сложным и главным исследовательским вопросом является проблема того, как именно это происходит? Как порождается субъективная реальность во взаимодействии с внешней, объективной реальностью? По существу, это и есть основной вопрос психологии, и она пока не готова дать на него удовлетворительный ответ. Однако сам факт порождения и, соответственно, – существования субъективной реальности как «удвоенной» объективной реальности имеет место и не вызывает сомнений. Причем, – «не вызывает» в такой степени, что этот фундаментальный факт очень часто просто принимается как данность, но не учитывается в должной мере при решении тех или иных исследовательских задач. В частности, он очень слабо не учитывается и в исследованиях, базирующихся на принципе системного подхода, а также – что еще более негативно – в содержании самого системного подхода.

Итак, сама сущность психического такова, что в его собственном содержании оказывается представленной и получает свое «удвоенное» существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно «внешнеположенной» и в которую оно объективно включено. Повторяем, что речь идет именно об определенной форме существования этой объективной реальности, а не об ее онтологической представленности в психике. Причем, чем более полным, адекватным и так сказать «глобальным» является такое представительство метасистемы в собственном содержании психики, тем «лучше для нее самой» – тем выше ее адаптационные и многие иные возможности.

Прямым логическим следствием этого является то, что взаимодействие психики (как системы) с метасистемами, в которые она исходно

включена, первично может осуществляться и при отсутствии актуального контакта с ними. Реальность, которую очень трудно оспаривать, такова, что любое внешнее взаимодействие с миром многократно опосредствуется «внутренними представлениями» о ней. Человек взаимодействует не столько с «миром» непосредственно, сколько со своими представлениями о нем, с его субъективной моделью. Вместе с тем, данный факт обычно не осознается и субъективно не репрезентируется. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «перед человеком – мир», а не «мир и картина мира» [254]. Понятно, что системы, которые могут взаимодействовать со средой и вне актуального контакта с ней, получают огромные преимущества. В частности, оказывается возможной «подготовка» к возможным вариантам реальных взаимодействий, ориентации в общей ситуации возможных взаимодействий, получения временного ресурса для обработки больших массивов информации и мн. др. Известные феномены «рефлексивной паузы», а также механизм уже упомянутого выше опережающего отражения – одни из наиболее показательных и известных примеров сказанного.

Все рассмотренные выше вопросы являются очень общими и базируются на фундаментальных, отправных общепсихологических представлениях. Вместе с тем, все они в очень слабой степени ассимилированы в настоящее время методологией системности. Представляется парадоксальным и даже удивительным тот факт, что системный подход, то есть методология, ориентированная на решение наиболее общих вопросов, до сих пор не уделяет должного внимания этим, повторяем, фундаментальным проблемам. И наоборот, попытка их синтеза с методологией системного подхода позволяет сделать ряд значимых, на наш взгляд, заключений. Причем, следует особо подчеркнуть, что этот синтез отнюдь не является формальным – «механическим» и внешним. Он, напротив, обусловлен внутренней логикой развития системного подхода и основными тенденциями развития общепсихологических представлений о структурно-функциональной организации психики. Об этом свидетельствует уже самый первый, но одновременно – и главный, наиболее общий вывод, который оказывается возможным сделать на основе такого синтеза. Это – вывод, согласно которому следует признать, что структурно-функциональная организация психики предполагает включенность метасистемного уровня в само ее содержание, в ее собственную структуру.

По отношению к психике метасистемный уровень имеет не только экстрасистемную представленность (как по отношению практически ко всем иным известным в настоящее время системам), но и интрасистемную представленность. Метасистема, в качестве которой по отношению

к психике выступает, в конечном итоге, вся «внешнеположенная» ей объективная реальность (а также взаимодействия с этой реальностью) получает в содержании самой психики свое «удвоенное бытие», свое «второе существование». Оно, разумеется, нетождественно онтологической представленности, а принимает качественно иные формы. Кардинальное отличие всех этих форм от «исходного бытия» метасистемы состоит в том, что они носят противоположный по отношению к нему характер – имеют не материальную, а идеальную природу. Для их обозначения, как мы уже отмечали, в психологии выработано множество понятий. И наоборот, метасистемный уровень синтезирует в себе все эти важнейшие психические образования, а само понятие метасистемного уровня является родовым по отношению к каждому из них как видовому.

Следует обязательно иметь в виду, что исследование этих форм субъективной репрезентации объективной реальности по праву является в настоящее время одной из главных тенденций развития общепсихологических исследований, особенно явно представленной в современной когнитивной психологии и в метакогнитивизме. Эти исследования направлены на раскрытие механизмов и закономерностей структурно-функциональной организации «ментальных репрезентаций», «систем знаний» и т. п. Вместе с тем, важно понимать не только эти механизмы и закономерности, но и общий смысл, психологический статус указанных образований в общей структуре психического. А статус их как раз и определяется принадлежностью к особому – метасистемному уровню, представляющему по своему содержанию «инобытие» объективной реальности в форме реальности субъективной, в форме ее идеальных моделей и репрезентаций.

Развитая выше трактовка, предполагающая возможность включения метасистемного уровня в содержание и структуру самой системы с необходимостью приводит к еще одному следствию. Дело в том, что, с одной стороны, метасистемный уровень по своим содержательным, информационным характеристикам является ничем иным, как «повторением» объективной реальности, ее отражением. Более того, чем более полным, адекватным, а в идеале – изоморфным он будет по отношению к объективной реальности, тем лучше для всей системы – психики. С другой стороны, являясь по своему содержанию информационным и выступая как совокупность «знаний о мире» (в широком смысле), метасистемный уровень является именно уровнем, имеет статус уровня и включен в общую иерархическую структуру уровневой организации системы – психики. Важно и то, что метасистемный уровень

(по определению) является не «рядовым» уровнем, а уровнем иерархически высшим.

Отсюда вытекает важное следствие. Знания, «субъективная информация», «ментальные репрезентации», вообще – все содержательно-информационные образования психики, выступая отражением объективной реальности, не являются, однако, чисто информационными, содержательными образования; они имеют в своей совокупности статус структурного уровня в общей организации психики. Этот уровень взаимодействует со всеми иными ее иерархическими уровнями. Тем самым, система знаний (повторяем – в широком смысле, то есть все информационное содержание психики) сама начинает подчиняться общим структурно-уровневым закономерностям. Несколько упрощая реальность можно сказать так: знания оказываются в состоянии управлять структурой, содержание получает статус детерминанты функциональной динамики.

Предложенная выше трактовка метасистемного уровня как «встроенного» внутрь системы и, более того, локализованного на «вершине» ее структурно-уровневой иерархии, позволяет сформулировать и еще одно предположение. По-видимому, те представления о «мире систем», которые исторически сложились и являются традиционными в настоящее время, не могут считаться достаточными. Согласно им, как известно, высшим «внутренним» уровнем организации является общесистемный уровень, а метасистемный уровень рассматривается как внешний, локализованный во взаимодействиях самой системы с другими системами (метасистемами). Эти представления справедливы для очень многих и, более того, для подавляющего большинства типов и классов реально существующих систем. Они, однако, не универсальны и потому – не абсолютны. Дело в том, что, как показано выше, существует, как минимум, еще один класс систем, для которых указанное условие – условие внешней представленности метасистемного уровня не выполняется. В этих системах он, напротив, включен в содержание их самих и, более того, локализуется на вершине их общей структурно-уровневой иерархии. Отсюда с необходимостью следует, что и общая теория систем и системный подход – в их современном виде, то есть в виде, сформировавшемся на основе представлений об универсальном и абсолютном характере систем только с «внешним» метасистемным уровнем, также не являются общими. Они – частный, хотя и важнейший случай более общих представлений, учитывающих существование всех классов систем – в том числе и систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Дополнительным и немаловажным аргументом обоснованности развитых выше положений является то, что с их позиций в значительной мере преодолевается комплекс теоретических трудностей и проблем, которые характерны для современного состояния системных исследований и которые были сформулированы выше. Причем, очень показательно то, что эти представления содействуют решению именно комплекса проблем, а не какой-либо одной из них. Напомним, что эти проблемы являются одновременно и важнейшими направлениями развития системного подхода в настоящее время, в силу чего предложенный вариант их решения содействует и развитию представлений о принципе системности в целом.

Действительно, с позиций развитых представлений получает свое естественное решение проблема соотношения внешнесистемных и внутрисистемных взаимодействий, которая, как было подчеркнуто выше, особенно остро стоит именно в психологии. Поскольку, согласно этим представлениям, метасистемный уровень может быть «встроен» в содержание и структуру самой системы, то и внешнесистемные взаимодействия могут принципиально менять локализацию – становиться внутрисистемными. Отсюда, в частности, вытекают достаточно далеко идущие следствия. Так, взаимодействия с метасистемой (со средой, с объективной реальностью) становятся возможными и в том случае, когда их – этих взаимодействий в физическом смысле просто нет. Именно такое взаимодействие – не с реальностью непосредственно, а с ее моделями, с ее репрезентациями составляет, как известно, наиболее типичный и характерный случай взаимодействия «личности с миром». И именно такие системы – системы, которые могут взаимодействовать со средой «без взаимодействия» получают огромные преимущества. В частности, становится принципиально возможной заблаговременная «подготовка» к возможным вариантам последующих реальных взаимодействий, ориентации в общей ситуации возможных взаимодействий, получение временного ресурса для обработки больших массивов информации, связанной с организацией реальных взаимодействий и т. д.

Далее, столь же естественным способом решается и проблема механизмов сохранения качественной специфичности систем в отсутствие ее реального контакта с иными системами (метасистемами). Выше мы предположили, что такое сохранение может иметь место лишь в том случае, если в содержании самой системы будет представлена та – более общая метасистема, которая и обуславливает возникновение ее качественной специфичности. Нетрудно видеть, что именно это и обеспечивается в случае «встроенности» метасистемного уровня в содержание и структуру

самой системы. И именно этот механизм обеспечивает сохранность многих качественных спецификаций в условиях отсутствия реального контакта системы с метасистемами. По отношению и к психике, и к личности этот механизм лежит в основе сохранения многомерности и многокачественности «внутреннего мира», в основе синхронизации и синтезирования многих качественных спецификаций личности, психики (а также ее отдельных компонентов). Он же обеспечивает уже не просто целостность психики, но именно «дифференцированную целостность», а также сохранение ее самоидентичности на протяжении длительных интервалов времени.

С позиций сформулированных представлений могут быть преодолены и некоторые другие теоретические трудности – в частности, та из них, которая была обозначена выше как «парадокс ведущего уровня систем». Нетрудно видеть, что развитая нами выше трактовка метасистемного уровня как принципиально двойственного и имеющего две основные формы существования как раз и позволяет дать вполне естественное и даже – необходимое разрешение указанного парадокса. Действительно, как показано выше, по отношению к организации психики данный уровень «встраивается» в ее собственную структуру и, более того, обретает в ней статус ведущего, высшего. Тем самым он получает в ней свое внутрисистемное бытие; он выступает именно как уровень в общей структурно-уровневой организации психики. В этом своем статусе он представлен, как мы уже отмечали выше, в форме многих образований, давно и подробно изучающихся в психологии, особенно – в когнитивной психологии и в метакогнитивизме.

Вместе с тем, по своим содержательно-информационным характеристикам (по своей так сказать наполненности) данный уровень является своеобразным «дубликатом» объективной реальности. Он выступает продуктом и результатом ее «отражения», точнее воссоздания – порождения. Причем, подчеркнем еще раз, что чем более точным, полным и адекватным является соответствие этих содержательно-информационных характеристик объективной реальности, тем эффективнее функционирует и сам этот уровень, и все иные – соподчиненные ему уровни, и вся психика в целом. Будучи объективно представленным в интрапсихической плоскости, данный уровень, однако, локализуется самим субъектом, вне ее, то есть в объективной реальности⁶. Тем самым, данный уровень

⁶ Одним из проявлений этой общей особенности, изученным Л. М. Веккером на материале перцептивных процессов, является, как известно, сформулированный им «онтологический парадокс психики». Его суть состоит в следующем. То, что

субъективно «выносятся» за пределы психического, объективно оставаясь, естественно, внутри него.

Для своего собственного развития принцип системного подхода должен ассимилировать и те основные результаты и теоретические представления, которые содержатся в современных психологических данных. Реализуя данный тезис, мы сформулировали следующее общетеоретическое предположение. Психика представляет собой такую – особую и качественно специфическую систему, которая не может быть адекватно и полно понята с позиций классических представлений, сложившихся к настоящему времени в системном подходе. Ее качественное своеобразие определяется тем, что она является системой со «встроенным» метасистемным уровнем; это требует новых – дополнительных по отношению к уже существующим подходов и гносеологических средств ее исследования.

Конкретно это означает, что та метасистема, в которую исходно – онтологически включена психика (то есть метасистема объективной реальности), оказывается представленной в содержании и структуре самой психики – в форме субъективной реальности, в модусе идеального⁷. Подчеркнем, что речь идет, разумеется, не об онтологической представленности метасистемы в системе (психике). Имеется в виду совершенно иной тип, иная форма этой представленности – форма идеальных моделей, «дубликатов», репрезентаций и пр., то есть представленность функциональная. Вместе с тем, сам факт такой представленности, безусловно, имеет место, и он кардинальным образом меняет закономерности функционирования систем со «встроенным» метасистемным уровнем по сравнению с «классическими» системами.

Сформулированные представления должны обязательно учитываться, на наш взгляд, в психологических исследованиях, базирующихся на принципе системного подхода. Они, приводя к постановке множества новых вопросов, позволяют сформулировать и наиболее общий из них. К каким следствиям ведет включение в структурно-уровневую

реально – онтологически представлено в содержании психики (например, перцептивный образ), субъективно вынесено за ее пределы и локализуется там, где расположен объект, то есть в «пространстве» самого объекта [76].

⁷ Во избежание недоразумений и неправильного понимания сути развиваемого здесь похода, необходимо, конечно, подчеркнуть следующее обстоятельство. Говоря о том, что метасистема объективной реальности оказывается функционально представленной в содержании психики, имеется в виду, разумеется, не вся она, а лишь тот ее – очень ограниченный фрагмент, с которым реально взаимодействует сам субъект.

организацию психики метасистемного уровня именно как ее собственного уровня, а не только как уровня, локализованного вне нее – в ее взаимодействиях с метасистемами, в которые она сама объективно включена? Главное из этих следствий состоит, по нашему мнению, в том, что именно благодаря такой «встроенности» метасистемного уровня в саму систему создаются предпосылки для возникновения качественно новых, очень своеобразных механизмов и принципов структурной организации и функционирования психики.

Так, благодаря данному уровню (как уровню, одновременно и включенному в содержание системы и «вынесенному» за ее пределы), открывается принципиальная возможность для своего рода объективации системой самой себя в качестве предмета организации и управления. Система, не нарушая рамок своей целостности и «онтологической ограниченности», в то же время, оказывается в состоянии выйти за свои собственные границы и сделать саму себя предметом своих же собственных воздействий, своей активности. Наиболее четким и несомненным феноменологическим индикатором этой особенности является вся совокупность того, что обычно обозначается термином «рефлексивных явлений».

Другими словами, возникновение «встроенного» метасистемного уровня означает не только появление в структуре целого (психики) еще одного – пусть даже и высшего, важнейшего уровня. Дело еще и в том, что данный уровень атрибутивно связан с новым принципом функциональной организации психики (и даже базируется на нем). Он состоит в том, что именно благодаря метасистемному уровню – как уровню, одновременно локализованному и внутри системы, и вне нее, – система обретает принципиально новую способность. Она состоит в том, что становится возможным делать саму себя в целом объектом своего же собственного воздействия; становится возможным управления своей собственной организацией (посредством своеобразного выхода на этот – внешний по отношению к ней уровень)⁸. Можно видеть, таким образом, что данное заключение полностью созвучно основным – атрибутивным характеристикам организации психики в целом. Действительно, на высшем уровне ее организации локализуется сознание как таковое. Однако, известно, что его важнейшей – именно атрибутивной и определяющей чертой как раз и является свойство трансцендентности, то есть возмож-

⁸ В связи с этим можно видеть, что сформулированный в данной работе подход по-новому ставит (и в определенной мере решает) традиционную проблему *самоорганизации*.

ность «выхода за пределы» наличного, возможность оппозиционирования к своему собственному содержанию.

Все сказанное можно обозначить как *метасистемный принцип функциональной организации* психики. Он, повторяем, сопряжен с включением в ее структуру метасистемного уровня и, более того, является его основой. При этом следует иметь в виду, что сам статус понятия принципа предполагает достаточно общий характер его действия и множественность сфер существования. Следовательно, есть основания считать, что он характеризует собой не только отношения метасистемного уровня с иными уровнями организации системы в целом, но и пронизывает собой многие другие – также важные, хотя и более частные аспекты ее организации. Эту же мысль можно сформулировать по-другому. Психика как суперорганизованная система, придя в результате своей эволюции к метасистемному принципу организации как к общему, может, вместе с тем, мультиплицировать его и в своих частных проявлениях. Этот – достаточно важный, по нашему мнению, вывод подтверждается многими общепсихологическими данными и результатами, в том числе – и полученными нами (см. ниже).

Далее, именно благодаря метасистемному уровню и его «встроенности» в саму систему (психику) обеспечивается возможность существования фундаментального феномена (точнее – механизма), который можно условно обозначить как механизм метасистемной обратимости. Его суть столь же проста и понятна феноменологически, сколь трудна для конкретно-научного объяснения и состоит в следующем. Благодаря ему, система со «встроенным» метасистемным уровнем оказывается в состоянии объективировать себя для своей же собственной активности. Она делает саму себя в целом объектом регуляции и организации, координации и управления. В самой системе (психике) складывается такой «функциональный орган» и такие ее механизмы, которые позволяют ее части (то есть метасистемному уровню) как бы оппозиционировать себя по отношению к ней в целом; относиться к самой себе как к «целостности». В результате этого любой процесс, протекающий в психике, будучи транспонированным на метасистемный уровень, становится направленным не на «внешнюю среду», а на внутреннее содержание психики (а часто – и сам на себя). В результате этого возникают известные явления и процессы, которые обозначаются, например, как «мышление о мышлении (метамышление)», «память о памяти» (метапамять), самонаправленное внимание, метакогнитивный мониторинг, то есть как метакогнитивные процессы [483, 492, 496, 524, 525, 553, 566, 569, 570, 571, 576, 589 и др.], а более традиционно – как рефлексивные процессы

и феномены [4, 5, 6, 13, 21, 27, 39, 47, 120, 156, 250, 267, 322]. Другими словами, те процессы и механизмы, которые заложены в психике исходно и реализуются на всех иных (кроме метасистемного) уровнях, могут переноситься и на этот – метасистемный уровень. Но тогда они в известном смысле оппозиционируются и объективируются по отношению к ней; они становятся направленными на всю систему психики в целом, а также на ее отдельные компоненты. В результате этого все внутрисистемные процессы, механизмы, закономерности и феномены сами становятся объектами активных воздействий со стороны их же самих, а также объектом «отражения» (если использовать традиционную терминологию) с их стороны, но представленных на метасистемном уровне. Очевидно потому, что механизм метасистемной обратимости является главным средством, обеспечивающим возможность такого фундаментального класса процессов, каковыми являются рефлексивные процессы, возможность рефлексии как уникального психического феномена в целом. На наш взгляд, рефлексия – это и есть процесс, обеспечивающий связь общесистемного уровня организации психических процессов, то есть максимально обобщенного уровня, на котором представлена вся их совокупность, и метасистемного уровня организации психики.

Далее, формулировке представлений о метасистемном принципе (и уровне) организации психики способствуют и данные, полученные в настоящее время в одном из важнейших направлений современной психологии – метакогнитивизме. Основной пафос и главные достижения метакогнитивизма как раз связаны с тем, что в нем доказана недопустимость ограничения «сферы приложения» когнитивных психических процессов только внешней, объективной средой. Данные процессы, могут быть направлены и на иную реальность – реальность субъективную, в том числе и сами на себя. В этом своем проявлении они обретают новые качественные характеристики, особенности и свойства. Однако именно эти их проявления выступают следствием того, что психические процессы по отдельности, а также вся их система в целом могут «выходить за свои собственные пределы» и обретать метасистемный статус. Тем самым становится очевидным, что обобщенная концептуализация основных положений метакогнитивизма не только позволяет, но и требует обращения именно к представлениям о метасистемном уровне (и принципе) организации психики.

Кроме того, принадлежность к метасистемному уровню является фундаментальной общей особенностью многих очень важных для современных представлений и понятий психологии – таких, в частности,

как понятия ментальных репрезентаций, когнитивных представлений, схем, сценариев (скриптов), структур субъективного опыта, информационных моделей, а в более общем плане – и знаний как таковых. Все они характеризуются определенной двойственностью: являясь по своему психологическому обеспечению – по своему «носителю» внутрисистемными и реализуясь поэтому за счет внутрисистемных уровней, они, но уже по своему содержанию как бы выходят за пределы системы субъективной реальности. Они выступают превращенной формой объективной реальности – своего рода «слепок» с нее, точнее, продуктом ее активного воссоздания и в этом смысле – *порождения*, а не только *отражения*. В данном отношении метасистемность является атрибутивным качеством всех указанных (и иных – подобных им) образований, родовым их свойством. В свою очередь, каждое из них предстает с этих позиций как видовое образование в пределах самого метасистемного уровня.

Именно понятие метасистемности позволяет органично включить в содержание и состав самой системы психического то, что ей не только не принадлежит, но и что ей в определенном смысле противоположно – объективную реальность. Более того, объективная реальность не просто включается в систему психического посредством своей трансформации в свою превращенную форму, но и занимает при этом ведущий уровень, выступая на нем как субъективная реальность. И в этом плане можно сформулировать следующее предположение. С одной стороны, очевидно, что все психические образования и структуры, локализующиеся на метасистемном уровне, обладают свойством идеальности. Именно это свойство соединяет в себе, казалось бы, «несоединимое» – обязательную связь с материальным носителем, «отягощенность духа материей» и, в то же время, – выход за нее; принадлежность системе (носителю) и преодоление границ этой системы. Но с другой стороны, менее очевидно, но более существенно то, что сам метасистемный уровень, а также его формирование – сначала в фило-, а затем и в онтогенезе, является важнейшей и, не исключено, решающей причиной, предпосылкой для возникновения свойства идеальности как такового в целом. Лишь те системы, которые достигают в своем развитии возможности «встраивания» метасистемного уровня в свое собственное содержание и структурно-функциональную организацию, обретают способность к генерации свойства идеальности. Они получают возможность «доступа к идеальному», а также к организации своего функционирования на основе такого доступа. Самое идеальное раскрывается с этой точки зрения в его собственно операционной функции, то есть в качестве средства и механизма самоорганизации систем.

Кроме того, следует учитывать и еще одно обстоятельство. Многочисленные исследования, выполненные в последние годы на основе метасистемного подхода, действительно, достаточно убедительно свидетельствуют о том, что не только психика в целом, но также и ее основные «составляющие» также организованы на основе данного принципа [169, 187, 197, 198, 218, 403]. В этих работах показано, что данный принцип реализован в структурно-уровневой организации системы психических процессов, способностей, деятельности, сознания, процессов принятия решения, мотивационной сферы личности, а также и в организации личности в целом. Следовательно, данный принцип характеризует и организацию психики в целом, и организацию ее важнейших «составляющих»; он является поэтому своего рода «сквозным» для нее.

Итак, можно видеть, что и «парадокс высшего уровня организации», и проблема неопределенности понятийного и концептуального статуса термина «метасистемный уровень», действительно, могут быть разрешены лишь в том случае, если для этого привлечь общенаучный принцип дополнительности. Как было продемонстрировано выше, сущность и специфичность метасистемного уровня в целом такова, что он не может быть интерпретирован по принципу «или – или», то есть как локализованный или вне психики, или внутри нее. Он может быть адекватно и корректно раскрыт и объяснен лишь по принципу «и – и», то есть как имеющий «двойную локализацию». В этом вообще состоит его атрибутивная природа. Такая двойная локализация метасистемного уровня означает, кроме того, существование двух его основных форм, модусов – материального и идеального.

Итак, подводя предварительные итоги проведенному анализу, мы хотели бы подчеркнуть главное. Он показал, что существующие традиционные взгляды относительно понятия метасистемного уровня, а также его места и роли в организации психики нуждаются в существенной корректировке и даже – в определенном пересмотре. Наиболее важным шагом в данном направлении является отказ от традиционных представлений, согласно которым метасистемный уровень локализуется только вне системы. Такая – внешняя представленность, хотя, разумеется, имеет место и, более того, является основной, в то же время, не может считаться единственной и потому абсолютной. Данный уровень может быть «встроен» в собственную структуру системы, получая при этом, однако, качественно новые – иные по сравнению с его экстрасистемной представленностью формы существования. Кроме того, появляются основания для дифференциации особого, специфического класса систем как таковых – тех,

которые характеризуются рассмотренными выше особенностями; данный класс образован системами со «встроенным» метасистемным уровнем. И, разумеется, психика, рассмотренная с системных позиций, является наиболее характерным и показательным представителем данного класса.

Таким образом, можно видеть, что важную, а не исключено, – и определяющую роль в преодолении трудностей современного состояния системного подхода, а также в его дальнейшем развитии в целом может, а, на наш взгляд, и должно, сыграть понятие метасистемного уровня организации систем. Как было показано выше, подавляющее большинство теоретических и методологических трудностей современного состояния системных исследований связано с неопределенностью категориального и концептуального статуса понятия метасистемного уровня, с его очень слабой включенностью в методологию системности, а тем более – в конкретно-научные, особенно психологические исследования, базирующиеся на его основе. Представления, сложившиеся к настоящему времени относительно сущности метасистемного уровня, характеризуются недостаточной степенью зрелости и развитости. Они не учитывают в должной мере многие современные научные результаты, полученные, прежде всего, в психологических исследованиях. Вместе с тем, именно их учет показывает, что существует не только возможность, но и настоятельная необходимость достаточно радикального изменения понимания сути данного уровня, необходимость в иной его общей трактовке. Лишь в этом случае могут быть сняты те парадоксы и устранены те трудности, к которым привело развитие системного подхода на современном этапе.

Решающим шагом при этом должно стать, как было показано выше, признание того факта, что метасистемный уровень может быть «встроен» в структуру самой системы, включен в ее собственное – «внутреннее» содержание, а не только проявляется во внешних взаимодействиях системы и метасистемы. Психика как раз и является одним из наиболее типичных и сложных представителей такого рода систем со «встроенным» метасистемным уровнем. В свою очередь, осознание данного обстоятельства позволяет адекватно объяснить и по-новому проинтерпретировать ряд общепсихологических закономерностей и новейших данных, полученных, в частности в когнитивной психологии и в метакогнитивизме, а также в психологии сознания и в психологической теории деятельности. В связи с этим, следует констатировать, что современные представления о «мире систем» в целом, по-видимому, неполны: они не учитывают существования особого класса систем – систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Последние достаточно

существенно отличаются от систем с внешним метасистемным уровнем и не могут быть сведены только к эффектам их усложнения.

Отсюда следует, что главным направлением и основным условием развития системного подхода в целом должна выступать его эволюция в направлении ассимиляции им категории метасистемного уровня. Такая его трансформация создает необходимые основания для изучения и объяснения всех реально существующих классов систем – в том числе и системы со «встроенным» метасистемным уровнем.

Наряду с этим, предложенная трактовка понятия метасистемного уровня, а также развитые представления о системах со «встроенным» метасистемным уровнем и обоснование принадлежности к ним психики показывают, что современные варианты системного подхода не вполне адекватны самой атрибутивной природе психики. Они – в любой своей разновидности базируются на признании факта лишь «внешнего» существования метасистемного уровня, тогда как специфика и даже уникальность психики состоит в том, что она является системой со «встроенным» метасистемным уровнем. При этом следует подчеркнуть, что психология как наука выступает уже не только в качестве «пользователя» системного подхода, но и в качестве активного, продуктивного начала его собственного развития. Она не только вскрывает ограниченность его современного состояния, но и указывает на конкретные направления его развития, эволюции.

Итак, можно видеть, что на основе развитых выше представлений открываются новые возможности не только для адекватной концептуализации, обобщения и объяснения ряда достаточно общих результатов, феноменов и закономерностей. Не менее значимо и то, что вполне отчетливо вырисовываются реальные и вполне конкретные направления развития самого системного подхода, определение главного вектора его эволюции. Этот вектор предполагает необходимость (а в свете материалов данной главы – и возможность) трансформации системного подхода в метасистемный подход. Второй выступает по отношению к первому не только как закономерный продукт его развития, как его новый этап, но и как своеобразное «диалектическое снятие». Дело в том, что ряд весьма общих закономерностей, описанных в системном подходе и получивших в нем статус методологических императивов, как правило, представлены в метасистемном подходе существенно иначе, а в ряде случаев – и в инверсионном виде⁹.

⁹ По ходу дальнейшего изложения будут рассмотрены конкретные проявления действия этой общей закономерности.

Таким образом, на основе проведенного выше анализа можно сделать следующее заключение обобщающего плана. Те основные трудности и противоречия традиционных вариантов системного подхода, к которым привело его развитие и которые свидетельствуют об ограниченности его гносеологических возможностей, могут быть в значительной мере преодолены при условии концептуального расширения содержания самой категории системы. Такое расширение не только предполагает, но и объективно требует дифференциации особого, качественно специфического класса систем, обладающих уникальной – атрибутивной для них особенностью «встроенностью» в их состав и содержание метасистемного уровня их организации. Их, как следует из вышеизложенного, целесообразно обозначить понятием систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

В данной связи необходимо напомнить положение, которое также отмечалось выше. Как показывают многочисленные исследования, выполненные к настоящему времени, метасистемный принцип лежит в основе организации не только психики в целом, но и многих, причем, важнейших «составляющих» психики. К ним относятся, прежде всего, система психических процессов, общая совокупность способностей личности, процессы принятия решения, система психологических защит личности, феномен организационной культуры, мотивационная сфера личности, психологическая система деятельности, метакогнитивная сфера личности и др. (см. обзор этих исследований в [197, 198]). Тем самым получает свое обоснование и содержательное наполнение общий тезис, согласно которому и психика в целом, и ее основные «составляющие» базируются на основе принципа метасистемной организации. Следовательно, они должны быть проинтерпретированы как принадлежащие к особому и качественно специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Этот общий для психики принцип воспроизводится – *мультиплицируется* и в основных ее «составляющих». В связи с этим, становится очевидным, что, реализуясь в целом ряде (точнее – во многих) подсистемах, данный принцип, действительно, демонстрирует свой статус как именно общего принципа организации.

Обоснованность и конструктивность такого подхода (а по нашему мнению – и необходимость в нем) обусловлена еще и тем, что с его позиций может быть более полно решены две следующие задачи. Во-первых, с этих позиций достигается большее приближение к раскрытию реальной сложности и многомерности, полиструктурности и многокачественности психического, к выявлению закономерностей и механизмов ее самоорганизации. Во-вторых, с этих позиций удается не только

в существенной степени преодолеть некоторые из сформулированных к настоящему времени в методологии системности трудностей. Важно и показательно также то, что становится возможным выявление целого ряда новых фактов, закономерностей и механизмов в различных и притом – важнейших сферах психологической проблематики.

Итак, развитие представлений о предмете, достигаемое посредством реализации по отношению к нему усовершенствованного метода, не только позволяет, но и настоятельно требует дальнейшего совершенствования самого метода, а также создает для этого необходимые предпосылки. В свою очередь, сам этот усовершенствованный метод позволяет расширить и углубить представления о предмете исследования. Во всем этом находит свое конкретное проявление общая диалектика предмета и метода познания в целом и психологического познания, в частности, а также взаимообусловленность и взаимодетерминированность их эволюции. Эта диалектика предполагает необходимость достаточно существенных концептуальных трансформаций самого системного подхода и его эволюции в направлении преобразования в метасистемный подход.

Вместе с тем, данное заключение с логической необходимостью приводит к постановке целого ряда очень важных в методологическом плане вопросов. Их сущность состоит в следующем: каков объем самого понятия «системы со «встроенным» метасистемным уровнем»? Какие разновидности этих систем существуют и вообще – существуют ли эти разновидности как таковые; или же психика является единственным и потому – уникальным их представителем? Какова «предметная сфера» отнесенности метасистемного подхода? Смысл этих вопросов можно сформулировать и несколько иначе. Образуют ли системы со «встроенным» метасистемным уровнем некоторый класс, внутри которого они дифференцируются на виды, типы? Или же это – не класс систем, а одна – специфическая и уникальная система, в качестве которой выступает психика? В известном смысле данный вопрос вообще является ключевым, поскольку именно от него зависит определение границ действия, ограничение сферы применимости метасистемного подхода как такового. Тот или иной вариант ответа на него будет определять меру обобщенности всех положений, составляющих содержание метасистемного подхода в целом. Или данный подход справедлив для определенного класса систем. Или же он адекватен природе лишь одного, хотя и уникального по своей значимости, вида систем – для психики?

По всей вероятности, на современном уровне развития теоретических представлений пока нельзя дать полный и исчерпывающий ответ

на данный вопрос. Вместе с тем, можно предложить следующий вариант его решения. Есть основания считать, что такого рода системы, действительно, представляют собой определенный класс, внутри которого могут дифференцироваться, как минимум, три их основных типа.

Во-первых, как мы показали выше, психика в целом представляет собой такого рода систему – причем, в ее максимально полном и развернутом проявлении. Во-вторых, поскольку метасистемный принцип, как было установлено в достаточно большом количестве исследований, действительно, воплощается – мультиплицируется в организации основных подсистем, «составляющих» психики, то и их – эти базовые подсистемы также необходимо включить в данный класс. Более того, на наш взгляд, именно их совокупность составляет основную часть всего объема данного класса. Он как раз и образован в значительной своей части базовыми подсистемами психики, из которых синтезирована «мегасистема» психического. Можно предположить также, что именно наличие «встроенного» метасистемного уровня должно рассматриваться как общее – родовое и, возможно, главное свойство отдельных «составляющих» психики, а также и всей ее в целом. В-третьих, не только возможен, но и, по нашему мнению, – необходим еще один способ дифференциации рассматриваемых систем. Он, однако, имеет противоположный по своей ориентации вектор и направлен не «вглубь» психики, а «вне» нее. Он требует перехода в плоскость *интер*индивидуальных взаимодействий, то есть в сферу межличностных отношений и интересубъектной организации; поясним сказанное.

Дело в том, что, как показывают специально выполненные исследования, *групповая* форма организации индивидов также наиболее полно раскрывается с позиций метасистемного принципа [197]. Действительно, трудно не видеть того – очевидного и явного, но именно поэтому и важнейшего обстоятельства, смысл которого заключается в следующем. Общая организация именно групповой формы по своему содержанию определяется и даже просто во многом «состоит» из всего того, что имеет исходно «внегрупповую» локализацию. Эта организация именно в целом, то есть на ее общесистемном уровне образована тем, что «не выводится» из характеристик, включенных в нее индивидов и «не сводится» к ним, а принадлежит к метасистеме – к социальному метаконтексту, в котором и формируется сама группа. Групповое функционирование развертывается на основе факторов и детерминант именно социального, «общественно выработанного» плана. Они носят надличностный, надиндивидуальный характер и не могут быть редуцированы до аддитивной совокупности,

до рядоположенного множества характеристик интраиндивидуального, интраличностного плана. Кроме того, важнейшими и определяющими среди них являются очень общие факторы и детерминанты, которые и составляют суть и основное содержание «социального» как такового. Это, прежде всего, нормы и ценности, роли и правила, установки и стереотипы, императивы права и морали и экспектации и мн. др.

Следовательно, метасистема (социум или его локальные «составляющие») оказывается тем самым функционально включенной – «встроенной» в групповую организацию. Причем, она представлена именно на ее высшем, то есть общесистемном уровне групповой организации. Сам же этот уровень обретает уже не раз констатированную выше двойственность, точнее – двуединство своей атрибутивной природы. С одной стороны, он характеризует систему в целом (в данном случае – группу), является носителем ее собственных содержательных характеристик. С другой стороны, он – именно содержательно – выступает и как производный от содержания метасистемы в целом, образован этим содержанием. Благодаря такому двуединству, данный уровень соотносится и с системой, и с метасистемой одновременно: он локализован и «внутри», и «вне» самой системы. Имеет место все тот же – общий механизм «встраивания» метасистемы в структурную организацию самой системы. Метасистемный уровень одновременно принадлежит и метасистеме (социуму) и системе (группе); в результате этого возникает и еще один базовый механизм, описанный выше, – механизм метасистемной обратимости, а также те следствия, которые им порождаются. Сама же групповая форма организации с необходимостью раскрывается с этих позиций как принадлежащая к специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Тот уровень, который исходно и объективно (онтологически) локализован вне самой группы и который образован ее взаимодействиями с метасистемой – социумом, оказывается, действительно, функционально представленным, репрезентированным, то есть «встроенным» в содержание и структурную организацию группы. Более того, он локализуется на высшем, то есть именно общесистемном уровне ее организации.

Необходимо подчеркнуть, что все рассмотренные выше положения относительно групповой формы организации справедливы, как показано в [197], и по отношению к организациям различного масштаба. Другими словами, третьим подклассом систем со «встроенным» метасистемным уровнем могут считаться те системы, которые формируются посредством синтеза «базовых представителей» такого рода систем – индивидуальных психик (то есть группы и целые организации). Они в своей со-

вокупности составляют содержание того макрокласса систем, которые традиционно обозначаются в науке как «рефлексивные системы».

Итак, в данном разделе мы остановились на некоторых основных положениях, раскрывающих сущность метасистемного подхода как методологического принципа психологических исследований. При этом, разумеется, именно в силу достаточно общего характера рассматриваемой проблемы, проведенный анализ потребовал обращения к вопросам, действительно, общего – методологического характера. Вместе с тем, это необходимо, поскольку без решения наиболее общих и принципиальных вопросов крайне затруднительно и не вполне конструктивно решение вопросов более частного, хотя и также очень важного плана. И наоборот, сформулированный выше вариант решения этих общих вопросов, состоящий в обосновании самого принципа метасистемного подхода, создает новые – необходимые и во многом достаточные условия для их раскрытия. Так, с его позиций открываются новые возможности для решения одной из основных задач данной работы, состоящей в необходимости раскрытия общих особенностей и закономерностей организации деятельности в целом и образовательной деятельности, в частности. Подчеркнем также, что именно данный вопрос является не только необходимым, но исходным и определяющим как для изучения их самих, так и для исследования их «носителя» – личности в целом¹⁰.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать следующие промежуточные заключения, необходимые для осуществления дальнейшего анализа основной проблемы данной главы.

Во-первых, к настоящему времени сложились необходимые и достаточные – объективные предпосылки, а также адекватные гносеологические средства для трансформации системного подхода в качественно новый его вариант – в метасистемный подход. Он обладает большими эвристическими возможностями и в существенно большей степени адекватен атрибутивной природе предметов психологического исследования. Вместе с тем, следует особо подчеркнуть, что метасистемный подход ни в коей степени не противоречит базовым и фундаментальным поло-

¹⁰ В связи с этим, необходимо, однако, вновь акцентировать внимание на следующем обстоятельстве. При рассмотрении этой – весьма *общей* задачи возникает объективная необходимость обращения к таким вопросам и темам, которые имеют очень общий характер и, в силу этого, на первый взгляд, достаточно опосредствованно соотносятся с основной задачей данной работы. В действительности, однако, обращение к ним совершенно необходимо для ее конструктивного исследования.

жениям традиционного системного подхода, а является его дальнейшим развитием, выступая поэтому преемственным по отношению к нему.

Во-вторых, реализация метасистемного подхода по отношению к собственно психологической проблематике делает необходимой дифференциацию особого, качественно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. И психика в целом, и ее базовые «составляющие» допускают свое более адекватное и полное раскрытие именно в качестве систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Тем самым получает свое решение двуединая задача. С одной стороны, получает свое обоснование наше общее предположение о существовании систем со «встроенным» метасистемным уровнем, а с другой стороны, эти системы обнаруживают и свою множественность, то есть раскрываются как представители, действительно, особого класса, объединяемые общей категорией. Они являются видовыми представителями, характеризующиеся общей родовой принадлежностью.

В-третьих, если теперь синтезировать два предыдущих заключения в плане основных задач проводимого здесь анализа, то можно сделать и еще одно заключение. Напомним, что эти задачи как раз состояли в необходимости верификации двух общетеоретических предположений – о возможности качественного совершенствования самого системного подхода в плане его дальнейшего развития и о возможности существования качественно специфического класса систем, не описанного пока в традиционном системном подходе. Как можно видеть из представленных выше результатов, оба этих общетеоретических предположения получили свою верификацию и подтверждение. Причем, обоснование тезиса о существовании систем со «встроенным» метасистемным уровнем явилось прямым и непосредственным результатом реализации по отношению к психологической проблематике самого метасистемного подхода. Тем самым вновь проявляется общая диалектика развертывания отношений предмета и метода исследования, согласно которой новый метод (метасистемный подход) позволяет обнаружить новые закономерности предмета исследования.

1.2. Содержание метасистемного подхода

Сформулированное на основе проведенного анализа положение о системах со «встроенным» метасистемным уровнем станет основным предметом специального рассмотрения в последующих главах данной работы. Вместе с тем, прежде чем перейти к такому рассмотрению

и для того, чтобы оно стало и возможным и обоснованным, необходимо уделить специальное внимание решению еще одной задачи. Она связана с более подробной и развернутой экспликацией основных положений самого метасистемного подхода, с характеристикой его специфических черт и его дополнительных возможностей по сравнению с традиционными вариантами системного подхода.

Данная задача предполагает необходимость решения целой группы основных вопросов, к постановке которых, собственно говоря, и приводят результаты проведенного выше анализа. Главные из них заключаются в следующем. Каковы общие по своему методологическому смыслу, но конкретные по содержанию направления эволюции системного подхода в метасистемный и, не исключено, – видоизменения и даже трансформации первого при этом? Какие новые особенности и потенциальные возможности содержит в себе метасистемный подход? В каких отношениях он находится с традиционным – «классическим» системным подходом? Почему и как конкретно он должен быть понят в качестве продукта его развития и эволюции, но в то же время – и своеобразного диалектического снятия, то есть преодоления ряда упрощенных представлений о «мире систем», сложившихся в нем? Естественно, нет необходимости специально подчеркивать чрезвычайную сложность всех этих вопросов и, следовательно, практическую невозможность их исчерпывающего разрешения в рамках одного исследования. Это тем более затруднительно сделать с учетом современного, то есть недостаточно высокого уровня разработанности представлений в данной области. Однако такая сложность данной задачи не должна все же полностью блокировать любые попытки ее решения, поскольку, как показано выше, дальнейший прогресс в развитии системной методологии без этого вряд ли возможен. В связи с этим, отдавая полный отчет в истинной сложности всех этих вопросов, ниже мы предпримем одну из возможных попыток, действующих их решению.

Высокая степень сложности ее реализации проявляется практически с самых первых шагов ее осуществления. Так, именно в силу очень высокой степени обобщенности системного подхода как методологического принципа сразу же возникает принципиальная трудность, связанная с определением тех ключевых направлений и аспектов, в русле которых необходимо проводить сопоставление системного и метасистемного подходов. Вместе с тем, есть основания считать, что за своеобразную «точку отсчета» целесообразно взять сложившиеся в системном подходе представления об определенной – достаточно инвариантной совокуп-

ности методологических императивов, соблюдение которых диктуется данным подходом. Как известно, эта совокупность, взятая в ее хронологической развертке, составляет содержание специфической организации процедуры исследования, обозначаемой понятием «алгоритма системного исследования» [186, 188, 195, 363]. Он предполагает реализацию следующих «шагов» – этапов системного исследования.

1. Изучение системы в аспекте ее включенности в более общую целостность – метасистему и определение тех характеристик, которые она обретает в ней; это – *метасистемный* план исследования. В ряде случаев он обозначается и понятием *онтологического* плана исследования, поскольку предполагает изучение той или иной системы не как гносеологической абстракции, а как реальной – онтологически представленной целостности. Она при этом рассматривается как включенная в состав некоторой объективно существующей системы более высокого порядка сложности и степени обобщенности, то есть метасистемы.

2. Изучение системы в плане основных закономерностей структурной организации. Данный во многом определяющий этап дифференцируется, как правило, на ряд подэтапов, каждый из которых также имеет важное методологическое значение. В своей совокупности они образуют второй – *структурный* план исследования, а основными среди них выступают следующие подэтапы.

2.1. Определение наличия или отсутствия у системы самостоятельной цели как критерия ее дифференциации от среды.

2.2. Выделение системы из среды в качестве относительно самостоятельной на основе определенного критерия.

2.3. Установление компонентного состава системы на основе «критерия взаимосодейственности» (П. К. Анохин [16, 17]), согласно которому компонентами системы считается все то, что, так или иначе, содействует достижению ее цели.

2.4. Собственно структурное изучение системы, то есть определение совокупности связей между компонентами, установленными на предыдущем этапе.

3. Раскрытие особенностей функциональной организации системы (*функциональный* план исследования).

4. Определение генетических особенностей и закономерностей развития системы (*генетический* план исследования).

5. Определение наиболее обобщенных свойств изучаемой системы – ее системных качеств, интегративных свойств (*интегративный* план исследования).

Именно эти представления, являющиеся базовыми и исходными в методологии системности и подтвердившие свою конструктивность всей историей ее развития, составляют в совокупности основное содержание метасистемного подхода. Вместе с тем, они составляют лишь *основное* содержание данного подхода, но не исчерпывают его в целом. Дело в том, что все указанные исследовательские планы ориентированы, прежде всего, на раскрытие базовых категорий закономерностей, которым реально подчиняется предмета исследования, по которым он «живет», «бытийствует». Иными словами они направлены на раскрытие закономерностей, лежащих в основе его реальной онтологии. Тем самым они составляют один из двух основных вариантов метасистемного подхода – *онтологический*. В этом своем варианте системный подход направлен, прежде всего, на выявление и раскрытие объективно представленных (то есть именно онтологически данных) закономерностей и эффектов особого типа – интегративных, синтетических по своей сути. Наряду с этим, он направлен и на раскрытие аналогичных, то есть также объективно присущих системной форме закономерностей ее структурной и функциональной организации, а также генетической динамики. Иными словами, этот вариант принципа системности ориентирован на раскрытие реальной онтологии предмета исследования как системы, на экспликацию «интегративного измерения» его существования. Кроме того, как отмечалось выше, предполагает реализацию по отношению к изучаемому предмету определенной совокупности методологических средств, обозначаемых как «алгоритма системного исследования»¹¹.

Вместе с тем, в общем содержании данного подхода представлен и второй основной вариант – *гносеологический*. Он, будучи теснейшим образом связанным с онтологическим вариантом и, более того, являясь во многом производным от него, имеет все же несколько иную ориентацию и, соответственно, содержание. Наиболее важная его черта – важнейшая его специфическая особенность заключается в том, что предмет исследования может и не быть «истинной системой», а лишь *рассмотрен* как таковая. И, хотя, безусловно, оба этих варианта теснейшим образом взаимосвязаны и взаимообусловлены, они все же имеют достаточно значимые различия, связанные с их специфической фокусировкой.

Дифференциацию принципа системности на два его основных варианта необходимо, на наш взгляд, учитывать и при решении основных

¹¹ Содержание его основных этапов было охарактеризовано в параграфах 1.2.1.–1.2.5.

задач данной работы. Кроме того, целесообразным представляется сочетание этих подходов, поскольку именно оно позволяет осуществить наиболее полную и многомерную экспликацию изучаемому предмету. В силу этого, ниже характеристика этих двух вариантов будет представлена именно в дифференцированном виде: вначале будет рассмотрен онтологический вариант метасистемного подхода, а затем – его гносеологический вариант.

1.2.1. Метасистемный план исследования

Оправданность и конструктивность сделанного выбора основных направлений анализа проявляется достаточно непосредственно – уже в плане первого из сформулированных выше направлений, причем, в весьма отчетливой форме. Более того, именно этот первый аспект, предполагающий изучение «метасистемного бытия» объекта исследования, является одним из наиболее показательных в плане рассматриваемой проблемы. Действительно, как известно из методологии системного подхода, в структуре научного познания дифференцируются два подхода, две парадигмы (две «призмы видения») любого объекта познания – аналитическая («предметоцентрическая») и системная («системоцентрическая»). Они же выступают и двумя основными этапами развертывания познания. Первая создает необходимые эмпирические (и иные) предпосылки для второй, подготавливает ее возникновение; вторая же, в свою очередь, дает более адекватное и приближенное к реальности объяснение изучаемого объекта. С точки зрения «предметоцентрического» подхода объект должен быть изучен, раскрыт, главным образом, «сам по себе», то есть в относительной изолированности от иных объектов и его связей с ними, в возможно более «чистом» и аналитически экстирпированном виде. Цель такого познания – установление качественной определенности изучаемого предмета; выявление совокупности его «внутренних» – аутохтонных закономерностей.

Вместе с тем, на определенной стадии развертывания такого познания оно постепенно приходит к осознанию собственной ограниченности и к необходимости перехода к иной парадигме, к иной «призме видения» исходного объекта исследования. Это – «системоцентрическая» парадигма, предполагающая изучение объекта уже не в относительной изолированности от иных объектов, с которыми онтологически взаимодействует изучаемый объект и в «сеть» которых он реально включен, а, наоборот, – в их системе. И, прежде всего, при этом возникает фундаментальная проблема определения ближайшей – онтологически представленной ме-

тасистемы, в которую реально включен изучаемый объект. Важность такого способа познания определяется, в первую очередь, тем, что именно во взаимосвязях с метасистемой, то есть в ее структуре, объект обретает совершенно новые особенности, закономерности и свойства. Они не обнаруживаются у него в аналитически изолированном от нее виде¹². Метасистемное бытие раскрывает уже не только качественную определенность объекта, но и его качественную специфичность. Важно и то, что объект может входить и реально входит в несколько (а часто – во многие) метасистем одновременно. Следовательно, он приобретает множественные качественные спецификации. Тем самым любой объект реальности (в том числе – и субъективной) обретает свою многокачественность и многомерность, а факт полисистемности бытия любого объекта как раз и выступает ключом к его познанию.

Все это, повторяем, – своеобразные «аксиомы» классического системного подхода, его исходные положения. Подчеркнем также, что их определяющим моментом является необходимость установления метасистемы по отношению к изучаемому объекту. Лишь после этого и на этой основе выявляются те спецификации – те новые характеристики объекта, которые он получает, включаясь в нее. Иными словами, речь идет именно о включении объекта познания в метасистему, которая по отношению к нему (по определению) рассматривается как макрообразование, что, собственно, и зафиксировано в самом понятии метасистемы.

Каким же образом представлены эти, повторяем, – базовые и исходные положения методологии системности по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем? Принципиальный характер данного вопроса определяется следующим. Если по отношению к указанным системам, действительно, обнаружится специфичность проявления системных закономерностей, то эти новые закономерности, обязательно должны быть учтены в самой методологии системности и могут служить направлениями развития системного подхода в целом. Причем, вначале, как это и предписывается «алгоритмом системного исследования», мы рассмотрим этот важный вопрос в связи с соотношением системного и метасистемного модусов, а затем – в связи с другими аспектами, предписанными данным «алгоритмом». Подчеркнем также, что, поскольку сама проблема развития и совершенствования методологии

¹² В этой связи уместно обратиться к известному положению С. Л. Рубинштейна, указывавшего, что «...с возникновением нового уровня сущего во всех нижележащих уровнях выявляются новые свойства» [377].

системного подхода на основе представлений о системах со «встроенном» метасистемном уровне находится лишь на начальных стадиях разработки то и формулируемые ниже положения следует рассматривать лишь как первый шаг в решении данной проблемы.

Обращаясь к вопросу о специфике взаимосвязи системного и метасистемного модусов по отношению к рассматриваемым здесь системам, мы считаем необходимым, прежде всего, подчеркнуть следующее положение. Оно состоит в том, что по отношению к этому модусу обнаруживается важная и достаточно общая закономерность¹³. Те методологические императивы и гносеологические установки, которые сформулированы в «классическом» системном подходе, сохраняют в целом и в наиболее общем виде свою справедливость и по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем. Более того, они совершенно необходимы для их адекватного и полного раскрытия. Вместе с тем, по отношению к системам такого рода обнаруживаются некоторые новые – достаточно существенные особенности и закономерности, без учета которых их изучение не может быть ни адекватным, ни полным. Иными словами, «классические» системные императивы и установки гносеологического плана, являясь необходимыми для изучения этих систем, сами по себе еще недостаточны для этого. Они должны быть дополнены, а частично – и скорректированы (и в ряде случаев – заменены) новыми представлениями и закономерностями.

Все сказанное очень явно обнаруживается в плане первого из аспектов «алгоритма системного исследования» – в закономерностях взаимодействия системного и метасистемного модусов. В самом деле, как свидетельствует богатейший опыт реализации принципа системного подхода по отношению к психологической проблематике, все основные закономерности и установки «классического» системного подхода, сформулированные в аспекте данного модуса, сохраняют свою справедливость по отношению к ней. Вместе с тем, не менее важно и то, что наряду с ними, а частично – и вместо них начинают действовать и некоторые новые закономерности. Так, если в системном подходе явный акцент традиционно делается на поиске метасистемы для изучаемого объекта, а затем – на раскрытии его закономерностей включения в эту метасистему и выявлении дополнительных особенностей, которые

¹³ Предваряя дальнейший анализ, можно указать на то, что оно справедливо и по отношению ко всем иным методологическим аспектам, предписанным «алгоритмом системного исследования».

он обретает в ней, то по отношению к рассматриваемым здесь системам дело обстоит иначе и существенно сложнее.

С одной стороны, безусловно, психика, личность в целом объективно – онтологически являются «частью мира», то есть выступают как подсистемы по отношению к метасистеме объективной реальности. В ней они обретают свои многообразные качественные особенности, характеристики, свойства и пр. Однако, с другой стороны, как было показано выше, сама психика представляет собой систему со «встроенным» метасистемным уровнем. Она порождает «внутри» своего содержания модели, «дубликаты» объективной реальности, – «удваивает» эту реальность, а сама метасистема поэтому в значительной степени включается в состав, содержание и структуру психики. Следовательно, суть вопроса и основная «плоскость» исследования проблемы определяется уже не тем, как, по каким закономерностям та или иная система включается в метасистему, а наоборот – как онтологически представленная в качестве исходной метасистема сама «встраивается» в систему – в систему психического? Каким образом и на основе каких закономерностей онтологически первичная по отношению к психике метасистема объективной реальности гносеологически, субъективно сама «встраивается» в систему психического и приобретает в ней свое «удвоенное бытие»? Ранее уже отмечалось, что это – по существу, и есть основной вопрос психологии, и она пока еще не готова дать на него не только исчерпывающий, но и просто – достаточно приемлемый ответ.

Вместе с тем, сам факт того, что все это, действительно, имеет место, что метасистема объективной реальности «встраивается» в содержание, состав и структуру психики в форме порождаемых ей же самой «дубликатов» (моделей, репрезентаций и пр.) не может быть оспорен. Проще говоря, можно заключить, что имеет место своеобразная инверсия «классических» соотношений системного и метасистемного модулов. Не только система «встраивается» в метасистему, но и наоборот: метасистема включается в систему. Подчеркнем, что происходит это лишь в определенном аспекте – в функциональном, но, конечно, не в онтологическом смысле. Следовательно, и предметом исследования должны стать не только закономерности включения системы в метасистему, но и закономерности включения метасистемы в систему.

Факт включенности, то есть функциональной «встроенности» метасистемы в систему приводит – при его методологическом осмыслении к ряду весьма значимых, на наш взгляд, для развития системного подхода следствий; отметим некоторые из них. При этом, прежде всего, – во избе-

жание недоразумений следует со всей определенностью еще раз подчеркнуть следующее. Говоря о включенности, «встроенности» метасистемы в систему, мы, естественно, не имеем в виду онтологической – «морфологической» включенности. Речь идет лишь о том, что метасистема определенным образом, в определенной форме, то есть именно функционально начинает быть представленной в системе – системе психического. Тем не менее, чем полнее, адекватнее и совершеннее будет такая функциональная представленность, реализующаяся на уровне психического, в основном как информационная, идеальная представленность, тем большие предпосылки появляются для решения психикой общеадаптационных задач, тем более совершенные «модели мира» она строит и тем на более объективной, рациональной основе она функционирует. Отметим также, что действительная сложность данного вопроса связана также еще и с тем, что процесс «встраивания» метасистемы в систему «не отменяет» онтологически первичных по отношению к нему процессов и закономерностей «встраивания» самой системы в метасистему (психики в среду).

Прежде всего, «встроенность» метасистемы в систему (пусть и лишь в определенном аспекте, в определенной форме – функциональной) приводит к тому, что сама метасистема начинает выступать в некотором смысле как локальная «составляющая» психики. В результате этого складываются не вполне обычные и отчасти – парадоксальные отношения между ними. Метасистема, не переставая быть таковой, одновременно становится частью, компонентом, подсистемой для системы, которая была (и продолжает оставаться) ее собственной «составляющей»; метасистема становится субсистемой. Кроме того, система, включая в себя метасистему как свой компонент, сама начинает выступать как метасистема (не утрачивая, однако, своего исходного, то есть системного статуса). Другими словами, метасистема, оставаясь таковой, одновременно выступает и как система; система же также оставаясь таковой, одновременно выступает и как метасистема. Эту же мысль можно сформулировать и по-другому. Некоторая реальность может одновременно выступать и как метасистема и как система, а сами эти понятия (и реальность, которая ими обозначается) не являются поэтому абсолютными – они относительны. По отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем они могут описывать и реально описывают, характеризуют одну и ту же реальность. И наоборот, эта реальность с необходимостью для своего полного описания и раскрытия должна быть одновременно представлена и как система и как метасистема, то есть с позиций принципа дополнительности.

Итак, на уровне психического понятия системы и метасистемы не абсолютны, а относительны; психическое может выступать и в том и в другом статусе и, более того, – соединять в себе оба этих статуса. Такое соединение и такая их обратимость составляют действительную сложность и реальную основу для развертывания системных закономерностей в сфере психического. Эту сложность во всем ее объеме еще предстоит понять и объяснить; однако уже сейчас ее можно и нужно хотя бы осознать. Такое осознание может способствовать более глубокому пониманию ряда достаточно общих психологических проблем и их частичному разрешению. Например, психика, формируя внутри себя метасистемный уровень, порождает такую реальность и такие механизмы функционирования, которые, принадлежа ей, вместе с тем, выходят за ее пределы. С позиций этой реальности и этих механизмов, то есть с позиций метасистемного уровня как высшего оказывается возможным практически невозможное (с «классической» точки зрения). А именно, становится возможным отнести к самой себе как к самостоятельной системе – как к целостному и как бы «внеположенному» объекту. Другими словами, за счет формирования метасистемного уровня психика объективирует себя для самой же себя. Используя традиционную философскую терминологию, можно сказать, что психическая реальность трансформируется из «вещи в себе» в «вещь для себя». Как уже отмечалось выше, психика тем и уникальна, что в ней как в системе заложен такой механизм, который позволяет преодолевать ей свою собственную системную ограниченность. Он позволяет ей делать саму себя предметом своего же собственного функционирования, а тем самым – постоянно выходить за свои собственные пределы (что, собственно говоря, и зафиксировано в феноменологическом плане в таком фундаментальном атрибуте, каковым является свойство трансцендентальности).

Таким образом, можно видеть, что все это имеет непосредственное отношение к решению одной из наиболее острых и давних проблем психологии, обозначаемой иногда как «проблема гомункулуса», а в более общем плане – и к такой важнейшей для психологии проблеме, как проблема сознания. Сознание как непосредственная данность психики самой себе – это и есть результирующий эффект «встроенности» метасистемного уровня в самоё содержание психического. Функционируя на нем, как на своем собственном уровне, но одновременно – и таком, который позволяет объективировать всю психику в целом и отнести к ней как к своего рода «внеположенному» объекту, психическое обретает фундаментальное свойство самопрезентированности. В свою

очередь, понять и объяснить данное свойство, вскрыть те детерминанты и механизмы, благодаря которым оно становится реальностью, крайне затруднительно или даже – невозможно без обращения к метасистемному принципу (и уровню) организации психики. Тем самым можно видеть, что с достаточной очевидностью обнаруживается глубокая и закономерная общность самой сути метасистемной организации и атрибутивной природы психики, высшим и определяющим уровнем организации которой как раз и выступает уровень ее осознаваемой регуляции. Следовательно, именно данный принцип и реализуемый на его основе метасистемный подход должны быть рассмотрены и использованы в качестве достаточно общей – собственно методологической основы разработки психологической проблематики в целом.

Понятие метасистемности, а также развиваемые здесь представления о психике как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем организации позволяют, далее, дополнить и углубить взгляды о соотношении двух важнейших категорий – категорий качественной определенности и качественной специфичности. Как уже отмечалось выше, эти категории играют очень большую роль в методологии системного подхода; они, кроме того, опосредствуют его связь с методологией качественного анализа как особой и общей общенаучной парадигмой познания. Согласно каноническим представлениям, традиционно сложившимся в системном подходе, объект (явление, процесс и пр.), взятый в относительно самостоятельном виде, обнаруживает свою качественную определенность. Однако, он же, но взятый в контексте той реальной метасистемы, в которую он онтологически включен и в которой обретает свое истинное – «внутрисистемное» бытие, обнаруживает и свою качественную специфичность. При этом имеет место известный и фундаментальный по своей значимости феномен «удвоения качеств». Причем, как мы уже отмечали, поскольку любой объект (явление, процесс) одновременно входят не в одну, а в несколько (точнее, во множество) систем, то они приобретают множество качественных спецификаций. Поэтому и феномен (лучше сказать – механизм) «удвоения качеств», в действительности, представлен во множественном числе и предстает уже как феномен «умножения качеств».

Все сказанное, разумеется, справедливо и в отношении систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Соотношение качественной определенности и качественной специфичности (а также взаимодействие их онтологических носителей) – это необходимый атрибут такого рода систем. Однако – именно необходимый, но не достаточный. Дело в то,

что в них возникают совершенно новые и даже инверсионные особенности взаимосвязи двух рядов качественных характеристик. Действительно, в них имеет место не только включенность системы в метасистему, но и в определенной степени – наоборот, включение метасистемы в систему. Следовательно, складывается уникальная ситуация, при которой метасистема как источник и своеобразное «поле качественных спецификаций» системы (то есть как то, что специфицирует систему) сама включается в систему и поэтому сама подвергается спецификации. Другими словами, имеет место ситуация, не только отличная от традиционных представлений, сложившихся в системном подходе, но в некотором смысле – и противоположная ей. Не метасистема специфицирует систему, а наоборот. Внутри системы поэтому возникают новые качественные характеристики самой метасистемы, что – с точки зрения «классического» системного подхода не удастся не только раскрыть, но даже поставить вопрос об этом. Эту же мысль можно сформулировать и по-другому: не только система обретает новые – качественно специфические особенности, включаясь в метасистему, но и последняя также обретает новые характеристики, включаясь («встраиваясь») в систему, которая, однако, сама является ее компонентом. Такая картина достаточно необычна и непривычна, по крайней мере, на первый взгляд. Вместе с тем, она представляет собой важнейший атрибут систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Данное методологическое положение имеет наиболее непосредственное отношение именно к психологической проблематике. Действительно, включенность психики как системы в метасистему объективной реальности позволяет раскрыть базовые, фундаментальные закономерности организации самой психики. Только в соотношении психики с этой метасистемой – в ее взаимосвязи и взаимодействии с объективной реальностью и через нее становится возможной и сама психология как объективная наука. Вместе с тем, поскольку по отношению к психике имеет место и «встречный» процесс – процесс своеобразного включения самой метасистемы (объективной реальности) в нее, то возникает и еще одна группа явлений и закономерностей. Объективная реальность как метасистема для психики в определенной форме и степени функционально «встраивается» в систему психического; сама начинает выступать как ее подсистема – как ее уровень, ее «составляющая». Она поэтому обретает в ней – но уже как в целостности по отношению к ней – новые черты и особенности, то есть подвергается качественным спецификациям. Все это и ведет в своей совокупности к тому, что объективная реальность, репрезентируясь в психике, предстает в своей превращенной форме –

в форме субъективной реальности. Другими словами, инверсия механизма включения системы в метасистему порождает сам феномен субъективной реальности и тем самым в определенной степени конституирует предмет психологических исследований как таковой.

В связи со сказанным возникает еще более общий вопрос – вопрос о возможном расширении трактовки самого понятия взаимосвязей системы и метасистемы. С точки зрения традиционных представлений, сложившихся в системном подходе, можно выделить два основных постулата, лежащего в основе понимания таких взаимодействий. Во-первых, система включается в метасистему (но никак – не наоборот!) и в ней обретает новые особенности. Во-вторых, эти особенности локализуются как бы «на стыке» системы и метасистемы; являются производными от их взаимодействия и самой системе как таковой не принадлежат, не обнаруживаются при ее анализе как относительно самостоятельной (от метасистемы) сущности.

В данном контексте целесообразно подчеркнуть, что в методологии системного подхода в целом сложилась не вполне адекватная и недостаточно обоснованная, но понятная с точки зрения общей логики его развития концептуальная традиция. Она состоит в том, что явный акцент делается и продолжает делаться на попытках раскрытия механизмов интеграции «частей в целое» – на механизмах системообразования как таковых. При этом значительно меньше внимание уделяется раскрытию механизмам вождения систем в метасистемы. Возникает (но уже в рамках самого принципа системности) своеобразный аналог аналитического подхода. Если в последнем предмет (объект, явление, процесс) изучается «сам по себе», вне контекста тех систем, в которые он реально входит, то в системном подходе система изучается, в основном, в плане механизмов, обеспечивающих ее собственную целостность, но не ее нерасторжимое единство с теми метасистемами, в которые она сама входит. Эту особенность можно обозначить как «системную аналитичность», как «абстракцию отдельной системы». Более того, как уже отмечалось выше, сложилась и такая установка, согласно которой полагается, что, чем более автономной – самостоятельной от метасистемы и самодостаточной от метасистемы выступает система, тем она является и более совершенной, развитой, сложноорганизованной.

Сформулированные выше представления о метасистемности, однако, позволяют (и даже требуют) несколько иной интерпретации указанных – традиционно сложившихся взглядов. Согласно этой интерпретации, раскрытие механизмов вхождения системы в метасистему –

это необходимый, но еще недостаточный для выявления их взаимосвязей аспект. Его обязательно следует дополнить изучением «обратного» процесса – процесса функционального включения («встраивания») самой метасистемы в систему. Связь системы и метасистемы в общем виде не носит, так сказать, одностороннего характера, а напротив, она взаимна: не только система включается в метасистему, но и наоборот. Поэтому и наиболее полное раскрытие данной взаимосвязи может быть достигнуто лишь при учете ее принципиальной двойственности. Особенно важно это, разумеется, по отношению к собственно психологической проблематике. В некотором смысле вся психология – это и есть знание, полученное при попытках изучения того, каким же образом объективная реальность (метасистема) включается в психику (отражается в ней, точнее – порождается ей) и тем самым образует новую – субъективную реальность.

Далее, с этих позиций становится понятным, что взаимодействия системы и метасистемы могут разворачиваться, во-первых, вне их непосредственного контакта; во-вторых, внутри самой системы. Действительно, сама метасистема, «встраиваясь» в систему, образует ее собственный структурный уровень. Тем самым и связи метасистемы и системы принимают форму межуровневых взаимодействий внутри самой системы. В результате этого возникают новые и достаточно специфические явления – например, явление «опережающего взаимодействия», «удвоенного взаимодействия»¹⁴. С развитых выше позиций становится очевидной также и ограниченность представлений об относительной автономности, о самодостаточности той или иной системы как признаке ее совершенства, развитости. На наш взгляд, все обстоит как раз наоборот. Чем в большей степени система организована с метасистемой – причем, не только по типу ее включения в метасистему, но и по типу включения последней в саму систему, тем она более совершенна, более развита, более сложно организована. Наиболее характерна в этом отношении опять-таки психика в аспекте принципов ее взаимодействия с объективными метасистемами. Эти взаимодействия как раз и строятся не только по типу ее включения в разного рода объективные метасистемы, но и по типу функционального включения репрезентаций последних в саму психику. В результате этого такие репрезентации и образуют высший уровень ее организации – метасистемный.

¹⁴ Эти явления подробно рассматриваются в ряде наших работ (см., например, в [187, 196]).

Можно видеть, что развитые выше взгляды демонстрируют более сложную и дифференцированную картину взаимодействий системы и метасистемы («психики и мира»), нежели в традиционных вариантах системного подхода. Вместе с тем, только сказанным реальная сложность этой картины не исчерпывается. Дело в том, что проводимый анализ должен обязательно учитывать еще один – существенный аспект. Сам генезис метасистемного уровня, его функциональное включение («встраивание») в содержание и структуру психики осуществляется не по принципу отражения, а по принципу порождения. Объективная реальность отнюдь не является так сказать «оригиналом», в котором вся информация, все информационное содержание эксплицировано, объективировано и который подлежит только копированию, дублированию – «отражению». Объективная реальность – это своеобразное «поле эффордансов» – не только, разумеется, перцептивных, но и иных, в том числе и концептуальных. Субъект в значительной мере сам строит, порождает «картину мира», свой внутренний мир – то, что входит в психику как высший – метасистемный уровень ее организации. Иными словами, психика (как система) взаимодействует с такой метасистемой, которая сама в значительной степени является ее порождением. Причем, это порождение никогда нельзя считать законченным: оно представляет собой не только результат, но и процесс, в силу чего субъективная реальность динамична, изменчива, трансформируема. Кроме того, такое порождение – формирование метасистемного уровня происходит отнюдь не под доминантой рациональности и «строгой объективности». Этим, собственно, и обусловлены, в конечном итоге, фундаментальные различия объективной и субъективной реальности.

Если, однако, доводить анализ до его логического завершения, то можно констатировать еще более сложную картину. Дело в том, что сама метасистема – в широком смысле (как вся объективная реальность) оказывается представленной в двух формах, в двух модусах. С одной стороны, – как субъективная модель объективного мира, то есть как «встроенный» в содержание психики уровень; причем, – уровень, порожденный самим субъектом и, следовательно, субъективный. С другой стороны, как объективная реальность, с которой субъект онтологически взаимодействует и в которую он реально включен. Понятно, что эти два модуса не только не совпадают, но и существенно различны. Именно их различия, а нередко и противоречия, даже – моменты антагонистичности являются источником большинства психологических проблем личности, коллизий и дезадаптационных феноменов. Однако они же одновремен-

но выступают и мощным фактором развития самой психики. Человек, естественно, живет не только в своем внутреннем мире, но, прежде всего, в мире реальном. Эти «два мира» – две метасистемы взаимодействуют между собой сложнейшим образом. Сам же факт их существования и взаимосвязанности предстает как своеобразный феномен «удвоения» принципиально различных модусов метасистемы – объективного и субъективного, (внешнего и внутреннего, первичного и вторичного).

Вместе с тем, метасистемный план исследования имеет, на наш взгляд, еще один – достаточно существенный аспект. Как отмечалось выше, сама сущность психического такова, что в его собственном содержании оказывается представленной и получает свое «удвоенное» существование та метасистема, которая является по отношению к нему исходно «внешнеположенной» и в которую оно объективно включено. Тот уровень, на котором осуществляется взаимодействие метасистемы с системой, фактически, транспонируется при этом в содержание последней. В результате она обретает качественно новый статус – становится системой со «встроенным» метасистемным уровнем. Подчеркнем при этом еще раз, что речь идет именно об определенной форме существования этой объективной реальности, а не об ее онтологической представленности в психике.

Кроме того, как показано выше, не только психика в целом, но и иные ее базовые «составляющие» также организованы на основе указанного выше принципа и являются поэтому качественно специфическими, своеобразными системами. Они и были обозначены нами как системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Одной из их очень общих и характерных, а в чем-то и уникальных их черт, которая особенно ярко представлена, например, в организации сознания, является следующая особенность. С одной стороны, та или иная система, безусловно, функционирует по собственным, то есть автохтонным закономерностям. В противном случае ни о каком образовании, процессе, структуре и пр. нельзя было бы говорить именно как о качественно специфической, самостоятельной – онтологически представленной сущности, как об относительно автономной системе. Однако, с другой стороны, она же включает в себя (пусть и лишь функционально) и ту метасистему, в которой она сама представлена. При этом она не перестает быть, но уже онтологически – частью этой метасистемы.

Тем самым, как уже отмечалось выше, складывается достаточно уникальная и в чем-то необычная, парадоксальная, но объективная ситуация. Ее суть состоит в том, что система оказывается в состоянии взаимодействовать сама с собой, не нарушая при этом никаких соб-

ственных объективных закономерностей; возникает феномен *автовзаимодействия*. В связи с этим, можно предположить, что именно он является родовым по отношению к свойству самосензитивности психики как видовому. Однако, именно оно, как известно, наиболее релевантно психологической природе и специфике организации психики, неотъемлемым атрибутом которой как раз и вступает включенность в ее организацию процессов и механизмов сознания, сама суть которого и состоит в этой самосензитивности. Следовательно, феномен автовзаимодействия может и должен быть привлечен в качестве базового объяснительного средства исследования и самого сознания, и психики в целом¹⁵. Его существование (и очень важная роль в организации психики) с еще большей убедительностью вскрывают то, что ни она в целом, ни ее основные «составляющие» не могут быть адекватно, полно и корректно раскрыты и объяснены с точки зрения сложившихся к настоящему времени представлений о «классических» типах систем.

Именно этим, кстати говоря, во многом и обусловлены те кризисные моменты в развитии системного подхода, которые были рассмотрены выше. Они представляют собой качественно иной, глубоко своеобразный класс систем. Это своеобразие обусловлено важнейшим и наиболее специфическим, по существу, атрибутивным свойством психики – свойством самосензитивности и, следовательно, смопрезентированности в ней результатов и продуктов, а частично – и процессов своего собственного функционирования. Данное свойство является «сквозным» и пронизывает все уровни структурной организации психики – начиная от элементарного самоощущения и заканчивая рефлексивными процессами и сознанием в целом. Необходимым следствием этого, является то, что, фактически, любые психические образования и процессы обретают способность делать самоё себя в целом специфическим «предметом» репрезентации и активных воздействий. Тем самым, психические образования, структуры, процессы объективно обретают специфическую способность своеобразного «выхода» за свои собственные пределы, то есть за пределы общесистемного уровня своего функционирования. Другими словами, они обретают способность к порождению нового уровня – метасистемного. На этом уровне они же сами в целом стано-

¹⁵ Безусловно, при этом возникает, быть может, наиболее принципиальный вопрос, связанный с раскрытием механизмов, лежащих в основе феномена *автовзаимодействия*; к его рассмотрению мы специально обратимся в ходе последующего изложения.

вятся объектом управления и организации со стороны самих же себя. За счет этого преодолевается их «системная ограниченность», реализуется выход в качественно иную плоскость, на качественно иной уровень функционирования – метасистемный.

Данная фундаментальная закономерность имеет множественные и важные проявления; отметим лишь два из них. Во-первых, это, разумеется, атрибут осознаваемости, сам феномен сознания в целом, суть которого как раз и заключается в перманентном и атрибутивном «выходе» за пределы самоё себя (трансцендентности); в «отражении отраженного»; в способности психики к самопрезентации себя в целом. Во-вторых, столь же естественным, а одновременно очень важным проявлением данной закономерности является основной объект исследований одного из очень важных и развитых направлений современной когнитивной психологии – метакогнитивизма, то есть сами метакогнитивные процессы. Их атрибутивная, сущностная особенность заключается в том, что они представляют собой «процессы по организации процессов». Все они являются итоговыми эффектами общепсихологического свойства самосензитивности, в результате чего когнитивные процессы подвергаются своеобразному «удвоению». Они выходят за пределы самих себя, в результате чего и порождаются новые – по существу, метасистемные образования, то есть метакогнитивные процессы (метапамять, метамышление и др.). Таким образом, психические образования могут выступать и в качестве метасистемы по отношению к самим себе. Более того, итоговые эффекты – результаты их функционирования, достигнутые за счет «выхода» на метасистемный уровень, вновь используются в их последующем собственном функционировании, то есть фактически, «встраиваются» в их общесистемный уровень. Поэтому психические образования и выступают системами со «встроенным» метасистемным уровнем.

Далее при характеристике метасистемного плана исследования необходимо подчеркнуть, что существует еще целый ряд его достаточно важных аспектов, которые, будучи значимыми сами по себе, одновременно выявляют и общий характер его отношений с системным подходом¹⁶.

¹⁶ Напомним, что суть этих взаимоотношений состоит в диалектической преемственности метасистемного и системного подходов, означающей, что в первом в целом *сохраняются* наиболее значимые положения второго. Однако ряд положений системного подхода подвергается в нем существенной *трансформации* и, более того, может быть представлено в нем в так сказать инверсионном – противоположном по отношению к исходно установленному виде.

Это относится уже к наиболее важному и, по существу, основному положению, составляющему самую суть метасистемного подхода. Согласно ему, метасистема может функционально «встраиваться» в систему и образовывать высший, то есть метасистемный уровень ее организации. Дело в том, что оно, в действительности, является частным, «предельным» случаем более общей и в большей мере отвечающей реальности закономерности; своего рода – некоторой абстракцией, лишь в определенной мере приближающейся к раскрытию реальной сложности объективной ситуации. В действительности, та или иная система, принадлежащая к описываемому здесь классу, реально, то есть онтологически, как правило, включена не в одну, а одновременно в несколько метасистем. Например, личность, понятая как сверхсложная система а также проинтерпретированная в наших работах как система со «встроенным» метасистемным уровнем [294, 195 и др.], включена одновременно в целый ряд метасистем (социального микро- и макроокружения, производственных отношений, в разного рода группы и пр.). Последние и получают в результате развертывания процессов социализации и социальной детерминации всех сторон бытия личности очень полную репрезентацию в содержании самой личности. Они вообще составляют ее важнейшую сторону, образуют «личность» – ее социальное качество как таковое¹⁷.

Тем самым, в составе и содержании, в структуре и функциональной организации личности оказывается представленным целый ряд метасистем. Личность предстает уже не только как система со «встроенным» метасистемным уровнем, а как полиметасистемное образование. Сам же принцип метасистемности раскрывается в его более общем виде – как принцип полиметасистемности. Согласно ему, гетерогенные и множественно представленные в той или иной системе метасистемы получают в составе первой столь же множественные спецификации, совокупность которых в значительной степени образует ее качественную определенность как таковую. Если доводить данное положение до логического завершения, то можно сказать (конечно, с определенной долей условности), что не только целое (то есть метасистема) состоит из своих частей, но и наоборот, часть (система – личность) состоит из множества целостностей – метасистем, в которые она сама онтологически включена. При этом сама часть (в данном случае – личность) выступает эффектом конвергенции многих целостностей (метасистем), в которые она объективно входит.

¹⁷ Напомним, что само это – очень глубокое, а одновременно и емкое понятия было предложено и подробно проанализировано Т. Шибутани в работе [457].

Подчеркнем также, что, как уже отмечалось выше, между ними складываются достаточно необычные, во многом противоречащие традиционным представлениям отношения, смысл и механизмы которых еще предстоит понять и раскрыть.

Далее, своего рода инверсионной по отношению к рассмотренной является и еще одна – важная, на наш взгляд, закономерность, обнаруживающаяся при реализации метасистемного плана исследования характеризуемого здесь класса систем. Дело в том, что практически любая – действительно, сложноорганизованная метасистема включает в свой состав (именно по причине своей сложности) не одну, а целый ряд систем. Последние могут существенно различаться по многим параметрам, что и лежит в основе гетерогении метасистемы, а также высокой степени ее сложности. Вместе с тем, как это было показано на материале анализа структурной и функциональной организации базовых подсистем психики все они, а не только психика в целом, также являются системами со «встроенным» метасистемным уровнем (см. обзор в [198]). Следовательно, возникают основания для предположения, согласно которому, одна и та же метасистема «встраивается» в целый ряд (а не исключено, и во все) системы, которые сами онтологически входят в ее состав и образуют ее содержание, мультиплицируется в них. Тем самым метасистема получает множественную экспликацию во всех своих базовых составляющих (системах); она «умножается» в них – многократно воспроизводится, хотя, конечно, и в специфическом виде по отношению к каждой системе¹⁸.

В свете изложенного появляются основания для несколько иной, нежели это принято традиционно, интерпретации трех важнейших и очень характерных – по существу, атрибутивных особенностей организации психики в целом. Первая из них заключается, как известно, в том, что психика представляет собой так называемую полносвязную систему, «абсолютное целое», для которой характерна, по существу, тотальная взаимосвязь всех ее компонентов друг с другом. Они, фактически, не могут существовать в автономном виде, а напротив – их бытие

¹⁸ Подчеркнем, что с позиций данного заключения, которое, в свою очередь, выступает непосредственным следствием наиболее общих особенностей рассматриваемого класса систем, термин мультипликации, достаточно широко используемый в современных исследованиях, получает свою очень естественную и полную экспликацию. Он раскрывается не только в переносном смысле и не только как метафора, но и в прямом и непосредственном его значении.

возможно лишь «в сцепленной» со всеми иными образованиями форме. На наш взгляд, в основе такой тотальной взаимосвязи лежит не только, и, быть может, не столько то, что все компоненты – «составляющие» психики напрямую и *непосредственно*, так сказать «попарно» взаимодействуют и взаимосвязаны друг с другом. Иными словами, в основе такой их соорганизации отнюдь не лежит некоторая «матрица взаимодействий» локального, то есть попарного типа («каждый с каждым»), а существенно иной механизм, состоящий в следующем. Все они, являясь системами со «встроенным» метасистемным уровнем, воспроизводят – мультиплицируют в себе базовые характеристики метасистемы в целом, то есть психики (в том числе и ее атрибутивную, исходно представленную и онтологически данную целостность). В результате этого, в каждой основной «составляющей» психики уже исходно – онтологически оказывается представленными (хотя, лишь в определенном аспекте – в функциональном) все ее базовые закономерности, в том числе, разумеется, и те, которые обеспечивают ее интегрированность и целостность. Другими словами, некоторая целостность (в данном случае психика) организует свои части – «составляющие» не путем их непосредственной «увязки» и согласования друг с другом, а существенно иначе. Сами части мультиплицируют в себе наиболее общие, основные принципы и механизмы организации целостности (той системы, частями которой они и являются). В свою очередь, эта общность и обеспечивает согласованность, соорганизованность их структурирования и функционирования в рамках самой целостности, обеспечивает ее как таковую.

Вообще говоря, в этой связи, по-видимому, можно предположить, что определенной корректировке и, возможно, концептуальному расширению нуждаются и сами традиционно сложившиеся представления о структуре как таковой, а также содержание самого этого понятие. Действительно, в его «классическом» и каноническом виде структура определяется как вся совокупность связей между компонентами системы. Вместе с тем, в свете сказанного становится совершенно очевидным, что компоненты могут обретать организацию – прежде всего, именно структурную, и не вступая друг с другом в какое-либо эксплицированное взаимодействие, то есть без установления каких-либо *непосредственных* связей между ними. Структурированность, а впоследствии и общая организованность компонентов достигается принципиально иначе. Сами эти сущности (потенциальные, а затем – и реальные компоненты структуры) могут либо вообще никак не взаимодействовать друг с другом, либо это взаимодействие является пренебрежимо малым в аспекте его

структурного потенциала. Эти связи складываются и устанавливаются между всеми сущностями, которые впоследствии и составят структуру некоторой целостности, с одной стороны, и целью функционирования самой складывающейся целостности (целевой функцией), с другой.

Иными словами, связи устанавливаются между целью и каждым из компонентов, а не между последними непосредственно – так сказать, напрямую. При этом каждый из компонентов «окрашивается» качественными характеристиками самой цели, уподобляется ей в том или ином отношении. Такое уподобление является принципиально общим для всех компонентов. В свою очередь, именно эта общность и придает согласованность, организованность самим компонентам. Данный тип структурообразования можно обозначить как *целеобусловленная структура* или как *целеепосредствованная структура*. Можно привести большое число примеров такого рода структурообразования, которые наиболее очевидны, скажем, в процессах группообразования, то есть группового структурирования. Действительно, хорошо известно, что группа может складываться не только в силу того, что между ее членами непосредственно устанавливаются те или иные отношения, связи, а и по иной причине. Множество индивидов (которое впоследствии и составит группу) объединяется общим лидером (как носителем целей и ценностей): они непосредственно подражают ему, «увлекаются» им и тем самым воплощают в себе некоторую совокупность общих для всех них норм и правил, носителем которых он является. И именно эта общность делает из их множества также общность, но уже межличностную, то есть конституирует саму группу. Целостность и «единство» какой-либо группы достигается, таким образом, не за счет того, что устанавливаются взаимосвязи и проводится соорганизация «каждого их члена с каждым» (то есть не по принципу локального, попарного согласования), а существенно иначе – на основе представленной выше закономерности. Понятно также, что особую и фактически, незаменимую роль она играет по отношению к структурированию больших групп и тем более организаций (любого типа).

Таким образом, целостность и единство какой-либо группы, а тем более организации, в особенности – достаточно большой, как правило, достигается не за счет того, что устанавливаются взаимосвязи и проводится соорганизация «каждого их члена с каждым» (то есть не по принципу локального, попарного согласования), а существенно иначе. Все члены группы (или организации) воспроизводят в себе, мультиплицируют некоторую совокупность общих – общегрупповых (или общеорганизационных) императивов, конвенционально разделяют их, что, собствен-

но говоря, и обеспечивает саму целостность и организованность. При этом некоторые их члены вообще могут никак не контактировать друг с другом непосредственно. В связи с этим, можно сказать и так: система обеспечивает свою целостность не путем интеграции частей, а путем мультипликации себя в них. Подчеркнем при этом также, что данный механизм структурообразования непосредственно воплощает в себе известный тезис системной методологии, согласно которому именно цель вступает главным системообразующим фактором системы.

Кроме того, именно данный тип структурообразования непосредственно и очень естественным образом реализует основное положение развиваемого в данной работе метасистемного подхода, придавая ему дополнительные содержательные грани. Действительно, сама суть цели как таковой состоит в том, что она по определению рассматривается как локализованная *вне* системы, вне процесса, направленного на ее достижение. Однако она же затем может придавать общность самим компонентам системы, функционально мультиплицировать свои характеристики в них, что и обеспечивает их структурированность. Тем самым, можно видеть, что *целеобусловленное* структурирование попросту невозможно без механизма функционального «встраивания» параметров самой цели в определенное множество компонентов, которые и подлежат структурированию.

Очень демонстративной и относительно наиболее простой, понятной, хотя и несколько схематизированной иллюстрацией данного принципа может служить следующий пример. Та или иная общность индивидов (группа, коллектив, организация и пр.), а тем более – и общество как таковое, проинтерпретированные в качестве определенной целостности, безусловно, имеет очень сложную и развернутую совокупность своих специфических особенностей и характеристики. Это – системы норм, правил, этических императивов, социальных эталонов, надындивидуального опыта и мн. др. Все это, собственно говоря, и образует уровень, который обычно обозначается как уровень социальной организации. Вместе с тем, будучи, повторяем, чрезвычайно сложным сам по себе, он обязательно интернализуется любой из входящих в эти общности личностей. Это, собственно говоря, и составляет процесс социализации, давая на «выходе» личность как социальное качество индивида. Однако эти процессы интернализации имеют именно множественный характер, поскольку реализуются на целом ряде или даже многих индивидов. Тем самым столь же существенно «умножается» и общий потенциал, характеризует эти общности. В свете этого несколько по-новому раскрывается и истинная природа любой социальной

общности, точнее – природа и механизмы ее сложности. Она сложна не только и не столько потому, что сложной является система собственно социальных ее регуляторов и детерминант, а потому, что они сами получают в этой общности своё многократное воплощение и, более того, в определенной мере начинают взаимодействовать сами с собой, поскольку они же и обуславливают взаимодействия членов этих общностей.

Далее, вся совокупность представленных выше материалов, раскрывающих основные положения метасистемного плана исследования, позволяет высказать и ряд соображений более общего характера относительно корректности традиционных представлений о соотношении частей и целого, компонентов и системы. Действительно, в их свете становится достаточно очевидным, что далеко не всегда и вовсе не обязательно часть является более простым образованием, нежели само целое. Показательно, что к сходным представлениям приходит, например, современная биология, рассматривающая клетку (часть) как более сложную по своей внутренней организации, нежели организм (целое). Однако еще более очевидными и понятными являются иллюстрации собственно психологического плана. Так, например, личность, являясь, безусловно, частью группы (как целого), то есть в известном смысле – именно системой, включенной в метасистему, совершенно явным и очевидным образом выступает существенно более сложной, нежели само это целое. На наш взгляд, уже давно пора отказаться от традиционных и, казалось бы, «само собой разумеющихся» и отвечающих так называемому здравому смыслу представлений, согласно которым целое всегда сложнее своих частей; что оно всегда является «большим, чем второе». В свете изложенных выше представлений о механизме «встраивания» метасистемы (целого) в систему (часть) вскрывается совершенно естественный характер и противоположных отношений. Впрочем, у данного обстоятельства существуют и более традиционные причины. Так, известно, что на уровне целого возникают не только эффекты *супераддитивности*, но и эффекты *инфрааддитивности*, то есть имеет место не только «приращение» организации и не только увеличение сложности, но и ее «потери». Кроме того, как мы уже отмечали, не только целое может состоять из своих частей, но в известном смысле и сами части также могут быть эффектами конвергенции многих целостностей.

Наконец, в свете изложенного появляются возможности для преодоления (конечно, лишь в определенной степени) и одного из констатированных выше противоречий, доходящих по своей остроте до степени парадокса, сформулированных, но не разрешенных в традиционном

системном подходе. Оно, затрагивая самые фундаментальные аспекты системного подхода, его «основы основ», состоит в следующем. Традиционно полагается, что главное понятие всего системного подхода – понятие системного качества является достаточно очевидным по своему смыслу. Действительно, системные качества – это такие свойства системы, которые присуще ей в целом, но которые отсутствуют и у любой ее части, и у их аддитивной совокупности. Однако, как известно, существует и другое базовое положение методологии системности, состоящее в том, что атрибутивная природа любого компонента системы заключается в том, что это такая часть целого, которая воспроизводит в себе все базовые характеристики самого целого. К числу последних, то есть базовых особенностей, в первую очередь, относятся именно главные свойства системы – ее системные качества. Но тогда и возникает объективное противоречие между двумя представленными положениями. С одной стороны, системные качества – это свойства лишь системы в целом, но никак не ее частей, то есть ее компонентов. С другой стороны, они же объективно должны быть присущи и частям – компонентам системы¹⁹.

На наш взгляд, преодоление этого, действительно, объективного – очень важного и острого противоречия может быть осуществлено опять-таки на основе изложенных выше представлений о метасистемном принципе организации определенного класса систем. Дело в том, что в свете этих представлений существенному переосмыслению нуждается сама – обычно не дифференцируемая и концептуально очень аморфная трактовка понятия «часть». В результате такого переосмысления и конкретизации оказывается, что целое (метасистема) обязательно включает в свой состав существенно, кардинально различные части (подсистемы, компоненты, элементы и др.). Одни из них являются столь «дробными», что, действительно, утрачивают характеристик всего целого (это – «на языке» теории систем ее *элементы*). Другие же части, напротив, не только могут воспроизводить, мультиплицировать все базовые характеристики целого. Причем, именно такое «встраивание» этих характеристик в их собственное содержание как раз и составляет самую их суть (это «на языке» теории систем ее *компоненты*).

¹⁹ Несколько предвосхищая дальнейшее изложение, отметим, что именно данная закономерность играет одну из важнейших ролей в плане реальной – очень сложной и многоплановой картины, характеризующей, например, соотношение личности педагога и ее индивидуальных качеств.

Таким образом, сформулированное выше противоречие оказывается преодоленным, а сам механизм «встраивания» вскрывает важнейшее обстоятельство, состоящее в следующем. Системные качества целого могут транспонироваться и на его компоненты. Тем самым эти качества оказываются воплощенными и в отдельных составляющих системы, что резко повышает функциональный потенциал последних. Показательно также, что одним из наиболее ярких подтверждений этого как раз и является психология деятельности. Действительно, в этом плане очень демонстративным является известное положение, сформулированное С. Л. Рубинштейном, согласно которому «В действии как подлинной «единице», «клеточке» психологического изучения объективируются *все* компоненты психического» [376] (выделено нами – А. К.)²⁰. К данному – наиболее имплицитному, а одновременно и важному механизму (то есть к механизму *транспонирования* системных качеств с уровня целого на уровень частей) мы еще возвратимся в ходе дальнейшего анализа. Он является, на наш взгляд, одним из основных среди всех специфически системных механизмов.

Итак, на основе проведенного выше анализа можно сделать заключение, согласно которому подтверждается сформулированное в начале данной главы предположение. Действительно, учет тех новых особенностей, которыми обладают системы со «встроенным» метасистемным уровнем, способствует развитию самого системного подхода как методологического принципа. Причем, уже в первом из аспектов, предписываемым «алгоритмом системного исследования» (метасистемном, онтологическом), проявляется и наиболее общая закономерность, состоящая в следующем. В системах данного класса, с одной стороны, в целом могут сохраняться некоторые наиболее общие и значимые закономерности систем всех иных классов. Однако, с другой стороны, по отношению к ним имеют место и такие феномены и свойства, которые не только не могут быть описаны в традиционных вариантах системного подхода, но и в ряде случаев как бы противоположны им, принимая своеобразную – инверсионную форму. Понятно, что представленный выше анализ – это лишь первый опыт раскрытия такого рода закономерностей.

²⁰ Действительно, при анализе основных психологических особенностей действия оказывается, что в нем представлены не только «все компоненты психического», на что указывает С. Л. Рубинштейн, но также и все базовые атрибуты деятельности – присущие ей свойства целенаправленности, осознаваемости, активности, предметности, продуктивности, адаптируемости, корректируемости и др. [376].

Дальнейшее развитие самого системного подхода в направлении его трансформации в метасистемный подход, вероятно, приведет к установлению новых и, возможно, еще более существенных закономерностей.

1.2.2. Структурный план исследования

Следующий важнейший этап реализации принципа системного подхода, предписываемый «алгоритмом системного исследования» требует, как известно, установления закономерностей структурной организации изучаемого предмета. Вместе с тем (и это опять-таки предписывается методологией системности) данный этап, в силу его сложности и комплексности, является достаточно дифференцированным и предполагает реализацию целого ряда исследовательских подэтапов. И, безусловно, главным из них является тот аспект изучения системы (и, соответственно, – подэтап), который направлен на выявление компонентного состава изучаемой системы. В известном смысле это вообще основной и исходный для любого познания шаг – в чем-то даже, так сказать, «архетипический», связанный со стремлением познающего субъекта понять, прежде всего, «из чего состоит» – что собой представляет в аспекте его содержания объект познания.

Известно также, что в методологии системности представлен такой вариант решения данного вопроса, который явно доминирует по отношению ко всем остальным²¹. Мы имеем в виду подход, который был предложен П. К. Анохиным и получил широкое распространение и признание в системных исследованиях [16, 17]. В нем сформулирован определенный и достаточно строгий критерий для определения компонентного состава той или иной системы; это – так называемый «критерий взаимосодейственности». Его смысл состоит в том, что в качестве компонентов системы рассматривается любая сущность (предмет, явление, процесс, феномен, механизм и пр.), которая так или иначе, прямо или косвенно содействует достижению общей цели системы, по отношению к которой стоит задача определения ее компонентного состава. Всё, что «работает» на достижение цели и функционально способствует этому, рассматривается как совокупность компонентов системы. Цель, подобно магниту, «вытягивает» из среды и «притягивает» к себе лишь то, что способствует ее осуществле-

²¹ Подчеркнем, что здесь речь идет, разумеется, не о конкретных способах – «технологии» определения компонентного состава, а о *методологии* разработки таких способов и технологий.

нию и тем самым является универсальным критерием для определения компонентного состава системы. Далее – на последующих этапах становления и развития системы цель выполняете также и функцию перевода компонентов в специфический режим – режим их взаимодействия ее достижению, при котором каждый компонент проявляет себя лишь в том аспекте и в той мере, которые помогают достижению цели.

Естественно, что эти представления, сформулированные на достаточно ранних этапах развития принципа системности, наряду с их четкостью и определенностью (точнее – именно благодаря им), характеризуются некоторой упрощенностью и схематизированностью. Так, например, многие или даже – подавляющее большинство систем имеют не одну, а ряд, точнее – множество целей и являются поэтому полицелевыми. В связи с этим, их компонентный состав формируется по более сложным схемам, а сами они выступают как полисистемные образования. Далее, отнюдь не всегда цель как критерий определяет системы по так сказать «морфологическому» принципу – по принципу структурирования в ней тех или иных онтологически представленных образований. Существует и иной принцип – функциональный и, соответственно, иные типы систем. Это, в частности, функциональные и популяционные системы (включая их разновидности – например, распределенные, наложенные, диссипативные системы). Они в целом и их компонентный состав, в частности, формируется по типу временного и частичного включения, по принципу ситуационного синтеза компонентов иных систем в рамках необходимости достижения какой-либо цели [131, 142].

Вместе с тем, в любом из указанных вариантов именно признак наличия цели является обязательным и ключевым. Цель как критерий селекции компонентного состава и как системообразующий фактор является определяющей для становления главного в системе – ее содержания (а также – для его определения при исследовании системы). Это положение, повторяем, является одним из своеобразных постулатов системного подхода в его «классическом» варианте. Каким же образом оно может и должно быть осмыслено с позиций развитых выше представлений о системах со «встроенным» метасистемном уровне, вообще – с позиций метасистемного подхода? Понятно, что при современном уровне развития данной проблемы этот вопрос вряд ли допускает окончательное решение; вместе с тем, ряд соображений, содействующих его решению, все же могут быть сформулированы уже сейчас.

Исходным и методологически основным для его решения должно стать, на наш взгляд, следующее положение. Известно, что в филогезе-

нетическом аспекте существуют две принципиально разные, даже в известном смысле противоположные линии эволюции форм организации психики – инстинктивная и рефлекторная. В самом общем виде суть их различий состоит в следующем. Инстинктивная психика базируется на совокупности врожденных паттернов целесообразного реагирования на вполне определенные раздражители и фиксированные ситуации. Иначе говоря, такая психика может быть представлена как совокупность готовых систем целенаправленного реагирования и приспособления к ограниченному набору видо-специфических средовых стимулов. Эти системы, действительно, формируются так сказать «под цель», а она, в свою очередь, является для них системообразующим фактором.

Совершенно иной принцип лежит в основе второй – рефлекторной линии, «ветви» филогенеза психики. Это – по существу ситуационный принцип, поскольку системы реагирования не «предзадаются», а формируются и, добавим (что не менее важно), – переформируются, трансформируются в ходе онтогенеза. У психики, построенной на рефлекторно-ситуационном принципе, нет, и не может быть жестких, предзаданных форм реагирования на ограниченный набор раздражителей – целей. Следовательно, по своему содержанию, по набору своих компонентов они не могут детерминироваться совокупностью такого рода целей. У психики, сформировавшейся в итоге эволюции по «рефлекторной линии», существует не цель (или – цели), а метачель: адаптироваться, «выжить», а для этого строить свое функционирование, повторяем, по подчеркнуто ситуационному принципу.

Данный принцип сопряжен, в свою очередь, с двумя важнейшими особенностями. Во-первых, множество ситуаций, которые могут возникать и реально возникают, является принципиально неограниченным и практически необозримым. Во-вторых, преодоление любой их такого рода ситуаций должно носить все же целенаправленный характер, поскольку лишь при этом условии оно может быть эффективным, адаптивным. Оба этих условия, будучи синтезированными друг с другом, означают следующее. В каждом отдельно взятом, конкретном случае поведенческой и деятельностной активности цель, действительно, выполняет роль системообразующего фактора, а формирующиеся и функционирующие под ее детерминационным влиянием системы такой активности, действительно, складываются на основе критерия взаимосодейственности, о котором речь шла выше. Однако на более обобщенном уровне – уровне механизмов регуляции этой активности, уровне психики в целом дело обстоит существенно иначе. Для него характерно

не наличие какой-либо конкретной цели (как системообразующего фактора этой системы), а принципиальное отсутствие такой цели, но при соблюдении одного – важнейшего условия. Оно состоит в том, что априорная непредзаданность какой-либо цели (или, точнее, – совокупности целей) не только не означает «нецеленаправленности» функционирования, но наоборот, – содержит предпосылки для придания данному свойству новых – более совершенных форм. В психику как систему заложен не набор целей, а метачель, которая в наиболее общем виде состоит в организации адаптивного поведения, а для этого в формировании конкретных целей, соответствующих той или иной ситуации. Иными словами, это означает, что «обратной стороной» и объективным следствием такой организации является возникновение способности к целеобразованию как таковой. Именно эта способность является, как известно, одной из наиболее характерных и специфических особенностей психики.

Итак, принципиальная неопределенность и огромная сложность внешней среды приводит к необходимости ситуационного принципа как единственно возможного и эффективного адаптационного средства. Он, в свою очередь, характеризуется столь же принципиальной множественностью форм и способов «реагирования» на практически неobservable множество ситуаций. Единственно возможным средством обеспечения этого является не кумулятивное увеличение поведенческих систем с заданной целью, а формирование нового свойства – способности к целеобразованию как таковому и далее – к ситуационному генезису систем «под конкретную», но всякий раз отличную цель, под сформированную цель.

Все это поводит к тому, что на уровне психики в целом наиболее эффективным средством ее организации в аспекте компонентного состава является обеспечение заведомой избыточности этих компонентов, избыточность ее содержания в целом. Неопределенность среды и неопределенность возникающих ситуаций объективно требует для эффективной адаптации к ним избыточности содержания самой психики и, соответственно, – репертуара возможных способов преодоления ситуаций. Отсюда следует, что собственное содержание – компонентный состав психики как относительно самостоятельной системы должен складываться не по принципу «ограничения» (он состоит в том, что цель как системообразующий фактор селекционирует и организует компоненты), а по иному принципу. Это – так сказать принцип «безграничения» или – принцип «потенциальной неограниченности»: чем более содержательным, богатым, гетерогенным будет являться компонентный состав

психики, тем в большей степени она будет соответствовать единственно возможному для принципиальной неопределенности среды принципу – ситуационному. Более того, лишь на основе этого становится возможной не просто целенаправленность поведения, а сама способность, обеспечивающая это свойство – способность к формированию целей, способность к целеобразованию.

На основе проведенного выше анализа можно, по-видимому, сделать и ряд заключений более общего порядка относительно организации систем со «встроенным» метасистемным уровнем в целом и психики как одной из них (а также ее базовых «составляющих», также принадлежащих к данному классу). Эти заключения представляются, на наш взгляд, достаточно показательными в плане общей проблемы соотношения системного и метасистемного подходов: они «не отменяя» ключевых положений системного подхода, в то же время, развивают и углубляют их, а в некоторых случаях являются их своеобразным диалектическим снятием.

Действительно, как было показано выше, системы со «встроенным» метасистемным уровнем в целом и психика как одна из наиболее характерных среди них, не только не обладает какой-либо конкретной, «предзаданной» целью, но и в принципе не должна обладать ей. Лишь при этом условии обеспечивается возможность для возникновения все новых и каждый раз отличных от других целей, специфичных той или иной актуальной ситуации взаимодействия со средой. Следовательно, по отношению к структурной и функциональной организации психики (и каждой из ее основных «составляющих») любая конкретная цель в принципе не может выступать в качестве системообразующего фактора. В этом смысле она не может являться причиной, детерминантой структурирования той или иной психологической системы (как это полагается аксиоматичным в традиционном системном подходе). При этом имеет место совершенно иная и гораздо более сложная картина, суть которой заключается в следующем. С одной стороны, системы со «встроенным» метасистемным уровнем не имеют «предзаданных», фиксированных целей, но обладают способностью к целеобразованию; следовательно, они не могут формироваться под их детерминирующим воздействием как системообразующего фактора. Их актуальное формирование и функционирование наоборот, вначале предполагает поэтому своего рода обратный процесс – формирование цели как таковой. Генерация целей – это не исходный момент формирования и функционирования такого рода систем, а определенный – промежуточный этап и результат, эффект их функционирования. С другой

стороны, уже после этого, после генерации цели (целей) последние начинают выступать в том статусе, который подробно и детально охарактеризован в традиционном системном подходе – в качестве системообразующего фактора по отношению ко всему функционированию систем. Проще говоря, системы со «встроенным» метасистемным уровнем (и, повторяем, – психика как наиболее характерный их представитель) синтезирует в себе две базовые функции: реализацию целями функции системообразующего фактора и функцию генерации самих этих целей. Система, продуцируя некоторые цели, затем сама начинает подчиняться тому, что она же сама и сгенерировала. Это – один из важнейших аспектов общей проблемы самоорганизации систем.

Другим и также значимым аспектом рассматриваемой проблемы является, на наш взгляд, следующая закономерность. Системы со «встроенным» метасистемным уровнем, обладая способностью к целеобразованию, порождают, генерируют некоторые цели. Не они «формируются под цель», а наоборот, сама цель является продуктом и результативным эффектом их функционирования (и уже поэтому цель никак не может реализовывать по отношению к ним функцию их системообразующего фактора). Однако затем сгенерированная системой цель все же начинает выступать в этой функции и закономерным образом влиять на ту систему, которая ее спродуцировала. В результате этого сама система трансформируется, меняет свое состояние и режим своего функционирования. Конкретно, это означает, в частности, что из всего – практически неограниченного компонентного состава системы некоторые компоненты, в наибольшей степени содействующие достижению цели, переводятся в *актуальное* состояние. Они выходят на первый план и становятся «фигурой», тогда как все иные образования определяют «фон», оказываясь представленными в *латентном* состоянии. Общее «пространство психического» дифференцируется на актуальную составляющую – то его содержание, которое непосредственно содействует реализации цели, и на латентную, потенциальную составляющую – на то содержание, которое не отвечает непосредственно требованиям достижения цели.

Таким образом, можно видеть, что указанная дифференциация, проведенная выше в максимально обобщенном плане, имеет непосредственное отношение к одной из основных проблем психологии – к проблеме сознания. Она фактически, лежит в основе существования двух форм репрезентации информации в психике – осознаваемой и неосознаваемой и, более того, является, по-видимому, объективным фактором диффе-

ренциации этих форм репрезентации в целом, а в определенном смысле и ее механизмом. Установление данного механизма делает более понятным и даже естественным многократно зафиксированный эмпирически фундаментальный факт атрибутивной связи «цели и сознания», точнее – осознанности всего того, что прямо или косвенно связано с целью, «работает» на нее, лежит в ее русле. Эту связь – в свете сказанного можно проинтерпретировать следующим образом. Психика как система со «встроенным» метасистемным уровнем, обладая практически неограниченным компонентным составом и отсутствием какого-либо исходного, предзаданного набора целей, но в то же время – способностью к целеобразованию, генерирует цель (цели). Те, в свою очередь, оказывают на компонентный состав активное обратное влияние посредством селекции той их части, которая содействует ее реализации. Тем самым общий компонентный состав дифференцируется на так сказать латентную и эксплицитную формы репрезентации; на потенциальную и актуальную составляющие. Первая из них (латентная, потенциальная) соотносится с «информацией бессознательного». Вторая (эксплицитная, актуальная) соотносится с осознаваемыми репрезентациями точнее – является ими. Кроме того, если цель оказывается неудачной или же таковым, то есть неудачным является произошедший процесс селекции актуальной, эксплицированной информации из всего компонентного состава, она может переформулироваться, то есть трансформироваться. Соответственно этому, изменяется состав и структура актуализированной (то есть, фактически, осознаваемой) информации, изменяется «фокус сознания». И такого рода трансформации состава и структуры репрезентации продолжают до тех пор, пока цель не окажется достигнутой. В этом и лежит, по нашему мнению, источник имманентно присущей сознанию динамичности, «текучести», а в более общем плане – и атрибута его трансцендентности.

Таким образом, очень важным признаком психики как системы является то, что она не подчиняется правилу: «цель как системообразующий фактор селектирует, а тем самым – ограничивает компонентный состав и затем организует его». Доминирующей здесь является не тенденция к ограничению, а противоположная тенденция – к принципиальной открытости компонентного состава, к обеспечению его возможно большего расширения, к его неограниченности, к его «незамкнутости» и перманентной обогащаемости. Лишь это обеспечивает должный «запас информационной прочности», на основе которого становится возможным формирование адекватных целей и конструирование дей-

ственных способов преодоления принципиально неограниченного и непредсказуемо изменяющегося множества внешних ситуаций²².

Возвращаясь вновь к метафоре о том, что «цель вытягивает, подобно магниту, из среды все то, что необходимо для ее достижения», мы могли бы сделать уточнение: это справедливо в каждом *конкретном* случае организации поведенческой активности. Однако на уровне психики *в целом* и ее базовых, важнейших подсистем действует иной принцип. Для них существует не цель, а метаяцель, состоящая в обеспечении самого свойства целенаправленности и требующая принципиально открытого, заведомо избыточного компонентного состава. Цель поэтому не «вытягивает» из среды те или иные компоненты, а наоборот, «втягивает» в систему психического возможно большую часть самой внешней среды – в форме информационных моделей, репрезентаций, образов, концептов и пр. Чем более полной – богатой и адекватной будет их совокупность, каковая и образует, в конечном итоге, субъективную реальность, тем выше адаптивные и все иные способности психики по отношению к взаимодействию с объективной реальностью.

Отсюда далее следует, что в качестве компонентов самого содержания психического начинают выступать, а затем занимают доминирующее положение такие образования, которые атрибутивно соответствуют не ее «внутреннему» содержанию, а содержанию той метасистемы, в которую она сама включена – объективной реальности. Это внешнее содержание (правда, в превращенной – идеальной форме, в форме «информационных дубликатов») становится внутренним содержанием психики, образуя ее компонентный состав. Другими словами, и по своему происхождению, и по своему содержанию компонентами психики становятся такие сущности, которые исходно выступали по отношению к ней как метаконпоненты – как части метасистемы, в которую она сама исходно включена. Лишь тот компонентный состав, который «вберет» в себя содержание метасистемы (объективно реальности), может обеспечить самой системе психического необходимый адаптивный и любой иной потенциал.

Таким образом, можно заключить, что для систем со «встроенным» метасистемным уровнем установленные и считающиеся «каноническими» в системном подходе правила не вполне достаточны. Более того, можно констатировать даже противоположные им закономерности детерминации компонентного состава такого рода систем. Лишь в том слу-

²² Очевидна связь данного вывода с «законом необходимого разнообразия», сформулированного У. Р. Эшби [467].

чае, когда компонентный состав определяется не какой-либо конкретной целью, а ее принципиальным отсутствием при одновременной способности к выработке – генерации различных целей (в зависимости от ситуации) сама система переходит на качественно иной уровень своего развития. Данный вывод непосредственно вытекает из общих представлений о системах со «встроенным» метасистемным уровнем в целом, а также из представлений о специфике детерминации их компонентного состава, в частности. Он в определенной степени содействует решению острой и «критически значимой» для конструктивной реализации системного подхода в психологии проблемы – проблемы механизмов целеобразования как важнейшего процесса (и свойства) психики, проблемы соотношения каузальности и телеологичности в детерминации поведения.

Проведенный анализ показал, что лишь системы со «встроенным» метасистемным уровнем способны к целеобразованию как таковому: не только к реализации, но и к генерации целей, поскольку их компонентный состав формируется не по критерию «ограничения», а по противоположному критерию («потенциальной неограниченности»). В роли их компонентов выступают превращенные формы компонентов самой метасистемы, то есть метакомпоненты. Данный вывод, содействуя решению одной важной проблемы – проблемы механизмов целеобразования, ставит другую, не менее важную и сложную проблему. Это вопрос о том, посредством каких механизмов системам со «встроенным» метасистемным уровнем (и психике как одной из них) удастся «справиться» с огромным и, более того, принципиально неограниченным, открытым объемом компонентного состава? Что позволяет этим системам преодолеть противоречие между, фактически, неограниченностью и заведомой избыточностью компонентного состава и необходимостью ограничения этого состава в каждом конкретном случае организации поведенческих актов? К этому вопросу мы специально обратимся ниже. Пока же продолжим рассмотрение структурного плана исследования, предписываемого содержанием метасистемного подхода.

Как известно, в методологии системного подхода в целом и в психологических исследованиях, основывающихся на данном принципе, в частности, именно этот аспект является наиболее традиционным и разработанным. Он рассматривается как базовый, главный. Это своего рода «ядро» системного подхода как такового²³. Причем, в ряде случаев

²³ При этом необходимо учитывать, что именно структурный аспект является объективно основным во всем «алгоритме системного исследования», поскольку он наиболее тесно связан с выявлением особенностей *содержания* изучаемых систем,

имеет место даже терминологическая недифференцированность системного и структурного подходов; возникают затруднения в определении границ понятий системы и структуры. Действительно, сами понятия структуры и структурности являются очень общими, многоаспектными, полисемичными. Это отражает действительную сложность той реальности, которая ими отображается на понятийном и концептуальном уровнях. Вместе с тем, если попытаться выделить то главное и наиболее специфическое именно системному видению содержания понятия структурности, то им, по всей вероятности, будет положение об *уровневом* принципе структурирования систем. В самом деле, именно этот тезис – тезис о структурно-уровневом принципе организации систем является базовым и фундаментальным и в теории систем в целом, и в психологии, в частности. В связи с этим, именно его и целесообразно рассмотреть в контексте анализируемой здесь проблемы возможной специфики метасистемного подхода.

Итак, проблема формулируется следующим образом: как представлен базовый принцип организации систем (структурно-уровневый) по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем? Общий ответ на данный вопрос аналогичен тем, которые были даны при анализе двух рассмотренных аспектов – метасистемного и компонентного и которые характеризуют соотношения системного и метасистемного подходов в целом. Соотношение же это заключается в том, что базовые положения системного подхода в значительной степени сохраняют свою правомерность и по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем. Они необходимы для их изучения; однако – именно необходимы, но еще недостаточны. Дело в том, что системы со «встроенным» метасистемным уровнем характеризуются некоторыми новыми особенностями и закономерностями, учет которых необходим при разработке методологических средств их изучения (то есть при разработке метасистемного подхода). Рассмотрим данное положение более подробно.

Действительно, как мы уже отмечали, многочисленные данные как теоретико-методологического, так и эмпирико-экспериментального плана (см. обзор в [197]) убедительно свидетельствуют о том, что и психика в целом, и ее отдельные подсистемы организованы на основе

их онтологических закономерностей и механизмов. Следовательно, на структурный аспект в наибольшей степени распространяются те выводы, которые были сделаны нами ранее относительно специфики взаимосвязи и взаимодействия «целого» и «частей» в системах со «встроенным» метасистемным уровнем.

структурно-уровневого принципа. В этом плане «классический» системный подход (в любом его варианте) абсолютно необходим для раскрытия структурно-уровневых закономерностей объектов психологического изучения. Однако, для того, чтобы стать не только *необходимым*, но и *достаточным* для этого, обязателен учет тех специфических особенностей и закономерностей, которые характерны для систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Основные из них, взятые в аспекте именно структурного анализа, состоят в следующем.

Во-первых, наиболее явная и даже в какой-то степени «формальная» особенность заключается в том очевидном, но основополагающем факте, что эти системы включают в свой состав новый уровень – метасистемный. Отсюда, в свою очередь, вытекает два важных методологических следствия. Одно из них состоит в том, что в сферу изучения и, соответственно, в арсенал его методологических оснований должен быть включен новый предмет (метасистемный уровень) и новые процедуры исследования (метасистемный подход). Другое важное следствие заключается в том, что возникновение в системе нового уровня ведет либо к ее переструктурированию, либо к качественным спецификациям всех иных уровней, либо и к тому, и другому [187, 379]²⁴. Следовательно, есть все основания допустить, что возникновение метасистемного уровня трансформирует все иные – нижележащие уровни. Он начинает оказывать не только значимое, но и, не исключено, определяющее воздействие на них (к этому предположению мы возвратимся ниже).

Во-вторых, можно констатировать еще одну значимую и достаточно любопытную особенность. Возникновение в структуре психике нового – метасистемного уровня означает, что сама эта структура как бы «перерастает себя», выходит за свои собственные границы и становится тем самым метаструктурой. Она, сохраняя, естественно, свою онтологическую целостность и свои объективные границы, все же в определенном смысле выходит за них – «открывается» объективной реальности как своей метасистеме и включает ее в себя через ее превращенные формы (в виде субъективной реальности). Но это означает, что структура посредством включения в нее метасистемного уровня, может становиться компонентом для самой себя. Различия компонента и структуры во многом приобретают относительный характер. При этом, как уже

²⁴ В данной связи опять-таки следует отметить уже упоминавшееся положение С. Л. Рубинштейна о том, что «... с возникновение нового уровня сущего во всех нижележащих уровнях выявляются новые свойства» [379].

отмечалось, целое и части также могут становиться во многом однопорядковыми и так сказать «равномощными».

Данная закономерность, в частности, с особой отчетливостью находит свое воплощение по отношению к такой – очень важной и, по существу, фундаментальной проблеме, каковой выступает проблема сознания. Она объясняет тот известный факт, что сознание «упорно сопротивляется» любому структурированию – оно легко преодолевает любые структурные рамки [151], изменяет и трансформирует структуру, «выходит за пределы» какой-либо фиксированной структурной формы. Мы специально акцентируем внимание именно на этой иллюстрации, поскольку именно механизмы и процессы осознаваемой, произвольной регуляции (и саморегуляции) выступают объективно важнейшими факторами, оказывающими мощнейшее опосредствующее воздействие на организацию любой деятельности, особенно – сложной. Без них и «вне» их раскрытие собственно психологических закономерностей, лежащих в основе ее структурно-функциональной организации, не представляется возможным в принципе. Более того, эти процессы и механизмы, разумеется, взаимосвязаны с ее организацией отнюдь не «внешним образом», то есть не только и не просто так сказать «вливают на нее». Они, по существу, входят в самую ее суть, в само ее содержание. Следовательно, их раскрытие, базирующееся, в свою очередь, на экспликации их общих принципов и атрибутивных особенностей, является органической составляющей самих представлений по проблеме деятельности.

В-третьих, несмотря на всю значимость и очевидное своеобразие двух предыдущих особенностей, все же относительно еще более важным представляется, соответственно, наиболее общее из анализируемых здесь положений. Это, разумеется, положение о самом существовании систем со «встроенным» метасистемным уровнем, а также о принадлежности психики в целом и ее основных, базовых «составляющих» к этому классу систем. Из него, в свою очередь, вытекают также два, но уже новых следствия. С одной стороны, психика в целом и ее отдельные – основные «составляющие» построены (структурированы) на базе общего и инвариантного – метасистемного принципа организации. В свою очередь, общность принципов организации целого и его частей позволяет переносить – транспонировать механизмы и закономерности функционирования первого на вторые. Именно это и лежит в основе очень важного, на наш взгляд, феномена мультиплицирования, при котором потенциал психики в целом может многократно воспроизводиться в ее частных, хотя и важных аспектах, проявлениях, функциях. Целое может повторять себя в частях,

переноса на их организацию – в том числе и, прежде всего, на их структуру основные особенности своего функционирования. Тем самым резко расширяется собственный потенциал частей, что является чрезвычайно ценным с общеадаптационной точки зрения. При этом складывается иная, нежели в традиционных системных представлениях, картина соотношений целого и частей, системы и компонентов. Целое (система) уже не состоит из частей (компонентов), а реализуется в некоторой совокупности основных функций (которые, впрочем, сами порождены этой системой). Это означает, что на каждую из функций может переноситься (транспонироваться) потенциал системы в целом. Такой перенос позволяет ей резко расширять – по существу, умножать, то есть именно мультиплицировать (в прямом и непосредственном значении данного понятия) свои функциональные возможности²⁵.

Наряду с этим, необходимо учитывать и существование еще одной, не исключено, важнейшей в структурном отношении закономерности организации систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Явившись исходно результатом теоретического анализа, эта закономерность затем была многократно подтверждена на материале исследований, в том числе – эмпирических и экспериментальных очень разных и достаточно общих предметов психологического исследования (см. обзоры в [187, 197]). В силу особой значимости данной закономерности остановимся на ней более детально. Действительно, сформулированные выше представления позволяют более полно, точно и адекватно учесть и объяснить важнейшую – фундаментальную и основополагающую категорию особенностей систем (прежде всего, собственно психических) – особенности их структурной организации. Эти представления показывают, что метасистемный уровень не только может, но для определенного класса систем и должен быть включен в их состав, точнее – в их общую структурно-уровневую организацию. Тем самым создаются необходимые и достаточные предпосылки для того, чтобы предложить обобщенное решение проблемы структурно-уровневой организации систем в весьма широком диапазоне различий их собственных характеристик.

Как известно, основной трудностью на пути решения данной проблемы является сохраняющаяся до сих пор несформулированность чет-

²⁵ Данное положение станет одним из ключевых объяснительных средств для раскрытия реальных – очень сложных и многоплановых, а при этом и не вполне «обычных и привычных» отношений между личностью и ее «составляющими» – индивидуальными качествами (см. гл. 2 третьего тома).

ких и обоснованных представлений о критерии-дискриминаторе уровней организации систем. Им является такой критерий, который позволяет дифференцировать (выделить и различить, то есть именно распознать) в исходной целостности базовые уровни ее структурной организации. Наряду с ним, существуют и критерии иного типа, которые можно обозначить как критерии-верификаторы. Они направлены на то, чтобы обосновать, то есть именно верифицировать существование качественных различий между уровнями, устанавливаемыми посредством критерия-дискриминатора. При этом следует обязательно иметь в виду, что общая система критериев уровневой дифференциации принципиально множественна, то есть предполагает существование глубоких различий между уровнями одновременно по нескольким основным параметрам. Дифференцируемые уровни должны иметь глубокие качественные различия по своему содержанию; выступать различными по характеру интегративных средств и механизмов, лежащих в их основе; обеспечивать качественно различные типы взаимодействия системы со средой; иметь глубоко различные феноменологические проявления; включать специфические и разнородные по отношению друг к другу компоненты и др.

Наряду с этим, они должны также воспроизводить и еще одну группу закономерностей – закономерности межуровневых взаимодействий, обеспечивающих их целостность в рамках дифференцируемой системы. Главной из них является иерархический принцип организации уровней. Вместе с тем, множественность критериев межуровневой дифференциации не исключает, а наоборот предполагает наличие некоторого наиболее общего, базового параметра, выступающего главным основанием для их определения. Более того, все важные, но частные критерии дифференциации уровней выступают как следствия этого обобщенного параметра. Он должен быть унитарным (универсальным) в отношении дифференциации всех уровней. В связи с этим, собственно говоря, и возникает необходимость в осуществленном выше разделении всех критериев уровневой дифференциации на два их типа. С одной стороны как отмечалось, это критерии (признаки), репрезентирующие качественную разнородность уровней. Их использование может и должно служить средством проверки наличия качественных отличий между выделяемыми уровнями. Они обозначены как критерии-верификаторы. С другой стороны, это обобщенный и унитарный критерий дифференциации, являющийся средством не только верификации, но и поиска, обнаружения (различения) уровней в рамках интегрированного и изначально недифференцированного целого. Он обозначен нами как критерий-дискрими-

натор [186, 188]. Условие сочетания обоих типов критериев является обязательным для уровневой организации объектов.

Опираясь на результаты проведенного выше теоретического анализа, мы считаем возможным предложить следующее решение данной проблемы²⁶. Любая достаточно сложная целостность представляет собой организацию ряда подсистем различного ранга (и, соответственно, различной сложности), обладающих собственными качественными характеристиками. Эти подсистемы и выступают интегративными уровнями ее организации. Согласно общему решению данной проблемы, в структуре сложного целого (явления, процесса) необходимо дифференцировать, как минимум, следующие интегративные уровни. Во-первых, уровень целостности, на котором явление, процесс представлены во всей полноте состава, структуры и качественных характеристик. Это – собственно системный, или общесистемный уровень. Во-вторых, уровень отдельных подсистем, включенных в сложное целое, формирующихся для обеспечения различных ее функциональных проявлений («функциональные органы» системы) и имеющих собственное достаточно сложное строение. Это – субсистемный уровень. Он принципиально гетерогенен, поскольку предполагает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. В-третьих, уровень структурных компонентов как базовых единиц целого. Наряду с этим, следует учитывать, что в психологии (в силу предельной сложности предмета изучения) он специфичен и дифференцируется на два качественно специфических по своим характеристикам уровня – собственно компонентный и элементный. Под компонентом понимается такое простейшее образование, которое еще обладает качественной специфичностью целого; под элементами понимаются те структурные составляющие, из которых образованы компоненты, но которые уже утрачивают качественную определенность целого (хотя и являются его онтологически необходимыми составляющими)²⁷. Наконец, с позиций общего решения проблемы иерархии уровней необходимо учитывать и то, что любая сложная целостность сама выступает как составляющая еще более широкой и общей метасистемы. В составе последней то или иное явление (процесс) вообще только и может существовать не как абстракция,

²⁶ Данная проблема в более развернутом и детализированном виде проанализирована нами также в [197, 198].

²⁷ Напомним, что необходимость выделения этих двух уровней была обоснована Ф. де Соссюром и развита по отношению к психологической проблематике Л. С. Выготским [90].

а как онтологическое образование; приобретает свое конкретное – «внутрисистемное» бытие [240]. Во взаимодействии с метасистемой явление, процесс приобретают новые качественные характеристики, измерения и параметры, которые образуют в совокупности высший (метасистемный) уровень организации.

Более того, – и это главное для систем, являющихся предметом собственно психологического познания, – метасистемный уровень, как было показано выше, может быть функционально включен – «встроен» в их структурно-уровневую организацию, включен в их состав и содержание. Следовательно, собственная структура этих систем, иерархия их основных уровней обязательно предполагает необходимость дифференциации этого уровня как самостоятельного, качественно специфического, несводимого к иным уровням и тем более – лишь к эффектам взаимодействия системы с метасистемами, в которые она онтологически включена.

Пять указанных уровней (элементный, компонентный, субсистемный, системный, метасистемный) носят, таким образом, общий характер и именно на них целостность обладает наиболее различающимися качественными «измерениями». Кроме того, эти же пять уровней «исчерпывают» собой весь диапазон качественных проявлений системы, охватывают все многообразие качественных характеристик целого в его реальной многомерности. Так, на низшем (элементном) уровне происходит как бы «отрицание» общего качества системы, поскольку в самих элементах система проявляется не в своих атрибутивных свойствах, а в аспекте свойств тех микросистем, из которых она, в конечном счете, складывается. Но аналогичный эффект – эффект «исчерпанности качеств» системы имеет место и на высшем уровне – метасистемном, поскольку на нем целое приобретает особенности систем высших по отношению к ней порядков, сама выступает как их составляющая и также во многом утрачивает статус автономной. Тем самым диапазон выделенных уровней – это не только исчерпывающий континуум всех их возможных, качественно различных уровней организации, но одновременно – полный диапазон возможных форм бытия системы как автономной целостности. Все это позволяет рассматривать совокупность пяти указанных уровней в качестве общего основания для дифференциации уровней в структурной организации систем. Та мера, с которой предполагаемые в ходе исследования уровни удовлетворяют этим представлениям, является показателем правомерности самого их выделения. На основе этого можно предположить, что данный инвариант из пяти основных макроуровней характеризует, в частности, и структурную организацию деятельности.

Каким же образом должен быть осмыслен этот результат в плане понимания специфики «психологических систем» и в плане развития методологических оснований метасистемного подхода в целом? Прежде всего, установленная общность структурной организации не может считаться случайной, поскольку она проявляется не только во многих, но и в наиболее существенных, важных подсистемах психики. Маловероятно также и то, что эти подсистемы развиваются, складываются относительно автономно, приобретая в итоге сходную – пятиуровневую структуру. Гораздо более вероятным является другое предположение: само формирование этих пятиуровневых структур по отношению к каждой из основных подсистем является вторичным. Оно является следствием того, что именно этот – пятиуровневый инвариант выступает как общая закономерность структурной организации психики и ее основных подсистем; как своего рода «латентный фактор» для развертывания частных подструктур психики.

Кроме того, очень важной является непосредственная воплощенность в нем базовой структуры общесистемных уровней организации: ими, как неоднократно отмечалось выше, являются метасистемный, системный, субсистемный, компонентный и элементный уровни. Отсюда следует, что в своем основном – структурном аспекте психика базируется на аналогичной – то есть также базовой системной закономерности. Структура психики и ее основных подсистем реализует в себе базовый инвариант общесистемных уровней организации. Следовательно, в их организации системность выступает именно как принцип, как механизм этой организации, причем, повторяем, – в основном, то есть структурном аспекте. Поэтому системность как принцип и как совокупность механизмов лежит в основе самой онтологии психического, а не только в основе гносеологических подходов к ее изучению.

Далее, необходимо отметить еще одно – также значимое, на наш взгляд, следствие из развитых выше представлений и полученных затем на их основе результатов. Оно показывает, что для таких важнейших подсистем психики, как подсистемы психических процессов, способностей, деятельности, процессов принятия решения, мотивационной сферы личности, ее метакогнитивной сферы и др. существуют инвариантные по сути, но очень специфические по содержанию уровневые структуры [169, 187, 220]. В связи с этим, нельзя обойти вниманием вопрос о том, присуща ли эта пятиуровневая структура не только отдельным подсистемам, но и системе в целом? Вообще: может ли быть структурирована психика каким-либо унитарным способом? На наш взгляд, можно дать следующий ответ на этот – действительно, принципиальный вопрос.

С одной стороны, разумеется, в исследовательских, познавательных целях не только можно, но и необходимо предпринимать попытки структурного представления психики именно как целого. Построение такого рода обобщающих структур и возможно и полезно, даже – необходимо. С другой стороны, вся история развития психологии убедительно свидетельствует о том, что попытки выявления некоей унитарной, «всеобщей» структуры психики вряд ли конструктивны. И дело здесь не в том, что они – эти попытки сами по себе неудачны или неадекватны. Причины этого, по-видимому, носят более глубокий характер. Они связаны с тем, что психика – именно в силу своей предельной сложности является принципиально полиструктурным образованием: она включает в себя множество структур, суперпозиция которых и образует то «полифоническое», многокачественное целое, которым она является. Однако – и это мы считаем главным – в основе каждой их частных, локальных структур лежит идентичный инвариант базовых структурных уровней организации.

Эту же мысль можно сформулировать и по-другому: определенная – «унитарная» и инвариантная структура психики, действительно, существует, но не в том смысле, что эта структура жестко организует ее *в целом*. Эта структура является инвариантной для организации *каждой* из ее базовых подсистем – она воплощена в их множестве (мультиплицирована в нем). Здесь приходится говорить о структуре не как о «каркасе целого», а как об определенном принципе организации – принципе, повторяем, общем для всех базовых подсистем психики. Это структура как принцип организации; точнее – структура, настолько обобщенная и принявшая столь генерализованную форму, что ее следует понимать не в «морфологическом» плане, а в плане общеорганизационного принципа²⁸. Причем, этот принцип по самой своей сути является не только специфически системным, но и соответствует важнейшему аспекту системности как таковому, то есть структурно-уровневому²⁹.

И здесь, на наш взгляд, необходимо еще раз обратиться к одной из основных задач данного раздела – к задаче раскрытия того, что нового могут дать представления о специфике систем со «встроенным» метаси-

²⁸ Понятно, что данное заключение носит пока по необходимости гипотетический характер и нуждается в дальнейшей верификации.

²⁹ Отсюда следует, что психика не только *может* быть понята как система и даже не только, что она *является* таковой реально, но и то, что она базируется на *объективно* главных механизмах и закономерностях, установленных в общей теории систем.

стемным уровнем для развития методологии системного подхода в целом? С точки зрения «классического» системного подхода само понятие структуры неразрывно связано со вполне определенным – «осязаемым», конкретным «материалом», который, собственно, и подлежит структурированию. Структура и «материал», структура и субстрат – вообще своего рода взаимопологаемые сущности, взаимовыводимые понятия. Не приуроченная непосредственно к «материалу» (субстрату) структура, с точки зрения этих представлений невозможна.

Естественно, что в первом и наиболее общем приближении эта точка зрения верна. Она, однако, не всегда способствует раскрытию реальной сложности данной проблемы и поэтому должна быть уточнена. Действительно, как было показано выше, для систем со «встроенным» метасистемным уровнем (и в целом и для их основных подсистем) их наиболее общая структура становится таковой – именно общей – благодаря тому, что она обретает статус инвариантного принципа организации всех (или большинства) ее частных подсистем. И как таковая – как принцип организации, эта общая структура, естественно, утрачивает непосредственную связь с каким-либо конкретным субстратом, тем более – морфологическим. Несколько заостряя данное положение, можно сказать, что это – структура, не приуроченная (по крайней мере, непосредственно) к содержанию; и именно поэтому она обретает статус общей; более того – становится общим принципом организации основных подсистем психики. Подчеркнем, что при этом «форма» (структура) отнюдь не «отрывается» от содержания (субстрата), а как бы экстрагируется из него и, обобщаясь, закрепляется в определенных, инвариантных уровнях. Иначе говоря, здесь можно констатировать то известное и достаточно раскрытое в методологии научного познания положение, при котором форма сама становится содержанием.

Представленные выше материалы, далее, содействуют и решению тех ключевых вопросов и проблем, к которым привела логика развития системного подхода и которые были сформулированы в ходе предшествующего анализа, но остаются в нем без должного ответа. Это, в частности вопрос, связанный с необходимостью преодоления явного противоречия между двумя базовыми принципами организации сложных и сверхсложных систем – принципа иерархии и принципа гетерархии; столь же острый вопрос, связанный с необходимостью выявления и обоснования объективного критерия достаточности дифференцируемых в системах уровней их организации; вопрос о возможном существовании, а также о конкретной соотнесенности и взаимодействии принципов

организации системы в целом и принципов организации ее основных «составляющих». При этом оказывается, что попытки решения указанных выше вопросов с привлечением рассмотренных выше материалов позволяют установить ряд новых, не описанных до сих пор закономерностей структурной организации систем.

Так, выше был обнаружен и проинтерпретирован «эффект исчерпанности качеств». Он является непосредственным и объективным следствием охарактеризованного общесистемного инварианта уровней организации систем. Согласно данному критерию, напомним, в структурной организации систем необходима дифференциация пяти базовых уровней ее организации – метасистемного, общесистемного, субсистемного, компонентного и элементного. В то же время он является и общим, объективным критерием, демонстрирующим достаточность указанных пяти уровней для дифференциации наиболее важных и существенных уровней организации систем в целом. Дело в том, что, согласно данному эффекту, крайние, полярные уровни иерархии, основанные на данном критерии, включаясь в ее состав, одновременно определяют и ее границы, поскольку на них основные качества самой системы подлежат своего рода «отрицанию», а сама система исчерпывает свою качественную определенность.

Далее, достаточно значимым представляется и положение, являющееся, с одной стороны, следствием теоретического анализа, а другой, уже многократно подтвержденное эмпирически (см. обзоры в [187, 197]). Согласно ему, как мы уже не раз отмечали выше, не только психика в целом, но и ее базовые «составляющие» также представляют собой системы со «встроенным» метасистемным уровнем. Данное положение имеет двуединый смысл.

Во-первых, оно означает, что определенный класс систем, придя в ходе своей эволюции к метасистемному принципу организации как базовому и наиболее общему для них в целом, в то же время, обретает и способность воспроизводить, повторять его по отношению к организации своих основных «составляющих». Тем самым общий принцип расширяет сферу своего действия и соотносится не только с системой в целом, но и с ее основными «составляющими». Он как бы воспроизводится, многократно «повторяется», то есть именно мультиплицируется в их организации. В результате этого и система в целом обретает очень важную особенность – подобие, доходящее до степени изоморфизма, основного принципа своей организации и принципов организации своих основных «составляющих». И именно это является важным, а не исключено, и определяющим фактором обеспечения ее онтологиче-

ского единства и целостности. Данная закономерность имеет ряд дополнительных следствий, которые будут специально рассмотрены ниже³⁰.

Во-вторых, воспроизводится, мультиплицируется не только данный принцип в целом, в его общем виде, но и тот базовый инвариант уровней организации, который непосредственно вытекает из данного принципа (принципа метасистемной организации). Другими словами, структурная организация базовых «составляющих» систем со «встроенным» метасистемным уровнем также базируется на общесистемном инварианте, включающем пять основных иерархических уровней. В результате этого появляются основания для дифференциации еще одного принципа организации рассматриваемого класса систем – своего рода принципа «матрешечности», согласно которому основные их «составляющие» рекурсивно вкладываются в нее, мультиплицируя при этом ее базовые структурные закономерности. Структура целого изоморфно воспроизводит себя в структуре его частей. Само целое «повторяет» себя в своих частях именно в главном, то есть в структурном, точнее – в структурно-уровневом отношении: оно транспонирует на них свое пятиуровневое строение.

Сформулированные выше положения позволяют, далее, несколько иначе, нежели это принято традиционно, проинтерпретировать соотношения двух базовых механизмов организации систем – принципов иерархичности и гетерархичности в целом, а также содействуют решению конкретной проблемы их внутренней противоречивости, доходящей до степени антагонистичности. В самом деле, если целое, действительно, обладает способностью мультиплицировать себя (точнее – свои базовые характеристики) в своих основных «составляющих», то последние становятся в определенном отношении и в известном смысле «равномощными» самому целому. Целое (метасистема) уже не столько «состоит из» своих частей (отдельных систем), сколько вся реализуется в каждой из них. Потенциал целого, как уже отмечалось выше, при этом как бы умножается, а сама метасистема резко расширяет свои функциональные иные возможности. Однако еще более значимым является то, что все основные части – «составляющие» целого становятся однопорядковыми, подобными по своим характеристикам, то есть, фактически, паритетными и одинаково значимыми для его организации. Несколько предвосхищая дальнейшее изложение, отметим, что данный вывод, объясняющий еще одну важную

³⁰ В частности, оно имеет определяющее значение для раскрытия структурной организации индивидуальных качеств, взятых как в аспекте содержания каждого из них, так и в аспекте их общей системы – см. параграфы 2.2. и 3.2. третьего тома.

особенность организации систем со «встроенным» метасистемным уровнем, в значительной мере содействует раскрытию структурной организации деятельности в целом, а также закономерностей ее когнитивного обеспечения, в частности.

Другими словами, складывается ситуация, при которой целое начинает координироваться и организовываться – по существу, управляться не одним, а несколькими паритетными центрами, что равнозначно принципу гетерархичности как таковому. Данная особенность очень отчетливо проявляется, например, в структурной организации особого класса специфически регулятивных процессов – интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения [170, 190]. К этому классу относятся процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, самоконтроля. Действительно, среди них нельзя выделить какой-либо один процесс, устойчиво находящийся «на вершине» иерархии регулятивной подсистемы. Любой из интегральных процессов в зависимости от конкретной ситуации может становиться ведущим и организовывать в целях своей реализации все иные интегральные процессы, соподчинять их себе. Показательно и то, что смена интегральных процессов на ведущем уровне происходит достаточно естественно, зависит от складывающейся ситуации, от содержания и условий конкретной деятельности и поведенческой задачи. Все это, как можно считать, как раз и свидетельствует о том, что организация интегральных процессов подчиняется не иерархическому, а иному – гетерархическому принципу.

Наконец, следует указать, что решению основной задачи (задачи преодоления противоречия между двумя основными принципами структурной организации – принципами иерархичности и гетерархичности) в значимой степени содействует и еще один теоретический вывод проведенного выше анализа, состоящий в следующем. Для определенного класса систем, то есть для систем со «встроенным» метасистемным уровнем, в аспекте их структурной организации складывается достаточно своеобразная, если не сказать уникальная, картина. С одной стороны, – объективно (онтологически) все они выступают «составляющими» каких-либо более общих целостностей и по необходимости подчиняются их закономерностям и детерминантам. Они локализируются именно на метасистемном уровне. Поэтому именно метасистемный уровень организации данного класса систем является иерархически высшим, ведущим, определяющим и пр. Однако, с другой стороны, – функционально данные закономерности и детерминанты (и это является наиболее важным и спе-

цифическим для данного класса систем) оказываются представленными в собственной структурной организации и содержании самих этих систем. Они тем самым «встраиваются» в содержание другого – общесистемного уровня их организации. В силу этого, именно последний (общесистемный) уровень также с необходимостью должен быть проинтерпретирован как «иерархически высший», ведущий, определяющий. Причем, оба сформулированных вывода являются не альтернативными, а взаимодополнительными, то есть они справедливы одновременно. В силу этого, указанный класс систем характеризуется тем, что они организуются, координируются – управляются не одним, а двумя паритетными уровнями – метасистемным и общесистемным. Это и означает, что в основе их организации лежит именно принцип гетерархичности. Однако, еще более значимо то, что очень острый и трудный вопрос о «механизмах согласования» двух принципов (иерархичности и гетерархичности) обретает при этом совершенно конкретную и уже гораздо более операционализированную и доступную решению формулировку. Он предстает как частный случай общей и достаточно хорошо разработанной проблемы межуровневых взаимодействий и согласования базовых уровней организации систем.

Наконец, отметим, что, как можно видеть из представленных выше материалов, по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем (в аспекте их структурной организации) можно констатировать ту же самую картину, которая уже была отмечена нами выше в иных планах анализа. А именно: по отношению к ним могут изменяться и даже – принимать инверсионный вид базовые положения самого системного подхода, а также возникать новые характеристики и особенности. Выше мы продемонстрировали это, частности, на примере того, как в них структура может стать, действительно, общей лишь при условии утраты непосредственной связи с конкретным, «единичным» субстратом, «материалом» и приобретения ей статуса принципа организации. Этот принцип как раз и лежит в основе того, что в основе структурной организации всех систем данного класса лежит общий структурный инвариант, образованный пятью основными макроуровнями, характеристика которых была представлена выше.

1.2.3. Функциональный план исследования

Следующим важнейшим этапом общего «алгоритма системного исследования» является, как известно, выявление и интерпретация функциональных закономерностей изучаемого объекта – реализация функ-

ционального аспекта его изучения. Данный этап локализуется, таким образом, сразу же вслед за структурным этапом и в значительной мере базируется на его результатах. При реализации функционального аспекта исследования необходимо учитывать одну из основных его особенностей, заключающуюся в следующем. Если структурный этап (аспект) «алгоритма системного исследования» трактуется обычно как базовый и определяющий, поскольку он направлен на решение критически значимого для любой системы вопроса – вопроса о ее «материале» и механизмах структурирования, интеграции ее в целостность, то функциональный аспект имеет иную специфику. Она состоит в том, что именно он является не только предельно общим, но и максимально многоплановым, гетерогенным, а само понятие «функционирование» характеризуется очень выраженной полисемичностью. Функциональные закономерности фиксируют в своем общем и исходном значении, по существу, всю совокупность диахронических особенностей того или иного явления, процесса, объекта изучения. Все это создает, конечно, очень большие трудности и для его реализации, и для его методологической рефлексии.

Вместе с тем, очевидная гетерогенность и многоплановость функционального изучения не должны заслонять собой того обстоятельства, что при его реализации существуют определенные – основные направления.

Во-первых, любой его частный план, подаспект, так или иначе, связан с бытием системы во *времени* – с ее «временной разверткой». Он тем самым онтологически включает «ось времени» в организацию систем, а гносеологически – предписывает дать объяснение формам и модулям такого включения. Как будет показано далее, именно этот наиболее обобщенный – «временной срез» функциональной организации является очень специфическим для дифференциации систем «классического» типа и систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Во-вторых, это раскрытие *закономерностей* собственно диахронического плана, связанные с процессуальной организацией систем, то есть с их своего рода «временной структурой», которые, однако, принимают качественно иную форму – форму функциональной организации систем.

В-третьих, это направление, связанное с выявлением и интерпретацией состава, содержания и специфики системы тех закономерностей, по которым функционирует объект исследования, то есть его собственно *функциональных* закономерностей.

В-четвертых, на наш взгляд, не только можно, но и объективно необходимо дифференцировать и еще один – также основной аспект общего функционального изучения. Он направлен на выявление и ин-

терпретацию тех «результативных эффектов», к которым приводит само функционирование – функциональные *новообразования*, в которых «кристаллизуются» закономерности и содержательные особенности самого процесса функционирования (иногда для их обозначения используется понятие так называемых «функциональных органов» системы)³¹.

Понятно, что указанные – основные направления реализации общего функционального исследования тесно взаимосвязаны между собой; они в значительной степени перекрываются друг с другом и выделяются, прежде всего, в исследовательских целях. Поскольку они являются, как уже отмечалось, основными, то именно они и будут взяты нами в качестве ориентиров для проводимого ниже анализа. При этом общая задача анализа заключается, напомним, в том, чтобы попытаться определить те специфические – новые возможности, особенности и эвристические средства, которые присущи метасистемному подходу. Эту же задачу можно сформулировать иначе: как должны учитываться специфические особенности систем со «встроенным» метасистемным уровнем в методологии их познания в целом и психологического познания, в особенности? Что может дать их учет для более глубокого понимания и объяснения объекта исследования – систем со «встроенным» метасистемным уровнем в целом и психики как важнейшей из них?

При обращении к первому из сформулированных выше планов функционального изучения можно констатировать следующую – значимую, на наш взгляд, закономерность. Она тесно связана с рассмотренной выше спецификой компонентного состава анализируемого класса систем, со статусом их компонентов и с особенностями их структурирования. Эта специфика такова, что по отношению к сути функциональной организации психики (как системы со «встроенным» метасистемным уровнем), складывается следующая, фактически императивная ситуация.

С одной стороны, как было показано выше, компонентный состав метасистемного уровня, а, следовательно, – и всей системы формируется не по принципу «ограничения и отграничения» от среды, а по противоположному принципу «включения ее в себя». Компонентный состав является в этом случае принципиально неограниченным – «открытым»; причем, чем более неограниченным он будет, тем эффективнее будет

³¹ В этой связи нельзя, конечно, не вспомнить об известном положении, входящем в «золотой фонд» методологии системности, согласно которому система как органическое целое создает в процессе своего функционирования необходимые ей для обеспечения этого функционирования органы [282].

и вся система. В результате этого он по своим объемным, количественным характеристикам предстает практически всегда как очень большой и даже – фактически, необозримый. К тому же, он находится в состоянии постоянного обогащения, изменения, достройки и т. д.

Однако, с другой стороны, любая система, включая, разумеется, и системы со «встроенным» метасистемным уровнем, обладает конечностью, предельностью собственных возможностей любого типа (ресурсных, временных, энергетических, информационных и пр.). По отношению к психике как к системе совокупность такого рода ограничений («предельных характеристик психики») хорошо известна и достаточно изучена³². Подчеркнем, что обе указанные особенности – это объективно присущие психике черты; они должны быть как-то согласованы, «примирены», что, казалось бы, абсолютно невозможно в связи с их очевидной антагонистичностью. Другими словами, возникает объективная необходимость в таком механизме функциональной организации системы, который снимал бы противоречие между принципиальной неограниченностью ее компонентного состава и столь же принципиальной ограниченностью ее функциональных ресурсов.

Поскольку в качестве «единиц» компонентного состава представлены, в основном, «информационные сущности» – знания, ментальные репрезентации, элементы опыта и пр., то сделанное заключение можно конкретизировать. Возникает необходимость такой формы и такого механизма функциональной организации знаний (а также информации, опыта и пр.) – такой их «упаковки», которая учитывала бы два указанных выше антагонистических обстоятельства. Она должна быть одновременно и ограниченной (объективно), и неограниченной (субъективно). В настоящее время очень трудно ответить на вопрос о том, что представляют собой такие системы в целом, каковы их основные типы и пр. Однако по отношению к психике как к системе со «встроенным» метасистемным уровнем существование и смысл такой формы очевиден и достаточно изучен в психологии.

Действительно, для нее атрибутивно характерна такая форма – такой способ организации (и, соответственно, бытия) их компонентного состава, который предполагает принципиальную *двойственность* существования самих компонентов. Для понимания этой двойственности, точнее – двух взаимообратимых модусов существования компонентов

³² Эти, объективно присущие психике ограничения иногда даже служат основой для обобщенных концептуальных построений, например, для «теории ограниченной рациональности» Г. Саймона [585].

могут быть применены различные оппозиционные пары понятий: актуальное – потенциальное, реальное – виртуальное, эксплицитное – имплицитное. Это означает, что в любом случае – в любом «акте бытия» содержание систем со «встроенным» метасистемным уровнем не сводится лишь к тем компонентам, которые актуально (реально, эксплицитно) вовлечены в него. Всегда имеет место нечто такое, что «остаётся за кадром», образует контекст и фон и представлено в потенциальной, имплицитной – виртуальной форме. Однако для того, чтобы компонентный состав системы сохранялся в ней, не будучи включённым в её актуальное содержание (причем, на протяжении больших и очень больших временных интервалов), нужны соответствующие механизмы.

Другими словами, с этой точки зрения системы со «встроенным» метасистемным уровнем раскрываются как системы, которые могут существовать лишь при наличии и взаимодействии двух модусов их компонентов, их содержания в целом – актуального и потенциального; они предстают как системы с эксплицитным и имплицитным, реальным и виртуальным содержанием одновременно.

Вместе с тем, в целях обеспечения этого необходим соответствующий механизм, который представлен по отношению к психике как вся совокупность мнемических процессов и механизмов. Иными словами, системы со «встроенным» метасистемным уровнем – это обязательно «системы с памятью». Сама память раскрывается с этих позиций как необходимое следствие функциональной организации компонентного состава такого рода систем, являющейся производной от наиболее общей «координаты реальности» *временной*. Однако, как свидетельствуют многочисленные и очень глубокие психологические исследования, именно феномен субъективного времени интимно связан именно с мнемическими процессами. Он атрибутивно связан с памятью как не только процессом, но и как фундаментальной способностью психики³³. И здесь мы вплотную подходим к очень обширной и крайне значимой проблеме – к проблеме психологии времени, к проблеме субъективного времени (или – в традиционной формулировке к проблеме «отражения времени»). Естественно, что она выходит далеко за пределы задач данной работы.

Вместе с тем, нельзя не отметить и то следствие, которое непосредственно вытекает для разработки данной проблемы из результатов про-

³³ В этом отношении следует, прежде всего, отметить фундаментальные труды по данной проблеме П. Жане, А. Бергсона, Ж-М. Гюйо, Э. Гуссерля, Дж. Уитроу, М. С. Роговина и др. [39, 111, 112, 137, 372, 417].

веденного анализа. Именно системы со «встроенным» метасистемным уровнем содержат объективные предпосылки для возникновения их собственного, «внутреннего времени». Это обусловлено их атрибутивными особенностями и, прежде всего, главной особенностью функциональной организации их компонентного состава – двойственностью их существования как в актуальной, так и в потенциальной форме, а также обратимостью этих форм. На уровне психического это «внутреннее время» представлено как феномен субъективного времени. Благодаря этому, становится возможной существенно более успешная адаптация к параметру времени как таковому, а частично – и управление им. Если все иные системы, кроме систем со «встроенным» метасистемным уровнем, *функционируют* во времени, то сами они, наряду с этим, еще и *порождают* свое собственное время; по отношению к психике как одной из них – это так называемое *субъективное* время. Оно, однако, в конечном итоге, является средством репрезентации *объективного* времени, способом включения временной координаты реальности в организацию психики и регуляцию поведения.

Данный вывод содержит необходимые предпосылки для решения тех вопросов, которые связаны со вторым из сформулированных выше аспектов функционального исследования систем – с выявлением закономерностей их собственно процессуальной организации. Действительно, с позиций этого вывода становится понятным, что системы со «встроенным» метасистемным уровнем приобретают совершенно новую и специфическую (если не сказать – уникальную) способность. Это способность распределять свой функциональный ресурс вдоль «оси времени», осуществлять его временное структурирование. Другими словами, возникновение феномена (и механизма) «субъективного времени» и, соответственно, – возникновения способности не только «приспособления» ко времени, но и способности использовать время как основу для структурирования своего функционирования означает то, что система оказывается в состоянии управлять процессами собственного бытия. Сам процесс как организованная и закономерным образом синтезированная совокупность этапов должен быть понят и как своего рода временная система – как продукт «временной упорядоченности» различных функциональных проявлений системы, ее функциональных возможностей. Чем более эффективно организована эта система, то есть, чем более структурирован процесс, тем выше его продуктивность.

Кроме того, данное заключение находит свои многочисленные эмпирические и экспериментальные подтверждения в целом ряде исследо-

ваний процессуальной организации принятия решения основных типов, а также некоторых иных интегральных процессов регуляции деятельности (планирования, прогнозирования, самоконтроля и др. [170, 173, 176, 179, 181, 185, 190, 197, 199 и др.]). Главным итогом этих исследований явилось доказательство некоторых базовых закономерностей – принципов функционального генезиса, лежащих в основе их собственно процессуальной организации. Среди них главную роль играют следующие принципы: комплексности и синхронности динамики процессуальных компонентов, их неравномерности, гетерохронности, взаимосодейственного и взаимоптимизирующего типа их динамики, ее нелинейности и немонотонности, принципы «одновременности закладки» и «обеспечения достаточного эффекта», принцип консолидации, целевой детерминации, минимально необходимой дифференциации, а также принципы итеративности и иерархичности [198]. Все они достаточно полно воспроизводят в своем составе специфические системные принципы динамики. Их наличие и их ведущая роль в плане процессуальной динамики позволяют сделать вывод о том, что одной из главных закономерностей функциональной организации психических явлений выступает их ярко выраженная системность этой организации. Сам их процесс есть не что иное, как процесс системного развертывания, «движения» согласно определенной внутренней логике, образованной указанными принципами. Установление этого, а также обоснование правомерности и даже необходимости распространения принципов системной организации уже не только на структурную, но и на процессуальную организацию психических процессов имеет, на наш взгляд, два следствия более общего порядка.

Во-первых, с этих позиций раскрывается специфика процессуальной организации психических явлений, многократно и подробно описанная в исследованиях и состоящая в единстве, недизъюнктивности процессуального содержания, в искусственности и условности любой их дифференциации на этапы и стадии. Дело в том, что любой процесс, рассмотренный и понятый как система в непосредственном смысле этого понятия, обладает, как и всякая иная система, соответствующими и наиболее важными для нее качествами – системными. Они «невыводимы» ни из каждого отдельно взятого этапа процесса, ни из их аддитивной совокупности (в данном случае – из линейной последовательности). В любом процессе обнаруживаются качества, особенности, характеризующие его именно как целостность, придающие ему организованность и выступающие в качестве его общих регуляторов. Эти качества, а также порождаемая ими «процессуальная прибавка» по отношению к сумме содержания всех эта-

пов, обнаруживается и экспериментально – в факте существования значимых эффектов взаимодействия всех этапов реализации, например, процессов принятия решения, планирования [174, 177, 179] и др.

Во-вторых, на наш взгляд, с этих позиций очевидна необходимость реализации всего арсенала методологии системности по отношению не только к структурно-содержательному (субстанциональному) аспекту объектов исследования, но и по отношению к их функциональной организации. Широко изучающийся в настоящее время феномен структурно-содержательной – точнее, субстанциональной системности не является, однако, единственным. Он должен быть дополнен другим важнейшим типом системности – временной, темпоральной (диахронической) системностью, эксплицирующей системность организации самого процесса функционирования. Объекты внешнего мира и психические явления системны не только в их «уже ставшем» виде, но и в самом процессе функционирования – они процессуально системны. И это функционирование является источником новой категории системных качеств – временных, обнаруживаемых в плане целостной временной динамики процесса³⁴.

В связи с этим, необходимо отметить также, что одним из основных выводов (и теоретических положений) современного метакогнитивизма как раз и является вывод о том, что суть, специфика и основное функциональное назначение метапроцессов как таковых заключается в их направленности на регуляцию и организацию всех иных процессов («первичных»). Благодаря метапроцессам, субъект оказывается в состоянии не только осуществлять тот или иной «первичный» процесс, но и активно

³⁴ В данной связи следует подчеркнуть следующее – очень показательное, а одновременно и доказательное в плане обоснования этих положений обстоятельство гносеологического плана, связанное с общей логикой развития не только конкретно-научных, но и философских представлений относительно принципов системной организации. Представления о временной системности и, соответственно, о существовании особого класса системных образований – *темпоральных систем* были первоначально сформулированы нами уже достаточно давно (см. работы [174, 175]). Причем эти представления явились необходимым следствием конкретных, в том числе – и экспериментальных исследований таких важных предметов психологического изучения, как процессы принятия решения [177], интегральные процессы психической регуляции деятельности [176], а впоследствии – и деятельность в целом [197], а также сознания [195]. Вместе с тем, хотя и несколько позже, но именно к аналогичным заключениям привели и исследования собственно философского характера, выполненные, в частности, с позиций направления «философского релятивизма» [54].

влиять на него, в том числе – и на его временную, процессуальную организацию. Более того, в рамках метакогнитивизма показано и то, как конкретно это может осуществляться; это происходит посредством формирования и последующего использования стратегий метакогнитивной регуляции (что составляет основной предмет исследований в одном из важнейших направлений метакогнитивизма – «стратегическом»).

Таким образом, системы со «встроенным» метасистемным уровнем оказываются в состоянии активно использовать в качестве механизма и средства своей функциональной, процессуальной организации не только субстанциональную, но и временную системность. Вместе с тем, данный тип системности до настоящего времени изучен чрезвычайно слабо – совершенно несопоставимо с тем, насколько изучена субстанциональная системность. Однако, как непосредственно следует из проведенного выше анализа, без ее детального изучения невозможно адекватное понимание специфики указанных систем. Следовательно, одним из важнейших направлений дальнейшего развития самого системного подхода в направлении его трансформации в метасистемный подход как раз и должна выступить категория временной – темпоральной системности, раскрытие ее специфических – новых по отношению к субстанциональной системности – особенностей.

Итак, на основе становится очевидным, что рассматриваемый класс систем обладает двумя достаточно общими и характерными (даже – атрибутивными) для него особенностями, учет которых необходим при разработке метасистемного подхода как методологического принципа исследований. Первая из этих особенностей состоит в том, что все системы со «встроенным» метасистемным уровнем обладают принципиальной двойственностью, точнее – двуединым характером их состава, содержания, а частично – и механизмов. Такое двуединство определяется, в свою очередь, самим статусом, общей природой данного класса систем и заключается в следующем. С одной стороны, они, разумеется, образованы теми сущностями, которые специфичны самим этим системам, образуют их качественную определенность, их «самость». Однако, с другой стороны, в их содержание функционально включается – «встраивается» и более общая по отношению к ним целостность (метасистема). Поэтому в них оказываются представленными (хотя, конечно, в специфической форме) и «составляющие» этой метасистемы. Они, хотя, подчеркиваем, и в определенной форме, в определенном аспекте (именно функциональном) выступают тем самым и в качестве собственных «составляющих» своей системы, образуя тем самым один из двух основных планов

ее общего содержания. Общая же функциональная организация систем со «встроенным» метасистемным уровнем в значительной мере как раз и определяется поэтому двуединством их содержания и состава, процессов и механизмов, а также сложными и нередко противоречивыми отношениями, которые разворачиваются в ходе их функционирования.

Смысл второй обобщенной закономерности функциональной организации, являющейся в значительной мере производной от первой, состоит в следующем. Две формы, составляющие содержание указанного класса систем, не являются, разумеется, автономными; как раз наоборот, взаимодействие между ними составляет суть функционирования этих систем, само их бытие. Следовательно, в целях придания ему закономерно организованного и, по возможности, максимально эффективного характера, также должны существовать определенные закономерности, которым он подчиняется. Суть этих закономерностей, однако, состоит в том, что они выступают собственно временными, темпоральными (диахроническими) закономерностями. Они не только лежат в основе бытия систем во времени, но и в значительной степени конституируют собственное время такого рода систем. На основе этого системы со «встроенным» метасистемным уровнем приобретают совершенно новую и специфическую способность. Это – способность распределять свой функциональный ресурс вдоль «оси времени», осуществлять его временное структурирование. Они оказываются в состоянии создавать временные резервы своего функционирования и соответствующим образом распределять в пределах этих резервов свой функциональный ресурс. Сам процесс – как организованная и закономерным образом синтезированная совокупность этапов должен быть понят в качестве своего рода временной системы – в качестве продукта «временной упорядоченности» различных функциональных проявлений системы и ее функциональных возможностей. Тем самым системы со «встроенным» метасистемным уровнем оказываются в состоянии активно использовать в качестве механизма своего функциональной, процессуальной организации не только структурно-содержательную (синхроническую) – субстанциональную системность, но и временную – темпоральную (диахроническую) системность.

Взаимосвязь и атрибутивная взаимополагаемость этих двух закономерностей заключается еще и в том, что они, фактически, выступают как две грани одного и того же – наиболее общего принципа функциональной организации систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Действительно, взаимобратимый перевод между формами существования этих систем, составляющий суть их функционирования, объективно

предполагает необходимость временной организации такого перевода, то есть «наложения» на него собственно временной организации в целом и временной системности, в частности.

Далее, еще одной важной и, по существу, атрибутивной особенностью систем со «встроенным» метасистемным уровнем является следующая их черта, характеризующая наиболее общий принцип их отношений с теми целостностями, в состав которых они объективно включены. «Встроенность» метасистемы в систему приводит к тому, что сама метасистема в некотором смысле начинает выступать, как уже отмечалось выше, в качестве локальной «составляющей системы. В результате этого складываются не вполне обычные и отчасти – парадоксальные отношения между ними. Метасистема, не переставая быть таковой, одновременно становится частью, подсистемой для системы, которая была (и продолжает оставаться) ее собственной «составляющей». Метасистема в известном смысле становится подсистемой. Кроме того, система, включая в себя метасистему (как свою «составляющую») сама начинает вступать как метасистема (не утрачивая, однако, своего исходного, то есть собственно системного статуса). Следовательно, некоторая реальность может одновременно выступать и как метасистема, и как система, а сами эти понятия (и реальности, которые ими обозначаются) не являются поэтому абсолютными – они относительны: по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем они могут описывать и реально описывают, характеризуют одну и ту же реальность. И наоборот, эта реальность для своего полного описания и раскрытия с необходимостью должна быть одновременно представлена и как система и как метасистема, то есть с позиций принципа дополнительности.

Итак, можно видеть, что в данном пункте анализ приводит к выводам, принципиально сходным с теми, которые уже были сформулированы выше, но на основе собственно содержательных особенностей и закономерностей организации психики и ее основных «составляющих», проинтерпретированных в качестве систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Он также приводит к заключению, согласно которому для данного класса систем сами понятия системы и метасистемы не абсолютны, а относительны. Они могут выступать и в том, и в другом статусе и, более того, синтезировать в себе оба этих статуса. Отсюда следует, что, будучи «встроенной» в систему, сама метасистема получает свое «удвоенное бытие», определенную форму существования. Все это, однако, имеет место «на фоне» того, что объективно метасистема не утрачивает, конечно, своей исходной формы существо-

вания – в качестве более общей и онтологически представленной целостности по отношению к системе. Тем самым в известном смысле метасистема оказывается в состоянии взаимодействовать сама с собой; возникает уже рассмотренный выше чрезвычайно своеобразный эффект и феномен автовзаимодействия. Напомним также, что именно данный феномен, а также механизмы, обеспечивающие его, лежат в основе такого важнейшего атрибута одного из наиболее значимых предметов психологического исследования, каковым выступает сознание, – в основе присущего ему свойства самопрезентированности, то есть данности психики самой себе. В результате порождаются многочисленные и хорошо известные феномены, составляющие самую суть сознания – феномены «удвоения» реальности, «самоотражения» и др.

Кроме того, с этих позиций раскрывается еще одна достаточно важная закономерность функциональной организации рассматриваемого класса систем. Действительно, если та или иная система оказывается в состоянии функционально мультиплицировать в своем собственном составе и содержании некоторую более общую по отношению к ней метасистему, то отсюда вытекает важное следствие. Система получает принципиальные и достаточно широкие возможности для использования присущих самой метасистеме средств и механизмов ее организации, для их реализации в своем собственном функционировании, для транспонирования «на себя», по существу, всего потенциала метасистемы. Иными словами, система обретает принципиально новую способность – способность активно использовать (так сказать – «эксплуатировать») потенциал той метасистемы, в которую она сама онтологически включена, в качестве операционных средств организации своего собственного функционирования. В связи с этим, функциональные возможности самой системы резко возрастают, переходят на качественно новый уровень.

Далее, еще одна важнейшая особенность данного класса систем заключается в следующем. Саму «встроенность» метасистемы в систему недопустимо трактовать с «морфологических» позиций, то есть в плане того, что какая-либо часть первой транспонируется во вторую в своем исходном виде – в том же качестве, в котором она представлена в исходной метасистеме. Такая трактовка была бы фактически неверной и невозможной даже с чисто «формальных» позиций, поскольку существенно – по своему объему метасистема всегда немного превышает любую из входящих в нее «составляющих», то есть систем. Речь поэтому идет о другом: о том, что такое «встраивание» носит подчеркнуто функциональный характер, а потому обязательно предполагает качествен-

ные трансформации компонентов метасистемы при их «встраивании» в систему и без такой трансформации объективно невозможно. Поясним сказанное, поскольку данное обстоятельство является принципиально важным, а в известной мере и определяющим.

Действительно, выше было показано, что психика в целом, являясь системой со «встроенным» метасистемным уровнем, обретает этот статус только постольку, поскольку в ней формируются своеобразные дубликаты той метасистемы (объективной реальности), в которую она объективно включена, но которая затем (благодаря именно этим дубликатам – идеальным репрезентациям), сама начинает быть представленной в психике. Тем самым компоненты объективной реальности подвергаются не только глубочайшей, но и максимальной из всех возможных качественной трансформации. Они обретают форму идеального и лишь в ней могут выступать как компоненты психического. Аналогичная картина, однако, может быть констатирована и по отношению к взаимодействию самой психики (как метасистемы) и, скажем, сознания (как ее составляющей, трактуемой в качестве системы со «встроенным» метасистемным уровнем). Действительно, для того, чтобы любой из компонентов, объективно представленный в метасистеме (психике), уже существующий в ней, стал и компонентом сознания, то есть «встроился» в систему сознания, он должен быть осознан, переведен из неосознаваемой формы своего бытия в психике в осознаваемую форму как вторичную. Можно видеть, таким образом, что вновь имеет место кардинальная и практически предельная, трансформация качественно определенности компонентов – их перевод из неосознаваемой формы в осознаваемую.

Другими словами, для того, чтобы любой компонент метасистемы и вся она оказались в состоянии быть «встроенными» в систему – сознание, они должны кардинально поменять форму своего существования. Более того, можно предположить, что именно эта трансформация, точнее – ее необходимость как механизм функционирования систем со «встроенным» метасистемным уровнем как раз и является одним из базовых механизмов дифференциации психического на два его главных модуса – сознательное и бессознательное. Для того чтобы возник сам феномен сознания, психика как метасистема «строит» дубликаты своего содержания; но это – уже не репрезентации внешнего мира, а саморепрезентации мира внутреннего. Эти дубликаты имеют, точнее, порождают новое качество – качество осознаваемости. И лишь на основе обретения этого качества становится возможным сознание как система со «встроенным» метасистемным уровнем.

Вместе с тем, истинная сложность организации систем со «встроенным» метасистемным уровнем заключается еще и в том, что констатированные выше особенности отнюдь «не отменяют» собой факт наличия других – еще более глубинных и фундаментальных, также объективно представленных особенностей, но носящих уже более традиционный характер. Дело в том, что, как было показано выше, на фоне специфических – отмеченных выше особенностей, сохраняются и многие «классические» закономерности соотношений метасистемы и системы, частей и целого, согласно которым первые являются более общими, чем вторые. Вся сложность и истинная специфичность систем со «встроенным» метасистемным уровнем как раз и заключается в том, что по отношению к ним справедлива не какая-либо одна из этих двух трактовок, а обе они *одновременно*.

В связи со всем вышеизложенным, необходимо дифференцировать и дополнительную особенность систем рассматриваемого класса, которая также должна учитываться при характеристике метасистемного подхода как принципа психологических исследований, состоящую в следующем. Как было показано выше, одной из «аксиом» классического системного подхода является положение, согласно которому метасистема, включая в себя ту или иную систему, придает ей (наряду с сохранением ее собственной качественной определенности), еще и дополнительные качественные спецификации. Тем самым она обретает, наряду со своей качественной определенностью, еще и качественную специфичность. Целое, выступая метаконтекстом для части, специфицируете ее, порождая ее дополнительные качественные «измерения», новые ее грани. Вместе с тем, по отношению к рассматриваемому классу систем складывается существенно иная картина. Дело в том, что по отношению к ним сама метасистема оказывается включенной – «встроенной» в них и выступает поэтому как их собственная «составляющая». В результате уже не метасистема специфицирует систему, а наоборот – вторая специфицирует первую. Метасистема, «встраиваясь» в систему, также обретает свои дополнительные качественные спецификации. Данная особенность, как показано в [195], является предельно выраженной, например, по отношению к сознанию. Сама его суть и специфичность его психологической природы, с одной стороны, а также атрибутивные характеристики психики в целом, с другой, таковы, что последняя вообще обретает статус субъективной реальности, лишь будучи представленной в сознании, лишь будучи осознанной.

Следовательно, система (сознание) не только специфицирует психику (метасистему), но и в значительной степени вообще конституиру-

ет ее для субъекта. Лишь благодаря этому психика в целом обретает не только «в-себе-бытие», но и «для-себя-бытие» – формируется субъективная реальность как таковая. По отношению к психике как субъективной реальности – как «реальности-для-субъекта» понятия «быть» и «осознаваться» во многом просто тождественны. Сам «внутренний мир» конституируется и порождается благодаря тому, что его компоненты и «составляющие» оказываются представленными в сознании. Само же сознание проявляет при этом не только свои так сказать эксплицирующие – раскрывающие внутренний мир свойства, но и, фактически, генеративно-порождающие свойства и потенции. Осознавая себя, особенности своего «внутреннего мира», субъект во многом и порождает их. Итоговым эффектом этого выступают такие фундаментальные интегративные образования, как Я-концепция, образ Я и др.

Далее, с точки зрения проанализированных выше особенностей становится необходимой дифференциация и еще одной существенной особенности систем рассматриваемого класса. Согласно традиционным представлениям, сложившимся в русле системного подхода, одним из важнейших признаков и даже – критериев степени развитости и совершенства систем как таковой является, как известно, мера ее самодостаточности, автономизированности – того, что иногда обозначается как «отчлененность» от среды, как выделенность из нее. Она, в свою очередь, предполагает доминирование внутриинтеграционных эффектов и механизмов над аналогичными эффектами и механизмами экстра-системного плана. Другими словами, согласно этой точке зрения, чем более выделена система из среды и чем более она автономна, тем она совершеннее и эффективнее; тем в большей степени она выступает именно как «отдельная» – качественно специфическая и несводимая к иным системам целостность. Естественно, что при этом речь вовсе не идет об умалении значимости механизмов взаимодействия системы с иными системами, в том числе – и более общего по отношению к ней порядка (то есть к метасистеме). Однако они при этом все же, как бы отходят на второй план и рассматриваются как вторичные по отношению к внутриинтеграционным механизмам.

Вместе с тем, с точки зрения развитых выше представлений становится очевидной ограниченность взглядов об автономности и самодостаточности той или иной системы как признаке ее совершенства, развитости. По нашему мнению, все обстоит как раз наоборот: чем в большей степени система организована с метасистемой – причем, не только по типу ее включения в метасистему, но и по типу включения послед-

ней в саму систему, тем она более совершенна, развита и более сложно организована. В этом плане наиболее показательным и доказательным то, что их взаимодействие и их взаимная соорганизованность могут развертываться также внутри самой системы, а не только между системой и метасистемой. Действительно, как было показано выше, метасистема может «встраиваться» в систему и образовывать один из ее собственных структурных уровней. В силу этого, и связи метасистемы с системой принимают форму межуровневых взаимодействий внутри самой системы. Отсюда, однако, вытекает важное следствие, способствующее раскрытию общего статуса и действительной сложности содержания многих собственно психических образований. Оно заключается в том, что не только метасистема использует потенциал какой-либо из входящих в нее систем (как это считается аксиоматичным в традиционном системном подходе), но и наоборот. Сама система обретает возможности использовать потенциал метасистемы в целях своей собственной организации и функционирования.

В этом плане уместно вновь обратиться к результатам проведенного нами исследования сознания как одной из систем со «встроенным» метасистемным уровнем [195]. Именно эта особенность делает понятным то, как и почему сознание, рассмотренное в качестве системы со «встроенным» метасистемным уровнем, оказывается в состоянии использовать практически весь арсенал возможностей, присущих психике в целом. Становится не только более ясным, но и совершенно естественным то, как и почему оно оказывается «равномощным» ей; почему возникает субъективное ощущение «полноты данности» психики в сознании. Наконец, с этих позиций может быть предложено и решение одной из наиболее фундаментальных проблем психологии сознания, так называемой «проблемы отождествления» (психики и сознания). Ее суть напомним, состоит, как известно, в принципиальной трудности их дифференциации и определения «границ» между ними. И, разумеется, в первую очередь, все сказанное относится к принципиальной возможности использования сознанием всего накопленного и аккумулированного в психике потенциала, представленного как индивидуальный опыт, как система знаний. Собственно говоря, одна из атрибутивных характеристик сознания – это принципиальная и неограниченная возможность использования потенциала психики в целом в аспекте того ключевого феномена, в котором этот потенциал и кристаллизован – в аспекте знаний. Именно это и составляет одну из граней богатой этимологии самого понятия «сознания».

С точки зрения развитых выше представлений о системах со «встроенным» метасистемным уровнем и об их взаимосвязях с метасистемой

несколько иначе, чем это принято традиционно, раскрывается и сама категория метасистемы. Обычно (с позиций гносеологического варианта принципа системного подхода) в качестве метасистемы трактуется какая-либо более общая целостность, в которую объективно включена изучаемая система. При этом полагается, что она подчиняется тем же самым – основным, описанным в методологии системного подхода закономерностям именно общего плана, которые присущи системам как таковым. Другими словами, считается, что и по отношению к метасистеме, и по отношению к системе действуют одни и те же закономерности, раскрытые в системном подходе и в общей теории систем. Следовательно, согласно этой – традиционной точке зрения полагается, что системные и метасистемные закономерности тождественны; что они являются либо полностью идентичными, либо подобными в принципе. Более того, чаще всего, эти две категории закономерностей даже и не дифференцируются, то есть не ставится вопрос об их возможных отличиях друг от друга. Вместе с тем, не только не исключена, но наоборот, достаточно обоснована постановка вопроса о правомерности такого мнения. Действительно ли метасистемные закономерности являются в принципе теми же самыми, что и собственно системные закономерности? Не порождает ли сам их новый, то есть метасистемный статус какие-либо аналогичные ему – также новые, качественно иные закономерности, механизмы и феномены? Эти вопросы станут предметом нашего специального рассмотрения в последующих главах данной работы; пока же отметим лишь одно положение.

По-видимому, сама суть и специфичность организации психики стоит не только в том, что по отношению к ней системные закономерности объективно существуют и даже не только в том, что она оказывается в состоянии «улавливать и использовать» эти закономерности в целях своей самоорганизации. Дело еще и в том, что она – именно как метасистемное образование может порождать, а затем – реализовывать саму системность как механизм своей собственной организации и функционирования. Наиболее ярко, и показательно это проявляется в том, что психика как метасистема порождает в своей собственной структуре такое средство, которое затем использует, фактически, весь ее потенциал и все онтологически заложенные в ней механизмы системности в целях ее же собственной организации. Как показано в [195], именно это очень характерно по отношению к феномену сознания как основному операционному средству самоорганизации психики. Однако то же самое можно допустить и по отношению к организации деятельности, важнейшими средствами которой являются системные по своей природе механизмы саморегуля-

ции [195]. Поэтому и наиболее высокая ступень (и степень) реализации механизмов системности заключается не столько в том, чтобы максимально полно их *использовать*, сколько том, чтобы вначале *сгенерировать* способность к порождению системности и только потом ее реализовать.

В целях общей характеристики функционального плана метасистемного подхода необходимо, на наш взгляд, специально отметить и еще одну важную особенность систем рассматриваемого класса. Она имеет место, однако, не только по отношению к собственно функциональному аспекту их организации, но также и к генетическому аспекту (см. далее). Действительно, согласно общепринятой традиции полагается, что сама суть функциональной организации систем направлена, прежде всего, на обеспечение их возможно большей интегрированности и структурированности, упорядоченности и целостности. Иными словам, доминирующий акцент делается на так сказать «позитивном» аспекте функциональной организации, связанном с приданием психическим образованиям системности, интегрированности, упорядоченности. Вместе с тем, нельзя не видеть и того, что по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем имеет место несколько иная, существенно более сложная картина их функциональной организации.

Действительно, с одной стороны, эта организация осуществляется под мощным и нередко – определяющим детерминирующим воздействием той метасистемы, в которую они онтологически включены. Метасистема (психика) своими собственными функциональными закономерностями и особенностями, действительно, детерминирует развитие тех или иных включенных в нее психологических систем. Тем не менее, она может вносить и реально вносит в процесс их развития и функционирования не только черты организованности и упорядоченности, но и противоположные черты – черты дезорганизованности, так сказать, *асистемности*. Наряду с этим, еще более существенным и специфическим именно для систем со «встроенным» метасистемным уровнем является то, что сама метасистема оказывается функционально представленной в их собственном составе, структуре и содержании, локализуясь на ее высшем уровне. Поэтому и те детерминанты взаимодействия метасистемы и системы, которые по отношению ко всем иным классам систем имеют так сказать «внешнюю локализацию», транспонируются в их собственное содержание, становятся внутренними детерминантами их развития. При этом следует учитывать, что именно метасистемный, высший уровень является, как известно, принципиально открытым. Через него система не только взаимодействует с другими системами, но – именно поэтому в нее посто-

янно вносятся возмущения, элементы неупорядоченности и хаотичности, а тем самым и факторы их собственного развития.

Другими словами, это означает, что те объективно складывающиеся противоречия, которые для всех иных типов систем характеризуют внешнюю детерминацию их развития, трансформируются по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем в их *собственные* внутренние противоречия. На основе этого системы данного класса обретают новый и очень мощный источник возникновения противоречий как факторов развития в целом. Они – эти ставшие уже внутренними противоречия, элементы дисгармоничности и постоянного внесения дезорганизации, неупорядоченности, хаотичности (асистемности) становятся тем самым важнейшей категорией факторов функциональной организации данного класса систем. Такие системы характеризуются поэтому не только и даже не столько доминирующей и прогрессирующей тенденцией к нарастанию их организованности, к приданию черт все большей системности, упорядоченности и целостности. Для них очень типичным является и, по существу, перманентное внесение в их функционирование (и развитие) противоположных черт – черт дезорганизации, неупорядоченности, хаотичности – асистемности. Эти черты, порождаются самой системой, а затем выступают в качестве того, что должно быть преодолено как необходимое условие процесса их функциональной организации и генетического развития. Они тем самым раскрываются в качестве внутренних факторов этого развития.

В связи с этим, можно заключить, что система в своем развитии не только «движется» от неорганизованности к организации, но и сама может порождать и реально порождает дополнительную дезорганизацию, асистемность как средство придания ей качественно новых и, по-видимому, еще более совершенных форм самой организации. Порождение, а затем преодоление этой асистемности является поэтому не только атрибутом функциональной организации, но и мощным внутренним стимулом для ее развертывания как такового. Вместе с тем, это не просто асистемность, но асистемность продуктивная, генеративная, поскольку возникающая при этом дисгармония выступает стимулом и источником для внутреннего развития системы деятельности. Возникновение противоречия между актуальной асистемностью и необходимостью придания формирующемуся образованию системности выступает мощным эмерджентным фактором функциональной организации и генезиса систем. На наш взгляд, осознание важности факта перманентно генерируемой продуктивной асистемности как атрибутивной особенно-

сти функциональной организации позволяет рассматривать механизм ее порождения и преодоления как еще одну общую закономерность систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Сказанное наиболее явным и показательным образом проявляется опять-таки в организации одного из наиболее сложных психических феноменов – сознания. Действительно, сама его суть как раз и заключается в том, что сознание – это всегда (причем, по определению) представляет собой «выход за наличное», за уже существующее. Оно, следовательно, характеризуется перманентным внесением в содержание психики новых элементов. Данное обстоятельство, как известно, составляет суть базового атрибута сознания – свойства *трансцендентности*. Следовательно, уже самим фактом своего существования и функционирования сознание «нарушает» свою собственную системность, поскольку оно всегда, в любой момент времени – уже не то, что было в предыдущий момент. Тем более это справедливо по отношению к большим временным масштабам, особенно – по отношению к собственно онтогенетическому развитию сознания. В связи с этим, можно сказать, что сознание – это такая система, которая не только «стремится быть системой», то есть характеризуется чертами системогенеза. Оно – причем, именно в этих же целях – вначале порождает асистемность, а затем преодолевает ее. Внесение, а затем преодоление асистемности – это, следовательно, одно из важнейших средств развития и его самого, и «продуктивный механизм» развития психики в целом. Активное и, более того, – атрибутивное порождение системой в ходе своего генезиса асистемности как средства ее собственного развития (и, в конечном итоге, обретения все большей системности) является, следовательно, одной из важнейших и специфических черт генезиса такого рода систем.

В свете этого, можно предположить, что, по-видимому, и сама системность как форма организации не является безусловно «высшей и последней» (по степени совершенства). Над ней, возможно, надстраивается и такая форма организации, которая предполагает продуцирование и порождение ее противоположности – асистемности, но не как средства дезорганизации, а наоборот, – как средства достижения еще большей организованности. Это, собственно говоря, и проявляется в самой сути функционально организации систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Все рассмотренные выше особенности организации систем со «встроенным» метасистемным уровнем находят свое результирующее – итоговое и синтетическое проявление в третьем из отмеченных выше аспектов функционального исследования. Он связан с выявлением содержания,

специфики и общего статуса, смысла основных функциональных закономерностей такого рода систем. При этом исходный и наиболее общий вопрос может быть сформулирован следующим образом. Приводит ли и, если да, то к каким именно следствиям включение – «встроенность» метасистемного уровня в содержание самой системы для специфики ее функциональных закономерностей? Возникают ли вследствие этого какие-либо новые, специфические особенности всей совокупности функциональных закономерностей систем данного класса?

Предпринимая попытку ответа на данный вопрос и опираясь на материалы теоретического анализа, проведенного выше, мы считаем возможным предложить следующую рабочую гипотезу. Поскольку сам метасистемный уровень качественно, принципиально отличается от всех иных уровней, то его включение в систему на правах одного из ее собственных уровней также должно приводить к аналогичным, то есть качественным изменениям всей картины ее функциональной организации и, соответственно, к существенным трансформациям ее функциональных закономерностей. Суть этих трансформаций может быть резюмирована следующим образом. С одной стороны, любой системе присущи объективно свойственные ей функциональные закономерности. Они составляют ее суть, по ним она «живет», функционирует; они действуют именно объективно и носят по отношению к ней так сказать «внутренний», то есть аутохтонный характер. Вместе с тем, для определенного класса систем (для систем со «встроенным» метасистемным уровнем) общая картина их функциональной организации кардинально трансформируется и существенно усложняется. В их собственном содержании оказываются представленными еще и закономерности, которым подчиняется та метасистема, в которую включены сами эти системы. Более того, именно эти закономерности локализуются на высшем (метасистемном) уровне их организации оказываются. Поэтому они (по определению) являются более мощными и определяющими по отношению к самой системе.

В результате всего этого складывается ситуация, при которой в функциональной (и любой иной) организации этих систем оказываются представленными две группы качественно различных закономерностей – присущие системе как таковой (ее аутохтонные закономерности) и присущие метасистеме. Причем, повторяем, последние обычно являются доминантными по отношению к первым. Они могут активно влиять и на меру выраженности первых, и, как показывают наши исследования, даже на само их содержание, характер. Причем, как опять-таки показывают исследования, трансформация собственных – аутохтонных зако-

номерностей отнюдь не носит хаотического характера, а сама является вполне упорядоченной и образует определенную таксономию такого рода трансформаций [191, 192]. Другими словами, возникает принципиально новый феномен – существование «закономерностей трансформации закономерностей», то есть наличие своего рода закономерностей «второго порядка» – метазаконмерностей. Их суть состоит в том, что сложные и сверхсложные системы могут не только «функционировать по тем или иным закономерностям», но и активно влиять на меру и характер их выраженности, трансформировать их. Наиболее очевидный и показательный пример такого рода организации – это рефлексивный (осознаваемый) контроль за действием тех или иных психических феноменов. Известно, что такого рода контроль может в очень существенной степени трансформировать действие ряда важных психологических закономерностей и меру проявления многих эффектов и феноменов.

На наш взгляд, можно предложить следующее решение сформулированных вопросов. Суть и содержание этого контроля определяется тем важнейшим обстоятельством, что многие (а не исключено – и подавляющее большинство) закономерности психики оказываются «представленными дважды» в ее целостной организации, проходят два этапа своего функционального генезиса. Они, вследствие этого, принимают две формы своего существования и проявления. С одной стороны, они, разумеется, существуют, проявляются и выявляются «сами по себе» – в их объективном бытии, как атрибуты психического. Они существуют и вне зависимости от рефлексивной, осознанной регуляции как таковой, вне связи с ней, то есть – именно объективно (а не субъективно – в смысле произвольно). Но с другой стороны, эти же закономерности могут «улавливаться» субъектом – подмечаться и фиксироваться им как нечто повторяющееся, стабильное, устойчивое в его «внутренней жизни»; как нечто такое, что может способствовать организации им своего поведения, а в результате – оптимизации меры его адаптивности, эффективности. Объективные – «первичные» закономерности сами становятся предметом их «отражения», восприятия субъектом, что и обеспечивается рефлексией как таковой, вообще составляет ее суть (а, возможно, и главное предназначение). Но в этом случае открывается принципиальная возможность не только для рефлексивной фиксации действия тех или иных закономерностей, но и для активного воздействия на них, возможность для регулирования меры их выраженности.

Субъект (повторяем, именно благодаря свойству рефлексивности) оказывается в состоянии частично управлять самими закономерностями

своего функционирования, или, по крайней мере, влиять на них. Это, собственно, и есть один из механизмов того, что традиционно обозначается понятием произвольной регуляции деятельности» Понятно, однако, что характер такого рефлексивного (произвольного) влияния является уже принципиально иным по сравнению с «первичными» – объективными закономерностями. Он является именно субъективным, а еще точнее субъектным. Это – своего рода «вторичные», субъектные закономерности; они образуют систему собственно рефлексивных закономерностей. Им присущи две основные особенности. Во-первых, это именно «вторичные закономерности», закономерности «второго порядка». Они выступают как закономерности трансформации иных – исходных, базовых закономерностей. Они как бы «накладываются» на другие – «первичные», то есть базовые закономерности и видоизменяют их. Во-вторых, это субъектные, а потому – принципиально подверженные субъективным абберациям закономерности. Они характеризуются, в силу этого, значительно меньшей стабильностью, строгостью, инвариантностью и просто – степенью соблюдение принципа «строгой рациональности». Этим, в частности, объясняется существенно большая «размытость» и менее строгий характер рефлексивных закономерностей. Все это с очевидностью проявляется, в частности, в одной из наиболее важных закономерностей, зафиксированных при исследовании индивидуальных качеств. Она, как известно, состоит в том, что сама мера их выраженности в значительной степени опосредствуется именно факторами рефлексивного плана.

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что «вторичные» – субъектные закономерности, к каковым принадлежит большинство рефлексивно-детерминированных закономерностей, не являются субъективными в прямом смысле. Они объективны, но в более сложном плане – в плане того, что они «прошли опосредствование субъектом», преломились через систему его рефлексивных механизмов. Более того, эти «вторичные» – субъектные закономерности можно рассматривать и как высшее проявление объективных закономерностей, поскольку они наиболее специфичны и адекватны сложнейшему из всех существующих объектов познания – человеку, а вне их установления и понимания его познание просто невозможно. Эти закономерности, в основе которых лежат генеративная, трансформационная, модулирующая и иные функции рефлексии [196], в значительной степени и составляют содержание субъектности как таковой. Система указанных закономерностей в существенной мере образует содержание функционирования субъекта, содержание его «процессуального» бытия.

Рассмотренная проблема имеет, разумеется, и более общее – фактически, гносеологическое, философское содержание. Речь при этом идет о соотношении, взаимодействии в функционировании одной и той же системы (психики) двух категорий закономерностей – объективных и субъективных. Развитые выше представления способствуют ее решению, по крайней мере, в трех основных планах. В дальнейшем мы подробно рассмотрим то, каким образом в структурно-функциональной организации личности в целом и в системе ее основных индивидуальных качеств, в особенности, представлены эти категории закономерностей. Пока же отметим, что есть все основания для предположения, согласно которому они играют очень важную роль и в функциональной организации системы деятельности. И в первом, и во втором случае они – своего рода метазаконмерности выступают частными проявлениями одной из наиболее общих особенностей функциональной организации систем со «встроенным» метасистемным уровнем – синтезированнойности в их содержании двух качественно различных классов закономерностей. Один класс – это закономерности, присущие самой системе (ее «внутренние», аутохтонные закономерности). Второй класс – это закономерности, присущие метасистеме, которая, однако, оказывается представленной, то есть «встроенной» в содержание самих этих систем. Данное положение также должно быть обязательно учтено в содержании принципа метасистемного подхода, составляя значимый аспект одного из основных планов его реализации – функционального.

1.2.4. Генетический план исследования

Следующим основным аспектом (и этапом) «алгоритма системного исследования» является, как известно, реализация генетического его аспекта. Главная цель при этом заключается в установлении и интерпретации особой категории закономерностей организации и развития объекта исследования – собственно генетических. Выявление этой категории закономерностей, дополняя собой все иные их категории, позволяет в итоге дать объекту достаточно полное, всестороннее описание и объяснение. Другими словами, данный аспект исследования является обязательным компонентом, своего рода – атрибутом системного подхода в целом, что обуславливает необходимость обращения к нему. Общая задача остается при этом той же, что и при рассмотрении иных – уже проанализированных аспектов (метасистемного, структурного и функционального). А именно, с одной стороны, необходимо рассмотреть вопрос о возможном существовании у систем со «встроенным» мета-

системным уровнем новых генетических закономерностей и особенно-стей, обусловленных их общим статусом – наличием у них специфического уровня (метасистемного). С другой стороны, следует попытаться установить, как конкретно могут содействовать развитие выше представления о системах со «встроенным» метасистемным уровнем развития системного подхода в целом.

Для того чтобы по возможности более полно рассмотреть эту – двуединую задачу, необходимо, на наш взгляд, базироваться на трех следующих положениях. Они создают своего рода стартовые позиции для ее анализа и поэтому должны быть обязательно учтены в его ходе.

Во-первых, как мы уже неоднократно отмечали, и в принципе системного подхода (независимо от его конкретных вариантов), и в общей теории систем рассматриваемый – генетический аспект изучения не только практически всегда представлен, но и выступает как один из основных. Вместе с тем, степень его разработанности как в методологическом, так и в конкретно-научном планах заметно уступает другим базовым аспектам – прежде всего, структурному и функциональному. Это не может не сказываться на «уровне зрелости» методологических и теоретических представлений о генезисе системных образований в целом, а также на уровне развития методологии их познания.

Во-вторых, «на фоне» предыдущей черты особняком стоят физиологические и собственно психологические исследования, реализующие данный аспект исследования. Дело в том, что именно в этих дисциплинах были сформулированы, а затем получили широкое признание и оказали большое влияние как на развитие собственно теоретических представлений, так и на методологию системности две основополагающие специальные теории. Это – теория функциональных систем П. К. Анохина [16, 17] и теория системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова [449]³⁵. В первой из них было предложено и обосновано само понятие системогенеза, направленное на то, чтобы зафиксировать специфически системные закономерности генезиса и, прежде всего, – его принципы. Во второй из них данное понятие было наполнено собственно психологическим содержанием; вскрыты и изучены принципы, закономерности, особенности системогенеза как деятельности в целом, так и основных «составляющих» психики – в частности, способностей.

³⁵ Кроме того, в плане общей разработки представлений о системогенетическом типе развития необходимо, конечно, отметить и работы, которые, правда, носят подчеркнута физиологический характер и выполнены К. В. Судаковым [404].

В-третьих, необходимо учитывать и то, что в собственно психологических исследованиях в целом и в новейших из них (например, выполненных в русле метакогнитивизма), в частности, генетический аспект всегда занимал и занимает очень важное место. Поэтому те концептуальные традиции и тот богатейший материал, который накоплен при реализации принципа развития в психологических исследованиях, должен быть обязательно ассимилирован в целях дальнейшей разработки методологии системного подхода. В этом плане мы считаем необходимым со всей определенностью отметить следующую – очень важную особенность современных генетических исследований. Именно они, то есть исследования, выполненные в традициях генетической психологии и на основе ее «идеологии», а также работы, восходящие к известным исследованиям Ж. Пиаже, привели к возникновению одного из наиболее развитых направлений современного метакогнитивизма – генетического (см. обзор в [191]). Оно, начиная с классических работ Дж. Флейвелла [524, 526], традиционно занимает в общей структуре метакогнитивизма ключевое место, а доминирующую роль в общей проблематике метакогнитивизма играют вопросы, связанные с возможностью и конкретными средствами формирования и развития метакогнитивных процессов, навыков и умений, а также – формирования так называемого «метакогнитивного пространства» в целом. И это, на наш взгляд, совершенно закономерно, поскольку именно метакогнитивные процессы как «вторичные», а потому – в наибольшей степени «развиваемые» и формируемые, в наибольшей степени доступные осознаваемому контролю. Более того, строго говоря, они во многом и составляют само содержание этого контроля. Поэтому они являются очень конструктивной основой для генетических – формирующих воздействий (данная проблема будет специально рассмотрена нами в параграфе 5.3. второго тома).

Таким образом, можно констатировать, что к настоящему времени в психологических исследованиях сформировались два крупных теоретических направления, реализующих генетический аспект по отношению к развитию психологических систем. Это – концепция системогенеза и генетическое направление в метакогнитивизме. Если в первой из них генетические закономерности раскрыты в их собственно системном проявлении, то во втором основной акцент сделан на выявлении закономерностей генезиса психических метаобразований. Следовательно, можно заключить, что именно синтез указанных направлений не только может, но и должен служить основой для раскрытия специфических особенностей генезиса систем со «встроенным» метасистемным уров-

нем. Естественно, решение данной задачи в целом невозможно в рамках одного, отдельно взятого исследования. Вместе с тем, общее направление ее решения должно, на наш взгляд, заключаться именно в этом синтезе двух концепций – концепции системогенеза и генетического направления метакогнитивизма.

Конкретизируя это, мы хотели бы подчеркнуть и еще одно обстоятельство. До сих пор концепция системогенеза не была рассмотрена в плане проблематики и результатов, полученных в современном метакогнитивизме. Однако и сами метакогнитивные процессы и образования не были предметом изучения в ней. В то же время, и метакогнитивизм как таковой практически пока, фактически, никак не учитывает те традиции и результаты, которые сложились в русле системно-ориентированных психологических исследований. Понятно, что это «концептуальное несоответствие» является достаточно ощутимым и неестественным; оно поэтому обязательно должно быть устранено.

Учитывая все отмеченные выше особенности современной ситуации, связанной с реализацией генетического принципа в системно-ориентированных психологических исследованиях, возвратимся вновь к исходной задаче анализа. Действительно, могут ли и, если да, то, как конкретно, способствовать сформулированные представления о системах со «встроенным» метасистемным уровнем развитию самого системного подхода в его собственно генетическом аспекте? Характеризуется ли генезис этих систем дополнительными – новыми по отношению к установленным в концепции системогенеза, закономерностями? Отдавая полный отчет в масштабе данной проблемы, мы все же считаем возможным сформулировать некоторые положения, направленные на ее решение.

Прежде всего, по отношению к генезису систем со «встроенным» метасистемным уровнем в целом можно констатировать следующую, довольно своеобразную, если не сказать – эксклюзивную ситуацию. Дело в том, что важнейшим звеном этого генезиса является, как показано выше, формирование особого уровня организации в общей структуре психики (метасистемного). По своему содержанию, а частично и по закономерностям он, как опять-таки показано ранее, представляет собой «удвоенное бытие» метасистемы объективной реальности в целом, ее «превращенную» – идеальную форму. Более того, чем полнее и адекватнее, точнее и детализированнее будет содержательное соответствие метасистемного уровня с ней, тем большие предпосылки складываются для решения индивидом практически любых деятельностных и поведенческих задач, для реализации им общеадаптационных функций.

Следовательно, с собственно содержательной точки зрения генезис метасистемного уровня в значительной степени предстает как воссоздание в психике объективной реальности; как построение ее моделей, синтезированных в общую картину мира – в образ мира. Поэтому и сам генезис метасистемного уровня как «встроенного» в структуру психики является в определенном смысле процессом формирования того, что уже существует, но одновременно – и процессом превращения этого «уже существующего» в его инобытие – в идеальную форму. В этом процессе имеет место достаточно специфическое соотношение продуктивных и репродуктивных тенденций генезиса.

Обычно само понятие генезиса (формирования, порождения) принято ассоциировать именно с *продуктивными* процессами, с генеративным началом в развитии психики. Генезис – это и есть, прежде всего, именно создание, порождение и развитие; вполне закономерно в данной связи, что понятия *генезиса* и *генеративности* обладают очевидным этимологическим родством. Вместе с тем, по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем традиционная трактовка генезиса должна быть, по-видимому, расширена. Он не только может, но и обязательно должен быть также и *репродуктивным*, – воссоздающим. Лишь при условии такой воссоздаемости, внутренняя модель мира – его репрезентация в психике будет адекватной внешнему оригиналу. Собственно говоря, эта воссоздаемость внешнего мира в мире внутреннем и лежит в основе формирования системы знаний о первом во втором, феноменологически представленной как сознание. Однако – и в этом проявляется истинная диалектика и реальная сложность рассматриваемого генезиса он, в действительности, двойственен. Будучи воссоздающим – репродуктивным по содержанию формирующегося метасистемного уровня и по отношению к связи этого содержания с содержанием объективной реальности, он, в то же время, без сомнения продуктивен. Более того, именно благодаря репродукции объективной реальности «внутри себя», развитие субъекта и приобретает продуктивный, генеративный характер. Сам же генезис метасистемного уровня поэтому является и продуктивным и репродуктивным, и воссоздающим (объективный мир) и создающим (субъективный мир) одновременно. Чем более полно представлены в нем эти два диаметрально противоположные начала, тем он в целом более совершенен. Во всем этом проявляется истинная сложность, противоречивость и своеобразие генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Далее, следующая особенность генезиса такого рода систем является также не просто очень специфической, но и, по существу, уникаль-

ной. По ходу всего предшествующего изложения мы постоянно подчеркивали, что «встроенность» метасистемного уровня в содержание и структуру какой-либо системы не означает, конечно, онтологической представленности метасистемы в ней. Речь идет лишь о том, что метасистема определенным образом, в определенной форме – функционально получает в системе свою репрезентацию, отображение. Эти репрезентации множественны и разнотипны; они являются образными и концептуальными, модальными и амодальными. Однако всем им присуще общее, родовое свойство – свойство идеальности. Иначе говоря, процесс генезиса метасистемного уровня возможен только при условии и на основе радикальной трансформации исходных компонентов – их превращения из материальной формы в идеальную. Более того, можно видеть, что такого рода трансформации – это вообще наиболее радикальная трансформация из всех, которые в принципе возможны. Благодаря ней, генезис метасистемного уровня реализуется не как процесс структурного или морфологического развития, а как специфически информационный процесс. Таким образом, еще одна специфическая особенность генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем состоит в том, что в результате этого генезиса исходные компоненты – его «строительный материал» подвергаются наибольшей из всех возможных и по существу – предельной, полной трансформации. Они меняют форму своего существования, переходя из материального модуса в идеальный. Ни один иной тип генезиса не предполагает столь радикальной трансформации тех компонентов, тех «носителей», на базе которых он разворачивается.

Вместе с тем, сколь бы радикальными ни были указанные трансформации, имеющие место в генезисе систем со «встроенным» метасистемным уровнем, только ими он все же не исчерпывается. Дело в том, что представленные исходно и первично в виде компонентов объективной реальности («внешнего мира»), они же, но, принимая идеальную форму, становятся компонентами метасистемного уровня, то есть компонентами субъективной реальности. Они качественно трансформируются и предстают как знания, модели, ментальные репрезентации, единицы опыта и мн. др. Наиболее существенно то, что они не просто подвергаются указанной трансформации и становятся идеальными образованиями. Необходимо учитывать также, что, становясь ими, они одновременно составляют содержание – «материал» вполне определенного структурного уровня в общей организации системы – психики. Тем самым знания, репрезентации, модели, вообще – все идеальное, информационное содержание обретает статус структурного компонента

системы – ее *уровня*. И в качестве такового – в качестве *структурного* уровня (причем, высшего, то есть метасистемного) содержание оказывается в состоянии управлять структурой; идеальное оказывается в состоянии влиять на сами механизмы психики, регулировать их.

Данный аспект анализа имеет, по-видимому, и более общее значение, поскольку он достаточно непосредственно связан с очень общей, фундаментальной и, по существу, общенаучной проблемой, обозначаемой как психофизиологическая проблема. Обычно, данная проблема формулируется как проблема трансформации материального в идеальное, «внешнего» во «внутреннее», непсихического в психическое. «Тайна «психофизиологического сечения» все еще существует и пока не ясно, как она может быть разгадана. Вместе с тем, нельзя не видеть и другой стороны данной проблемы³⁶. Она состоит в том, чтобы выяснить, каким образом осуществляется «обратный переход» – переход идеального в материальное? Этот переход объективно необходим, поскольку без него невозможна регуляция идеальными образованиями вполне материального объекта – организма и в частности, его моторики, поведения и деятельности в целом. Как и где, когда и за счет каких средств идеальное вновь «материализуется» и в этом – материализованном виде осуществляет свои эффекторные функции, в том числе моторную, поведенческую и деятельностьную регуляцию? В свете сформулированных представлений о принадлежности психики к системам со «встроенным» метасистемным уровнем данная проблема получает новый импульс к решению. Предпосылки для «обратного перехода», то есть для трансформации идеального в материальное возникают тогда, когда само идеальное (знания, репрезентации и т. д.) обретают структурный статус – статус структурного уровня и соответствующий ему потенциал. Это происходит тогда, когда «содержание становится структурой», когда знания (как идеальное) становится регулятивным механизмом. Именно это и происходит, благодаря «встроенности» метасистемного уровня в общую структурно-уровневую организацию психики.

В целях выявления специфики генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем необходим, разумеется, также учет тех результатов, которые получены в концепции системогенеза. Мы уже отмечали, что в данной концепции дана наиболее полная, содержательная и концептуально завершенная реализация принципа системного под-

³⁶ О чем, правда, лишь в плане постановки данной проблемы, в свое время писал В. Н. Дружинин [127].

хода по отношению к собственно психологической проблематике. Так, в частности, в ней на материале различных психологических образований было установлено, что их развитие осуществляется в соответствии с некоторыми общими генетическими закономерностями – принципами системогенеза. Они в значительной мере подобны общим генетическим принципам, описанным в теории функциональных систем, хотя и имеют вполне естественную специфику, характеризуются более богатым содержанием. Такими принципами являются, как известно, принципы неравномерности, гетерохронности, обеспечения минимального эффекта целевой детерминации, консолидации и др. В связи с тем, что именно принципы имеют основополагающее значение для характеристики системогенеза как такового, именно они должны быть использованы и для выявления возможной специфичности генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Это означает, что именно их совокупность наиболее целесообразно использовать в качестве основы для сравнительного анализа генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем и всех иных их типов. Такой анализ был проведен нами, в частности, в [198], а его основные результаты могут быть резюмированы в следующих обобщающих положениях.

Генезис систем со «встроенным» метасистемным уровнем характеризуется тем, что в нем в значительной степени сохраняются принципы, описанные в концепции системогенеза. Вместе с тем, наряду с ними, сами эти принципы раскрываются новыми, дополнительными гранями; выходят за рамки своего исходно установленного содержания, а иногда и приобретают инверсионную форму; поясним сказанное. Так, в частности, принцип неравномерности генезиса компонентов означает, что общей закономерностью развития систем являются существенно разные темпы формирования тех или иных ее компонентов на всем интервале ее развития. Другой принцип – гетерохронности означает, что различные компоненты системы развиваются наиболее интенсивными темпами на разных временных интервалах ее общего генезиса, а для каждого из них существует сензитивный период. Иными словами, оба этих принципа являются частными аспектами временной дифференцированности и «хронологической специализированности» общего процесса генезиса. Они, разумеется, сохраняются и в генезисе систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Вместе с тем, по отношению к ним общий «вектор» генетических тенденций существенно изменяется. Дело в том, что генезис метасистемного уровня и генезис всех иных уровней теснейшим образом взаимосвязаны и взаимодетерминированы; степень их сформированности

напрямую зависит друг от друга. В связи с этим, существенно большую роль в общем процессе генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем играют не механизмы временной специализации и дифференциации (которые проявляются в принципах неравномерности и гетерохронности), а механизмы интеграции – прежде всего, метасистемного уровня со всеми иными уровнями, а также их взаимодействиями. Например, когнитивный потенциал субъекта, развиваясь и совершенствуясь, создает вполне конкретные предпосылки для развития метакогнитивных процессов (которые, в свою очередь, составляют важную часть всех операционных средств метасистемного уровня). Эти процессы, в свою очередь, в зависимости от меры своего потенциала, создают те или иные условия для собственно когнитивного развития. В силу этого, чем более взаимосвязанными и взаимозависимыми будут процессы генезиса метасистемного уровня и всех иных уровней, тем эффективнее будет и общий генезис психики. Таким образом, в плане обеспечения синергетичности генезиса метасистемного уровня и иных уровней на первый план выступает уже не их неравномерность, а наоборот – равномерность; не их гетерохронность, а наоборот, – синхронность. Лишь при такой трансформации и даже – инверсии исходного смысла системогенетических принципов неравномерности и гетерохронности возможно обеспечение синергетических отношений метасистемного и иных уровней, итеративность (спиральность) их взаимного развития.

Аналогичная по своему общему смыслу ситуация имеет место и по отношению к иным системогенетическим принципам – в частности, по отношению к принципу консолидации. Его смысл общеизвестен и состоит в том, что по ходу генезиса системы имеет место прогрессирующая тенденция к интеграции, к синтезу ее компонентов в плане достижения того или иного результата. Полагается – и не без основания, что чем более интегрированной, консолидированной является система, тем выше уровень ее зрелости, сформированности. Все это в целом – в наиболее общем виде справедливо и по отношению к генезису структурно-уровневой организации психики и ее отдельных подсистем. Вместе с тем, по отношению к частному, но важнейшему и во многом определяющему аспекту этого генезиса – к генезису межуровневых связей метасистемного уровня, с одной стороны, и всех иных уровней, с другой, имеет место существенно иная закономерность. Она состоит в том, что метасистемный уровень, будучи органично включен в структуру всех остальных уровней, в то же время, должен сохранять выраженную дифференцированность от них. Последнее связано с тем, что именно благодаря метасистемному уров-

но становится возможной объективация психикой самой себя в качестве «условно внешнеположенной» реальности; обеспечивается ее отношение к себе как бы извне, то есть складываются механизмы рефлексии и феномен сознания как таковые. Поэтому залогом совершенства и критерием развитости психики будет являться как раз то, насколько метасистемный уровень и иные уровни, сохраняя единство, в то же время могут оппозиционироваться друг к другу; насколько они функционально дифференцированы, а не только консолидированы.

Не останавливаясь подробно на других принципах (обеспечения минимального эффекта компонентов в функционировании систем, одновременности закладки компонентов системы, целевой детерминации – см. об этом в наших работах [187, 198]), подчеркнем, что и по отношению к ним имеет место та же самая общая закономерность. А именно, сохраняясь в своем обобщенном виде, они могут специфицироваться и приобретать новые грани в контексте генезиса метасистемного уровня и всех иных уровней. Так, в частности, как мы уже отмечали выше, смысл генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем состоит в том, что их компонентный состав складывается и эволюционирует на основе принципа заведомой избыточности – принципа максимизации, а не принципа обеспечения «минимальной достаточности». Другой из отмеченных принципов – целевой детерминации также подвергается своеобразной инверсии, поскольку психика как система со «встроенным» метасистемным уровнем формируется не на основе соответствия какой-либо конкретной цели (или даже – их множества), а на основе иного – ситуационного принципа. Он, однако, означает их отсутствие в предзаданной форме и необходимость их формирования всякий раз – в зависимости от конкретно складывающейся ситуации. Этот принцип требует генезиса соответствующей – фундаментальной характеристики такого рода систем, которая на «психологическом языке» обозначается как способность к целеобразованию.

Таким образом, можно видеть, что по отношению к основному аспекту сравнительного анализа генезиса «традиционных» систем и систем со «встроенным» метасистемным уровнем – их принципам имеет место следующая общая закономерность. Основные принципы системогенеза в целом выполняются и по отношению к последним. Вместе с тем, – но уже не «в целом» для генезиса системы психики и ее основных подсистем, а конкретно – по отношению к взаимосвязи генезиса метасистемного уровня и всех иных уровней они существенно модифицируются и частично и инвертируются. Неравномерность и гетерохронность

развития уступает доминирующую роль итеративности и синхронности развития; консолидация – дифференциации; обеспечение минимального (или даже достаточного) эффекта – максимизации эффекта; целевая детерминация – ситуационной детерминации.

Сформулированные выше представления, а также их методологическое обобщение, проведенное выше, позволяют, далее уточнить, конкретизировать само понятие системогенеза, а также конкретизировать, а в определенном смысле и расширить некоторые положения системогенетической концепции. Действительно, как было только что показано, для генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем существенно трансформируются установленные в этой концепции принципы. Вместе с тем, сколь бы ни были значимы эти трансформации (а они, действительно, очень значимы, поскольку именно принципы по определению являются основными закономерностями генезиса) только ими дело не ограничивается. Появление нового уровня, обуславливая, в свою очередь, возникновение качественно иного типа систем, ведет также и к тому, что в определенном смысле изменяется общий тип их генезиса, его общий характер. Если по отношению к «классическим» системам, то есть к системам без «встроенного» метасистемного уровня, действительно, наиболее обоснованным и конструктивным является понятие системогенеза (и концепция, базирующаяся на нем), то по отношению к рассматриваемому здесь типу систем оно уже недостаточно. При этом «работает» то общее правило, которое уже не раз было констатировано в данной главе и которое характеризует отношения системного и метасистемного подходов в целом, закономерности соотношения «классических» систем и систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Выявленные в системном подходе генетические закономерности (то есть закономерности системогенеза) в целом – при известных модификациях и трансформациях – необходимы и для понимания генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Однако, – именно необходимы, но еще недостаточны. Последние, наряду с ними, имеют дополнительные – специфические особенности и закономерности генезиса.

Сущность этих – новых закономерностей может быть охарактеризована следующим образом. Возникновение, формирование и развитие систем без «встроенного» метасистемного уровня – это, действительно, процесс системогенеза. Он, протекая по определенным – системогенетическим принципам, имеет свое специфическое содержание, свою закономерную этапность и др. В конечном итоге он приводит к развитию зрелой системы (в частности, психики), которая функционирует

по атрибутивно присущим ей закономерностям – также системным по своей природе. Эти собственно системные закономерности структурной и функциональной организации становятся основными, а психика в целом и ее основные подсистемы базируются на них как на своих основных механизмах.

Вместе с тем, как было показано выше, возникновение метасистемного уровня создает условия для того, чтобы стала возможной объективация психики для самой себя – в качестве некоторого оппозиционированного, «условно внешнеположенного» объекта. Психика становится в состоянии отнестись к самой себе как к целому, как к системе. Метасистемный уровень означает своего рода метаплоскость, с позиций которой оказывается возможной регуляция и воздействие на систему – психику; оказывается возможным своеобразный «выход» за ее собственные пределы. Зрелая, сформированная психика – благодаря именно сформированности метасистемного уровня, не только базируется на системных закономерностях, но и активно использует их в отношении себя как операционные средства. «Управлять собой» и регулировать себя (то есть – саморегулировать) можно лишь в том случае, если существует средство для экспликации и затем использования тех закономерностей, на которых базируется организация психики. Однако сами они могут быть использованы именно как средства саморегуляции лишь в том случае, если сформирован метасистемный уровень как таковой.

Следовательно, и генезис систем со «встроенным» метасистемным уровнем это не просто системогенез в его «классическом» понимании – как развитие системы. Он обязательно предполагает не только формирование системы, но и формирование способности системы использовать свои же собственные закономерности в качестве операционных средств саморегуляции, то есть развитие системности как механизма этой регуляции. Именно этим генезис систем со «встроенным» метасистемным уровнем отличается от генезиса иных типов систем. Для его обозначения более адекватным, на наш взгляд, является не понятие системогенеза, а понятие метасистемогенеза. В своем широком значении данное понятие фиксирует общий генезис особого, качественно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. В его основе лежит формирование и развитие целостной иерархии пяти базовых макроуровней, в том числе и, *прежде всего*, – метасистемного уровня их организации. В своем более конкретном – узком и производном от первого значении данное понятие фиксирует такой специфический тип системного генезиса, который означает не только формирование и развитие си-

стемности как таковое, но и формирование способности системы использовать свои же собственные закономерности в качестве операционных средств саморегуляции – развитие системности как механизма этой регуляции. Несколько схематизируя, можно сказать, что это не только и даже не столько развитие *системы*, сколько развитие *системности*. И именно данное понятие и, соответственно, данный тип генезиса должны быть проинтерпретированы как базовые для реализации метасистемного плана исследования в целом. Они позволяют поставить и в определенной мере решить ряд достаточно значимых в теоретическом отношении вопросов, раскрыть новые грани и закономерности развития систем.

Так, традиционно принято считать, что сама суть генетического развития систем (именно как системогенеза) состоит в обретении ей все большей организованности, структурированности, упорядоченности и целостности. Иными словам, доминирующий акцент делается на так сказать «позитивном» аспекте системогенеза, связанным с приданием формирующимся образованиям системности и интегрированности, большей организованности. Вместе с тем, как уже отмечалось, нельзя не видеть и того, что по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем имеет место несколько иная, существенно более сложная картина их генетического развития.

Действительно, с одной стороны, их генезис разворачивается под мощным и нередко – определяющим детерминирующим воздействием той метасистемы, в которую они онтологически включены. Метасистема своими собственными генетическими закономерностями и особенностями, детерминируя развитие включенной в нее системы, тем не менее, может вносить и реально вносит в процесс ее формирования не только черты «организованности и упорядоченности», но и противоположные черты – черты дезорганизованности, асистемности. С другой стороны, еще более существенным и специфическим именно для систем со «встроенным» метасистемным уровнем является то, что и сама метасистема оказывается функционально представленной в их собственном содержании, локализуясь на ее высшем уровне. Поэтому те детерминанты и взаимодействия метасистемы и системы, которые по отношению ко всем иным классам систем имеют внешнюю локализацию, транспонируются в их собственное содержание, становятся внутренними детерминантами их развития. При этом следует учитывать, что именно метасистемный, высший уровень является, как известно, принципиально открытым – через него система не только взаимодействует с другими системами, но в нее постоянно вносятся «вз-

мущения», элементы неупорядоченности хаотичности. Они тем самым становятся и внутренними факторами их собственного развития.

Другими словами, те объективно складывающиеся противоречия, которые для всех иных типов систем характеризуют внешнюю детерминацию их развития, трансформируются по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем в их собственные внутренние противоречия. На основе этого системы данного класса обретают новый и очень мощный источник возникновения противоречий как факторов развития в целом. Эти, ставшие уже внутренними, противоречия, элементы дисгармоничности и постоянного внесения дезорганизации, неупорядоченности, хаотичности, то есть асистемности становятся тем самым важнейшей категорией факторов собственного генезиса данного класса систем. Эти системы характеризуются поэтому не только, а в ряде случаев и не столько доминирующей и прогрессирующей тенденцией к нарастанию их организованности, к приданию черт все большей системности, скоординированности, упорядоченности, целостности и пр., сколько перманентным внесением в свое собственное функционирование и развитие противоположных черт – дезорганизации, неупорядоченности, хаотичности, то есть асистемности. Такие черты, порождаемые самой системой, затем, однако, выступают в качестве того, что должно быть преодолено в процессе генетического развития, – в качестве внутренних факторов этого развития. Система тем самым, как мы уже отмечали, «движется» не только от «неорганизованности к «организованности», но и сама может порождать и реально порождает принципиальную дезорганизацию, асистемность как средство придания ей качественно новых и, по-видимому, еще более совершенных форм самой организации. Порождение, а затем преодоление этой асистемности является поэтому не только атрибутом метасистемогенеза, но и мощным внутренним стимулом для его развертывания как такового.

Вместе с тем, это не просто асистемность, но асистемность продуктивная, генеративная, поскольку возникающая при этом дисгармония выступает стимулом и источником для внутреннего развития системы деятельности. Возникновение противоречия между актуальной асистемностью и необходимостью придания формирующемуся образованию системности выступает тем самым мощным эмерджентным фактором системогенеза. Вообще говоря, представляется не вполне правомерным, а частично – и парадоксальным то обстоятельство, что фундаментальная категория противоречия как объективного и важнейшего стимула развития как такового все еще явно недостаточно привлекает внимание

исследователей, занимающихся разработкой проблемы системогенеза. И наоборот, осознание важности факта перманентно генерируемой продуктивной асистемности как атрибутивной особенности системогенеза позволяет рассматривать механизм ее порождения и преодоления как еще одну общую закономерность системогенеза.

Вообще говоря, следует подчеркнуть, что в традиционно сложившемся понятии системогенеза акцент делается именно на том, что общим смыслом и своего рода конечной целью всего генезиса является обретение развивающимся объектом черт целостности, организованности, упорядоченности, то есть именно системности. Последняя рассматривается как цель всего генезиса и так сказать «высшей из возможных» форм организации, на достижение которой этот генезис и направлен. Вместе с тем, нельзя не видеть и другого обстоятельства. Наибольшими перспективами и возможностями для развития и для качественных трансформаций обладают те системы, которые не только обладают внутренним потенциалом к становлению самого атрибута системности. Это – те системы, которые характеризуются еще и способностью к постоянному «выходу» за уже достигнутый уровень системности; к продуцированию асистемности и затем к ее преодолению путем достижения новых ступеней системности. Проводя аналогию между известным выражением о том, что «покой относителен, а движение абсолютно», можно сказать, что «системность относительна, а асистемность абсолютна».

Кроме того, можно, по-видимому, сформулировать и предположение еще более общего плана. Как мы уже отмечали, сама системность как форма организации не является, так сказать, безусловно «высшей и последней» (в смысле степени совершенства). Над ней, возможно, надстраивается и такая форма организации, которая предполагает продуцирование и порождение ее антитезы – асистемности, но не как средства дезорганизации, а наоборот, как средства достижения еще большей организованности. Это, собственно говоря, и проявляется в самой сути метасистемогенеза, в содержании развития систем со «встроенным» метасистемным уровнем. И именно поэтому сам метасистемогенез выступает более общим и более мощным типом развития системных образований.

Безусловно, механизм продуцирования противоречий, возникающих в ходе развития, является характерным не только для систем со «встроенным» метасистемным уровнем, а имеет достаточно общую сферу действия. Однако, именно по отношению к этому классу систем в целом эта, действительно, общая закономерность обретает новый статус. Она трансформируется из закономерности (то есть того, чему систе-

ма объективно подчиняется) в операционное средство генезиса: система не только «подчиняется» этой закономерности, но и сама порождает, а затем использует ее в целях своего функционирования и генезиса. Данную особенность генетического развития можно, как мы уже отметили, обозначить понятием механизма продуктивной асистемности. Он является одним из базовых механизмов генезиса систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Далее, все представленные выше материалы, раскрывающие специфику метасистемогенетического типа развития в целом, а также само это понятие, в особенности, позволяют сформулировать и еще одно положение, носящее, правда, пока характер предположения. Действительно, в свете этих материалов становится очевидным, что по отношению к определенному качественно специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем имеет место столь же качественно специфический, фактически, особый и «несводимый» к классическим представлениям, то есть новый тип системогенеза – метасистемогенез. Эту же мысль можно сформулировать и несколько иначе. Традиционно сложившееся и используемое в настоящее время понятие системогенеза соотносится, в основном, с «классическими» типами систем, то есть с системами без «встроенного» метасистемного уровня. Вместе с тем, обнаружение и доказательство существования нового класса систем – систем со «встроенным» метасистемным уровнем объективно требует дифференциации и нового типа самого системогенеза – метасистемогенеза. Однако было бы, по всей вероятности, совершенно неоправданным и преждевременным полагать, что дальнейшее развитие методологии системности не приведет к установлению еще каких-либо – также качественно новых типов системных образований. Соответственно, не только не исключено, но напротив, весьма вероятно и обнаружение качественно новых типов самого системогенеза.

В связи с этим, можно допустить также, что сам системогенез как специфический тип развития имеет два основных плана – два «слоя», уровня. Первый из них образован наиболее общими принципами и закономерностями, характеризующими развитие системной формы организации как таковой – безотносительно к различиям ее основных классов. Это – базовый уровень системогенеза. Второй уровень образован теми принципами и закономерностями, которые являются специфическими по отношению к тому или иному основному классу систем. Так, например, по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем ими выступают основные закономерности и принципы, состав-

ляющие содержание понятия метасистемогенеза. Но это же означает, что само понятие метасистемогенеза имеет еще более общее и широкое методологическое значение. Дело в том, что оно, фиксируя качественно особый тип общего системогенетического развития, одновременно создает и своего рода прецедент, вскрывающий тот важный факт, что само понятие системогенеза отнюдь не является «унитарным» и единственным для объяснения всего многообразия типов развития систем. По-видимому, существует целое множество типов системогенеза – множество столь же гетерогенное, сколь гетерогенен и сам «мир систем».

Наконец, в свете сказанного можно предложить и вариант решения достаточно острой в теоретическом отношении проблемы, к постановке которой, как было показано выше, привела в настоящее время логика развития системного подхода. Это – проблема достаточности уже эксплицированных принципов системогенеза для раскрытия всей полноты их реального множества, а также связанная с ней проблема нахождения критерия определения такой достаточности и полноты. По нашему мнению, их решению могут содействовать два следующих вывода, базирующихся на результатах проведенного выше анализа. Во-первых, он показал, что те принципы системогенеза, который описаны к настоящему времени, по-видимому, недостаточны для раскрытия всего их реального множества. Дело в том, что все они соотносятся лишь с первым из двух констатированных выше уровней, «пластов» самого системогенеза – базовым. Однако, поскольку существует и второй уровень, образованный новыми и специфическими по отношению к тому или иному классу систем принципами, то совокупность последних также должна входить в общее множество системогенетических принципов. Вместе с тем, они, в основном, остаются пока не раскрытыми и не изученными (за исключением ряда принципов метасистемогенеза, охарактеризованных в работах [189, 198]). Во-вторых, существует и еще одна веская причина, не позволяющая считать совокупность уже известных принципов системогенеза полной и завершенной. В свою очередь, она имеет две важные предпосылки. С одной стороны, вся история развития концепции системогенеза, огромное количество полученного в ней материала, убедительно свидетельствует о фундаментальном и неоспоримом факте – факте явной согласованности, координированности, организованности и вообще – синхронизированности действия всех базовых принципов. У этой важнейшей закономерности (а скорее – даже метазакономерности) объективно должны существовать какие-либо веские и глубинные детерминанты. Другими словами, по-видимому, должны существовать какие-либо средства

и механизмы общего плана – то есть именно принципы, обеспечивающие само это согласование, организацию, координацию. Но это означает, что совокупное развертывание принципов также должно «чем-то соорганизовываться»; что должны существовать своего рода принципы «второго порядка», управляющие развертыванием совокупности уже известных принципов – своего рода метапринципы. С другой стороны, приходится констатировать, что та совокупность принципов системогенеза, которая определена к настоящему времени, по каким-то – причем, не вполне ясным и объяснимым причинам не учитывает и не эксплицирует в себе важнейшую характеристику практически всех систем как таковых – иерархичность их организации, структурно-уровневое их строение в целом. Ни один из существующих принципов не направлен прямо и непосредственно (специально) на раскрытие закономерностей становления и развития иерархичности как «стержня» системных образований как таковых.

Предпринимая попытку компенсации этих «концептуальных пробелов», мы предложили в проведенном ранее цикле теоретических исследований генетического плана (см. обзор в [197]) дополнить совокупность известных системогенетических принципов еще двумя принципами. Они непосредственно соотносятся, с одной стороны, с констатированной выше – объективной необходимостью согласования и координации всех иных принципов, а с другой, – с необходимостью учета тех закономерностей, которые обусловлены иерархической организацией систем. Эти принципы были обозначены, соответственно, как принципы *конкордантности* и *иерархизации*. Сущность первого из них состоит в том, что все перестройки генетического плана, осуществляющиеся на разных уровнях организации того или иного формирующегося процесса (или же образования), носят согласованный – именно конкордантный характер и, более того, находятся друг с другом во взаимодействии в терминационных отношениях. Сущность второго принципа состоит в том, что объективно основным «вектором» всей совокупности генетических процессов выступает становление того, «главного», что есть в любой системе – ее уровневой, то есть, фактически, иерархически организованной структуры. Вместе с тем, будучи значимым само по себе, обоснование существования этих принципов имеет и более широкий смысл. Оно также создает прецедент и вскрывает то обстоятельство, что известная в настоящее время совокупность принципов системогенеза является «открытой»; что сложившаяся в отношении них «презумпция несуществования» каких-либо иных – дополнительных принципов не-

правомерна. В этом, в частности, проявляется уже не только объяснительный, но и предсказательный потенциал метасистемного подхода.

Таким образом, в заключение рассмотрения генетического аспекта можно сделать следующий основной вывод. По отношению к генезису систем со «встроенным» метасистемным уровнем традиционно описанные системогенетические закономерности в целом сохраняются и должны быть учтены при их исследовании. Вместе с тем, их учет, хотя, безусловно, необходим, но еще недостаточен для полного и адекватного понимания сути генезиса этих систем. Наряду с ними, возникают новые – качественно специфические закономерности развития, трансформируются принципы системогенеза, меняется сам тип их генезиса. Все это требует понимания развития такого рода систем уже не как системогенеза, а как метасистемогенеза.

1.2.5. Интегративный план исследования

Как известно, согласно сложившейся методологической традиции, заключительный этап изучения, предписываемый «алгоритмом системного исследования», направлен, в основном, на установление наиболее обобщенных особенностей предмета – его интегративных свойств, характеризующих его именно как целое, как систему. Эти интегративные свойства обозначаются обычно понятием *системных качеств*. Более того, как правило, данная задача рассматривается не только как основная, но и, фактически, как единственная задача данного этапа, плана исследования. В связи с этим, суть данного этапа обычно формулируется как поиск, выявление и интерпретация системных качеств изучаемого объекта. Известно также, что в методологии системного подхода именно эта задача считается одной из самых сложных, а сами системные качества – наиболее трудными для их раскрытия и понимания, а иногда и «загадочными». Не случайно поэтому, например, степень конструктивности тех или иных вариантов – версий системного подхода чаще всего связывается именно с тем, насколько они способны обнаруживать именно эти – системные качества объектов познания, насколько они «чувствительны» к их обнаружению, то есть сензитивны к ним [32].

При реализации интегративного плана исследования необходимо руководствоваться также и рядом основных методологических требований, сформулированных нами, в частности, в работе [188]. Все они, являясь, именно общими, то есть релевантными по отношению ко всем основным классам систем, в то же время, являются достаточно кон-

структивными и в плане раскрытия закономерностей специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Они дают достаточные основания для позитивного рассмотрения, фактически, основного вопроса интегративного плана исследования – вопроса о том, характеризуются ли системы со «встроенным» метасистемным уровнем какой-либо спецификой в этом плане их собственных интегративных свойств – системных качеств? Возникают ли у них новые интегративно-качественные «измерения», новые категории качественных характеристик и, если да, то какие именно?

Предпринимая попытку ответа на эти вопросы, мы считаем необходимым подчеркнуть, что сам системный подход базируется на еще более общей методологии *качественного анализа*. Тем самым эксплицируется важнейший для всей данной работы факт: он состоит в том, что именно интегративный план реализации метасистемного подхода имеет наиболее явную и по существу атрибутивную связь с одной из основных проблем данной работы – с проблемой индивидуальных качеств как субъектных детерминант образовательной деятельности³⁷. Она раскрывается с этих позиций как одна из базовых и наиболее специфических по отношению именно к психологическому познанию экспликаций методологии качественного анализа. В свою очередь, одним из главных положений качественного анализа является дифференциация трех базовых категорий качеств как таковых – материальных, функциональных и системных³⁸. Последние из них (системные) являются, разумеется, наиболее сложными и неслучайно поэтому, что именно они были установлены и стали предметом научного познания позже иных типов качеств. Среди всего многообразия характеристик, присущих системным качествам, следует выделить две основные – атрибутивно присущие им особенности. Во-первых, они присущи системе в целом; обнаруживаются лишь на уровне целостности (или, по-другому, – на системном уров-

³⁷ Она станет предметом специального рассмотрения в третьем томе.

³⁸ Первые два типа – материальные и функциональные качества изучены в настоящее время несопоставимо лучше, нежели системные. Функциональные качества отличаются от материальных тем, что могут проявляться лишь при условии функционирования объекта – в его динамике, но не в статике. Вместе с тем, общность материальных и функциональных качеств состоит в том, что они доступны *чувственному* восприятию и познанию – носят чувственный характер. Наоборот, системные качества тем и отличаются от материальных и функциональных, что они могут носить и *сверхчувственный* характер, быть недоступными чувственному познанию и восприятию.

не) и отсутствуют на всех иных – субсистемных уровнях, то есть у частей системы, а также у их аддитивной совокупности. Во-вторых, они могут носить сверхчувственный характер, то есть быть недоступными прямому чувственному восприятию. Они поэтому «понимаемы и раскрываемы» лишь посредством соответствующих концептуализаций и идеализаций. Оба эти положения считаются базовыми и основополагающими в системном подходе. Они, на наш взгляд, совершенно необходимы для проводимого здесь анализа. Вместе с тем, будучи, повторяем, необходимыми, сами по себе они еще недостаточны для экспликации всех особенностей систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Действительно, из них следует, что системные качества – это свойства, которые не только могут быть обнаружены лишь на уровне целого, на уровне системы, то есть на системном уровне, но и еще и такие свойства, «выше» и сложнее которых других свойств не существует – просто по определению. Перефразируя известное выражение, можно сказать, что в классическом системном подходе системные качества рассматриваются как «высший и последний» тип качеств вообще. В отношении основных категорий качеств сложилась своего рода «презумпция несуществования» иных – возможно, более сложных, нежели они, качеств³⁹. Вместе с тем, можно допустить (пока – лишь допустить), что это не вполне так и что, возможно, существуют и иные типы качеств, иные их категории. Такое предположение тем более обоснованно, что, как свидетельствуют представленные в параграфе 1.2.1., а также в работах [186, 197] материалы, общесистемный уровень организации – это не «последний», не обязательно высший уровень организации систем. Существуют и такие системы, в которых роль высшего уровня принадлежит качественно иному уровню – метасистемному. Но тогда со всей остротой и возникает вопрос о специфических именно для него качествах. Если системные качества специфичны общесистемному уровню и обнаруживаются на нем, то какие качества будут специфичны метасистемному уровню и могут обнаруживаться на нем? Понятно, что данный вопрос является чрезвычайно трудным и находится, по существу, лишь в стадии своей постановки и первоначальной разработки. Вместе с тем, проведенный выше анализ позволяет сформулировать некоторые положения, содействующие его решению.

³⁹ Как будет показано в ходе дальнейшего изложения, данная презумпция имеет и целый ряд иных проявлений, выступая достаточно типичной особенностью разработки проблемы психологии деятельности.

Действительно, если существуют системы со «встроенным» метасистемным уровнем, а психика в целом и ее основные «составляющие» принадлежат именно к ним, то в само их содержание включен новый, качественно специфический уровень – метасистемный. Этот уровень, естественно, должен иметь свою собственную качественную определенность, а значит – и свои качества, отличные от качеств всех иных уровней, в том числе и от качеств общесистемного уровня (иначе он не может характеризоваться уровнем статусом). Однако для общесистемного уровня атрибутивными, то есть раскрывающими его качественную определенность, являются системные качества. Следовательно, для метасистемного уровня должны быть характерны такие качества, которые «выходят за пределы» системных качеств как таковых и являются *метасистемными качествами*. Другими словами, возникает достаточно обоснованное предположение (даже просто в силу формальных, чисто дедуктивных аргументов) о существовании дополнительной категории качеств – метасистемных. Естественно, что пока не вполне ясным остается их содержательный смысл и конкретные проявления. Однако сам факт их существования столь же вероятен, сколь вероятно существования и самих систем со «встроенным» метасистемным уровнем⁴⁰.

Таким образом, проведенный анализ показал, что включение в концептуальный аппарат методологии системного подхода представлений о метасистемном уровне организации позволяет сформулировать предположение о новом, специфическом типе качеств – о метасистемных качествах. Они являются атрибутивными для метасистемного уровня, а также для его взаимодействий со всеми иными – нижележащими уровнями. Следовательно, общая совокупность категорий качеств расширяется до четырех базовых категорий – материальных, функциональных, системных и метасистемных. Кроме того, можно допустить, что метасистемные качества (и сами по себе, и во взаимодействии с системными качествами) играют очень важную роль в структурно-функциональной организации деятельности в целом. Данное предположение поэтому также должно составить предмет специального рассмотрения, что, повторяем, и будет осуществлено в параграфе 1.3.

Итак, подводя итог рассмотрению специфики систем со «встроенным» метасистемным уровнем в аспекте того, что могут дать представления о них для развития системного подхода в плане выявления наибо-

⁴⁰ Дополнительный анализ данной проблемы будет представлен в параграфе 1.3.

лее обобщенных – интегративных, системных качеств, можно отметить следующее. В этом аспекте – равно как и во всех иных, прослеживается уже констатированная выше общая закономерность. Те представления, которые сложились в традиционном – «классическом» системном подходе, в целом сохраняют свою справедливость и по отношению к ним. Вместе с тем, будучи необходимыми для изучения систем со «встроенным» метасистемным уровнем, сами по себе они, по-видимому, еще недостаточны для их адекватного и полного понимания. Последнее с наибольшей отчетливостью и конкретностью проявляется в том, что по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем недостаточно реализации лишь «классической триады» качеств (материальных, функциональных, системных) поскольку, по-видимому, они допускают свое объяснение лишь при условии ее дополнения новой категорией качеств – метасистемных.

Далее, необходимо подчеркнуть также, что возможность существования данной категории качеств создает своего рода прецедент, нарушающий (точнее – дополняющий) эту «классическую триаду» качеств. В связи с этим, можно, по крайней мере, допустить, что существуют и иные категории качеств. В пользу обоснованности данного предположения могут быть приведены, в частности, следующие аргументы. Так, любая материальная система характеризуется совокупностью своих материальных качеств. Они присущи ей «самой по себе», даны чувственному восприятию и познанию. Эти качества могут обнаруживаться и в статике, характеризуются относительной простотой в плане их сравнения со всеми иными категориями качеств. Вместе с тем, необходимо учитывать, что реальное содержание и сложность систем «неисчерпаемы» не только так сказать «сверху», но и «снизу» – так сказать, вглубь их материальных носителей. У любой системы есть такие материальные качества, которые не только обнаруживаются непосредственно, но могут быть эксплицированы при возникновении тех или иных условий – режимов ее взаимодействия со средой.

Следовательно, материальные качества существуют либо в актуальной, либо в потенциальной форме. Однако, это означает, что в общей организации систем представлены и такие качества, которые могут и не быть никаким образом эксплицированными; они вообще никак не проявляются до того или иного момента времени. Однако они могут проявиться при определенных условиях – к этому существуют материальные предпосылки в содержании самой системы. Эти свойства – эту категорию качеств наиболее адекватно можно охарактеризовать понятием *виртуальных* качеств.

Они, будучи материальными по своей природе – по своему «носителю», отличаются от классических материальных качеств тем, что не присущи объекту самому по себе, а могут возникнуть лишь в том случае, когда он сам начнет выступать в качестве элемента какой-либо более общей системы.

Таким образом, подводя итоги анализу, проведенному в данной главе, можно сделать следующее обобщающее заключение. Он показал, что действительно, многие и притом – основные аспекты изучения, предписываемые принципом системного подхода (онтологический, структурный, функциональный, генетический и интегративный), существенно, а в ряде случаев – и достаточно радикально трансформируются по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем. Более того, в ряде случаев они приобретают «инверсионную» форму. Вместе с тем, их учет совершенно необходим, поскольку лишь при этом условии возможен прогресс в разработке общих положений системного подхода, его действительное и действенное развитие, а не только косметическая корректировка.

Метасистемный подход, являясь поэтому необходимым продолжением и развитием идей системности в целом, а также закономерным этапом этого развития, должен быть, однако, понят и как диалектическое снятие ряда положений самого системного подхода. Метасистемный подход – это не только эволюционное развитие системного подхода, но и определенный «выход за» его пределы, что очень полно и точно соответствует самой этимологии словосочетания «метасистемный подход» (то есть «преодолевающий», «выходящий за» уже имеющееся).

1.3. Гносеологический вариант метасистемного подхода

Вся совокупность материалов, представленных в параграфах 1.2.1–1.2.5., была направлена на характеристику одного из двух основных вариантов метасистемного подхода – онтологического. Вместе с тем, наряду с ним, существует и второй его вариант – собственно гносеологический. Наиболее общий смысл и даже своего рода «миссия» данного варианта состоит в том, чтобы содействовать переводу тех или иных начных представлений с претеоретической (аналитической) фазы их развития на собственно теоретическую, концептуальную стадию. В связи с этим, конечно, возникает целый ряд очень сложных в методологическом плане вопросов. И по всей вероятности, наиболее принципиальный из них этот вопрос о том, что именно составляет суть собственно теоретической фазы развития? Что является атрибутами этой фазы и каковы основные признаки теории как таковой, какова ее гносеологическая структура?

В плане возможного варианта ответа на него могут быть сформулированы, на наш взгляд, следующие положения.

Как известно, одной из острейших проблем современного научного знания в целом, действительно, является вопрос о том, «что есть теория»? Какой она должна быть? Каковы определяющие атрибуты той или иной совокупности знаний об объекте, при которой она – эта совокупность обретает статус теории [186, 188]? Особенно актуальна данная проблема в тех научных дисциплинах, которые развиваются по эмпирическому пути, поскольку они (а также входящие в них направления) рано или поздно сталкиваются с фундаментальной по своему статусу задачей. Это, как известно, задача трансформации эмпирической стадии развития в собственно теоретическую, концептуальную стадию, то есть задача перевода совокупности знаний с претеоретической фазы их развития на собственно теоретическую.

Безусловно, что это – сложнейшая и комплексная проблема, далеко выходящая за рамки психологии как таковой и имеющая общенаучный, междисциплинарный статус. Вместе с тем, именно в связи с ее предельно общим характером она, естественно, проявляется и в психологических исследованиях, причем – с достаточно явной остротой и актуальностью. Ее анализ показывает, что для подавляющего большинства научных направлений, а также тех или иных, действительно, крупных проблем в их развитии достаточно отчетливо дифференцируются две основные фазы. На первой из них преобладает кумулятивное накопление эмпирических и экспериментальных данных, доминируют описательные схемы исследования, а общий «вектор» познания направлен, скорее, «вширь», нежели «вглубь», то есть процесс познания разворачивается по экстенсивному, а не интенсивному пути. Все это вполне закономерно и естественно; это – «общая судьба» большинства эмпирических наук. Данная – собственно эмпирическая, претеоретическая фаза развития может быть охарактеризована также и как аналитическая, поскольку на ней явно доминирует аспектный способ изучения. Следствиями аналитичности и аспектности являются иные особенности научного знания на данной фазе развития – эклектизм, «мозаичность» и фрагментарность представлений о предмете, их слабая систематизированность, нередкая противоречивость, дескриптивность и др. Причем, все эти особенности – отнюдь не оценочные «ярлыки», а объективные особенности, свидетельствующие о переходном, развивающемся и недостаточно зрелом характере самих научных представлений.

Переход с эмпирической, то есть претеоретической фазы развития представлений, на собственно теоретическую фазу, как правило, связыва-

ется с необходимостью трансформации аналитического способа исследования в системный. Этот переход обозначается как преобразование «предметоцентрической» парадигмы исследования в «системоцентрическую» [240]. Вместе с тем, в подавляющем большинстве случаев данное требование остается на предельно обобщенном уровне – уровне деклараций; оно, как правило, не подвергается конкретизации и, соответственно, – адекватной операционализации. Между тем, сама по себе задача операционализации данного императива и его детализации приводит к достаточно важным, на наш взгляд, методологическим следствиям.

Действительно, в огромном большинстве случаев развитие тех или иных психологических проблем и направлений приводит, в конечном итоге, к постановке очень сходной группы принципиальных вопросов. Практически всегда такими – критически значимыми являются следующие вопросы. Какова качественная определенность и качественная специфичность изучаемого предмета? Какой статус он имеет в качестве видового образования в пределах того или иного рода сходных с ним явлений? Каково его содержание – состав компонентов и их структура? Каковы особенности его динамики – функциональной организации? В чем заключаются закономерности его возникновения и развития – генезиса? Каковы наиболее обобщенные, важные и определяющие его свойства – интегративные по своей сути, то есть системные качества?

Совокупность указанных вопросов и проблем воспроизводит общий гносеологический инвариант основных планов исследования, который выступает императивом любого собственно теоретического исследования. И наоборот, лишь при раскрытии предмета изучения во всех планах этого инварианта можно считать, что знание о предмете достигло уровня своей теоретической зрелости; преодолело свою изначальную мозаичность и аспектность. В связи с этим мы хотели бы обратить внимание на обстоятельство, которое обычно не формулируется в явном виде, хотя оно представляется важным в плане развития концептуально целостных представлений об изучаемом предмете.

Как известно, в методологии системного подхода сформулированы представления о некотором инварианте основных «призм» видения предмета, синтез которых необходим для его полной, то есть собственно системной, характеристики. Другими словами, одним из основных ее императивов является необходимость раскрытия предмета во взаимодополняющей последовательности ряда основных планов (которые и составляют основу охарактеризованного выше «алгоритма системного исследования»). Ими являются следующие гносеологические планы:

– Определение метасистемы по отношению к изучаемому предмету. Она является более широкой по отношению к изучаемому предмету целостностью. В свою очередь, сама она характеризуется онтологической представленностью; именно в ней содержатся основания и детерминанты для его так называемого «внутрисистемного», то есть истинного бытия. В ней же заложены и необходимые гносеологические средства для его изучения.

– Раскрытие предмета в плане выявления его качественной определенности, в относительной автономности от более общей системы, то есть в аспекте его собственного содержания.

– Установление закономерностей соотношения предмета с более общей целостностью и выявление тех качественных спецификаций, которые он обретает в ней.

– Раскрытие закономерностей структурной организации предмета исследования.

– Раскрытие закономерностей функциональной организации предмета исследования.

– Установление и интерпретация особенностей и закономерностей генезиса, развития предмета исследования.

– Определение и интерпретация интегративных свойств предмета исследования – его системных качеств.

Сопоставляя далее два инварианта – общегносеологический (раскрывающий структуру научных теорий) и системный (служащий для целостной экспликации предмета), можно видеть, что они не просто подобны, но и фактически изоморфны. Следовательно, само знание о предмете уже как система, а не конгломерат отдельных аспектов, становится таковой в том случае, когда оно воспроизводит в своей организации все основные атрибуты системной организации самих объектов. Иначе говоря, знание достигает уровня теории и становится теорией в строгом смысле этого понятия тогда, когда оно само становится системой. Или еще проще: теория – это знание, удовлетворяющее атрибутам системной организации; знание, достигшее ступени системной организации. Такой вывод вполне согласуется со сложившимися в методологии системного подхода представлениями и содействует их развитию в его гносеологическом варианте, позволяет определить смысл и конкретные ориентиры для разработки теоретических представлений в различных областях изучения. Кроме того, следует принимать во внимание и обязательно учитывать и еще более глубинную причину констатированного выше сходства и, по существу, изоморфизма двух познавательных инвариантов. В его основе лежит,

хотя и достаточно латентная, скрытая от непосредственного видения, но очень важная и, по существу, фундаментальная причина гносеологического порядка. Она заключается в том, что основные этапы «алгоритма системного исследования» органично и непосредственно сопряжены, соответственно, с основными категориями закономерностей, которые дифференцируются в гносеологии. К ним, как известно, относятся следующие категории закономерностей [240, 469]:

- Закономерности, являющиеся производными от включенности изучаемого предмета в контекст более общей целостности, в состав той или иной – онтологически представленной системы, в которой сам он приобретает свое «конкретное, внутрисистемное бытие» [240];
- Закономерности структурной организации предмета;
- Закономерности функциональной организации предмета;
- Генетические закономерности;
- Закономерности, связанные с формированием и функционированием наиболее обобщенных, интегративных свойств предмета – его системных качеств.

В связи с этим можно, по-видимому, сделать и более широкое обобщение. По всей вероятности, «мир систем» не может быть исчерпан лишь системами онтологического плана. Отображение этих онтологических образований в познании ведет – через множество переходных этапов – к становлению еще одного их класса. Это – системы гносеологического плана, которые и принимают вид целостных теорий.

Итак, рассмотренные выше этапы реализации «алгоритма системного исследования», являясь одновременно основными аспектами исследования любого объекта, в совокупности – через синтез получаемых при их реализации результатов позволяют дать достаточно полное представление о нем, преодолеть односторонность «аспектного» его исследования. Одновременно через них предмет получает и необходимые основания для причинного объяснения обнаруживаемых в нем закономерностей в аспекте структурной, функциональной, генетической причинности. Такое – системно-организованное знание о предмете является необходимым условием для его перевода с уровня эмпирико-феноменологических представлений на уровень собственно теоретического знания; условием придания развиваемым теоретическим представлениям свойства концептуальной полноты и завершенности.

Стратегия исследования, построенная на базе указанных принципов, содействует переводу существующих и вновь получаемых знаний на уровень системной организованности, что в концептуальном плане

равнозначно их переводу с претеоретического уровня развития на собственно теоретический уровень. Он тем и отличается от первого, что знания на нем приобретают черты системности, переставая быть просто их совокупностью или конгломератом. Объект же раскрывается в них пусть и неполно, но целостно, во всех его основных измерениях. И именно такое, целостное, то есть интегративное решение, наиболее релевантно как собственно концептуальным задачам, связанных с разработкой обобщающих теорий, так и практическим задачам, на решение которых, в конечном итоге, направлено развитие самих теорий.

Таким образом, на основе проведенного выше анализа можно сделать следующее заключение. Концептуальный уровень развития представлений о предмете исследования, научная концепция как таковая тем и отличается от «простой» суммы знаний, что в ней воплощены и воспроизведены базовые закономерности, принципы и особенности, вообще – атрибуты системной организации. Сама же концепция обретает при этом черты, присущие системам в целом и, прежде всего, черты целостности, завершенности. Поэтому и сами знания, их комплекс лишь тогда обретают статус концепции, становятся ей, когда они обретают именно эти черты – черты и закономерности системной организации [188]. В силу этого, и следует считать, что знания лишь тогда становятся концепцией, когда они обретают статус системы, становятся системой, хотя, конечно, и весьма специфического типа. Можно предположить, что «в лице» научных концепций общий феномен (и механизм) системности эксплицирует еще одну сферу своего действия. Научные концепции не только могут, но и должны быть проинтерпретированы действительно, как системы специфического типа – как гносеологические системы.

Данное заключение, будучи значимым само по себе, все же пока недостаточно, на наш взгляд, для того, чтобы считать полностью эксплицированной категорию системы по отношению к специфике научных концепций. С одной стороны, данное заключение, действительно, конструктивно в плане определения основных, стратегических направлений раскрытия того или иного предмета познания, необходимых и достаточных для разработки концептуальных, то именно целостных, согласованных представлений о нем. Совокупность этих направлений составляет, как было показано выше, содержание «алгоритма системного исследования». Она, а также получаемая при ее реализации совокупность результатов образует так сказать внутренний каркас – структуру научных концепций, а также основные категории ее содержательных данных и закономерностей. Тем самым появляются достаточные осно-

вания для определения общих по смыслу, но совершенно конкретных по содержанию стратегических направлений разработки научных концепций как таковых, необходимых и достаточных для перевода представлений в той или иной области на собственно концептуальный уровень.

С другой стороны, данное заключение соотносится, в основном, так сказать именно с «внутренним» аспектом трактовки научной концепции как системы. Вместе с тем, обретая черты собственной – внутренней организованности и становясь закономерно структурированной целостностью, обладающей, как и любая иная система, определенной автономностью от «среды», научная концепция в качестве системы гносеологического типа в то же время и столь же объективно характеризуется и закономерными *внешнесистемными* взаимодействиями. Другими словами, если справедливо предыдущее положение о том, что научная концепция, действительно, является системой гносеологического типа, то с такой же необходимостью справедливо положение и о том, что она (как и любая иная система) характеризуется и столь же закономерными для систем в целом *внешнесистемными* взаимодействиями. Констатация этого – в принципе несложного, но важного обстоятельства сразу же порождает, однако, ряд вопросов и направлений дальнейшего анализа, требующих осмысления и специального рассмотрения. Причем, все эти вопросы и направления приобретают достаточную очевидную специфичность именно в свете представленных выше материалов о существовании особого класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Основные из них заключаются в следующем.

Во-первых, если, действительно, правомерна трактовка научных концепций как систем гносеологического типа, то возникает проблема определения метасистемы по отношению к ним. Другими словами, возникает вопрос о том, каким образом может и должно быть конкретизировано по отношению к ним одно из наиболее общих положений системного подхода в целом. Это – положение об объективной включенности любой системы в состав некоторой более общей целостности (метасистемы), а также о закономерностях такого включения по отношению к системам гносеологического типа.

Во-вторых, совершенно очевидно, что общий характер этих взаимодействий не может быть проинтерпретирован с позиций традиционно сложившихся в «классическом» системном подходе представлений о соотношении компонента (части) и самой системы (целого). Невозможность этого обусловлена, в первую очередь, тем, что научную концепцию – именно в силу сложности самого этого гносеологического образования,

ни при какой степени идеализации и схематизации недопустимо интерпретировать в качестве компонента. Отношения научной концепции как системы гносеологического типа с той более общей целостностью, в которую она включена, – это не отношения компонента и системы, а отношения принципиально иного плана – отношения системы и метасистемы. Они, как показано выше, характеризуются рядом принципиально новых особенностей и закономерностей, которые, разумеется, также должны быть учтены при решении рассматриваемых здесь вопросов.

В-третьих, необходимо, на наш взгляд, обязательно учитывать и еще один результат проведенного выше анализа, заключающийся в следующем. Традиционно доминирующая трактовка степени автономности («выделенности») системы из «среды», то есть из метасистемы) как одного из основных признаков, «индикаторов» степени ее совершенства, развитости и сложности, как было показано выше, не является вполне корректной. В действительности, реальная ситуация, как правило, является существенно иной и даже во многом противоположной. Чем в большей степени система взаимосвязана с метасистемой, чем более выражены эти связи и даже чем в большей степени система использует – как бы «заимствует» потенциал, содержащийся в метасистеме, тем более совершенной и развитой она является. Кроме того, степень такой взаимной «ассимиляции» системы и метасистемы может достигать кардинальных проявлений, поскольку сам факт существования систем со «встроенным» метасистемным уровнем означает, что метасистема вообще может функционально включаться в состав самой системы. При этом экстрасистемные связи и взаимодействия, фактически, транспонируются в самое содержание системы и становятся интрасистемными. Данное обстоятельство также нуждается в осмыслении при экспликации общей трактовки научной концепции в качестве системы гносеологического типа.

В-четвертых, существование особо, качественно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем еще раз демонстрирует принципиальную и не осмысленную пока в должной мере гетерогенность «мира систем», их принципиальное, качественное разнообразие. Причем, речь идет вовсе не о тривиальном факте разнообразия самих систем, а о факте принципиальной гетерогенности именно их классов. В связи с этим, возникает важный вопрос о том, к какому же конкретно классу систем должны быть отнесены системы гносеологического типа в целом и научные концепции, в частности? Являются ли традиционно сложившиеся в «классическом» системном подходе представления о структурно-функциональной организации систем как таковых достаточными для их раскры-

тия? Или же научные концепции допускают такое раскрытие лишь при условии привлечения качественно иных данных и закономерностей? Как, в частности, решению этих вопросов могут содействовать развитые выше представления о системах со «встроенным» метасистемным уровнем?

Предпринимая попытку решения этих и иных, сходных с ними по смыслу вопросов, мы считаем возможным сформулировать следующие положения. Любая научная концепция, разумеется, разрабатывается и существует не «в безвоздушном пространстве», а является объективной составляющей того или иного научного направления, той или иной дисциплины и взаимосвязаны с ними (в самом общем виде по принципу «часть – целое»). Тем самым общий гносеологический контекст, образованный всей совокупностью научных представлений в той или иной научной дисциплине, выступает метасистемой по отношению к концепциям как системам, включенным в нее. Данное положение настолько очевидно и даже – тривиально, что на нем, казалось бы, не стоило акцентировать внимание, если бы не одно обстоятельство. Оно относится к характеру и специфике взаимосвязей и взаимодействия научной концепции с более общим научным контекстом, точнее – метаконтекстом (как метасистемой по отношению к ней). Эта специфика заключается в следующем.

С одной стороны, действительно, любая научная концепция обязательно выступает локальной «составляющей» той или иной научной дисциплины, того или иного направления. Она входит, включается в них и является их частью, взаимодействуя при этом с ними. С другой стороны, нельзя не видеть и очевидного своеобразия такого взаимодействия. Оно не может быть сведено и исчерпано лишь простыми и прямыми – так сказать, внешнесистемными связями и взаимодействиями научной концепции с общенаучным метаконтекстом. Как раз наоборот, последний буквально пронизывает и «пропитывает» содержание любой научной концепции. Он сам входит в нее – и содержательно, и структурно, и функционально, и гносеологически, и любыми иными путями и формами. Такое вхождение – репрезентированность общенаучного метаконтекста в составе и содержании научных концепций проявляется в двух важнейших атрибутах любой концепции.

Во-первых, это атрибут обоснованности (фундированности) базовых положений научной концепции по отношению к общим положениям того или иного научного направления, научной дисциплины в целом. Чем более обоснованной является концепция, то есть, фактически, чем более включенным и более представленным в ней является содержание того научного направления, в котором она разработана, в целом, тем выше

и качество самой концепции. Другими словами, можно видеть, чем более «встроенным» в научную концепцию (как систему гносеологического типа) оказывается общенаучный метаконтекст (как ее метасистема), тем совершеннее и сама концепция. Чем в большей степени научная концепция мультиплицирует в себе, «олицетворяет» и «удовлетворяет» общему содержанию того или иного научного направления, тем более обоснованной, эвристичной и продуктивной она является. Другими словами, практически все позитивные, продуктивные характеристики научной концепции не только зависят от степени «встроенности» в нее общенаучного метаконтекста, но и, фактически, определяются ей. Все сказанное, по-видимому, достаточно убедительно свидетельствует о том, что саму научную концепцию недостаточно трактовать как систему «классического», традиционного типа. Она должна быть проинтерпретирована именно как система со «встроенным» метасистемным уровнем. Отсюда следует, что в аспекте уже этого – наиболее общего и исходного параметра научная концепция представляет собой не систему «классического» типа, а именно систему со «встроенным» метасистемным уровнем.

Во-вторых, существует и другой – столь же базовый атрибут научной концепции. Известно, что мера ее обобщенности, точнее – обобщенности ее результатов и содержания раскрытых в ней закономерностей определяется тем, насколько ее результаты транспонируемы на более общие закономерности, выявленные в научной дисциплине в целом. Вместе с тем, совершенно очевидно, что эта мера, а следовательно, и сам атрибут обобщенности объективно могут быть определены лишь при соотношении результатов концепции опять-таки с общенаучным метаконтекстом. Другими словами, ключевой параметр продуктивности концепции – степень ее обобщенности объективно эксплицируется опять-таки лишь при включении, «встраивании» этого метаконтекста в ее собственное содержание. Тем самым раскрывается еще одна грань научной концепции как системы гносеологического типа, демонстрирующая ее принадлежность к системам со «встроенным» метасистемным уровнем.

Далее, по отношению к научной концепции, проинтерпретированной в качестве системы со «встроенным» метасистемным уровнем, имеет место и другая – очень специфическая особенность. Как известно, одним из наиболее ценных параметров научной концепции является то, насколько она содействует развитию научных представлений в той или иной области в целом, а в идеале – насколько парадигмальной и «революционной» она является. Формулируя эту мысль несколько иначе, можно сказать, что чем более она перестраивает традиционные представления (естественно не в плане их

«голового отрицания» а в плане их продуктивного, качественного развития), тем более ценной она сама является. Следовательно, по отношению к научной концепции имеет место следующая картина. С одной стороны, она, действительно, выступает в качестве системы со «встроенным» метасистемным уровнем, поскольку в ее собственном содержании и составе органичным и естественным образом представлен общенаучный метаконтекст. С другой стороны, этот метаконтекст не просто «встраивается» в нее, но она сама перестраивает его. Критически важный признак эффективности научных концепций как раз и заключается в том, насколько они содействуют такой перестройке, то есть обогащению самого общенаучного метаконтекста. Можно видеть, что метасистема (общенаучный метаконтекст) не только «встраивается» в систему (научную концепцию), но и «перестраивается в ней и через нее». Чем в большей степени это представлено, тем более ценной и эвристичной является и сама концепция.

Сформулированные выше положения методологического характера, на наш взгляд, не только могут, но и должны быть реализованы и при формулировке представлений об общей стратегии дальнейшей разработки основной проблемы данного исследования. Эта стратегия, как показано в ходе проведенного анализа, должна обязательно учитывать общую логику развития данной проблемы и являться методологическим средством трансформации той фазы ее развития, на которой преобладает разработка частных, специальных концепций в данной области, в фазу, на которой приоритетной становится разработка обобщающих, то есть собственно теоретических представлений. В конечном итоге, в основе этого лежит все более полная трансформация преимущественно аналитического способа разработки тех или иных проблем (в частности, проблемы деятельности) в системный, а впоследствии – в метасистемный. Данная стратегия образована последовательностью реализации по отношению к проблеме деятельности пяти основных гносеологических планов (метасистемным, структурным, функциональным, генетическим, интегративным).

Особо следует подчеркнуть также, что при реализации всех указанных этапов необходимо учитывать и охарактеризованную выше специфику научных концепций, обусловленную их принадлежностью к специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Это означает, что не только они входят – включаются, «встраиваются» в более широкий общенаучный метаконтекст той или иной дисциплины, направления и пр. Сам этот метаконтекст (как метасистема по отношению к ним) также с необходимостью – причем, по возможности макси-

мальной полно должен быть представлен в них. Лишь при этом условии они обретают важнейшие и определяющие атрибуты корректности концепций как таковых: необходимую степень обоснованности и столь же необходимую – должную меру обобщенности.

Вместе с тем, следует специально подчеркнуть, что обеспечение тех характеристик и особенностей научных концепций, которые связаны с их принадлежностью к данному классу систем, не только не может, но и не должно быть сопряжено с каким-либо отдельным – автономным этапом их разработки. Такое обеспечение должно быть обязательно *распределенным* по всем предшествующим этапам и «наложенным» на них; оно должно составлять их неотъемлемый атрибут и обязательное условие их корректной реализации. И наоборот, любые попытки «автономизации» этого обеспечения, то есть его отделения и выделения из общей логики и содержания всего процесса разработки научных концепций являются достаточно грубой методологической ошибкой. Такое выделение может и, более того, должно осуществляться, но уже после разработки научных концепций, то есть при ее характеристике – презентации. Более того, такая автономная характеристика параметров обоснованности и обобщенности концепций является одним из признаков грамотности и корректности их изложения. Она соотносится, соответственно, с двумя важными разделами общей структуры научных концепций, во-первых, с разделом, посвященным их теоретико-методологическому обоснованию; во-вторых, – с разделом, посвященным определению и меры обобщенности концепций и ограничениям сферы ее действия.

Далее, следует учитывать, что принадлежность научных концепций к системам со «встроенным» метасистемным уровнем эксплицируется через параметры их обоснованности, обобщенности и трансформационности в двух основных аспектах. Первый – это аспект, связанный с тем, что научные концепции просто должны удовлетворять данным параметрам как таковым; что сами эти параметры должны являться атрибутивно присущими любой корректной научной концепции. Второй – это более имплицитный аспект, связанный с тем, что чем в большей мере научные концепции удовлетворяют этим параметрам и чем в большей степени они воплощают их в себе, тем более совершенными являются они сами. Иными словами, существует, так сказать, прямо пропорциональная зависимость между степенью воплощенности этих параметров в научных концепциях и степенью совершенства самих концепций. Это, разумеется, уже само по себе может рассматриваться в качестве очень важного свидетельства значимости указанных параметров.

Действительно, например, параметр обоснованности при разработке тех или иных концепций проявляется, прежде всего, в том, что они должны быть фундированными с точки зрения возможно более широкого круга уже существующих представлений в предметной области. Они должны «вбирать» их в себя и, по возможности, осуществлять их непротиворечивый синтез. В целом параметр обоснованности предполагает, во-первых, максимально широкую и полную опору на возможно более широкий круг уже существующих представлений (а в идеале – на всю их совокупность). Далее, он заключается и в том, насколько во вновь разрабатываемых научных концепциях удастся синтезировать – «примирить» исходно противоречивые теоретические взгляды. Наконец, он проявляется и в том, насколько в научных концепциях представлены не только взгляды, напрямую соотносящиеся с проблемой, на решение которой они направлены, но и представления, соотносящиеся с иными – подчас достаточно далекими сферами и направлениями исследования (но которые могут содействовать решению этих проблем).

Аналогичные по смыслу и содержанию соображения должны быть сформулированы и по отношению к параметру обобщенности как еще одному основному проявлению принадлежности научных концепций к системам со «встроенным» метасистемным уровнем. Сама обобщенность раскрывается с этих позиций в двух основных «плоскостях», в двух проявлениях. С одной стороны, традиционно считается (и совершенно справедливо), что обобщенность – это такое свойство научных концепций, которое определяет сферу ее действия. Оно определяет объем и масштаб тех вопросов и проблем, которые оказывается возможным решить с ее позиций и которым она дает новую интерпретацию. Однако, с другой стороны, это же означает, что сам обобщающий – интерпретационный потенциал научных концепций объективно может быть эксплицирован лишь постольку, поскольку интерпретируемое входит, включается – «встраивается» в содержание и состав научных концепций. И чем шире масштаб и объем такого включения, тем выше и мера обобщенности научных концепций.

Кроме того, все изложенное проявляется и по отношению к третьему базовому параметру научных концепций, в котором эксплицируется их принадлежность к системам со «встроенным» метасистемным уровнем – к параметру трансформационности. Он, равно как и предыдущие, имеет два аспекта. С одной стороны, он должен быть присущ вновь разрабатываемым научным концепциям, так сказать, «сам по себе», что равнозначно тому, что эти концепции должны быть эвристичными, должны содействовать расширению и, по возможности, перестройки, трансформации суще-

ствующих научных представлений. С другой стороны, чем более это оказывается выраженным во вновь разрабатываемых научных концепциях, тем более совершенными они выступают. По отношению к вновь разрабатываемым концепциям деятельности это означает, в частности, что они должны не только уточнять и углублять существующие взгляды, но и, возможно, приводить к пересмотру и перестройке некоторых – даже очень традиционных, кажущихся прочными представлений. Так, очень характерной в этом плане является та ситуация, которая сложилась сегодня в психологической теории деятельности. В ней к настоящему времени существует целый ряд проявлений своеобразной «презумпции несуществования». В частности, полагается, что уровней организации деятельности существует лишь три, а не больше; что основных видов деятельности существует также три, а не больше; что основных классов деятельности – лишь два (субъект-субъектный и субъект-субъектный), а не больше и т. п. Вместе с тем, строго говоря, пока еще не является доказанным, что всё это именно так и обстоит на самом деле; что не существует иных уровней, видов, классов деятельности. И, если, действительно, вновь разрабатываемые концепции деятельности, позволят «выйти» за пределы этих устоявшихся представлений – не только расширить, но и, фактически, трансформировать их, то это будет свидетельствовать о воплощенности и самого атрибута трансформационности как очень важного для любой конструктивной научной концепции.

Наконец, на наш взгляд, существует еще одна – также значимая, но наиболее имплицитная особенность научных концепций, обусловленная их принадлежностью к системам со «встроенным» метасистемным уровнем и заключающаяся в следующем. Выше было показано, что сама суть научных концепций как систем гносеологического типа состоит в их атрибутивной целостности, непротиворечивости, относительной завершенности. Концептуальное знание – это по необходимости атрибутивно целостное знание; лишь в этом случае и при этом условии научное знание обретает статус концепции. Другими словами, на уровне концепций возникают те свойства, которые характерны любой целостности – интегративные, системные по своей сути и генезису. Тем самым научные концепции как системы характеризуются своими обобщенными характеристиками и особенностями – системными качествами. Их генерация означает «выход» концепций за пределы наличного знания, что эквивалентно главному предназначению любой концепции – развитию научных знаний, углублению уже существующих в настоящее время взглядов.

В этом плане, кстати говоря, прослеживается глубинное подобие когнитивных механизмов и средств индивидуального познания, с одной

стороны, и гносеологических механизмов генезиса концепций, с другой. В индивидуальном познании, как было показано нами в [195], именно механизм порождения системных качеств может и должен рассматриваться как конкретное операционное средство открытия принципиально нового. Действительно, «тайна» возникновения нового в познании, порождения принципиально нового результата – нового содержания, отсутствующего у исходных посылок, может быть разрешена именно на основе учета того, что сама природа системных качеств в том и состоит, что это – *супераддитивные* качества. Это – такие свойства целого, которые присущи только ему, но которые отсутствуют у его частей и их аддитивной совокупности. Так и в познании, в том числе – и научном: исходные посылки (как части), интегрируясь, синтезируясь и выступая уже не как части целого, а как части целого, порождают принципиально новые – системные качества, выходящие за пределы суммы знаний, содержащихся в их аддитивной совокупности. Однако принципиально тот же самый механизм лежит и в основе гносеологической логики развития научных представлений на концептуальном уровне. Синтез – интеграция тех или иных исходных положений может вести и, как правило, ведет к «выходу за их пределы». На уровне концепции, то есть на уровне целостности порождаются вполне естественные – специфические свойства самой этой целостности – системные качества. Они, в свою очередь, знаменуют «выход за наличное», а само приращение знаний выступает явной и яркой чертой, действительно, продуктивных концепций.

Вместе с тем, все сказанное относится лишь к одной из двух основных категорий системных качеств – к интегральным системным качествам. Они, выступая продуктом и результатом, генеративно-порождающих механизмов, являются итогом действия именно интегративным средств. И они, в силу этого, отчетливо проявляются на уровне целостных систем, выступают эффектами самой целостности. Однако нельзя забывать, что существует и второй основной тип системных качеств – дифференциальные. Они являются следствием и результатом уже не интегративных, а дифференцирующих механизмов. Это означает, что они возникают при соотношении той или иной сущности с некоторой более общей целостностью, обнаруживают себя лишь как эффект взаимодействия с ней. Тот или иной объект, явление, процесс, включаясь в состав более общей системы и выполняя в ней ту или иную частную функцию, то есть, выступая ее дифференциальным аспектом, обретает при этом и такие новые свойства, которые отсутствовали у него исходно, – так сказать у «самого по себе». Аналогичный в принципе механизм

имеет место и в собственно когнитивном плане – он был в общем плане отмечен выше и также приводит к генерации принципиально нового знания, к «выходу за пределы наличного»⁴¹.

Вместе с тем, он же имеет место и так сказать в надындивидуальном плане – при разработке научных концепций. Их объяснительный и эвристический потенциал обнаруживается лишь в том случае, если они, по возможности, более широко и полно включают в себя те или иные – уже существующие представления. Последние при этом выступают своего рода «интерпретационной базой», являются тем самым необходимым средством экспликации самого эвристического потенциала концепций. Чем более масштабной является эта «интерпретационная база», тем выше и эвристический потенциал концепций. Иными словами, чем в большей степени в содержание научных концепций включен – «встроен» в качестве интерпретационной базы общенаучный метаконтекст, тем выше и потенциал самой концепции. Таким образом, можно видеть, что в структуре научных концепций представлен и второй основной тип системных качеств – дифференциальные. Они, однако, действуют и могут быть обнаружены лишь при учете их принадлежности к системам со «встроенным» метасистемным уровнем.

* * *

Таким образом, на основе проведенного выше анализа можно сделать следующее заключение обобщающего плана. Те основные трудности и противоречия традиционных вариантов системного подхода, к которым привело его развитие и которые свидетельствуют об ограниченности его гносеологических возможностей, могут быть в значительной мере преодолены при условии концептуального расширения содержания самой категории «система». Такое расширение не только предполагает, но и объективно требует дифференциации особого, качественно специфического класса систем, обладающих уникальной – атрибутивной для них особенностью «встроенностью» в их состав и содержание метасистемного

⁴¹ В этом плане нельзя не отметить известное положение С. Л. Рубинштейна. «Поставленная проблема во всем многообразии своих объективных свойств и принципов включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых свойствах и качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из проблемы, таким образом, как бы «вычерпывается» все новое содержание, она как бы поворачивается каждый раз своей новой стороной, в ней выявляются все новые свойства» [375].

уровня их организации. Их целесообразно обозначить понятием систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

В данной связи необходимо напомнить положение, которые уже отмечалось выше. Как показывают многочисленные исследования, выполненные к настоящему времени, метасистемный принцип лежит в основе организации не только психики в целом, но и многих, причем важнейших «составляющих» психики. Мы уже отмечали выше, что к ним относятся, прежде всего система психических процессов, процессы принятия решения, система психологических защит личности, феномен организационной культуры, мотивационная сфера личности, структурно-функциональная организация системы деятельности, организация системы способностей, сознание и др. (см. обзор этих исследований в [187, 197]). Тем самым получает свое обоснование и содержательное наполнение общий тезис, согласно которому и психика в целом, и ее основные «составляющие» базируются на основе принципа метасистемной организации. Следовательно, они должны быть проинтерпретированы как принадлежащие к особому и качественно специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Этот общий для психики принцип воспроизводится – мультиплицируется и в основных ее «составляющих». В связи с этим, становится очевидным, что, реализуясь в целом ряде (точнее – во многих) подсистемах, данный принцип, действительно, демонстрирует свой статус как именно общего принципа организации.

Обоснованность и конструктивность такого подхода (а по нашему мнению – и необходимость в нем) обусловлена еще и тем, что с его позиций может быть более полно решены две следующие задачи. Во-первых, с этих позиций достигается большее приближение к раскрытию реальной сложности и многомерности, полиструктурности и многокачественности психического, к выявлению закономерностей и механизмов ее самоорганизации. Во-вторых, с этих позиций удастся не только в существенной степени преодолеть некоторые из сформулированных к настоящему времени в методологии системности трудностей. Важно и показательно также то, что становится возможным выявление целого ряда новых фактов, закономерностей и механизмов в различных и притом – важнейших сферах психологической проблематики.

Итак, развитие представлений о предмете, достигаемое посредством реализации по отношению к нему усовершенствованного метода, не только позволяет, но и настоятельно требует дальнейшего совершенствования самого метода, создает для этого необходимые предпосылки.

В свою очередь, сам усовершенствованный метод позволяет расширить и углубить представления о предмете исследования. Во всем этом находит свое конкретное проявление общая диалектика предмета и метода познания в целом и психологического познания, в частности, взаимообусловленность и взаимодействующая эволюция их эволюции. Эта диалектика предполагает необходимость достаточно существенных концептуальных трансформаций самого системного подхода и его эволюции в направлении преобразования в метасистемный подход. Вместе с тем, данное заключение с логической необходимостью приводит к постановке целого ряда важнейших вопросов методологического плана.

Их сущность, как уже отмечалось выше (см. параграф 1.2.1.) состоит в следующем: каков объем самого понятия «системы со «встроенным» метасистемным уровнем»? Какие разновидности этих систем существуют и вообще – существуют ли эти разновидности как таковые; или же психика является единственным и потому – уникальным их представителем? Какова *предметная сфера* отнесенности метасистемного подхода? Смысл этих вопросов можно сформулировать и несколько иначе. Образуют ли системы со «встроенным» метасистемным уровнем некоторый класс, внутри которого они дифференцируются на виды, типы? Или же это – не класс систем, а одна – специфическая и уникальная система, в качестве которой выступает психика? В известном смысле данный вопрос вообще является ключевым, поскольку именно от него зависит определение границ действия, ограничение сферы применимости метасистемного подхода как такового. Тот или иной вариант ответа на него будет определять меру обобщенности всех положений, составляющих содержание метасистемного подхода в целом. Вместе с тем, очень показательным, а в плане обоснования правомерности метасистемного подхода – и доказательно то, что именно эти вопросы и получают свое вполне естественное решение с его позиций. Напомним в данной связи, что все эти вопросы, а также предложенный нами вариант их решения достаточно подробно рассмотрены в параграфе 1.2.1.

Итак, в данной главе мы остановились на некоторых основных положениях, раскрывающих сущность метасистемного подхода как методологического принципа психологических исследований. При этом, разумеется, именно в силу достаточно общего характера рассматриваемой проблемы, проведенный анализ потребовал обращения к вопросам, действительно, общего – методологического характера. Вместе с тем, это необходимо, поскольку без решения наиболее общих и принципиальных вопросов крайне затруднительно и не вполне конструктивно решение

вопросов более частного, хотя и также очень важного плана. И наоборот, сформулированный выше вариант решения этих общих вопросов, состоящий в обосновании самого принципа метасистемного подхода, создает новые – необходимые и во многом достаточные условия для их раскрытия. Так, с его позиций открываются новые возможности для решения одной из основных задач данной работы, состоящей в необходимости раскрытия общих особенностей и закономерностей организации образовательной деятельности. Подчеркнем также, что именно это является не только необходимым, но и исходным, а во многом и определяющим условием конструктивного изучения как деятельности в целом, так и раскрытия закономерностей собственно образовательной деятельности⁴². В силу этого, для обоснования данного варианта объективно необходимо обращение к таким вопросам, которые, на первый взгляд, имеют весьма опосредствованное отношение к проблеме педагогической деятельности. Однако, в действительности, оно совершенно необходимо для ее конструктивного исследования.

⁴² В связи с этим, необходимо, однако, вновь акцентировать внимание на следующем обстоятельстве. При рассмотрении этой – весьма *общей* задачи возникает объективная необходимость обращения к таким вопросам и темам, которые имеют очень общий характер и, в силу этого, на первый взгляд, достаточно опосредствованно соотносятся с самой проблемой изучения образовательной деятельности.

Глава 2. Теоретические основы исследования

2.1. Деятельность как система со «встроенным» метасистемным уровнем

Одним из основных среди именно таких общих вопросов как раз и является вопрос о правомерности и обоснованности распространения сформулированного выше метасистемного подхода на проблематику психологической теории деятельности в целом и на трактовку самой деятельности в качестве системы со «встроенным» метасистемным уровнем, в частности. Данный вопрос был подвергнут нами комплексному исследованию в специальном цикле работ [167, 181, 183, 192, 197, 197]. В нем основные положения метасистемного подхода были реализованы по отношению к раскрытию закономерностей структурно-функциональной организации и генезиса деятельности как одного из наиболее общих и важных предметов психологического исследования. Основным и наиболее общим итогом данного цикла явилось комплексное обоснование положения, согласно которому деятельность, действительно, не только является типичным представителем систем со «встроенным» метасистемным уровнем, но и максимально полно, развернуто и явно воплощает в себе базовые особенности и закономерности организации именно такого рода систем. Поскольку данный вопрос, повторяем, уже был достаточно подробно рассмотрен в работах данного цикла (см. обзор в [198]), то отпадает необходимость в излишнем дублировании представленных в нем материалов. Целесообразно воспроизвести лишь их главный смысл и основные итоги проведенного в них исследования.

Прежде всего, при рассмотрении вопроса о специфике взаимодействия системного и метасистемного модулов деятельности необходимо учитывать следующее – важное обстоятельство методологического плана. Как известно, одним из основных положений методологии системного подхода в целом является его дифференциация на два основных варианта – *гносеологический* и *онтологический*. Первый из них предполагает реализацию по отношению к изучаемому предмету определенной совокупности методологических средств, обозначаемых как «алгоритма системного исследований»⁴³. При этом совершенно очевидно, что любая, а тем более – сложная система (например, деятельность), действитель-

⁴³ Содержание его основных этапов было охарактеризовано в параграфах 1.2.1.–1.2.5.

но, может быть рассмотрена и проинтерпретирована с позиций очень многих иных – также системных образований. Их, в свою очередь, вполне допустимо трактовать в качестве того или иного метаконтекста по отношению к ней, то есть в плане определенного *гносеологического* средства ее рассмотрения. Однако это вовсе не означает, что каждый из таких гносеологических метаконтекстов в действительности является реальной – *онтологически* представленной, объективно существующей метасистемой по отношению к деятельности. Так, например, деятельность вполне может быть представлена и изучена в плане так называемого «филогенеза деятельностей». Он, как известно, требует ее рассмотрения с точки зрения общей логики и эволюции развития форм и видов трудовой деятельности в целом (то есть в своего рода «исторической метасистеме»). Вместе с тем, это отнюдь не тождественно тому, что последняя является «истинной» – онтологически представленной метасистемой по отношению к ней. Напротив, она выступает лишь определенным *гносеологическим* конструктом, служащим для реализации определенных познавательных и интерпретационных целей.

Второй вариант (онтологический), помимо этого, требует также и реализации в исследовании основных положений общей теории систем, поскольку означает, что предмет не только *может* быть рассмотрен как система, но и реально *является* ей. Он объективно подчиняется основным закономерностям, раскрытым и изученным в этой теории. Другими словами, в своем онтологическом варианте системный подход направлен, прежде всего, на выявление и раскрытие *объективно* представленных (то есть именно онтологически данных) закономерностей и эффектов особого типа – интегративных, синтетических по своей сути. Наряду с этим, он направлен и на раскрытие аналогичных, то есть также объективно присущих системной форме закономерностей ее структурной и функциональной организации, а также генетической динамики. Иными словами, этот вариант принципа системности ориентирован на раскрытие *реальной онтологии* предмета исследования как системы, на экспликацию «интегративного измерения» его существования. И, хотя, безусловно, оба этих варианта теснейшим образом взаимосвязаны и взаимообусловлены, они все же имеют достаточно значимые различия, связанные с их специфической методологической «фокусировкой».

Дифференциацию принципа системности на два его основных варианта необходимо, на наш взгляд, учитывать и при решении сформулированных выше задач. И наоборот, неучет этого важного методологического обстоятельства приводит к одной из типичных ошибок реализации систем-

ного подхода – к их «смещению» и (или) к подмене одного другим. Опасность данной ошибки наиболее выражена именно при решении вопроса о взаимосвязи системного и метасистемного модусов. Ее вероятность наиболее высока именно при попытке определения того, какая же именно – более общая и широкая, то есть онтологически представленная и объективно существующая целостность является метасистемой по отношению к тому или иному объекту исследования. Данная ошибка обычно проявляется в следующей форме. Вопрос о том, что реально *является* метасистемой по отношению к той или иной системе, подменяется вопросом о том, что *может быть рассмотрено* в качестве такой метасистемы.

Далее, необходимо подчеркнуть, что наибольшая степень воплощенности в деятельности базовых особенностей и закономерностей метасистемной организации проявляется и в еще одном – очень важном и также сформулированном выше положении. Согласно ему, наиболее сложные из систем такого рода обладают способностью к функциональному включению в свой состав (то есть к «встраиванию» в них) не одной, а *нескольких* более общих, нежели они, метасистем одновременно. Тем самым, находит свое воплощение тезис о *полиметасистемности* их организации. По отношению к деятельности это означает, что она функционально включает в свой состав («встраивает» в себя) ключевые «составляющие» *трех* фундаментальных по своей значимости метасистем. Они – и содержательно и формально являются очень разными практически во всех отношениях. Однако, они сходны друг с другом по степени их обобщенности – по их, так сказать, «масштабу». Ими выступают, во-первых, сама *личность* субъекта деятельности; во-вторых, метасистема, образованная всей совокупностью *объектных* (и потому уже не субъективных, а объективных) факторов и детерминант, в которых развертывается деятельность; в-третьих, *процесс* их взаимодействия, исходно представленный в качестве надындивидуальной, то есть совместной деятельности. Дело в том, что, как будет показано ниже, сама индивидуальная деятельность формируется и развивается (и вообще – фактически «складывается») именно как результат транспонирования совместной деятельности в интраиндивидуальный план. В связи с этим, возникает необходимость более подробного рассмотрения взаимоотношений индивидуальной деятельности с тремя указанными выше метасистемами.

Так, в качестве, пожалуй, основной – «истинной» и исходной, то есть объективно представленной целостности, в которой и *для* которой (а также *благодаря* которой) она порождается и осуществляется, является, разумеется, *личность* в целом. Именно в ней заложены и базовые

детерминанты структурно-функциональной организации деятельности, и основные факторы ее порождения и генезиса, и комплекс процессов и механизмов ее реализации. В свою очередь, сама деятельность выступает при этом как результативный аспект реализации собственно личностного потенциала – того, что заложено в нем, точнее – *составляет* его⁴⁴. «Вне» личности и «без» нее деятельность, разумеется, существовать не может. Иными словами, выполняется известный в теории систем критерий *объективной необходимости*, согласно которому истинной метасистемой может рассматриваться лишь та целостность, исключение из которой приводит не просто к «нарушению» системы, а к ее деструкции. Однако и личность как суперсложная целостность находит свое адекватное и полное проявление лишь в аналогичной ей, то есть также наиболее сложной и совершенной форме активности; ей и является деятельность как таковая. Особо следует подчеркнуть *онтологический*, то есть наиболее глубинный и базовый характер взаимосвязи личности (как метасистемы) и деятельности (как системы). Именно личность является «носителем» и онтологическим основанием всех механизмов и процессов реализации деятельности, всех необходимых для нее структурных и даже морфологических компонентов. Она выступает той реальной – онтологической основой, на базе которой и посредством организации компонентов которой формируется и реализуется деятельность как таковая⁴⁵. Разумеется, личность (как метасистема) не сводится при этом к деятельности (или даже к ряду деятельностей, реализуемых ей), поскольку общая палитра форм ее взаимодействия с миром не исчерпываются только деятельностной формой.

Констатируя это, необходимо, вместе с тем, обратить особое внимание на следующее – принципиальное обстоятельство. С одной стороны, в *самом общем* виде между личностью и деятельностью, действительно, существуют отношения «целого и части». Вместе с тем, это, конечно, – отнюдь не отношения системы и ее компоненты (и тем более, элемента),

⁴⁴ В этом плане по отношению к взаимосвязи личности и деятельности может быть применено уже отмечавшееся положение, согласно которому «система как органическое целое порождает в процессе своего функционирования необходимые для него функциональные органы» [282].

⁴⁵ В самом общем виде между личностью и деятельностью существуют отношения «целого» и «части», на что в свое время указывал и А. Н. Леонтьев, уподоблявший саму личность системе деятельностей. В свою очередь деятельность трактовалась им, как известно, в качестве «молярной неаддитивной единицы личности» [253].

а отношения именно метасистемы и системы. Последнее обусловлено тем, что саму деятельность принципиально недопустимо трактовать в качестве какого-либо компонента, то есть образования достаточно *локального* характера. Деятельность атрибутивно системна и представляет собой образование такой степени сложности, которое – независимо от способа интерпретации и уровня обобщенности рассмотрения – нельзя трактовать в качестве, так сказать, «до-системного». Следовательно, между личностью – как целым и деятельностью – как частью складываются отношения не системы и компонента, а отношения именно метасистемы и системы. В этой связи следует специально подчеркнуть, что проведенный нами в [187] анализ показал, что отношения, складывающиеся в первом и во втором из отмеченных выше случаев, являются *принципиально* различными. В силу этого, на решение проблемы взаимосвязи личности и деятельности неправомерно механически переносить те данные, которые существуют в традиционных вариантах системного подхода и характеризуют отношения *системы и ее компонентов*. Для этого должны быть привлечены те данные, которые характеризуют взаимосвязь *метасистемы и системы* и которые, в частности, были получены в работах [188, 197]. Их использование является необходимым условием для раскрытия и объяснения реальных связей и взаимодействий личности (как метасистемы) и деятельности (как системы).

Действительно, согласно им, взаимодействие метасистемы и системы, вообще – отношения между ними могут быть представлены в двух основных и принципиально отличающихся друг от друга формах. С одной стороны, это те отношения, которые обозначаются как *экстрасистемные*. Их суть и содержание определяются тем, что метасистема имеет по отношению к самой системе, действительно, исходно *внешнюю* локализацию. Первая выступает как более общая по отношению ко второй и, следовательно, «выходит» за ее собственные пределы. Поэтому и взаимодействия системы и метасистемы имеют объективно внешний по отношению к самой системе характер, что и обозначается понятием *экстрасистемных* взаимодействий. На первый взгляд, представляется, что иного варианта попросту быть не может и что этот вариант, следовательно, является *единственно* возможным. Однако, как показал проведенный выше анализ, в действительности, существует еще один вариант, еще одна – принципиально отличная от описанной форма взаимосвязей метасистемы и системы. Ее суть заключается в том, что такого рода взаимодействия обретают характер *интрасистемных*. Действительно, в результате проведенного в параграфе 1.2.1. анализа было обосновано существование особого, каче-

ственно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Их главной особенностью как раз и является именно то, что метасистема, *онтологической* частью которой они выступают, в то же время может быть *функционально* представлена в содержании их самих. В результате этого метасистема оказывается функционально «встроенной» в содержании и составе самой системы. Тем самым взаимодействия метасистемы и системы транспонируются в самоё содержание той или иной системы, становясь при этом уже не внешними, а внутренними – интрасистемными.

В связи с этим, возникает вопрос о том, какой же именно из указанных вариантов – то есть как форма взаимодействий метасистемы и системы (экстра- или интрасистемная) более адекватна отношениям личности и деятельности? Какой из них психологически корректно характеризует суть и содержание этих отношений? Подчеркнем также, что от его решения непосредственно зависит (по определению) и верификация наиболее общего – рассматриваемого здесь предположения о принадлежности деятельности к специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Предпринимая попытку решения данного вопроса, можно сформулировать следующие положения.

По отношению к специфике взаимодействия личности (как метасистемы) и деятельности (как системы) складывается следующая – фактически, императивная ситуация. С одной стороны, как мы уже отмечали, личность, действительно, выступает в качестве объективно существующей – *онтологически* представленной целостности, в которой и для которой деятельность вообще становится возможной. Она выступает непосредственно представленной реальностью – онтологическим «носителем» деятельности. Однако она ни при каких условиях, ни на каком уровне абстрактности и ни в каком-либо аспекте не может рассматриваться никак иначе, нежели собственно *системное* образование. Она отнюдь не является какой-либо относительно локальной «составляющей», включенной в деятельность, ни тем более ее компонентом, частью. Напротив, как убедительно свидетельствует вся история развития представлений по проблеме деятельности, она представляет собой чрезвычайно сложное и внутренне гетерогенное образование, обладающее практически всеми основными атрибутами системной организации. Но тем самым и *именно поэтому* она выступает в качестве одного из наиболее характерных и развернутых проявлений системной формы организации как таковой.

Отсюда вытекают два значимых в плане анализируемой проблемы следствия. Во-первых, отношения между личностью и деятельностью (как частный случай отношений между «целым и частью») ни в коем

случае не могут быть проинтерпретированы с позиций представлений о соотношении *системы и компонента*. Это принципиально иные отношения, которые допускают свое раскрытие и интерпретацию лишь с позиций специфичности отношений *метасистемы и системы*. Это совершенно иной тип отношений, характеризующийся существованием таких закономерностей, которые не обнаруживаются по отношению к взаимосвязи системы и ее компонентов. Важнейшей среди них является то, что система в целях обеспечения своего функционирования может использовать те возможности и тот потенциал, который заложен в самой метасистеме. В результате этого, последняя оказывается в значительной степени мультиплицированной – функционально представленной в первой. Она, сохраняя свой *онтологический* статус метасистемы по отношению к самой системе, *функционально* оказывается представленной в ее собственном содержании. Тем самым она в определенном смысле выступает и как ее подсистема.

Во-вторых, степень сложности и внутренней гетерогенности деятельности такова, что для ее эффективного осуществления объективно необходим аналогичный ей уровень сложности механизмов и средств ее реализации. Поэтому она может быть эффективной и вообще – возможной лишь на основе и при условии включения в ее обеспечение, фактически, всего личностного потенциала. Следовательно, личность, с одной стороны, действительно, является метасистемой по отношению к деятельности (как системе). Она может и должна быть рассмотрена в качестве высшего, то есть метасистемного уровня ее реализации. Однако, с другой стороны, сама реализация деятельности оказывается возможной лишь в том случае, если в ней оказывается воплощенным – «встроенным» весь личностный потенциал, личность в целом. Тем самым, высший – метасистемный уровень организации деятельности оказывается «встроенным», то есть функционально представленным в реализации деятельности как системы. Более того, в плане механизмов и процессов, средств и вообще – любых иных ресурсов (то есть в плане *онтологии* деятельности – в плане ее реального обеспечения) в ней нет *ничего иного*, чего не было бы в структурно-функциональной организации самой личности. Онтология деятельности – это и есть результативное проявление мультиплицированности в ней личности как таковой. Личность не только влияет на деятельность; она ее и *конституирует*, причем, в главном и определяющем плане – в плане ее онтологии и, следовательно, ее содержания, а также базовых принципов организации. Как совершенно справедливо отмечается в [449], «Человек во *всем* многообразии его

потребностей, интересов, мировоззрений, убеждений, установок, жизненного опыта; особенностей отдельных психических функций; нейродинамических качеств; свойств личности является исходной структурой, на основе которой формируется психологическая система деятельности». Тем самым со всей очевидностью вскрывается обстоятельство, согласно которому деятельность не просто является системой со «встроенным» метасистемным уровнем, но и *не может являться ничем иным*, кроме системы именно такого типа.

Вместе с тем, в плане развития и конкретизации сформулированных положений необходимо подчеркнуть еще два значимых обстоятельства. Первое из них состоит в том, что мультиплицированность личности в деятельности отнюдь не носит так сказать «простого и механического», а следовательно, полного характера. Речь при этом, разумеется, идет лишь о *функциональной* представленности метасистемы в системе; о функциональном использовании личностного потенциала в целях организации деятельности. Сама суть такой функциональной представленности заключается в следующем. Та или иная система (в данном случае – деятельность) селектирует, а затем подвергает организации лишь те «составляющие» более общей по отношению к ней целостности (в которую, однако, она сама включена, – в данном случае личности), которые необходимы и достаточны для обеспечения ее собственного функционирования. Используя вновь известное метафорическое выражение, можно сказать, что система (деятельность) «вытягивает» из среды (то есть из ее окружения – метасистемы), подобно магниту, всё то, что необходимо и достаточно с точки зрения достижения целей ее функционирования. Именно на основе критерия «*содействия*» достижению цели» (этот термин, напомним, принадлежит П. К. Анохину), то есть на основе цели как системообразующего фактора, как известно, и формируется содержание всей системы, а также складываются базовые закономерности ее организации. Поэтому, «встраиваясь» в деятельность и мультиплицируясь в ней, личность оказывается представленной в ней, разумеется, лишь функционально – хотя и комплексно, но все же не исчерпывающим образом. Все это носит именно функциональный, но, конечно, не «морфологический» характер. Благодаря этому, кстати говоря, сохраняется «самость» личности – ее качественная специфичность и нередуцируемость к деятельности.

Наряду с этим, нельзя не видеть и еще одну – вторую основную закономерность. Она также носит очень общий характер и базируется на многочисленных эмпирических данных и феноменологических наблюдениях. Кроме того, она же постоянно проявляется и в специальных

исследованиях, направленных на психологический анализ профессиональной деятельности, на решение тех или иных прикладных задач, а смысл ее заключается в следующем. Чем большую значимость и чем больший личностный смысл имеет деятельность для личности, а одновременно – чем полнее и глубже она принимается ей и чем в большей мере она «воплощается» в ней, тем успешнее и эффективнее сама деятельность. Иначе говоря, чем в большей мере *деятель* воплощается в *деянии* (и деятельности), тем богаче и содержательнее результаты самой деятельности, тем эффективнее ее итоговые проявления⁴⁶. Следовательно, положение о деятельности как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем находит еще одно свое подтверждение. Оно заключается в том, что общая эффективность деятельности оказывается, фактически, прямо *пропорциональной* степени «встроенности» личности в деятельность.

Таким образом, все приведенные выше данные и аргументы с достаточной степенью убедительности свидетельствуют о следующей – основной закономерности. Личность, является *онтологически* исходной и базовой метасистемой по отношению к деятельности и сохраняет этот статус при ее реализации. В то же время, – *функционально* она не только и не просто максимально полно воплощается, «встраивается» в нее, но и фактически выступает единственным и комплексным онтологическим источником *механизмов* и иных средств ее реализации. Понятно поэтому, что лишь при условии такого «встраивания» и *на его основе* деятельность вообще становится возможной. Причем, чем более оно выражено, тем и эффективнее и деятельность в целом.

Кроме того, для взаимодействий такого типа очень характерна и еще одна закономерность, которая также обнаруживается в плане взаимодействия личности и деятельности. Она заключается в том, что по отношению к данному классу систем сами понятия «метасистема» и «система» являются не абсолютными, а *относительными*. Имеет место феномен, точнее – механизм *метасистемной обратимости*, состоящий в следующем. С одной стороны, та или иная целостность (например, личность) выступает метасистемой по отношению к своим более локальным «составляющим» и относительно более частным функциональным проявлениям (например,

⁴⁶ Кстати говоря, именно это положение составляет суть широко известной в настоящее время теории «трудовых инвестиций» (по [176]). Ее основное положение как раз и заключается в том, что чем в большей степени личность инвестирует («вкладывает») себя в деятельности, тем выше эффективность последней, а также выше удовлетворенность самой личности от нее.

деятельности). Однако, с другой стороны, степень сложности последних может быть такова, что они в целях своей реализации предполагают *функциональную* вовлеченность в себя, по существу, всей метасистемы. Тем самым, исходная целостность (в данном случае – личность), не переставая быть метасистемой и не утрачивая этот свой *онтологически* представленный статус, *функционально* – так сказать, *операционно* начинает выступать в качестве «составляющей» самой системы. Она в определенном смысле сама становится ее подсистемой (не переставая быть при этом, повторяем, и метасистемой). Частным проявлением данной закономерности как раз и является то, что деятельность, не переставая быть «составляющей» метасистемы (личности), в то же время, и в определенном аспекте сама становится метасистемой – по отношению к ней. Следовательно, одна и та же реальность (в данном случае – личность) может быть *одновременно* и метасистемой, и системой; сами эти понятия по отношению к ней являются поэтому не абсолютными, а *относительными*. Благодаря этой важнейшей закономерности, обеспечивается существование одного из наиболее фундаментальных системных механизмов – механизма системно-метасистемной обратимости. Его суть состоит в том, что, благодаря такой обратимости, система оказывается в состоянии использовать средства, механизмы и вообще – весь потенциал метасистемы (который по определению является существенно бóльшим) в своих целях, а тем самым – кардинальным образом повышать и свои собственные возможности⁴⁷.

Установление принципиальных отношений системы и метасистемы в их применении к сложнейшей картине отношений личности и деятельности является, на наш взгляд, необходимым шагом для установления и понимания этой сложности. В частности, с этих позиций открывается возможность для уточнения представлений по такому сложному и традиционно дискуссионному, но продолжающему оставаться запутанным вопросу, как вопрос о соотношении понятий *личности и субъекта*. В плане его решения сформулированы, как известно, многочисленные подходы; сложились различные точки зрения, ни одна из которых, впрочем, не является общепринятой. С позиций изложенных выше представлений о специфике взаимосвязей метасистемы (личности) и системы (деятельности) можно предложить следующий вариант его решения. Личность, являясь *онтологически* представленной метасистемой по отношению к системе (деятельности), одновременно, но уже

⁴⁷ Данный механизм включает в себя целый ряд иных аспектов, которые будут рассмотрены в ходе дальнейшего изложения.

в *функциональном* плане выступает как ее собственная «составляющая», «встраивается» в нее. Но тем самым личностный, то есть собственно метасистемный уровень оказывается мультиплицированным в составе и содержании самой системы (деятельности). Личность, не переставая, разумеется, быть самой собой, то есть, сохраняя свою качественную *определенность*, обретает, однако, посредством такого мультиплицирования и качественную *специфичность*. Причем, как это подробно описано в главе 1, при этом уже не метасистема специфицирует систему, а наоборот – система специфицирует метасистему. Такая спецификация и приводит к тому, что посредством нее личность трансформируется в *субъект* деятельности. Поэтому можно сказать, что *субъект – это и есть личность в аспекте ее «встроенности» в деятельность*. Сам феномен субъектности становится возможным, благодаря механизму «встраивания» метасистемы (личности) в систему (деятельность). Такое решение, не стирая реальных и очень существенных различий понятий личности и субъекта, одновременно позволяет установить и их атрибутивную связь и, что еще более важно, – механизм трансформации первой во второго, а следовательно, и основания их дифференциации.

Таким образом, деятельность не только может, но и с необходимостью *должна* быть проинтерпретирована как специфическая система со «встроенным» метасистемным уровнем – в плане ее соотношения с базовой метасистемой (личностью). Причем, общий характер (степень полноты и мера выраженности, а также непосредственности и даже очевидности такого «встраивания» – мультиплицированности личности в деятельности) представлен здесь не просто в максимальном, а по существу, в предельном виде. Личность как метасистема по отношению к системе – к деятельности не просто и не только функционально «встраивается» в последнюю, но даже *морфологически образует* собой один из базовых ее компонентов – выступает как ее субъект. Сама деятельность в целом *конституируется* именно на основе такого «встраивания» и существует лишь благодаря нему. Вне его она невозможна, чем и определяется основополагающий, базовый характер данного механизма, его роль в реализации деятельности, а также правомерность и необходимость ее трактовки как системы со «встроенным» метасистемным уровнем.

Вместе с тем, хотя личность является «ближайшей» и онтологически представленной целостностью, *в* и *для* которой (а также *благодаря* которой) формируется и реализуется деятельность, последняя все же не выводится из нее и не сводится к ней. Наряду с ней, существуют и иные источники и категории детерминант, а также порождающе-гене-

ративных факторов, благодаря которым конституируется деятельность как система. В этой связи совершенно необходимо учитывать известное (и, добавим, – исходное в методологическом отношении) положение об общественно-исторической, социальной природе феномена деятельности. Его суть состоит в том, что данная категория не является исключительно психологической, а носит более широкий и общий характер, вступает общенаучной, междисциплинарной. Кроме того, необходимо учитывать и сформулированное выше положение, согласно которому по отношению к деятельности, по-видимому, должно быть реализовано еще одно важное методологическое положение – принцип полиметасистемности. Согласно ему, та или иная система реально включена не в одну, а в целый ряд метасистем и испытывает на себе детерминацию со стороны всех них одновременно. В связи с этим, возникает задача характеристики *иных* (наряду с личностью) метасистем, выступающих более широкими и общими онтологическими целостями по отношению к деятельности, а также установления специфики ее взаимосвязей с ними. Одной из них как раз и выступает тот максимально общий и предельно гетерогенный метаконтекст, который образован всем «социальным окружением» личности, всей социальной средой – *социальным метаконтекстом* деятельности. Он включает в себя, разумеется, также и объектные характеристики и параметры, в рамках которых разворачивается деятельность.

Другими словами, в качестве этой метасистемы выступает социум как таковой, включающий, разумеется, и тот социо-экономический контекст, в котором представлена та или иная деятельность, продуктом развития и дифференциации которого она, фактически, является. Безусловно, при этом приходится фиксировать сущности очень высокого уровня обобщенности и абстрактности. Действительно, социум сам по себе образован огромным количеством качественно определенных целостностей. Он включает в себя многочисленные системы очень разного плана, характера, уровня. Поэтому он не только может, но и обязательно должен быть дифференцирован и детализирован⁴⁸. Вместе с тем, все входящие в него и образующие его «составляющие» обладают одной атрибутивно общей особенностью: они носят социально-обусловленный, надындивидуальный и надличностный характер. Тем самым по своему содержанию и источникам они являются радикально оппозиционными по отношению к уже рассмотренной метасистеме – к самой

⁴⁸ В этой связи отметим, что такая дифференциация была проведена нами в специальном исследовании [197].

личности, как бы противоположными ей. Они вообще *выделяются* – дифференцируются по признаку их исходно «не-личностного» характера (но, однако такого, благодаря которому на его основе формируется сама личность, точнее – *личностность* как наиболее обобщенное социальное качество индивида)⁴⁹.

Итак, в качестве еще одной базовой метасистемы по отношению к деятельности должен быть понят и ее социальный метаконтекст, ее социальное окружение – социум в целом. Специфика его взаимодействия с деятельностью, действительно, такова, что он, вступая *объективно* первичной и более широкой целостностью по отношению к ней, онтологически («морфологически») включает ее тем самым в себя. Однако *функционально* он сам оказывается мультиплицированным, репрезентированным в ней; он «встраивается» в нее. Социум (разумеется, лишь в той его части, с которой взаимодействует сама личность) как метасистема по отношению к системе деятельности оказывается тем самым репрезентированным в ней, а она поэтому и выступает системой со «встроенным» метасистемным уровнем.

Данное общее положение обосновывается целым рядом аналогичных по степени обобщенности аргументов – причем, и таких, которые носят не только психологический, но и более общий характер, имея, однако, принципиально сходный смысл. Смысл же этот заключается в том, что деятельность как ведущая и основная форма активности – сам феномен деятельности и в его общем содержании, и в его атрибутивных особенностях, и в плане его дифференциации на отдельные виды и мн. др. является *исходно социальным* по своей природе и генезису. Подчеркнем, что речь при этом идет пока вовсе не о психологическом содержании деятельности, не о ее репрезентации и реализации в субъектном, личностном плане. Имеется в виду так сказать надличностное, надиндивидуальное бытие деятельности – ее представленность как объективной реальности, то есть *общественный модус* феномена деятельности. В плане его характеристики необходимо, на наш взгляд, выделить следующие основные особенности.

Во-первых, деятельность именно как специфическая форма активности, характеризующаяся рядом ее основных атрибутов, объективно воз-

⁴⁹ Понятие *личностности*, как уже отмечалось, являющееся, на наш взгляд, очень важным и глубоким, а к тому же – очень точно и емко характеризующим «социальное измерение» индивида, было подвергнуто детальному анализу в работе Т. Шибутани [457].

можно лишь в условиях и на основе социальных взаимодействий. Она, в силу целого ряда мощнейших причин, *невыводима* из индивидуальной активности и *несводима* к ней. Она не может ни возникать, ни реализовываться никаким иным способом, кроме социально-обусловленного, социально-детерминированного способа ее генезиса. Об этих причинах и их генеративно-порождающей роли по отношению к становлению феномена деятельности речь подробнее пойдет ниже. Пока же необходимо зафиксировать атрибутивно необходимую роль именно социальной детерминации как онтологической основы для порождения самого этого феномена.

Во-вторых, деятельность, но уже не «в целом» – не как *общественный* феномен и не как специфическая – высшая и основная форма активности, а *конкретно*, то есть как отдельно взятый ее *вид*, также выступает продуктом и результатом общественно-исторического развития. Это итог *социально* и экономически обусловленного процесса дифференциации видов трудовой деятельности; частный эффект *общественного* разделения труда. Каждый конкретный вид деятельности возникает и обретает свой смысл лишь в метаконтексте такого разделения. Метасистема – социум, фактически, не только порождает его, но и придает ему смысл и содержание; вне его этот смысл «непонимаем» и «нераскрываем». Хорошо известно, например, что степень дифференциации видов трудовой деятельности может в ряде случаев достигать такой степени, при которой каждая «отдельная» деятельность носит чрезвычайно специализированный, очень локальный, «парциальный» характер. Он выражен настолько, что само содержание деятельности, уровень ее целостности и завершенности очень существенно редуцируется – вплоть до известного обесмысливания. В результате этого возникают явления «парциального труда», «частичного работника» («человека-винтика») и т. д. В этом же ряду стоит и еще более фундаментальный и известный, подробно охарактеризованный в социально-психологической, социально-экономической и философской литературе феномен *отчуждения*, а также порожденные им следствия, в том числе – и психологические [139, 240, 245, 307]⁵⁰.

⁵⁰ В данной связи возникают и иные, также известные феномены и особенности. Например, это «феномен двойственности» труда, проявляющийся, в частности, в практически полном несовпадении того, что он *представляет* для конкретной личности и того, чем он *реально* является. Как отмечал К. Маркс, иллюстрируя данное положение, «Когда ткач изготавливает шелк, то он производит не полотно, а деньги для себя» [282]. Это, далее, и суть специфического генезиса *мотивации* трудовой деятельности, которую она обретает в результате социо-экономического разделения труда.

В-третьих, социум как метаконтекст для индивидуальной деятельности, а также его основные характеристики, в том числе – и экономические, производственные, технологические, организационно-культурные и мн. др. являются ключевыми и наиболее комплексными детерминантами для определения ключевых параметров и компонентов, фактически, любой реально развертывающейся профессиональной деятельности. Действительно, какую бы «составляющую» профессиональной деятельности, то есть какой бы ее аспект, компонент ни взять, он выступает практически полностью социально-детерминированным. Он порождается социумом как метасистемой для любой индивидуальной деятельности. Так, прежде всего, любая деятельность всегда реализуется в определенном социальном метаконтексте, образованном факторами социального макро- и микроокружения. Последние обозначаются различными понятиями – чаще всего понятием организационной среды деятельности. Тем самым, в аспекте своих *условий* индивидуальная деятельность всегда формируется и развертывается под определяющим воздействием детерминант именно социального плана. Еще более очевидным является то, что подавляющее большинство других основных «составляющих» – компонентов индивидуальной деятельности также являются продуктами и итоговыми эффектами именно социальной детерминации. Речь при этом идет о таких компонентах, как *предмет* деятельности и *средства* деятельности. Их содержание и назначение, уровень технологической сложности и процедурной организации, а также, по существу, *все* иные их параметры и характеристики носят, разумеется, надиндивидуальный, внеличностный характер. Они выступают детерминированными именно социальным метаконтекстом, социумом как метасистемой по отношению к ней. Подчеркнем, что социум как метасистема по отношению к индивидуальной деятельности не просто и не только детерминирует все ее основные компоненты, но, фактически, *порождает*, – конституирует их.

В-пятых, следует, конечно, отметить и еще один аспект генеративно-порождающего влияния социума на индивидуальную деятельность. Он связан с теми императивными *требованиями* – нормативными регламентациями, которые социум диктует по отношению к деятельности и в целом, и в плане ее конкретных видов. Это – и так называемые режимные факторы организации деятельности; и нормативные требования к процедуре и регламенту ее организации, а также к ее итоговым результатам (в том числе, закрепленные в должностных обязанностях, инструкциях, в технологических картах); права и обязанности работника и др. В эту же категорию входят социальные нормы и правила, которые

либо жестко регламентируются, либо опосредствованно «навязываются» личности со стороны, например, требований, входящих в содержание организационной культуры.

В результате действия всех указанных выше – подчеркиваем, очень мощных и в принципе хорошо известных факторов складывается следующая ситуация. С одной стороны, социум (включая его и собственно социальное, и его экономическое «измерение») не только и не просто детерминирует содержание и организацию индивидуальной деятельности, но именно *порождает*, то есть объективно *конституирует* ее. Вне и помимо него она объективно невозможна, и вообще – практически утрачивает смысл. Тем самым, фактически, метасистема (социум) *строит* саму систему – индивидуальную деятельность. Однако, с другой стороны, *именно* потому, что индивидуальная деятельность в целом, и *все* ее базовые компоненты являются производными от метасистемы – социума, их содержание и организация очень полно воспроизводят в себе все характерные для него особенности. Социум «как в капле воды» отражается в индивидуальной деятельности; точнее – воплощается, воспроизводится в нем⁵¹.

Данное обстоятельство также хорошо известно и закреплено в целом ряде формулировок и выражений. Так, например, деятельность раскрывается как «форма существования общественных отношений»; экономический базис общества трактуется как «система индивидуальных деятельностей»⁵². *До* совместной деятельности, помимо нее и *вне* ее – то есть в самой индивидуальной деятельности, фактически, отсутствует содержание, составляющее ее качественную определенность как таковую – во всей ее полноте и многогранности. Само это содержание является ничем иным, как «слепок» – своего рода превращенной формой того содержания, которое присуще социуму. Оно в значительной степени «повторяет» – мультиплицирует это содержание. Более того, чем полнее и адекватнее будет такое мультиплицирование, тем богаче и содержательнее будет и сама индивидуальная деятельность; тем более эффективной и общественно значимой она эксплицируется в целом.

⁵¹ Во избежание недоразумений еще раз подчеркнем, что речь при этом идет, конечно, не обо всем «социуме вообще» – в целом, а лишь о той его очень локальной части, с которой *реально* взаимодействует личность. Вместе с тем, и в первом своем смысле (широком) социум также, хотя и опосредствованно, но существенно оказывает влияние на организацию деятельности и ее содержание.

⁵² В этом же ряду должно быть упомянуто известное положение, согласно которому «история есть не что иное, как *деятельность* преследующих свои цели людей» [282].

Далее, следует иметь в виду, что *общее* детерминационное влияние социума (как метасистемы) на индивидуальную деятельность (как систему) не сводится лишь к тем направлениям, которые были рассмотрены выше. Дело в том, что эти направления соотносятся лишь с одной – первой из отмеченных выше групп такого влияния. Все они носят, по преимуществу, так сказать внешний характер и показывают, как, в какой мере, почему и на основе чего индивидуальная деятельность, действительно, может и должна быть рассмотрена в качестве продукта мультиплицирования социально-экономического метаконтекста в ее собственно содержание и структуру. Причем, специально подчеркнем, что речь пока идет лишь так сказать об *объективном* содержании деятельности, а не о ее собственно психической, то есть *субъективной* репрезентации. Тем более показательным и доказательным в данной связи является то, что уже в этом – «внешнем» плане исходное предположение о «встроенности» метасистемы в систему оказывается, фактически, подтвержденным.

Вместе с тем, при переходе к *собственно психологическому* аспекту вопроса о функциональной «встроенности» социального метаконтекста в систему деятельности можно констатировать принципиально аналогичную ситуацию. Причем, здесь она представлена в еще более очевидном и демонстративном виде. Все указанные выше детерминанты, порожденные действием социо-экономического метаконтекста, имеют по своей природе и содержанию аналогичный, то есть именно социальный, «надличностный», «надындивидуальный» характер и представлены в *объективированной* форме. Они выступают как объективная реальность, но отнюдь не как реальность субъективная, то есть собственно психическая. Тем самым они составляют своего рода «*внешнее содержание*» деятельности». Это содержание образовано, по существу, всеми предметными (в особенности, объективно эксплицированными) компонентами деятельности – ее предметом и объектом, условиями и средствами. Оно существует «до» и «независимо» от тех индивидов, которые выступают ее «реализаторами»; представляет собой некоторую исходную и первичную реальность, существующую *объективно* и являющуюся надличностной, то есть представленной в метаиндивидуальном плане.

В процессе освоения деятельности, а затем и по ходу ее реализации индивид взаимодействует с ней. Причем, характер и мера развернутости, а также закономерности и механизмы, лежащие в основе этого взаимодействия, в общем случае принципиально не отличаются от аналогичного взаимодействия индивида со всеми иными типами и классами объективных ситуаций. Они, фактически, тождественны в своих принципиальных

чертах тем базовым закономерностям, которые лежат в основе всех иных форм взаимодействия «личности и мира» в целом. Более того, эти общие закономерности, а также полнота их представленности и мера развернутости представлены в данном случае, по существу, в их максимальном виде. Последнее обусловлено тем, что именно деятельность является не просто *одной из* форм активности личности, а ее *высшей* и наиболее сложной формой. Наконец, она не только не отличается, но и не *должна* (а, строго говоря, и не *может*) отличаться в аспекте своих базовых закономерностей от всех иных типов закономерностей. Природа психического в целом и социальная природа деятельности, в частности, «не может позволить себе роскоши» формирования каких-либо особых – так сказать *специфически* деятельностных и отличных от *общих* закономерностей и механизмов взаимодействия *субъекта и объекта*, личности и среды. Как раз напротив: в этих целях сами общие механизмы и закономерности, используя как базовые и исходные, подвергаются, однако, их деятельностной спецификации и в целом обогащению.

Вместе с тем, одной из наиболее фундаментальных и общих закономерностей такого «взаимодействия с миром» является, как известно, то, что в целях его обеспечения личность формирует – порождает его субъективные *репрезентации*. Она генерирует систему дубликатов объективной реальности, которая и лежит в основе реализации такого взаимодействия. Под влиянием этого «внешнее содержание» деятельности трансформируется в ее «внутреннее содержание». Формируется то, что может быть обозначено как *ментальная репрезентация деятельности (МРД)*. В ней содержится вся – исходно представленная в объективированном виде, но затем «распредмеченная» и освоенная, то есть перенесенная во внутренний план информация, характеризующая все аспекты содержания и организации деятельности⁵³. Принципиальным моментом является то, что она строится в процессе взаимодействия личности с внешним, объективированным, то есть предметным содержанием деятельности по тем же самым – *общим* и универсальным закономерностям, по которым развертываются и все иные формы взаимодействия. Иными словами, это наиболее общие и универсальные закономерности

⁵³ Отметим в данной связи, что в психологии существуют понятия, близкие по содержанию к понятию ментальной репрезентации деятельности. Это, в частности, понятия оперативного образа, концептуальной модели деятельности, индивидуальной концепции управления и др. [225, 338, 591]. На наш взгляд, все они могут быть рассмотрены как *видовые* по отношению к первому как наиболее общему, то есть *родовому*.

и механизмы функционирования психики в целом. Следовательно, для раскрытия основных – как общих, так и специфических особенностей формирования МРД необходимо опираться на те данные, которые существуют в психологии по отношению к формированию ментальных репрезентаций в целом. В данной связи необходимо особо отметить следующее обстоятельство, имеющее принципиальное значение для рассматриваемых здесь вопросов и состоящее в следующем.

Социум в качестве метасистемы по отношению к индивидуальной деятельности (и как особой формы активности личности в целом, и как отдельных ее видов) представлен в еще двух важнейших модальностях, экспликация которых также совершенно необходима. Во-первых, поскольку любая деятельность исходно и первично представлена в надличностной и надындивидуальной форме, то обязательно должны существовать и средства, обеспечивающие возможность ее существования. Для того чтобы деятельность обрела индивидуальную форму (и стала онтологической реальностью), она должна быть исходно представлена в ее надындивидуальной форме. Она должна существовать в своего рода абстрактном – *нормативном* виде, который затем трансформируется в форму индивидуальной деятельности. Известно, однако, что именно такая форма и зафиксирована в одном из наиболее общих понятий теории деятельности – в понятии нормативно-одобренного способа деятельности (НОСД). В наиболее общем и широком смысле он фиксирует в себе всю информацию об объектных – предметных, режимных, процедурных и иных характеристиках деятельности. Наиболее принципиальным в контексте данного изложения является то, что эта информация выступает непосредственной основой для формирования на ее основе системы *знаний*. Они, будучи в целом нетождественными исходно представленной информации, а выступая продуктом ее «распредмечивания» и формой ее субъективной репрезентации, затем, однако, становятся наиболее комплексным регулятором деятельности в целом. Объективированная информация, представленная в НОСД, трансформируется в субъективный феномен – в феномен знаний, образующих в совокупности «ядро» ментальной репрезентации деятельности. Тем самым, можно видеть, что логика проводимого здесь анализа с необходимостью приводит к фундаментальной – причем, не только психологической, но и общенаучной категории *знаний*. Это, в свою очередь, требует учета тех закономерностей и механизмов, которые выявлены в общей психологии по отношению к их генезису и функционированию, что также станет предметом специального рассмотрения в ходе последующего анализа (см. гл. 1 второй книги).

Во-вторых, еще одной важнейшей особенностью социума как метаконтекста (метасистемы) для индивидуальной деятельности является и то, что он содержит в себе фундаментальные и наиболее комплексные *средства* фиксации и трансляции тех деятельностно-специфических знаний, в которых фиксируется ее объективированное содержание. Фактически, это средства формирования индивидуальной деятельности на основе общественно выработанных, социально закрепленных знаний, раскрывающих ее объективированное содержание. В данной связи совершенно понятно, о каком средстве идет речь, *что* именно оно представляет: это, разумеется, *естественный язык* в целом, *речь* как таковая – то, на *основе* чего и *посредством* чего формируется совокупность индивидуальных знаний. Тем самым, социум оказывается представленным по отношению к деятельности в двух важнейших модусах. С одной стороны, он выступает источником того, что составляет *содержание* индивидуальной деятельности, а само это содержание представлено также в социально-объективированной форме – форме знаний. С другой стороны, он выступает и источником необходимых и достаточных *средств* для трансляции исходно надличностной – метаиндивидуальной информации в ее субъективированную форму, то есть в содержание МРД. Этими средствами выступают естественный язык, речь, а также иные коммуникативные формы.

Кроме того, с этих позиций несколько более ясным становится и достаточно сложный и очень «запутанный» вопрос о соотношении двух базовых понятий теории деятельности – ее объекта и предмета. Действительно, в свете сформулированных представлений сам предмет (выступающий субъективно в форме МРД) может и должен быть проинтерпретирован как продукт и результат функционального включения – «встраивания» в деятельность ее исходно представленного объекта. Предмет деятельности – это и есть «встроенный» в нее объект, подвергшийся, однако, при этом закономерной деятельностно- и личностно-обусловленной спецификации.

Итак, подводя промежуточные итоги анализу представленных выше материалов, необходимо отметить следующее. Все они были направлены, в конечном итоге, на то, чтобы попытаться ответить на основной – критически значимый в плане верификации сформулированной вначале главы гипотезы вопрос. Напомним, что она заключалась в предположении о принадлежности деятельности к специфическому классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Рассмотренные материалы верифицируют ее в аспекте *второго* основного макрокомпонента деятельности – ее *объекта*; в плане взаимосвязи системы деятельности

с метасистемой социума в целом. Вместе с тем, сама эта верификация, давшая в итоге позитивные результаты, приводит и к постановке новых теоретических вопросов. Их смысл заключается в том, как и на основе чего – посредством каких закономерностей и механизмов реализуется формирование МРД, выступающей итоговим эффектом всей социальной детерминации?

На наш взгляд, наиболее принципиальным обстоятельством, позволяющим дать ответ на него, является признание следующего – вполне достаточно очевидного факта. Формирование МРД как *одного* из типичных видов ментальных репрезентаций *в целом* не только реально осуществляется по всем присущим им закономерностям, но и не может осуществляться никак иначе. Между МРД и ментальными репрезентациями именно *в целом* – как таковыми существуют родовидовые отношения; первая является частным случаем вторых. Поэтому и формирование МРД, ее содержания как субъективной реальности разворачивается на основе наиболее общих закономерностей формирования такого рода образований. В связи с этим, подчеркнем, что, как показано выше, одной из наиболее общих является следующая закономерность. Психика в целом является типичным представителем систем со «встроенным» метасистемным уровнем; сами же ментальные репрезентации (а также многие сходные с ними по природе образования и их частные разновидности – например, скрипты, схемы, прототипы и др.) выступают конкретными средствами, обеспечивающими такой статус психического. Именно благодаря им, внешняя – объективная реальность оказывается мультиплицированной, то есть функционально представленной в реальности субъективной; точнее – образует, порождает ее. Все это, однако, полностью справедливо и по отношению к одному – хотя и важному, но все же частному случаю ментальных репрезентаций – к ментальной репрезентации *деятельности*.

Таким образом, можно видеть, что вновь получает подтверждение общее предположение о принадлежности деятельности к системам со «встроенным» метасистемным уровнем. Посредством формирования МРД – в ней и *через* нее внешнее, объективно представленное содержание деятельности (как часть *объективной* реальности) оказывается функционально представленным в *субъективной* реальности. Формируется ее собственное – «внутреннее» содержание, включающее те – уже собственно психические образования, которые и составляют суть психической регуляции деятельности. Эта репрезентация, являясь очень сложным образованием, по-видимому, построена подобно всем сложным репрезентациям, то есть на основе общего для них – структурно-уровневого принципа.

Ее высший – осознаваемый уровень образован всей совокупностью *знаний*. И в этом плане она ничем принципиально не отличается (более того, – не должна и даже не может отличаться) от иных формы ментальных репрезентаций. На их высшем – осознаваемом уровне как раз и локализируются семантические, «знаниевые» образования. При этом она с предельной степенью отчетливости демонстрируют свою двуединую природу. С одной стороны, она выступает в качестве собственно *содержательно-го* образования, *информационной* сущности. Однако, с другой стороны, она является очень комплексным *операционным* средством психической регуляции деятельности. Последнее связано со следующим – очень важным, на наш взгляд, обстоятельством⁵⁴.

Дело в том, что представленные выше материалы дают основания для несколько иной, нежели это принято традиционно, интерпретации одной из наиболее общих и важных, но, в то же время, и одной из наименее определенных категорий – категории *знаний*. Действительно, с точки зрения развитого подхода знания (в данном случае предстающие как специфическое содержание ментальной репрезентации деятельности) не только обретают свою вполне определенную локализацию в общей структурно-уровневой организации психики. Важно и то, что они составляют основное содержание иерархически высшего уровня ее организации – метасистемного. Тем самым они не только органически включаются в ее *структурно-уровневую* и функциональную организацию, но (и это главное) обретают, благодаря такому включению, *статус* структурного *уровня*. Они обретают поэтому и статус собственно *операционных средств*. Однако в этом своем качестве они обретают и возможности управлять структурой, то есть выступать именно в качестве операционных средств организации деятельности.

Другими словами, знания (как бы их ни трактовать и в каком бы плане их ни рассматривать) выступают в общей функциональной организации психики в целом не только в своем исходном модусе – в качестве содержания, информации, то есть в качестве *операндов*. Они, получая уровневый статус, обретают и собственно операциональные возможности, то есть выступают и в качестве активных *операторов*. Тем самым по отношению к ним следует констатировать феномен, точнее – механизм, который можно обозначить как механизм *операторно-операндной об-*

⁵⁴ Отметим также, что, в силу его принципиального значения для организации деятельности (и психики в целом) оно станет предметом дополнительного – более подробного рассмотрения в параграфе 4.1. второго тома.

ратимости знаний. Он заключается в том, что знания могут выступать (и попеременно, и одновременно) и в качестве относительно неактивных операндов, и в качестве активных операторов. Именно этот механизм, по-видимому, является одним из основных (а не исключено, – и определяющим) средством трансформации *знаний в действия*. Он же лежит и в основе трансформации *декларативных* знаний в *процедуральные* знания, точнее – в обретении знаниями, наряду с их декларативным статусом, еще и процедурального статуса. В этой связи становится очевидной также и условность самой дифференциации знаний на эти два типа, которые обычно не только противопоставляются друг другу, но полагаются в качестве *альтернативных*. В действительности, *одни и те же* знания могут быть и декларативными, и процедуральными, то есть имеет место феномен «удвоения статусов» самих знаний как таковых – их одновременная представленность в обоих этих базовых статусах.

Вместе с тем, констатируя это достаточно значимое, на наш взгляд обстоятельство, нельзя оставить без внимания еще один, более имплицитный и сложный вопрос. Он связан с выяснением того, *как же* конкретно все это обеспечивается? Как, включаясь в структурно-уровневую организацию психики в целом и сознания, в особенности знания обретают свой так сказать «действенный потенциал»? Как функционирует сам механизм операндно-операторной обратимости? Каков, так сказать, «механизм этого механизма»? Естественно, что при современном уровне развития представлений в данной области все эти вопросы, конечно, не допускают своего исчерпывающего – «окончательного» и полного решения. Однако, некоторые соображения, содействующие их решению, все же могут быть сформулированы уже сейчас.

Дело в том, что в форме *знаний* информация репрезентируется и хранится, а затем воспроизводится не как «информация о событиях», не как «информация о ситуациях» и пр., а как именно «информация о *содержании сознания*», или – точнее как «информация о самом сознании». Другими словами, собственно психологическая природа *знаний* (в отличие от информации) состоит в том, что в них репрезентируются не столько сами события, ситуации, объекты и пр., не информация о них, сколько то, *как* они были осознаны и зафиксированы в сознании, *как* они были осознаны. Несколько схематизируя ситуацию, можно сказать и так: психическое обладает *памятью на сознание* – запоминается не само событие, ранее осознававшееся, а именно *осознание* этого события. Информация, «объекты», содержание внешнего и внутреннего мира хранятся в памяти не как таковые, а как их осознание – во всем

шлейфе тех «обертонов», которые они обрели посредством осознания. Психика сохраняет не «информацию», не «события» и даже не «содержание информации о них», а их осознание собой. Она хранит тем самым *результаты своего взаимодействия* с внешним (и внутренним) миром, а не само содержание, характеризующее их. В этом есть глубочайший адаптационный смысл, поскольку тем самым мнемической репрезентации подвергается не только *декларативная* составляющая информации – знания, но и их *процедуральная* составляющая, что чрезвычайно выгодно со всех точек зрения. И, прежде всего, это выгодно именно для организации деятельности. Причем, не просто выгодно для нее, но и, фактически, лежит в основе ее осознаваемой регуляции. Та информация, которая подлежит фиксации, сохранению, а затем – воспроизведению в форме знаний, *уже была* ранее осознана, представлена в осознаваемом виде; она «прошла опосредствование» сознанием.

Однако именно это и означает, что она *уже была* ранее *использована* как основа для организации того или иного действия или их комплекса. Следовательно, она уже оказалась не только необходимой, но и *достаточной* для их осуществления; привела к достижению той или иной цели. В форме знаний поэтому зафиксированы те репрезентации, которые сохраняют все особенности и весь потенциал осознаваемой регуляции того или иного действия (или их комплекса) и которые ранее уже обеспечивали их реализацию, то есть были необходимы и, подчеркиваем, *достаточны* для нее. Другими словами, общий «феномен знаний» *в целом* содержит в себе не только собственно *декларативные* знания, но и знания принципиально иного типа – *процедуральные*. Этот феномен включает в себя не только знания по типу «что?», но и знания по типу «как?»; не только содержательную, но и операционную информацию. Следовательно, знания «хранят» в себе не только содержательные компоненты прошлого, но и тот собственно *регулятивный*, действенный – *операционный потенциал*, который, будучи, конечно, сопряженным с осознанием той или иной ситуации, вместе с тем, является *необходимым и достаточным* для ее эффективного преодоления. Другими словами, именно поэтому знания обретают и «собственный потенциал действия». Это не просто и не только информация, но *информация действенная* – не требующая никаких промежуточных и опосредствующих звеньев, никаких дополнительных средств и механизмов для перехода от нее к действиям, к собственно исполнению, к регуляции как таковой. Фактически, оказывается вполне достаточно ее простой актуализации для того, чтобы перейти к ним.

Все это очень естественно и полно соответствует так сказать «обыденной, повседневной» практике деятельности, ее несомненной эмпирике – представлениям о том, как она осуществляется с точки зрения «здорового смысла»: «делаю, потому что *знаю*, как надо»; «вспомнил и сделал» и пр. При организации действий, их комплексов, а также деятельности в целом субъект не опирается всякий раз на так сказать нейтральную, объективную *информацию*, еще *подлежащую* переработке и требующую ее, а строит деятельность принципиально иначе. Он актуализирует *информацию действия* – информацию, представленную в форме *процедуральных* знаний и хранящую тот «потенциал действия», который уже был присущ ей ранее – сформировался в ходе уже осуществленных актов регулятивного плана. Обратим внимание также и на то, что в форме процедуральных репрезентаций фиксируется – сохраняется, а затем воспроизводится не только «потенциал действия», который был необходим и достаточен для организации того или иного регулятивного акта, того или иного действия (и их комплекса). Дело еще и в том, что фиксируется, сохраняется, а затем – воспроизводится (причем, многократно) не просто, так сказать, абстрактный «потенциал действия», но и сама архитектура той регуляции, которая оказалась эффективной с точки зрения преодоления тех или иных действенных (и деятельностных) ситуаций. Все это обеспечивается за счет того, что в форме процедуральных знаний уже бывшая осознанной информация – в том числе, разумеется, и регулятивного плана сохраняется в *той же* самом виде. Она представлена во всей полноте и во всех нюансах и тонкостях, в которых она уже была представлена в реальной – *уже осуществленной* регуляции (и, повторяем, оказалась *достаточной* для нее). В *этом же* самом виде она воспроизводится и в дальнейшем, что, однако, также равнозначно ее *достаточности* для организации регуляции во вновь возникающих – аналогичных деятельностных ситуациях.

Таким образом, подводя итоги проведенному выше анализу, можно сделать следующее заключение. Еще одной метасистемой по отношению к деятельности выступает социум в целом, образованный ее социо-культурным и социо-экономическим метаконтекстом, а также его частыми проявлениями (и, прежде всего, теми социальными микросредами, в которые включен индивид). Разумеется, деятельность «как система» не может быть раскрыта с достаточной степенью полноты и адекватности без учета ее взаимодействия с этой – также базовой по отношению к ней метасистемой. Однако, истинная специфика и реальная сложность этого взаимодействия такова, что оно «перерастает» внешний характер, а сама эта метасистема

оказывается, фактически, *функционально представленной*, мультиплицированной в содержании и структурной организации самой деятельности. Она не только детерминирует или даже – порождает, но и фактически конституирует ее. В системе деятельности, взятой в аспекте ее содержательных, информационных («внешних») характеристик нет практически *ничего* иного, чего бы не было в том содержании, которое исходно представлено в социуме. Сам предмет деятельности (взятый в широком смысле – как содержание всей ее ментальной репрезентации) является поэтому ничем иным, как «встроенным» в нее объектом деятельности, также понятым в его широком смысле. Им выступает все исходно, онтологически представленное, то есть именно *объективное* ее содержание.

Тем самым можно видеть, что представления о принадлежности деятельности к системам со «встроенным» метасистемным уровнем находят свое подтверждение и в аспекте второго основного макрокомпонента общей «формулы» деятельности – ее объекта. Он оказывается представленным в деятельности в двух модусах. Во-первых, в исходном модусе, то есть как первичная и *объективная* реальность, порождаемая социумом и составляющая его фрагмент. Во-вторых, в производном модусе, то есть как *субъективная* реальность, складывающаяся на основе формирования ментальной репрезентации деятельности. Ее высшим уровнем является уровень осознаваемой регуляции, на котором локализована вся совокупность знаний о деятельности, а также ее внешних и внутренних детерминантах и иных факторах, связанных с ней и с ее реализацией. Они, однако, являются принципиально двойственными, точнее – *двудеиными* по своей атрибутивной природе. С одной стороны, они являются непосредственными порождениями социума и являются надличностными образованиями. Они проявляются в этом статусе, прежде всего, в аспекте своих содержательных, информационных («безличных») характеристик. С другой стороны, они, локализуясь на высшем *структурном* уровне, обретают тем самым собственно уровневый статус. Поэтому они оказываются в состоянии управлять иными уровнями организации деятельности. Именно это объясняет тот фундаментальный факт, согласно которому знания, наряду со своим «декларативным» модусом могут обретать и реально обретают еще и собственно «процедуральный» модус. Это и происходит благодаря обретению ими уровневого статуса в общей регуляции деятельности, в силу чего они получают необходимый для регуляции «потенциал действия». Они тем самым начинают выступать и в инструментальной, операционной функции – как неотъемлемый компонент деятельности.

Представленные выше материалы раскрывают еще большую, нежели это полагается традиционно, степень сложности организации деятельности, а также взаимодействия ее системного и метасистемного модулов. Вместе с тем, *только* этим данная сложность еще не исчерпывается. Решающий аргумент в пользу этого содержится в следующем – важном, на наш взгляд, обстоятельстве. Оно же является и своего рода «подсказкой» для определения направлений дальнейшего анализа. Две установленные и рассмотренные выше метасистемы непосредственно и очень естественным образом соотносятся с двумя основными компонентами общей «формулы» деятельности – с ее субъектом и объектом (см. рис. 1).

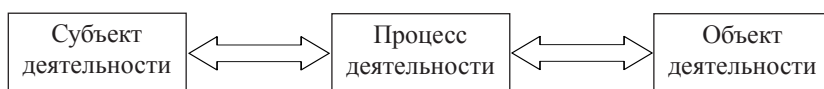


Рис. 1. «Формула» деятельности

Однако, с этой точки зрения вполне очевидно, что понятия субъекта и объекта деятельности являются, фактически, конкретизацией одного из наиболее общих, развиваемых здесь положений. Согласно ему, в самой деятельности мультиплицируются и оказываются функционально представленными те две базовые метасистемы, которые ее в значительной степени и конституируют – личность и социум. Вместе с тем, известно, что данная «формула» включает и еще один основной компонент, который соотносится не с ее, так сказать, морфологическими, точнее – субстанциональными «составляющими» (с субъектом и объектом), а с самим *процессом* их взаимодействия, то есть, фактически, с самим процессом деятельности в его непосредственном смысле.

В связи с этим, на основании сказанного можно, по крайней мере, предположить, следующее. Во-первых, по отношению к системе деятельности существует еще одна метасистема, соотносящаяся именно с этим – третьим основным компонентом общей «формулы». Во-вторых, по отношению и к данной метасистеме соблюдается выявленная выше общая закономерность: она, также как и две другие, может функционально «встраиваться» в систему деятельности. Последняя поэтому выступает как система со «встроенным» метасистемным уровнем и в аспекте нее. Подчеркнем также, что данная – предполагаемая метасистема должна обладать глубокой специфичностью по отношению к двум уже рассмотренным; это связано со следующим основным обстоятельством. Две уже рассмотренные метасистемы соотносятся с двумя такими компонентам»

общей «формулы» деятельности, которые носят явно и ярко выраженный «морфологический» – *субстанциональный* характер (с ее субъектом и объектом). Причем, в первом заложены онтологические основания, то есть объективные средства и *механизмы* ее реализации. Во втором компоненте содержатся уже, преимущественно, основные *детерминанты* и факторы, условия и средства организации такой реализации. Однако, и те, и другие (то есть и механизмы деятельности, и ее детерминанты) характеризуют именно субстанциональный – так сказать «материализованный», содержательный план организации деятельности, ее *онтологию*. Однако третий основной компонент, «не охваченный» пока анализом, – сам *процесс* взаимодействия субъекта и объекта носит уже принципиально иной характер. Он является не субстанциональным, а *темпоральным*, не статическим, а подчеркнуто *динамическим*. Следовательно, и та метасистема, которая, не исключено, соотносится с ним, также должна иметь аналогичный характер и статус. Она должна принадлежать к системам специфического – *временного*, темпорального типа; быть собственно *процессуальной* системой. Таким образом, можно видеть, что анализ деятельности с позиций ее принадлежности к системам со «встроенным» метасистемным уровнем своей собственной логикой привел к необходимости включения в его сферу особого типа систем – *темпоральных* (временных, диахронических). При этом, к сожалению, приходится констатировать, что представления о данном классе систем разработаны в настоящее время крайне недостаточно. В силу этого, возникает настоятельная необходимость в компенсации этого «концептуального дефицита» – в развитии и углублении общих представлений о такого рода системах. Данная задача составит предмет нашего специального рассмотрения ниже – в 3 главе. И лишь на основе этого, а следовательно, и после этого станет возможным рассмотрение деятельности и в плане ее соотношений с этой метасистемой, имеющей, повторяем, принципиально иной характер и принадлежащей к классу темпоральных систем. Пока же отметим лишь наиболее общие особенности деятельности в аспект ее принадлежности к такого рода системам.

Действительно, в данной связи возникает необходимость обращения к очень общим психологическим понятиям. Это, прежде всего, понятия *субъективного времени*, жизнедеятельности личности, ее жизненного пути, временной перспективы личности, а также философская категория времени как таковая⁵⁵. В самом деле, любая деятельность

⁵⁵ При этом речь, конечно, должна идти уже временном масштабе совершенно иного уровня – существенно большего, нежели это имеет место по отношению

в той или иной мере, но всегда – причем, совершенно объективно соотносена с иными формами и сферами активности личности. Она синхронизирована с ними и вплетена в их общую сеть. Такая соотношенность значимо воздействует и на собственную временную организацию любой конкретной деятельности. Она всегда заполняет определенный «локус» (большой или меньший по своей значимости – в зависимости от целого ряда факторов) в общей временной организации жизнедеятельности личности. Последняя, однако, тем самым объективно эксплицируется в качестве *метасистемы* по отношению к собственно временной организации конкретной деятельности. Она, равно как и детерминанты еще более общего плана, связанные с временной организацией социума, который сам выступает метасистемным образованием по отношению к организации индивидуальной жизнедеятельности, определяет структуру и содержание временной организации деятельности. Это касается и ее нормативной регламентации, и ее режимной организации, и требований к временным параметрам ее осуществления, и многих других временных характеристик деятельности – прежде всего, профессиональной.

Следовательно, весь комплекс основных детерминант не только содержательной, но и временной организации деятельности заложен в более общей по отношению к ней целостности. Ей выступает вся совокупность тех требований и императивов, которые имеют социально-обусловленный характер и содержатся в той системе разделения труда, которая складывается в тот или иной период в обществе. Она и выступает метасистемным образованием по отношению к собственно временной организации системы индивидуальной деятельности. В данной связи необходимо подчеркнуть также, что во взаимодействии этих двух системных образований (взятых в аспекте их собственно временной организации) возникает целый ряд известных проблем – причем, уже не только психологических, но и философских. Их общий смысл состоит в известном соотношении «двух времён». С одной стороны, это так называемое *личное* (свободное, «истинное») время. С другой стороны, это время, *отчужденное* от личности на реализацию ей трудовых функций (так называемого рабочее время – несвободное, принудительное, «неистинное»). Соотношение этих двух времён, борьба за приоритет первого над вторым – классическая тема философских и социологических исследований. Кроме того, известно, что доля первого, точнее – мера его

к функциональному генезу, то есть к временной организации той или иной конкретной деятельности.

преобладания над вторым нередко рассматривается и в качестве одного из критериев уровня развития общества в целом, а также обеспечиваемого обществом «личностного комфорта» каждого его члена.

В плане метасистемного раскрытия временной организации деятельности важно также учитывать, что она всегда, как правило, сопряжена с аналогичной организацией иных, также реализуемых личностью видов деятельности и других форм ее активности (поведенческой, бытовой, рекреационной и др.). Причем, как известно, сама личность вообще иногда определяется как «система деятельностей» [254]. Человек в процессе своей жизнедеятельности одновременно реализует несколько деятельностей, что объективно требует их согласования, в том числе и, прежде всего, – их *синхронизации*, то есть в первую очередь именно временной соорганизации. В результате этого возникают многочисленные феномены и особенности, закономерности и коллизии, связанные с «нехваткой времени», с необходимостью распределять свой функциональный ресурс по нескольким направлениям. Как следствие этого, между отдельными видами деятельности могут возникать отношения интерференции; они могут даже ингибировать друг друга – прежде всего, именно во временном плане⁵⁶.

Данное обстоятельство, кстати говоря, с высокой степенью очевидностью обнаруживает дополнительный аспект существенной концептуальной неполноты современных представлений, сложившихся в психологической теории деятельности. Он заключается в том, что эта теория базируется на негласно, но, фактически, единодушно принимаемой и разделяемой «абстракции *отдельной* деятельности». Структура и содержание, процесс и генезис той или иной деятельности рассматривается и раскрывается, в основном, в «аналитической экстирпации» от иных, также реализуемых личностью деятельностей; в относительной изолированности от их влияния на нее. Вместе с тем, реально – в плане объективной временной синхронизированности любая деятельность вплетена в сеть иных видов деятельности и типов активности, реализуемых личностью. Она, следовательно, не может не испытывать на себе их влияние, которое, к тому же, может быть в ряде случаев очень сильным и даже определяющим.

Рассмотрение метасистемного плана временной организации деятельности можно, разумеется, продолжать и дальше. Вместе с тем,

⁵⁶ В этом плане нельзя, конечно, не отметить, что феномен вынужденного «совмещения деятельностей» (особенно в бюджетной сфере) – это одна из достаточно негативных, но, к сожалению, реальных черт современного состояния социума.

существенно более важным является то, что такое рассмотрение в любом случае и на любом уровне глубины приводит к важному и наиболее общему выводу. Это – вывод о сложном и комплексном, но *закономерно* организованном характере соотношения временной организации любой конкретной деятельности и иного – более крупного «временного измерения» бытия личности. В его качестве выступает процесс ее жизнедеятельности в целом, ее временная развертка и перспектива. В свою очередь, он сам органично и объективно вплетен в еще более широкую целостность – во временную организацию социума в целом. Наличие этих – повторяем, многочисленных закономерностей временной синхронизации и организации деятельности с данной метасистемой является, таким образом, необходимым для самой организации деятельности. В свою очередь, их раскрытие необходимо для ее характеристики как системного образования временного – темпорального типа.

Метасистемный план временной организации деятельности имеет и еще один – очень значимый, на наш взгляд, аспект. Как известно, в основе ее организации, в том числе и временной, лежит принцип *целевой детерминации*. Он, как уже отмечалось выше, вообще рассматривается в качестве основного типа детерминации по отношению к организации деятельности. Однако это означает, что ее итоговые, *результативные* характеристики, хотя представленные по необходимости в *идеальной* форме – в самой цели, даны *до* деятельности. Однако наиболее существенным является то, что они *включены* во все этапы ее последующего развертывания. Тем самым складывается очень характерная для деятельности и показательная для временной системности как средство ее организации ситуация. Итоговые, результативные параметры *процесса* деятельности, то есть те, которые уже «выходят» за его собственные пределы, – локализируются *вне* содержания самого процесса деятельности, оказываются, тем не менее, представленными и *в нем* самом. Однако, трудно не видеть, что именно эта ситуация и является наиболее специфичной для всех систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Действительно, в составе и содержании *процесса* деятельности (как временной системы) оказывается органично представленным и то, что *не принадлежит* ему, а выходит за пределы его содержания, то есть имеет, по существу, вне-системную, то есть *метасистемную* локализацию. С этих позиций можно сформулировать достаточно значимое, на наш взгляд, заключение методологического плана. Сам принцип целевой детерминации следует трактовать в качестве *общего* по смыслу, но совершенно конкретного по «технологии», механизма функцио-

нального «встраивания» метасистемного уровня в состав и содержание систем. Причем, он является, по-видимому, уже не просто общим, а *всеобщим*, поскольку распространяется не только на *субстанциональные*, но и на *темпоральные* системы.

Итак, выше мы достаточно детально рассмотрели одну из наиболее важных в теоретическом плане задач – задачу *определения* онтологически представленной и реально существующей *метасистемы* по отношению к системе деятельности. Содержание и основной смысл полученного в его итоге решения состоит, однако, не только в том, что с его позиций, действительно, оказалось возможным установить искомую метасистему. Дело заключается еще и в том, что с этих позиций вскрывается еще более принципиальное обстоятельство: атрибутивно присущая деятельности *множественность* тех метасистем, в которые она реально включена. Деятельность как сложноорганизованная система, характеризующаяся многомерностью организации, и высокой гетерогенностью содержания, *одновременно* включена не в одну, а в несколько основных метасистем. Она – именно в силу этих своих характеристик, раскрывающих различные грани и стороны ее сложности, не только не может, но и не должна обладать, так сказать, метасистемным *моностатусом*, то есть быть «составляющей» какой-либо одной метасистемы. Напротив, включая в себя крайне разнородные, *разнокачественные* структуры и образования, «состоя» из очень различных компонентов, она одновременно выступает как включенная в аналогичные, то есть также качественно различные целостности – метасистемы по отношению к ней. Она является своеобразной «сферой их пересечения», точнее – их взаимодействия. В их качестве по отношению к деятельности выступают три базовые метасистемы: *личность, социум и совместная деятельность*⁵⁷. Следует особо подчеркнуть, что все они обладают по отношению к деятельности именно *онтологическим статусом*. Это означает, что сама деятельность не только *может быть* рассмотрена с их позиций (поскольку она может быть рассмотрена и с позиций многих других целостностей – метасистем). Дело в другом – в том, что имен-

⁵⁷ Подчеркнем еще раз, что каждая из них также может быть подвергнута дифференциации и детализации. Так, например, совершенно очевидно, что метасистема социума включает в себя целый ряд метасистем более локального масштаба, которые также оказывают детерминационное влияние на деятельность – например, так называемое социальное микроокружение, профессиональную среду, организационную культуру и др.

но эти три метасистемы являются *объективно* необходимыми, то есть реально, онтологически представленными целостностями, вне которых и «помимо» которых сама деятельность просто невозможна. В силу этого она *не может быть* рассмотрена никак иначе, кроме как их «составляющая», как производная от них. Эти три метасистемы не только и не просто *вливают* на деятельность – детерминируют ее, но именно порождают, *конституируют* ее. Причем, очень характерно и показательно также то, что такое порождение – конституирование деятельности возможно лишь в случае «соединенности», то есть синтетического воздействия всех трех метасистем. Сама индивидуальная деятельность выступает в этом плане как *эффект конвергенции*, интеграции указанных метасистем.

Таким образом, можно видеть, что решение исходной задачи определения метасистемы по отношению к системе деятельности позволило установить факт, имеющий принципиальное значение для раскрытия ее психологической природы и реальной сложности и состоящий в *множественности* самих этих метасистем. Можно видеть также, что тем самым подтверждается и одно из основных методологических положений метасистемного подхода как такового, сформулированное в параграфе 1.2.1. Оно как раз и состоит в том, что наиболее сложные из системных образований – именно в силу их высокой сложности, одновременно включены в целый ряд более общих по отношению к ним целостностей (метасистем).

Вторая группа положений итогового плана связана с вопросом, который является еще более значимым в плане решения рассматриваемых здесь задач (и вообще – «критически значимым» для этого). Им является вопрос об установлении *специфики* взаимосвязи системного и метасистемного модусов деятельности. В результате его решения было обосновано, что эта специфика состоит в следующем. Все три основных метасистемы имеют по отношению к системе деятельности не только так сказать «внешнюю» локализацию, но и в определенной мере и в определенном аспекте (функциональном) оказываются представленным в их *собственном* содержании и структуре. Подчеркнем, что речь при этом идет, конечно, не о материальной – субстанциональной (то есть «морфологической») представленности, а о представленности именно функциональной. Все три метасистемы в значительной мере функционально воспроизводятся – мультиплицируются в системе деятельности, образуя различные стороны ее содержания и организации.

Не повторяя, разумеется, здесь всех представленных выше материалов, раскрывающих конкретные закономерности и механизмы, обеспечивающие это, отметим лишь главное – смысл такого рода взаимосвязей.

Он и заключается в том, что деятельность с позиций установленных взаимосвязей раскрывается как специфическая система со «встроенным» метасистемным уровнем. Те метасистемы, в которые она реально – объективно, онтологически включена и с которыми она взаимодействует на их высшем – метасистемном уровне организации, сами оказываются функционально репрезентированными, мультиплицированными в ее собственном содержании. Тем самым находит свое подтверждение и наше общее предположение о принадлежности деятельности к классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем, а верификацию общей и исходной гипотезы можно считать поэтому позитивной. Подчеркнем, что такая верификация дает позитивный результат не только по отношению к какой-либо одной метасистеме, а одновременно по отношению ко всем трем основным метасистемам, что существенно повышает степень ее обоснованности.

На основе данного результата необходимо обратиться и к еще одному обстоятельству принципиального характера. Действительно, с позиций охарактеризованного выше результата оказывается, что деятельность является не «рядовой», не вполне обычной системой со «встроенным» метасистемным уровнем. Она является и такой системой, в которую *одновременно* включены, «встроены» не одна, а сразу *несколько* метасистем. Естественно, что такой ее характер обуславливает еще более высокую степень ее сложности. Вместе с тем, данный результат является подтверждением одного из сформулированных ранее положений метасистемного подхода (точнее – *предположений*, поскольку оно пока выступало результатом лишь теоретического анализа). Это – положение о возможной *полиметасистемности* определенного класса систем; о том, что для некоторых систем может быть характерна функциональная включенность в них, «встроенность» не одной, а нескольких метасистем. Деятельность как раз и является таким образованием, которое обладает ярко и явно представленным полиметасистемным статусом. В ней функционально представлены – «встроены» в нее содержательные, структурные и многие иные компоненты одновременно, как минимум, трех метасистем (самой личности, ее социального окружения и совместной деятельности).

Кроме того, с позиций данного результата можно сформулировать и еще одно положение, носящее, по-видимому, достаточно общий характер. Оно заключается в том, что, по всей вероятности, сам класс систем со «встроенным» метасистемным уровнем не только допускает, но и требует их дифференциации по степени сложности организации. В плане такой дифференциации можно, в частности, различать системы,

в состав и содержание которых «встроена» лишь какая-либо одна метасистема. Однако можно различать и такие системы, которые мультиплицируют в себе одновременно несколько метасистем (что и имеет место по отношению к деятельности), а тем самым выступают как существенно более сложные, нежели первые. Сама степень сложности систем может быть представлена с этих позиций как функция от количества и степени сложности тех метасистем, которые мультиплицируются в них.

Далее, необходимо, конечно, зафиксировать и еще одно обстоятельство, которое постоянно обнаруживалось по ходу всего проведенного анализа. Оно носило своего рода сквозной по отношению к этому анализу характер и является очень показательным для него. Как известно, в психологии (хотя, впрочем, не только в психологии) исследование деятельности в целом – в максимальном обобщенном и абстрактном виде принято эксплицировать через три базовых, фундаментальных компонента (точнее макрокомпонента). Соответственно этому, деятельность рассматривается в трех основных категориях, то есть с позиций категориях субъекта, объекта, а также с точки зрения самого процесса деятельности. Они образуют собой и основную, наиболее обобщенную «формулу» деятельности: «субъект деятельности – процесс деятельности – объект деятельности». Именно *процесс* взаимодействия субъекта и объекта, собственно говоря, и является деятельностью как таковой. Эта – классическая и традиционная «триада» является, таким образом, основным и наиболее обобщенным концептуальным средством экспликации общей макроструктуры деятельности.

Вместе с тем, фиксируя это, трудно не видеть того – достаточно очевидного обстоятельства, что все три установленные в ходе проведенного анализа метасистемы прямо и непосредственно, естественным и очевидным образом соответствуют трем указанным макрокомпонентам. Они не только *воплощаются* в их совокупности, но и *исчерпывают* их триаду. Так, первый макрокомпонент – *субъект* непосредственно соотносится с метасистемой личности. Он, как показано выше, может и должен быть понят с этих позиций как личность, взятая в аспекте ее «встроенности» в систему деятельности и специфицированности ей. Второй макрокомпонент – *объект* столь же прямо и естественным образом соотносится со второй основной метасистемой – социумом. Именно последний, собственно говоря, и порождает – конституирует объективное содержание деятельности, а также и всей совокупности условий, в которых она реализуется. Наконец, и третий макрокомпонент – сам *процесс* индивидуальной деятельности обнаруживает свою глубинную (в том числе

и генетическую, и функциональную, и организационную) связь с еще одной метасистемой – совместной деятельностью. Он, по существу, произведен от нее. Индивидуальная деятельность не «выводится» из самой себя, а является объективным и необходимым следствием развития и дифференциации совместной деятельности. Сама индивидуальная деятельность во многом вообще строится по принципу мультиплицирования в ней определенного регулятивного инварианта, который исходно представлен именно в совместной деятельности и который образован совокупностью основных *интегральных процессов* регуляции деятельности (см. параграф 2.4.). Есть все основания считать, что отмеченный выше факт прямого и очень естественного соответствия трех основных макрокомпонентов обобщенной структуры деятельности с тремя базовыми метасистемами является вполне закономерным. Кроме того, он и очень показателен, а также достаточно доказателен в плане развиваемых здесь положений. Действительно, он *закономерен* в том смысле, что сама – наиболее общая структура деятельности, ее содержание и архитектоника как раз и определяются тем, что она выступает эффектом взаимодействия, своеобразной конвергенции трех фундаментальных сущностей – личности, социума, а также активности первой в отношении второго. Эти три сущности, выступая тем самым исходными целостностями для конституирования деятельности (ее метасистемами), воплощаются в ее основных структурных макрокомпонентах. Точнее – они *порождают* их, обуславливая формирование и субъекта, и объекта и процесса их взаимодействия, то есть самой деятельности. Далее, такое – именно комплексное соответствие и очень *показательно*, поскольку со всей очевидностью вскрывает наиболее фундаментальный факт реальной сложности деятельности и невозможности ее характеристики с позиций какой-либо одной метасистемы. Ее раскрытие возможно лишь с позиций нескольких метасистем одновременно; с позиций всего комплекса тех качественных спецификаций, которые при этом имеют место. Наконец, данное соответствие и достаточно *доказательно*. Оно обосновывает то положение, согласно которому совокупность именно этих трех метасистем является не только *необходимой*, но и *достаточной* для определения состава и содержания метасистем деятельности в целом. Другими словами, такое соответствие следует рассматривать в качестве *критерия достаточности* полноты их дифференциации. Оно позволяет считать совокупность трех рассмотренных метасистем достаточной для раскрытия метасистемного модуса деятельности *в целом* и придает тем самым необходимую степень *завершенности* всему проведенному выше анализу.

Далее, в свете обоснования приведенной трактовки деятельности как системы со «встроенным» метасистемным уровнем можно эксплицировать еще одну, достаточно общую закономерность ее организации. Действительно, являясь именно таковой, то есть функционально включая в свой состав и содержание несколько метасистем одновременно, она с необходимостью раскрывается и как предельно *гетерогенное*, атрибутивно многокачественное образование. Деятельность при этом включает в себя не просто три *разных* целостности. Суть дела состоит еще и в том, что сами они характеризуются *максимальными* и, по существу – *предельными* из всех возможных различиями друг с другом; поясним сказанное.

Являясь системой со «встроенным» метасистемным уровнем, то есть функционально включая в себя три рассмотренные метасистемы, индивидуальная деятельность в определенной мере и в известной степени *состоит* именно из них. Она разворачивается как закономерный организованный процесс их собственного взаимодействия. Однако, в этом взаимодействии, то есть в самом ее содержании представлены такие системы, которые характеризуются *предельными* различиями их качественной определенности. Действительно, в едином процессе деятельности оказываются представленными и синтезированными в ней такие сущности, которые различаются по базовым *онтологическим* основаниям и критериям. Так, одной стороны, в ней синтезированы система и *субъективного* плана (личность), и *объективного* характера (социум). Тем самым в ней представлено и субъективное (идеальное, психическое), и объективное (материальное). С другой стороны, в ней представлены и системы, различающиеся по иному, но по столь же *фундаментальному* критерию. Это критерий, приводящий к дифференциации принципиально разных классов систем – систем *субстанционального* типа и *темпорального* типа (то есть собственно временных, диахронических систем). Первый тип представлен субъектом и объектом, а второй – собственно процессом организации и реализации деятельности.

Качественные, то есть именно кардинальные различия между «составляющими» деятельности существуют и по иным – также фундаментальным критериям, в иных содержательных «измерениях». Прежде всего, это, разумеется, различия по критериям «индивидуальное – социальное», «личностно-значимое – общественно-значимое», «интерсубъектное (внутреннее) – экстрасубъектное (внешнее)» и др. Синтез в системе деятельности многих и, главное, принципиально различных по своей качественной определенности сущностей имеет целый ряд следствий. Он, соответственно, порождает возникновение новых осо-

бенностей и закономерностей. Прежде всего, он обуславливает существенное возрастание степени ее сложности. Действительно, одно дело, когда синтезу подвергаются сущности, принципиально *сходные* друг с другом – так сказать однопорядковые. В этом случае и сам их синтез является относительно менее сложным; он не требует очень высокой сложности средств его реализации. Однако, совсем другое дело, когда синтезу подвергаются качественно, принципиально различные сущности. Сама «задача синтеза предельно гетерогенного» является столь же сложной, как и степень их собственной гетерогенности. Она требует привлечения средств и форм совершенно иного порядка сложности. Синтезируя в себе именно такие – предельно гетерогенные сущности, деятельность и выступает, собственно говоря, как очень сложная система. Ее сложность как раз и обусловлена внутренней гетерогенностью, глубокими и принципиальными различиями в качественной определенности тех сущностей, которые в ней синтезируются.

В связи со сказанным можно, далее, сформулировать и еще одно положение. По-видимому, следует дифференцировать две основные линии эволюции сложности систем как таковых. Первая связана, так сказать, с «внутренним, – аутохтонным развитием той или иной системы, с ее усложнением, дифференциацией, прогрессивным развитием и пр. *самой по себе*. Такое развитие и его диапазон, а соответственно, и мера повышения степени сложности имеет, разумеется, свои собственные границы, свою выраженность. Вторая возможная линия связана с тем, что определенный класс систем обретает способность к функциональному включению в свой состав иных системных образований и, прежде всего, – своих же собственных метасистем. Этот класс и обозначается понятием систем со «встроенным» метасистемным уровнем; деятельность, как показано выше, является типичным представителем данного класса. Однако тем самым они обретают и принципиально иной – совершенно несопоставимый по масштабу с первым *источник* для своего собственного усложнения и совершенствования. Таким источником становится возможность использования в целях своего собственного функционирования потенциала иных, существенно более общих и сложных, более мощных, нежели они сами, систем. Тем самым и диапазон, и возможности их развития становятся совершенно несопоставимым с тем диапазоном, который сможет обеспечить только собственное, то есть внутреннее, аутохтонное развитие системных образований. Совершенно очевидно, что со всех точек зрения и во всех отношениях второй путь, вторая линия усложнения обладает явными и неоспоримыми преимуществами.

Можно видеть, таким образом, что лишь системы со «встроенным» метасистемным уровнем открывают доступ ко второй – более эффективной линии развития системности как таковой. В этом, собственно говоря, во многом и заключается их так сказать «эволюционный смысл» и объективные основания для их существования, для необходимости в них. В связи с этим, было бы не вполне естественным, если бы деятельность как *высшая* форма активности личности в процессе своего эволюционного развития «прошла мимо» него. Напротив, именно эта линия развития систем и оказывается максимально реализованной в организации деятельности. Это достигается за счет того, что она организована именно по типу систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Данную закономерность по отношению к деятельности можно, однако, сформулировать и несколько иначе. Деятельность как высшая форма взаимодействия личности и мира, индивида и среды предполагает формирование и развитие, по возможности, *наиболее* эффективных средств его организации. Тем самым, именно эта необходимость выступает источниками и движущими факторам, стимулами развития самой системности как формы такого взаимодействия. Под влиянием этих стимулов возникает качественно новый класс систем, способных использовать в целях своего собственного усложнения (и, следовательно, и повышения их потенциала) возможности иных систем – прежде всего, конечно, тех метасистем, в которые они онтологически включены. В результате этого, диапазон их генетического развития и повышения потенциала становится совершенно несопоставимым с тем, который может быть обеспечен лишь за счет, так сказать, «внутренних резервов», то есть за счет аутохтонного развития. Именно это и представлено в очень ярком и явном виде по отношению к генезису деятельности и ее организации.

Далее, еще одной закономерностью организации деятельности, которую эксплицирует ее трактовка в качестве системы со «встроенным» метасистемным уровнем, является следующая особенность. Она, будучи тесно связанной с предыдущей особенностью, в значительной степени является производной от нее, хотя, разумеется, имеет и свой собственный смысл, свою сферу действия. Действительно, как было показано выше, одна из ярчайших особенностей деятельности заключается в том, что в ней синтезированы такие образования, которые характеризуются не просто максимально выраженными, но и *предельными* различиями их качественной определенности. Тем самым деятельность раскрывается как «единство *разнообразного*», как комплекс *гетерогенного*. Не менее важно и то, что в составе деятельности представлены такие системные

образования, которые обладают не просто и не только принципиальными, радикальными различиями своей качественной определенности, но и *самостоятельностью* их статуса. Они могут существовать и в качестве вполне самодостаточных, относительно автономных систем. Другими словами, они могут существовать (и реально существуют) также и *вне* системы деятельности, в иных «измерениях» и проявлениях. Речь при этом, разумеется, идет о двух деятельностных системах; во-первых, о личности как субъекте деятельности, которая, естественно, обладает автономностью от деятельностного контекста, во-вторых, об объекте деятельности, который также является системой и «сам по себе», то есть вне этого контекста. Вместе с тем, они же, разумеется, могут существовать и реально существуют и в *комплексе* друг с другом, что и дает в итоге феномен деятельности. Однако наиболее важно подчеркнуть следующее – обычно не формулируемое обстоятельство, являющееся, на наш взгляд, критически значимым для понимания психологической природы и специфики деятельности.

Предварительно, однако, необходимо напомнить, что в методологии системного подхода в целом (особенно – на относительно поздних стадиях его развития) оформились представления о двух качественно различных типах системных образований как таковых⁵⁸. Первый – это так называемые «истинные системы» структурирующиеся по типу «органического целого». Они не могут существовать никак иначе, кроме рамок самой целостности, являются порождением и воплощением этой целостности. Второй – это системные (или – полисистемные) комплексы, состоящие, в свою очередь, из «истинных систем». Последние подвергаются в них объединению – комплексированию; их синтез осуществляется при этом обычно не за счет тех средств, которые заложены внутри самих синтезируемых систем, а за счет привлечения новых, дополнительных средств. И хотя степень организованности – так сказать «мера целостности» вторых существенно меньше, чем первых, они все же обладают рядом новых неоспоримых преимуществ перед первыми.

⁵⁸ Строго говоря, в исходном – предложенном в работе [240] варианте этих представлений дифференцировались не два, а три уровня системности объектов познания: отдельные, «простые» системы; родовидовые системы и полисистемные комплексы. Вместе с тем, дальнейшая логика развития этих представлений показала, что наибольшей релевантностью и конструктивностью характеризуются первый и третий из них. Понятие же «родовидовой системы» не получило сколько-нибудь конструктивной реализации.

В связи с этой дифференциацией двух основных классов системных образований, возникают следующие принципиальные вопросы. К какому из них принадлежит деятельность? Какой из этих двух классов образований, а соответственно – какое понятие в большей мере отражает реальную сложность, специфику, вообще – психологическую природу деятельности? Кроме того, при этом, разумеется, возникает и вопрос более общего плана, связанный с содержанием понятия системного комплекса и его отношениями с более традиционным понятием системы. А именно, почему эволюция форм системной организации привела к такой из них – системному комплексу, которая является, на первый взгляд, менее организованной, чем «истинные системы», строящиеся по типу органического целого? Однако, еще интереснее вопрос, почему же именно они – системные комплексы, то есть образования, казалось бы, *менее совершенные* в плане их организации, в действительности, очень часто оказываются *более эффективными* и обладают более мощным потенциалом? Как и на основе чего это достигается? Что является действительным «механизмом» и в известной мере – причиной формирования самих системных комплексов? Предпринимая попытку ответа на эти вопросы, можно отметить следующее.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть уже неоднократно отмечавшееся – принципиальное обстоятельство, характеризующее состав, содержание и организацию деятельности. Оно заключается в том, что в деятельности представлены и синтезированы принципиально гетерогенные, качественно различные – причем, по целому ряду оснований системы. В свою очередь, это оказывается возможным, благодаря тому, что сама деятельность в плане ее формирования и функционального генеза представляет собой специфическую систему со «встроенным» метасистемным уровнем. Лишь благодаря этому в ней и обеспечивается функциональная представленность иных – более общих и принципиально отличающихся друг от друга трех проанализированных метасистем. В результате этого и сама индивидуальная деятельность «строится» и развивается не столько на основе присущих ей – аутохтонных закономерностей, но и по типу всё более полной воплощенности тех особенностей и закономерностей, характеристик и средств, которые исходно заложены в метасистемах по отношению к ней. Чем в большей мере они оказываются мультиплицированными в ней, то есть чем в большей степени система (деятельность) оказывается в состоянии использовать тот огромный потенциал, который заложен в них, тем совершеннее она сама, выше ее эффективность, а также иные итоговые параметры.

Однако из всего этого вытекает достаточно значимое следствие. Оно заключается в том, что деятельность представляет собой не данную *исходно* онтологическую целостность, а выступает как форма и определенный результат, как *итог* *соорганизации* ряда системных образований. Она не *дана* исходно как целостность, а *должна* быть обеспечена в качестве таковой. Целостность (системность) как атрибут деятельности – это не ее «альфа», а ее «омега». Поэтому для раскрытия ее качественного своеобразия более адекватным является именно понятие *системного комплекса*, а не более традиционное понятие «истинной» системы. Деятельность является именно системным комплексом, синтезирующем в себе ряд иных системных образований. Сам же этот синтез оказывается возможным, благодаря тому, что деятельность обладает способностью к функциональному включению их в свой состав и содержание, то есть к их функциональному «встраиванию» в себя.

Естественно, что, формулируя данное заключение, мы вполне отдаем себе отчет в том, что оно провоцирует постановку вопроса, который, кстати говоря, может еще не раз возникнуть и впоследствии – в ходе дальнейшего анализа. Его суть состоит в том, что не слишком ли данное заключение усложняет проблему и не вносит ли оно момент своего рода «избыточной сложности» в предмет исследования. В самом деле, достаточно часто деятельность является весьма несложной, даже – простой, шаблонизированной, механизированной (точнее – представляется таковой). В связи с этим, и возникает вопрос о том, стоит ли применять по отношению к ней такие сложные понятия, как понятие системы и тем более – понятие системного комплекса. Отвечая на него, необходимо, однако, учитывать два следующих соображения. Во-первых, «мир деятельности» настолько гетерогенен, а диапазон различий в степени сложности между ее видами настолько велик, что он, действительно, включает в себя не только достаточно сложные их виды, но и виды относительно простые. Однако, для того, чтобы дать *обобщенное* представление о деятельности, охватывающее все ее основные разновидности, необходимо использование таких понятий, которые позволяли бы учитывать *все* эти виды. Во-вторых, в научном познании в целом и в психологическом, в особенности, очень часто имеет место та ситуация, при которой, в действительности, наиболее сложным в реальности оказывается то, что, напротив, *представляется* наиболее простым, и наоборот. Простота феноменологии объекта оборачивается сложностью его структурно-функциональной организации и механизмов. С наибольшей очевидностью данное положение проявляется в базовом

субъективном феномене – *сознании*. Как справедливо отмечал в этой связи М. К. Мамардашвили, оно «является столь же понятным обыденному сознанию, сколь оно непонятно для познания научного» [273]. В более общем плане эту же мысль сформулировал А. Эйнштейн, указывавший на то, что «самое непонятное в мире то, что он понятен» [464]. Истинная сложность – это та, которая скрыта за феноменологической простотой. И наоборот, очень часто «сложность и запутанность» явлений выступает следствием не высокой сложности лежащих в их основе механизмов, а результатом их несовершенства и «неорганизованности» – их относительно большей простоты, которая как раз и является причиной этой их неорганизованности.

На наш взгляд, именно понятие системного комплекса позволяет преодолеть целый ряд противоречий и трудностей принципиального характера, сложившихся в психологии деятельности и в целом, и при ее разработке с позиций системной методологии, в особенности⁵⁹. Оно в большей степени отражает реальную сложность, *комплексность* и гетерогенность деятельности и, прежде всего, наиболее фундаментальный факт представленности в ней *принципиально* различных в качественном отношении систем. Важно и то, что базовые механизмы, лежащие в основе придания деятельности черт организованности и целостности, то есть собственно системности, являются, по-видимому, также принципиально иными, нежели это установлено в системной методологии по отношению к другому классу системных образований – к «истинным системам». Это механизмы интеграции, соорганизации, присущие именно системным комплексам и специфичные только им. К сожалению, в данном отношении приходится констатировать, что они раскрыты в настоящее время значительно хуже, нежели иные механизмы собственно системного типа. Этим во многом и объясняются трудности системной экспликации деятельности в целом.

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что принадлежность деятельности именно к системным комплексам является не *отходом* от самой системности как формы организации, не «понижением» ее системного статуса и степени вложенности, не «до-использованием» системной формы как таковой. В действительности, ситуация является прямо противоположной. Организация деятельности по типу системного комплекса, по-видимому, должна быть понята как свидетельство не *менее*, а *более*

⁵⁹ То, как это реально может быть осуществлено, станет предметом специального рассмотрения в ходе последующего изложения.

полной реализации самой системности как формы организации в целом. Дело в том, что сама сложившаяся традиционно трактовка понятия системного комплекса должна быть, по-видимому, несколько скорректирована и приведена к ее истинному смыслу. Он должен быть понят и со всей определенностью осознан не как *до*-системная, а как *пост*-системная форма организации. Выступая в его форме, деятельность, фактически, выходит на уровень так называемого *постсистемного* бытия⁶⁰. На нем не только преодолеваются известные недостатки собственно системной формы, но и возникают качественно новые особенности и закономерности, охарактеризованные, в частности, при описании основных особенностей систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Таким образом, тем концептуальным средством, которое значительно более адекватно психологической природе деятельности и специфике ее изучения является именно понятие системного комплекса, а не более традиционное понятие системы (в его исходном варианте – в качестве так называемой «истинной системы»). Причем, наиболее важно то, что деятельность не только с большей мерой полноты и адекватностью *может быть* охарактеризована, *описана* как системный комплекс. Дело еще и в том, что она в *действительности и является* именно системным комплексом. Системный комплекс – это не только *гносеологическое* средство изучения деятельности, но и исходный и основной *онтологический* модус существования деятельности. Реализуясь в нем, деятельность обретает черты постсистемного бытия, то есть именно *мета*-системной формы организации. В этом, кстати говоря, проявляется еще одна грань *метасистемного* подхода как такового, а также его релевантность по отношению к экспликации содержания и принципов организации деятельности. Он позволяет включить в сферу системного изучения не только *один* из классов системных образований («истинные системы»), но и *иные* их классы – в частности, системные комплексы, каковым выступает сама деятельность.

Далее, на основе сформулированных выше положений можно сформулировать гипотезу относительно причин и детерминант, а частично – и механизмов формирования самих системных комплексов как таковых, относительно смысла этой формы системной организации. Действительно, анализ деятельности «как системы» показал следующее. С одной стороны, то есть *в первом приближении*, она выступает качествен-

⁶⁰ Напомним, что сам этот термин и вообще представления о постсистемных уровнях организации отмечаются в соответствующей литературе [240].

но специфической системой со «встроенным» метасистемным уровнем, то есть характеризуется ярко выраженными чертами метасистемности организации. В ее составе *функционально* представлены – мультиплицированы те более общие целостности, в которые она сама *онтологически* (объективно) включена. С другой стороны, она, но уже *в большем приближении* все же выступает и в качестве системного комплекса. Она тем самым и в этом плане раскрывается как пост-системное, то есть также, фактически, как *мета*-системное образование. Такое сочетание – «соединенность» в деятельности двух указанных статусов не только не случайно, а вполне закономерно. Оно является, на наш взгляд, частным случаем действия достаточно общей закономерности, состоящей в следующем.

По всей вероятности, одним из основных механизмов формирования системных комплексов как раз и является «встраивание», то есть воплощение в какой-либо формирующейся целостности (в самом системном комплексе) ряда иных систем и их последующая соорганизация. Системные комплексы в плане их генезиса как раз и представляют собой продукты, то есть итоговые эффекты «встраивания» в них иных – качественно гетерогенных систем. Причем, очень характерно, что сам механизм «встраивания» – мультиплицирования достигает здесь не только максимальной степени воплощенности, но и, по существу, становится представленным в предельной степени. Дело в том, что такое «встраивание» носит уже не только функциональный характер, но и характер так сказать прямого, *непосредственного* и полного «включения». Системы могут включаться в состав и содержание системных комплексов не только функционально, но и, фактически, *полностью*, то есть «морфологически», онтологически. Более того, именно такое – *субстанциональное* (а не функциональное) их включение как раз и составляет самую суть системных комплексов как таковых. Они (по определению) являются такими образованиями, которые именно *состоят* из некоторого множества онтологически представленных систем, а не являются продуктом их только функционального объединения.

Таким образом, можно видеть, что по отношению к системным комплексам механизм «встраивания» оказывается представленным в *максимальном* виде. Он вообще является базовым и *основным* для них; сами системные комплексы строятся как результаты действия этого механизма, на его основе. Этим, кстати говоря, подтверждается и важность самого данного механизма, существенно расширяется сфера его действия. Однако с этих же позиций становятся и более ясными механизмы формирования самих системных комплексов. Сама категория системных комплексов раскрывается в свете сказанного в качестве еще одного пред-

ставителя общего класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Фактически, данный механизм является основным, наиболее имплицитным для формирования системных комплексов как таковых. Они вообще становятся возможными лишь там и тогда, где и когда какая-либо целостность обретает способность к включению в себя и последующей организации – то есть именно к комплексированию в себе ряда иных, качественно отличных систем. Причем, последние должны включаться – «встраиваться» в него и в полноте их атрибутивных характеристик, и при сохранении их качественной определенности, и при условии сохранения их целостности и т. д. Однако, именно это, как показано выше, и характерно для систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Продолжая анализ деятельности с позиций принципа метасистемного подхода, нельзя, далее, «пройти мимо» еще одного – принципиального, но достаточно «неудобного» в концептуальном отношении вопроса. Его смысл заключается в следующем. С одной стороны, как показал этот анализ, деятельность, действительно, выступает в качестве специфической *системы* со «встроенным» метасистемным уровнем. Иначе говоря, с этой точки зрения она должна быть отнесена к категории «истинных систем». Однако, с другой стороны, анализ вскрывает и столь же несомненную принадлежность деятельности и к иному классу системных образований – к системным *комплексам*. Однако в таком случае и возникает противоречие: чем же *на самом деле* является деятельность – «истинной системой» или системным комплексом? Это – действительно, реальное, достаточно острое и трудное для преодоления противоречие, возникающее при экспликации системной методологии по отношению к деятельности. Более того, оно носит и достаточно глубинный, имплицитный характер, а соответственно, может быть преодолено лишь посредством обращения к аналогичным, то есть также базовым, аспектам самой системной методологии. Действительно, в ней, как уже отмечалось, к настоящему времени сложились представления о существовании двух принципиально различных классов системных образований – об «истинных системах» и о системных комплексах. Суть этих представлений, однако, заключается не только в том, что они фиксируют факт существования двух указанных классов, но и в том, что эти классы полагаются *единственно* существующими, что иных классов просто нет. Фактически, это выступает еще одним проявлением той «презумпции несуществования», о которой уже неоднократно говорилось выше. *Априорно* полагается, что классы «истинных систем» и системных комплексов *исчерпывают* все возможные классы

форм системной организации⁶¹. Поэтому, согласно данной точке зрения, любые – подвергающиеся изучению системные образования должны быть обязательно отнесены к какому-либо из них – *либо* к классу «истинных систем», *либо* к системным комплексам. Другие варианты при этом просто не рассматриваются и не предусматриваются, поскольку полагается, что их не существует.

Вместе с тем, несмотря на свою кажущуюся априорно очевидность, эти представления все же, по-видимому, не вполне адекватно характеризуют реальную сложность и многообразие форм системной организации. Это особенно ярко проявляется именно в ходе анализа деятельности как системного образования. В ней, как показано выше, комплексированию – синтезу подвергается ряд качественно различных систем. Сама же она выступает поэтому как системный комплекс. Особо следует подчеркнуть, что указанный синтез *не приводит* к становлению какой-либо новой – так сказать *суперсистемы*, обладающей чертами «истинной системы» с присущими ей атрибутами «органического целого». Этот синтез приводит к формированию лишь системного комплекса.

Вместе с тем, трудно не видеть и двух других – не менее важных обстоятельств. Во-первых, в резком контрасте с понятием «истинных систем», понятие системного комплекса не подверглось пока сколько-нибудь серьезной и *самостоятельной* проработке и тем более – методологической рефлексии. В частности, не определены его связи с иными «системными» понятиями, не разработана их типология, не раскрыты их специфические структурно-функциональные и генетические закономерности и пр. Не решен и вопрос о том, является ли данный тип системных образований унитарным в своих атрибутивных характеристиках, *либо* же само это понятие является собирательным. Во-вторых, до сих пор понятие системного комплекса, равно как и этот класс предметов познания, разработаны практически исключительно на *непсихологическом* материале. Психология вообще практически полностью обошла вниманием данный класс системных образований. Это в очень существенной степени отразилось и на сути сложившихся к настоящему времени представлений и о них, и об их отношениях с «психологическими» системами. Данные представления сводятся к тому, что системный комплекс не обладает и не должен обладать чертами «органического

⁶¹ В действительности, однако, ситуация еще хуже. Дело в том, что сам вопрос относительно полноты охвата этими двумя классами всех форм системной организации, как правило, вообще даже *не ставится*.

целого». Само «не-обладание» ими – это, фактически, демаркационная линия системных комплексов и «истинных систем», главный критерий их отличия.

Однако, на *уровне психического*, то есть по отношению к собственно психологическим системам в целом складывается иная и существенно более сложная картина. По своей атрибутивной природе их содержание во многом образовано, как отмечалось выше, системами знаний об объективной реальности, «дубликатами», то есть системами субъективных репрезентаций тех объективных, онтологически существующих систем, на обеспечение взаимодействия с которыми и направлена психика. Но в таком случае приходится констатировать следующую картину. Психика, выступая с несомненностью «истинной системой» и являясь ярчайшим воплощением «органического целого», как показано выше, характеризуется еще и тем, что все ее частные функциональные проявления также имеют аналогичные черты «органического целого». Будучи представленными на уровне психического, то есть, выступая как компоненты *субъективной* реальности, сами *объекты* («отражаемое») представлены именно как их системно-организованные репрезентации. Поэтому реально – онтологически, то есть на уровне психического, комплексованию подвергаются не они сами (как фрагменты объективной реальности), а их *субъективные репрезентации*. Однако, эти – достигшие собственно психического уровня, то есть уровня «субъективных репрезентаций» их представления, структурируются друг с другом уже по закономерностям «органического целого». Тем самым, системные комплексы на уровне психического, становятся бóльшим, чем просто *комплексы*. Дело в том, что они воплощают в своей организации и закономерности «органического целого».

Очень важным, а быть может, – и главным в плане данной закономерности является и еще одно обстоятельство. Все три рассмотренные выше основные «составляющие» деятельности – входящие в нее системы воплощены в *одном материальном носителе* (мононосителе). Однако, как известно из методологии, именно это является *критически важным* условием для обеспечения атрибутов системности как таковых. Это – *решающий* и определяющий признак «истинных систем». Следовательно, психика уникальна еще и тем, что в ней *качественно гетерогенные* системы допускают свою реализацию на *одном* «носителе» – на ней самой; «в ней» и «посредством» нее. В результате этого, они, с одной стороны, сохраняют свою исходную качественную определенность и не допускают ее «растворение», редукции. Тем самым они

образуют системный комплекс. Однако, с другой стороны, они же под-лежат, как можно видеть из сказанного выше, соорганизации и по типу «истинной системы». Но в таком случае становится очевидным, что на уровне психического системный комплекс в принципе допускает свою реализацию на одном, унитарном носителе (мононосителе), чего в принципе практически невозможно достичь ни в одном ином случае. Если до сих пор само понятие системного комплекса (по определению) соотносилось лишь с принципиально «распределенными» объектами – с объектами, реализующимися на разных «материальных носителях», то в свете сказанного эта точка зрения должна быть принципиально скорректирована. Системные комплексы могут быть реализованы и на одном носителе. Они при этом, не утрачивая свой исходный статус (статус комплексов), могут обретать и некоторые атрибуты «истинных систем».

В связи с этим, по нашему мнению, не только можно, но и необходимо дифференцировать *третий* основной класс системных образований – дополнительный к двум уже описанным (то есть к «истинным системам» и системным комплексам). Он, *синтезируя* в себе особенности и тех и других *одновременно*, в то же время является как бы их преодолением, «выходом» за их характеристики. Он выступает, с одной стороны, продуктом *комплексирования* ряда иных – качественно специфических и самодостаточных систем. Однако, с другой стороны, он строится не на основе принципа их комплексирования – *агрегации*, а на основе закономерностей «органического целого», то есть на основе механизмов *интеграции*. Тем самым, в нем сохраняются важнейшие атрибуты и системных комплексов, и «истинных систем». Он как раз и выступает наиболее полным и ярким воплощением «пост-системной» формы организации, о которой говорилось выше и которая является, по-видимому, более совершенной, нежели и системная и тем более – до-системная форма организации. Очень важно подчеркнуть, что такая – наиболее совершенная и богатая возможностями форма организации возникает именно на уровне психического (и, по всей вероятности, характерна только ему, чем обусловлена еще одна грань его уникальности). С этих позиций психика раскрывается как объективное и необходимое следствие эволюции и усложнения форм системной организации. Она приводит в итоге – через становление, двух важнейших форм («истинных систем» и системных комплексов), но и через их своеобразное «преодоление» к третьей форме, синтезирующей в себе их атрибутивные преимущества. В основе этой формы как показано выше, лежит механизм «встраивания» метасистемного уровня в собственное функционирование систем.

* * *

Таким образом, на основе проведенного выше анализа, направленного на реализацию по отношению к проблеме деятельности метасистемного плана изучения, можно сделать следующее заключение обобщающего характера. Его главной целью выступала верификация общей теоретической гипотезы, согласно которой деятельность является специфической системой со «встроенным» метасистемным уровнем. Тем самым по отношению к ней одновременно реализовывался и первый из этапов разработанной в главе 1 комплексной стратегии исследования – метасистемный. Наиболее общим итогом такой верификации явилось комплексное и многоплановое подтверждение данного предположения и, следовательно, обоснование не только возможности, но и необходимости трактовки деятельности в качестве именно такой системы. Кроме того, важно иметь в виду, что сама эта верификация, будучи, естественно, значимой и необходимой с точки зрения задач данной работы в целом, не должна рассматриваться как самоцель. Дело в том, что любая интерпретация, нужна и важна не столько сама по себе, сколько в качестве концептуального средства, направленного на решение тех или иных задач теоретического плана, на расширение представлений в той или иной области. В этом плане очень показательным оказалось возможным не только дать более полное и непротиворечивое объяснение ряда уже описанных закономерностей и фактов психологии деятельности, но и раскрыть ряд новых – дополнительных особенностей закономерностей ее организации.

Наряду с этим, достаточно отчетливо проявилась и известная в методологии диалектика предмета и метода. Она состоит в том, что новые методологические подходы, содействуя развитию представлений о предмете, сами в дальнейшем уточняются, модифицируются – развиваются и обогащаются на основе этих обогащенных представлений. Именно это и имело место в ходе проведенного рассмотрения. Действительно, реализация по отношению к предмету – деятельности новой методологии (метасистемного подхода) позволила установить некоторые новые его грани особенности, закономерности. Однако их последующее осмысление и методологическая рефлексия также способствовала совершенствованию самого исходного реализованного подхода. Например, реализация по отношению к деятельности принципа метасистемного подхода позволила установить такие важные ее особенности как ее принадлежность к системам со «встроенным» метасистемным уровнем.

Кроме того, с этих позиций и при условии еще более глубокого анализа вскрывается ее принадлежность и к классу системных комплексов. В свою очередь, на основе этого оказалось возможным переосмыслить, уточнить и углубить некоторые собственно системные представления. В частности, были сформулированы представления, содействующие раскрытию механизмов формирования системных комплексов как таковых. Кроме того, появились веские основания для формулировки представлений о существовании третьего класса – дополнительного по отношению к двум известным, классом системных образований и др.

Далее, необходимо отметить еще одно обстоятельство итогового плана. С одной стороны, положительный результат, к которому привела верификация основной гипотезы исследования в наиболее *общем* и исходном плане изучения – метасистемном, существенно повышает шансы на то, что она получит обоснование и в других основных гносеологических планах – структурном, функциональном, генетическом и интегративном. Однако, с другой стороны, именно это же обстоятельство не позволяет пока говорить о *полноте* ее верификации, а наоборот, требует ее продолжения и углубления за счет перехода к реализации указанных аспектов.

Наконец, на основе представленных выше материалов можно, сделать, и еще одно заключение обобщающего характера. Оно, в свою очередь, позволяет сформулировать ряд дополнительных выводов относительно специфики организации деятельности, а его суть заключается в следующем. Как можно видеть из проведенного выше анализа, реализация основных для данной главы – собственно *верификационных* задач позволила обосновать общетеоретическое предположение, согласно которому *все* три системы, входящие в общий состав деятельности, действительно, являются системами со «встроенным» метасистемным уровнем. Следовательно, данная гипотеза не только получила свое подтверждение, перейдя из разряда *предположений* в разряд обоснованных *положений*, но и обнаружило свой, действительно, *общий* характер по отношению ко всем этим трем системам. Являясь *видовыми* образованиями по отношению к классу систем со «встроенным» метасистемным уровнем (как *родовому*), они должны обладать совокупностью общих – причем, основных закономерностей их организации, общих черт, обусловленных принадлежностью именно к этому их *общему* роду. Эти общие особенности и являются основными специфическими характеристиками деятельности в целом как такого образования, которое принадлежит к данному – повторяем, родовому образованию.

Поэтому и о деятельности в целом можно и нужно говорить как о таком образовании, которое принадлежит к разряду систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Все те особенности, которые присущи каждой из трех ее относительно локальных систем, входящих в ее общий состав, являются принципиально сходными и даже – общими для них. Они поэтому характеризуют и деятельность, взятую в полноте ее состава. В связи с этим, экспликация и осмысление этих – общих для всех трех относительно локальных систем, входящих в состав деятельности, может и должна быть понята в качестве дополнительной и очень важной в плане именно обобщенной характеристики деятельности в целом. Основные из них состоят в следующем.

Так, с позиций развитых выше общих представлений о системах со «встроенным» метасистемным уровнем становится необходимой дифференциация следующей достаточно значимой ее особенности. Согласно традиционным представлениям, сложившимся в русле системного подхода, одним из важнейших признаков и даже – критериев степени развитости, совершенства систем как таковых является, как известно, мера ее самодостаточности, самоидентичности. Она, в свою очередь, в значительной мере обеспечивается доминированием интеграционных эффектов и механизмов, направленных на внутрисистемный синтез, над аналогичными эффектами и механизмами межсистемного плана. Другими словами, согласно этой точки зрения, полагается, что чем более система *выделена* из среды и чем более она автономна (а потому – и самодостаточна), тем она совершеннее и эффективнее. В зависимости именно от степени этого она во все большей степени выступает именно как «отдельная», качественно специфическая и несводимая к иным системам целостность. Естественно, что при этом речь вовсе не идет об умалении значимости механизмов взаимодействия системы с иными системами, в том числе и более общего по отношению к ней порядка (то есть к метасистемам). Однако они все же как бы отходят на второй план и рассматриваются как вторичные по отношению к внутриинтеграционным механизмам.

Вместе с тем, с развитых выше позиций становится очевидной ограниченность представлений об относительной автономности, самодостаточности той или иной системы как признаке ее совершенства, развитости. На наш взгляд, все обстоит как раз наоборот. Как мы уже отмечали выше, чем в большей степени система организована с метасистемой – причем, не только по типу ее включения в метасистему, но и по типу включения последней в саму систему, тем она более совершенна, развита, более сложно организована. В этом плане наиболее показательны

и доказательно то, что их взаимодействие может развертываться и *внутри* самой системы, а не только между системой и метасистемой. Действительно, как было показано выше, сама метасистема может функционально «встраиваться» в систему. Она выступает в этом случае в качестве ее собственного структурного уровня. Тем самым и связи метасистемы и системы принимают форму *межуровневых взаимодействий*.

Отсюда, однако, вытекает важное следствие, способствующее раскрытию психологического статуса деятельности. Оно заключается в том, что не только метасистема использует потенциал какой-либо из входящих в нее систем (как это считается аксиоматичным в традиционном системном подходе). Имеет место и «встречный» процесс – система обретает возможности использовать потенциал метасистемы в целях своей собственной организации и функционирования. На основе этого становится понятным, как и почему деятельность, рассмотренная в качестве системы со «встроенным» метасистемным уровнем, оказывается в состоянии использовать практически весь арсенал возможностей, присущих психике (и личности в целом). То же самое относится и к возможности использования в ней потенциала, заложенного в еще одной ее метасистеме – в социуме. Это проявляется, например, в принципиальной возможности использования системой деятельности всего накопленного и аккумулированного в психике потенциала, представленного как индивидуальный опыт, как система *знаний*. Собственно говоря, одна из атрибутивных характеристик деятельности – это принципиальная и практически неограниченная возможность использования потенциала психики в целом в аспекте того ключевого феномена, в котором этот потенциал и кристаллизован – в аспекте *знаний*.

В связи с этим, по-видимому, можно и нужно сделать заключение и более общего и принципиального плана. По-видимому, *общий смысл* и, более того, – объективная необходимость эволюции форм активности, приведшая в итоге именно к такой организации деятельности, которая характерна для нее (к ее организации по типу систем со «встроенным» метасистемным уровнем), как раз и объясняется проанализированной выше особенностью. Другими словами, лишь будучи организована именно по этому типу, деятельность обретает поистине беспрецедентные возможности для расширения своего функционального (и любого иного) потенциала. Именно эта форма организации является наиболее эффективной и мощной в плане решения как общеадаптационных задач, так и задач собственно конструктивного, продуктивного плана. В еще более общем – собственно эволюционном отношении можно сформулировать

и следующее положение. Эволюция форм психической организации (и, по-видимому, эволюция форм жизни в целом), а также форм взаимодействия организмов со средой не могла не «обнаружить» на определенном – достаточно продвинутом интервале ее развертывания тот тип системной организации, который и характерен для систем со «встроенным» метасистемным уровнем, а затем – не использовать его. Напротив, как раз это и происходит – причем, именно в том виде и на том уровне сложности психической организации, который присущ человеку. И, если деятельность, действительно, является высшей формой взаимодействия организма и среды, то она (именно как таковая, то есть как высшая, а значит – наиболее совершенная) не могла «пройти мимо» этого и не воплотить в себе аналогичный по степени совершенства принцип – принцип «встроенности» метасистемы в систему. Именно он, как показано выше, характеризуется несопоставимо большими возможностями в плане организации систем и их потенциала. Он позволяет системе в значительной мере использовать в ее собственных целях тот потенциал и те возможности, которые заложены в несоизмеримо более мощной по отношению к ней целостности – в той метасистеме, онтологической частью которой она сама является (или даже в нескольких метасистемах).

Далее, как показал проведенный выше анализ, одной из важнейших, и по существу, атрибутивных особенностей систем со «встроенным» метасистемным уровнем является еще одна их черта. Она характеризует наиболее общий принцип их отношений с теми целостностями, в состав которых они объективно включены, заключаясь в следующем. «Встроенность» метасистемы в систему приводит к тому, что сама метасистема начинает выступать в некотором смысле как локальная «составляющая» системы. В результате этого, как уже отмечалось выше, складываются не вполне обычные и отчасти – парадоксальные отношения между ними. Метасистема, как мы уже не раз подчеркивали, не переставая быть таковой, одновременно становится частью, подсистемой для системы, которая была (и продолжает оставаться) ее собственной «составляющей» *Метасистема* в известном смысле становится *субсистемой*. Кроме того, система, включая в себя метасистему (как свою «составляющую») сама начинает вступать как метасистема (не утрачивая, однако, своего исходного, то есть собственно системного статуса). Следовательно, некоторая реальность может одновременно выступать и как метасистема, и как система, а сами эти понятия (и реальности, которые ими обозначаются) не являются поэтому абсолютными – они *относительны*: по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем они могут

описывать и реально описывают, характеризуют одну и ту же реальность. И наоборот, эта реальность для своего полного описания и раскрытия с необходимостью должна быть одновременно представлена и как система и как метасистема, то есть с позиций *принципа дополнительности*.

Итак, для данного класса систем сами понятия системы и метасистемы не абсолютны, а относительны; они могут выступать и в том и в другом статусе и, более того, синтезировать в себе оба этих статуса. Отсюда следует, что, будучи «встроенной» в систему, сама метасистема получает свое «удвоенное бытие», определенную форму существования. Все это, однако, имеет место «на фоне» того, что объективно метасистема не утрачивает, конечно, своей исходной формы существования – в качестве более общей и онтологически представленной целостности по отношению к системе. В этой связи необходимо также напомнить и о еще одном – сформулированном ранее положении, состоящем в следующем. В известном смысле метасистема оказывается в состоянии *взаимодействовать сама с собой*; возникает чрезвычайно своеобразный феномен *автовзаимодействия*. Очень показательно, что именно данный феномен, а также механизмы, обеспечивающие его, по существу, лежат в основе такого важнейшего и наиболее специфического психологического образования, каковым является сознания с присущим ему свойством *самопрезентированности* – данности психики самой себе [195]. В результате порождаются многочисленные и хорошо известные феномены, составляющие самую суть сознания – феномены «удвоения» реальности, самоотражения и т. п.

По-видимому, именно благодаря этому свойству – свойству автовзаимодействия оказывается возможным обретение деятельностью (как системой со «встроенным» метасистемным уровнем) ее базового атрибута – *саморегулятивности* (саморегулируемости). Действительно, характеризуясь механизмом метасистемной обратимости, деятельность оказывается тем самым в состоянии транспонировать свой операционный потенциал на самоё себя. Становится возможной та – очень специфичная форма активности, которая может быть обозначено как «деятельность с деятельностью», «деятельность в отношении деятельности» (собственной). Она может принимать самые разные формы и обретать самую разную степень развернутости и сложности – начиная от относительно простых и даже элементарных форм самоконтроля и заканчивая развернутой деятельностью по организации и планированию, по построению своей деятельности. Данное обстоятельство, впрочем, частично уже нашло и эмпирическое, и концептуальное отражение в ряде результатов и обоб-

щений теоретической и прикладной психологии. Оно составляет, например, основной предмет изучения в психологии саморегуляции, зафиксировано в понятии метадеятельности [184], а также отражено в понятии «внутренней деятельности по регуляции состояния» (Л. Г. Дикая [122]).

В этом отношении необходимо, однако, подчеркнуть еще два принципиальных обстоятельства. Во-первых, необходимо со всей определенностью осознать, что тем самым на организацию деятельности переносится не только весь ее достаточно мощный организационный и операционный потенциал, но и ее исходно *продуктивный* характер. Деятельность тем самым оказывается в состоянии не только «организовывать и регулировать» себя, но и продуцировать – строить себя, причем, в принципе – так же, как она делает это по отношению к иным своим результативным эффектам. Средства, предназначенные для получения так сказать внешних («материализованных») результатов, оказываются, как правило, пригодными и в плане ее собственной – внутренней организации, а потому – транспонированными на нее. Во-вторых, необходимо обратить дополнительное внимание на отмеченный выше атрибут *автоавтодействия*, присущий деятельности как представителю класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Он, как было показано выше, является общим для всех систем данного класса. При более внимательном анализе он обнаруживает свое глубинное сходство с фундаментальным свойством другого важнейшего психического образования (сознания) – со свойством *самосензитивности*. Другими словами, деятельность обладает принципиально сходным с сознанием (и психикой в целом) атрибутом. Смысл данного атрибута заключается в ее данности самой себе (в «самоданности»), в ее «контакте с самой собой», в подвластности ей себе же самой – своим активным влиянием различного типа, в ее «обратимости на самоё себя». Именно это, как известно, не только наиболее характерно для сознания, но и составляет его сущность; лежит в основе и самосензитивности и самопрезентированности психики.

Однако нельзя не видеть, что в принципе *точно так же* и деятельность «дана самой себе» – но уже, так сказать, «регулятивно», то есть в плане трансформации ее же самой в предмет самой себя. Она также «подвластна» самой себе, может выступать в качестве предмета самой себя. В свою очередь, она становится в этом случае комплексным операционным средством для самой себя. Ее «предметная сфера» обретает новый и совершенно уникальный модус – ее же саму. Такое «удвоение деятельности» не может, по-видимому, не иметь последствий, причем достаточно радикальных. Оно не может не приводить к возникнове-

нию качественно новых особенностей, закономерностей и механизмов ее организации. Данный атрибут деятельности – именно как системы со «встроенным» метасистемным уровнем нуждается поэтому в специальном анализе, что и будет осуществлено ниже.

Далее, как было показано в ходе характеристики основных особенностей систем со «встроенным» метасистемным уровнем, одной из основных среди них является то, что в них в значительной мере воплощен принцип *голографичности* организации. Действительно, одним из основных (более того, по-видимому, главным и являющимся первичным для всех иных) свойств голограммы является, как известно, то, что любой ее фрагмент, любая ее часть воспроизводит, мультиплицирует все целое. Она содержит *полную* информацию о нем – причем, так, что реконструкция части приводит к воспроизведению самого целого. Можно констатировать, таким образом, *удивительное подобие* данного феномена и принципа метасистемности как такового. Последний как раз и выступает основным и наиболее общим механизмом голографичности психики как системы. Он обеспечивает представленность в каждой из ее базовых «составляющих» всего целого.

Однако трудно не видеть и другого – очень важного и показательного, на наш взгляд, обстоятельства. Именно *это же* свойство, а также механизм, лежащий в его основе – механизм голографичности, как раз и являются очень характерными для организации деятельности. Он позволяет несколько лучше понять тот фундаментальный и в принципе общеизвестный факт, смысл которого заключается в тесной взаимосвязанности, взаимозависимости и, фактически, «полносвязности» всех аспектов деятельности, их «органической целостности». Деятельность – это такая целостность, в которой при условии достаточно глубокого анализа, действительно, могут быть обнаружены связи и отношения между, фактически, всеми ее «составляющими» (на каком бы уровне они ни дифференцировались). Еще более важно, что в любом из них обнаруживается и то содержание, которого в них эксплицитно может и не быть. Они содержат в себе и то, что в них актуально и эксплицитно, фактически, *отсутствует*. Более того, их истинный смысл как раз и обнаруживается лишь во взаимосвязи с иными «составляющими», а также – со всем содержанием деятельности в целом. Любая «составляющая» деятельности является в значительной степени носителем всего ее основного содержания, а оно – это содержание оказывается «встроенным» в нее.

Отсюда, в частности, следует новое объяснение известной теоретической трудности (впрочем, и практической тоже). Ее смысл состоит

в том, что для обеспечения организации очень большого количества – множества компонентов (действий), если она осуществляется так сказать именно «покомпонентно» (попарно), то есть посредством установления связей между каждым из них *непосредственно*, требуется очень большой функциональный ресурс. Он заведомо превышает объективные психофизиологические возможности субъекта в целом и по организации деятельности, в частности. Следовательно, в основе реального и неоспоримого факта «организованности и взаимосвязанности» компонентов деятельности (действий) должен лежать какой-то *другой*, принципиально отличный от попарного, принцип. И такой принцип – в свете сказанного эксплицируется с достаточной отчетливостью. Отдельные действия (и вообще – любые иные, локальные «составляющие» деятельности) организованы не столько потому, что устанавливаются связи между ними как таковыми – непосредственно. Это достигается за счет того, что каждый из них воплощает в себе ключевые характеристики всего целого (деятельности) – прежде всего, общий смысл деятельности для личности. И именно эта *общность* как раз и *объединяет* – согласует их в общем составе деятельности. Части, компоненты (действия) организуются друг с другом не только и даже не столько «прямо» – покомпонентно, а опосредствованно, то есть *через* целостность (деятельность) и главный ее атрибут – личностный смысл. Тем самым, можно видеть, что очень характерное для систем со «встроенным» метасистемным уровнем свойство (точнее, атрибут) *голографичности* лежит, фактически, и в основе *организации деятельности* в целом. Та – высочайшая степень *организации*, которой она может достигать, высокая степень ее *адаптируемости*, трансформируемости к изменению условий, а также ее *резистентность* к неблагоприятным условиям обеспечивается именно благодаря ее фундаментальному свойству, аналогичному по смыслу со свойством голографичности.

В плане общей характеристики деятельности как системы со «встроенным» метасистемным уровнем очень значимой, далее, является и еще одна ее особенность. Так, выше нами был сформулирован один из возможных вариантов решения достаточно острой проблемы, сформулированной, но нерешенной в традиционном системном подходе. Она связана с необходимостью преодоления *фундаментального противоречия* между двумя основными принципами структурной организации – принципами иерархичности и гетерархичности. Смысл предложенного решения состоит в том, что для определенного класса систем (то есть для систем со «встроенным» метасистемным уровнем) складывается достаточно своеобразная, если не сказать уникаль-

ная картина. С одной стороны, – *объективно*, онтологически все они выступают «составляющими» каких-либо более общих целостностей и по необходимости подчиняются их закономерностям и детерминантам. Последние локализуются именно на метасистемном уровне. Поэтому метасистемный уровень организации данного класса систем является иерархически высшим, ведущим и определяющим. Однако, с другой стороны, – *функционально* данные закономерности и детерминанты (что и является наиболее специфическим для данного класса систем) оказываются представленными в их собственной структурной организации и содержании самих этих систем. Они тем самым «встраиваются» в содержание другого – общесистемного уровня их организации. Поэтому, именно последний уровень (общесистемный) также с необходимостью должен быть проинтерпретирован как иерархически высший, а потому – ведущий и определяющий. При этом обратим специальное внимание на то, что оба сформулированных выше вывода являются не альтернативными, а взаимодополнительными, то есть они *справедливы одновременно*. В силу этого, указанный класс систем характеризуется тем, что они организуются и координируются – управляются не одним, а *двумя* паритетными уровнями (метасистемным и общесистемным). Но это означает, что в основе их организации лежит именно принцип гетерархичности. Следует особо подчеркнуть, что в свете предложенного решения *абстрактная* и не вполне ясная формулировка вопроса о механизмах согласования двух принципов (иерархичности и гетерархичности) обретает совершенно *конкретную* формулировку. Она носит уже гораздо более операционализированный и доступный для решения характер. Действительно, с этих позиций она предстает как *частный* случай *общей* и достаточно хорошо разработанной проблемы *межуровневых* взаимодействий и согласования базовых уровней организации систем.

В связи со сказанным, можно сделать вывод о существовании еще одной – также очень специфической и даже уникальной особенности систем со «встроенным» метасистемным уровнем в целом и деятельности как одной из них, в частности. Она состоит в том, что в их организации синтезированы два основных принципа структурно-уровневой организации – иерархический и гетерархический. Тем самым достигается, казалось бы, «недостижимое», то есть примирение антагонистических, взаимно отрицающих сущностей. Более того, эти принципы оказываются не только синтезированными, но и представленными в отношениях *синергии*. Это означает, что они, фактически, начинают «работать» друг на друга, поскольку отношения между ними обретают характер *меж-*

уровневых взаимодействий в общей структурно-уровневой организации деятельности. Именно это и является, повторяем, очень характерным для нее как системы со «встроенным» метасистемным уровнем. По-видимому, совершенно излишне говорить о том, что всё это является чрезвычайно удачным вариантом организационного построения и, более того, – уникальным способом не только синтеза двух основных принципов, но и установления синергетических отношений между ними.

Далее, еще одна характерная особенность деятельности как системы со «встроенным» метасистемным уровнем состоит в следующем. Как было показано выше, одной из «аксиом» классического системного подхода является положение, согласно которому метасистема, включая в себя ту или иную систему, придает ей – наряду с ее собственной *качественной определенностью*, еще и дополнительные *качественные спецификации*. Тем самым и система обретает, наряду со своей качественной определенностью, еще и качественную специфичность. Целое, выступая метаконтекстом для части, специфицирует ее, порождая ее дополнительные грани. Вместе с тем, по отношению к рассматриваемому классу систем складывается существенно иная картина. Дело в том, что по отношению к ним, как уже отмечалось, сама метасистема оказывается функционально включенной в них и выступает поэтому как их собственная «составляющая». В результате уже не только метасистема специфицирует систему, но и наоборот – вторая специфицирует первую. Метасистема, «встраиваясь» в систему, также обретает свои дополнительные качественные спецификации.

Данная особенность, как было показано в работе [195], очень характерна, например, для организации сознания. Более того, по отношению к нему она является предельно выраженной. Дело в том, что природа сознания, а также атрибутивные характеристики психики в целом таковы, что последняя вообще обретает статус субъективной реальности, лишь будучи представленной в сознании, лишь будучи осознанной. Действительно, система (сознание) не только специфицирует психику (метасистему), но и в значительной степени вообще конституирует ее для субъекта. Лишь благодаря этому психика в целом обретает не только «в-себе-бытие», но и «для-себя-бытие»: формируется *субъективная реальность* как таковая. По отношению к психике именно как к субъективной реальности понятия «быть» и «осознаваться» во многом просто тождественны. Сам «внутренний мир» конституируется и порождается благодаря тому, что его компоненты и «составляющие» оказываются представленными в сознании. Само же сознание проявляет при этом

не только свои так сказать эксплицирующие – раскрывающие «внутренний мир» свойства, но и, фактически, *генеративно-порождающие* свойства и потенции. Как мы уже подчеркивали выше, осознавая себя, содержание и особенности своего внутреннего мира, субъект *тем самым* во многом и порождает их. Итоговым эффектом этого выступают такие фундаментальные интегративные образования, как Я-концепция, образ Я и др.

Вместе с тем, аналогичные в принципе закономерности присущи и организации деятельности – в аспекте ее отношений со своими метасистемами. Именно эти закономерности не только очень хорошо согласуются с целым комплексом известных и фундаментальных эмпирико-феноменологических референтов деятельности, но и, фактически, могут служить основанием для их адекватной интерпретации. Действительно, феномен «спецификации системой метасистемы», который очень характерен для такого рода систем, представлен по отношению к деятельности очень ярко и может быть зафиксирован в двух основных планах.

С одной стороны, это, конечно, те следствия, к которым приводит такая спецификация в деятельности первой из ее метасистем – самой *личности*. Вся совокупность этих спецификаций, фактически, и составляет содержание того направления психологических исследований, предметом которого являются профессиональные деформации, личностные деструкции, профессиональное выгорание и прочие – деятельностно-обусловленные *трансформации личности*. Функционально включаясь – «встраиваясь» в деятельность, личность в ней же и специфицируется, что и проявляется, в частности, во всех указанных феноменах⁶².

С другой стороны, и еще одна основная метасистема – сам *процесс* деятельности, отраженный, прежде всего, в *нормативно-одобренном* способе ее осуществления, также «встраивается» в индивидуальную деятельность и обретает форму *индивидуального* способа деятельности. Тем самым, первый подвергается существенным модификациям, допускает принципиальную возможность возникновения атрибутивно присущего деятельности феномена – феномена *стилевых различий* в целом и индивидуального стиля деятельности, в частности. Таким образом, можно видеть, что, действительно, очень многие и притом основополагающие феномены, установленные в общей и прикладной психологии, являются *прямым следствием* принадлежности деятельности к систе-

⁶² В еще более общем плане все это, собственно говоря, и зафиксировано в известном методологическом принципе единства психики и деятельности.

мам со «встроенным» метасистемным уровнем; они в очередной раз доказывают правомерность именно такого ее понимания.

В заключение представленного выше анализа деятельности как системы со «встроенным» метасистемным уровнем необходимо, на наш взгляд, подчеркнуть следующее обстоятельство. Дело в том, что принадлежность деятельности к этому классу систем может быть с достаточной степенью полноты обоснована лишь в том случае, если она будет рассмотрена не только в *одном* из пяти основных гносеологических планов, предусмотренных «алгоритмом системного исследования» [186, 188], – метасистемном, что и было сделано в данной главе. Это же может быть осуществлено и во *всех* иных гносеологических планах – в структурном, функциональном, генетическом и интегративном (именно это и было осуществлено нами в работе [197]). Однако все же нельзя не отметить, что именно метасистемный план является *ключевым* для ее верификации. Именно поэтому, собственно говоря, она и была начата именно с него. Напомним также, что выше нами уже были дифференцированы два способа такой верификации – «узкий» и «широкий». Первый из них как раз и был осуществлен выше. В свою очередь, полученные результаты дают еще большие основания для того, чтобы и ее полная (то есть широкая) верификация также оказалась положительной. Кроме того, эти результаты с еще большим основанием позволяют полагать, что те – общие особенности, которые присущи всем системам со «встроенным» метасистемным уровнем и которые были подробно охарактеризованы выше, будут присущи и деятельности, но взятой уже в иных основных планах ее организации. Такими планами являются структурный, функциональный, генетический и интегративный планы. Конкретно, это означает следующее.

В *структурном* плане, то есть в плане особенностей собственно структурной организации деятельности, взятой в качестве *возможного* представителя систем со «встроенным» метасистемным уровнем, это означает, что в ее организации воплощен *базовый инвариант* основных уровней организации. Данный инвариант включает пять основных макроуровней, а его общая характеристика уже была осуществлена выше. Он, являясь именно *инвариантом*, то есть *общим* для всех систем данного класса, должен в силу этого, быть присущим и деятельности как одному из представителей данного класса. Вместе с тем, является ли это предположение, действительно, справедливым по отношению к деятельности (и, что еще более важно, – *какие* именно по содержанию уровни характерны именно для нее), должно составить предмет специального и самостоятельного рассмотрения, что и будет ниже. Действительно,

обоснование принадлежности деятельности к этому классу систем, показывает, что в структурном плане она должна воплощать в себе характерный и общий для них инвариант основных уровней. И это составляет одну из важнейших граней ее *общей* характеристики как системы, принадлежащей именно к данному классу. Однако то, какие именно конкретно уровни и в каких основных содержательных характеристиках составляют структурную организацию деятельности, *еще предстоит выяснить* и, далее, подвергнуть самостоятельному и развернутому рассмотрению. Все это, соответственно, составит предмет представленного ниже анализа.

Аналогичным образом, и по отношению к еще одному важнейшему гносеологическому плану – *функциональному* можно констатировать в принципе ту же самую ситуацию. Действительно, обоснование принадлежности деятельности к данному классу систем позволяет считать, что деятельности присущи две фундаментальные особенности функциональной организации, свойственные всем системам данного класса. Они были подробно рассмотрены выше и состоят в следующем. С одной стороны, это сосуществование в системах такого типа *двух основных форм* их содержания, двух их базовых онтологических модусов. С другой стороны, это и воплощенность в их функциональной организации особого типа системности – *временной*, диахронической (то есть и темпоральной, а не только субстанциональной). В связи с этим, и сама их функциональная организация разворачивается как системно-организованная – как временная, собственно процессуальная «развертка» взаимобратимого перевода двух форм их существования⁶³. Вместе с тем, пока остается не раскрытым, *что именно* представляют собой эти формы существования по отношению именно к деятельности? Как конкретно организована деятельность, взятая в плане воплощенности в ней временной системности? Соответственно, это также должно составить предмет специального анализа, что и будет осуществлено в ходе дальнейшего изложения.

То же самое следует отметить и в отношении еще одного базового гносеологического плана – *генетического*. Обоснование принадлежности деятельности к системам данного класса само по себе указывает

⁶³ Подчеркнем в этой связи, что наиболее «простым» (конечно, лишь с феноменологической точки зрения) и очевидным проявлением этих особенностей является функциональная организация психики в целом, представляющей собой взаимобратимый перевод двух форм, уровней ее существования – осознаваемой и неосознаваемой.

на то, что ей присущи две фундаментальные генетические закономерности. Это – ее формирование по системогенетическому типу, а также обретение самим системогенезом специфической разновидности – его представленность в форме метасистемогенеза. Однако то, *что именно* – какое содержание и какие принципы составляют содержание данного типа развития, какими закономерностями и принципами он характеризуется – все это остается пока раскрытым далеко не полной мере и, соответственно, также требует специального анализа.

Наконец, в еще одном, заключительном важнейшем гносеологическом аспекте – *интегративном* опять-таки можно констатировать аналогичную в принципе ситуацию. Обоснование принадлежности деятельности к системам данного класса, с одной стороны, оказывается очень значимым и в нем. Оно показывает, что в ее *общем* составе и содержании воплощены не только все известные категории качеств, но также существуют и иные – не описанные пока их категории (прежде всего, метасистемные и виртуальные). Вместе с тем, то, каким именно *конкретным* содержанием они наполняются в деятельности, и какую роль в ее структурно-функциональной организации они играют, остается пока также не раскрытым. Следовательно, и в этом плане требуется специальный анализ.

2.2. Две основные парадигмы психологической теории деятельности

Реализация методологического подхода к разработке проблемы деятельности, сформулированного в предыдущих параграфах и, соответственно, – дальнейшее углубление собственно теоретических представлений по данной проблеме с необходимостью предполагает фиксацию и оценку того состояния, в котором она находится в настоящее время. Кроме того, на этой основе необходимо определить главные, но нерешенные пока в ней вопросы, а также приоритетные направления ее дальнейшего развития. Естественно, что эта задача является очень сложной – комплексной и многоаспектной, а в целом – в ее *полном* объеме она выходит далеко за пределы данной работы. Вместе с тем, все же основные и определяющие ее аспекты обязательно должны быть рассмотрены, поскольку без этого крайне затруднительна или даже практически невозможна разработка теоретических представлений о психологическом содержании и структурно-функциональной организации конкретных

типов и видов профессиональной и учебной деятельности. Речь при этом, разумеется, идет и о тех из них, которые входят в общий комплекс образовательной деятельности.

Обращаясь к реализации этой задачи, необходимо, прежде всего, зафиксировать следующее исходное и наиболее общее положение. Деятельность – и как категория, и как реальность – занимает особое и можно сказать, исключительное место в психологических исследованиях, особенно отечественных. Иногда она рассматривается не просто как важнейшая, но и как базовая, исходная категория для построения психологии как науки [254, 520]. Очень большой объем эмпирического базиса, разнообразие и вариативность подходов к изучению деятельности, высокая степень разработанности многих ее узловых аспектов, значительное число и теоретическая зрелость существующих концепций – характерные черты современного состояния психологии деятельности.

Вместе с тем, в силу многих причин – и исторического, и методологического, и традиционного характера, по отношению к данной проблеме в научном сообществе (особенно в нашей стране) сформировалась своего рода «иллюзия благополучия». Он состоит в представлении, согласно которому уж «что-что, а проблема деятельности разработана хорошо и полно»; что не только крайне трудно, но уже и не нужно пытаться искать здесь что-то существенно новое. Более того, психологическая теория деятельности (в ее традиционном варианте) обладает так сказать определенной «невосприимчивостью» ко многим новым и новейшим результатам (полученным, например, в русле современного метакогнитивизма [541, 545, 556, 560, 565, 566, 575, 579, 583, 588, 594]), что уже само по себе отнюдь не свидетельствует о ее совершенстве. Последнее достаточно отчетливо проявилось и в ходе специально проведенного нами в [184] анализа. Его основным результатом явился вывод о том, что в действительности современная ситуация в психологии деятельности далека от «благополучия»; она требует не каких-либо локальных и частных – «косметических» доработок, а крупных корректировок и даже – трансформаций традиционной психологической теории деятельности.

Как показано в [184], подавляющее большинство существующих в настоящее время методологических подходов к разработке данной теории достаточно отчетливо группируются в две основные *парадигмы* – *структурно-уровневую* и *структурно-морфологическую*. Основной идеей первой является трактовка деятельности как иерархической, полиструктурной системы, включающей ряд соподчиненных и качественно специфических *уровней*, а наиболее полную и последовательную

реализацию она нашла в теории деятельности А. Н. Леонтьева [254]. Этот подход претендует на объяснение, фактически, главной особенности строения деятельности – принципов ее системной организации, закономерностей ее «вертикального» (уровневого) строения. Сущность второй состоит в том, что психологическая архитектоника деятельности раскрывается через понятие *инвариантной структуры основных компонентов* деятельности – через ее психологическую систему [233, 264, 453]. В качестве таких компонентов, образующих в своей совокупности своего рода «морфологию» деятельности, выступают качественно гетерогенные единицы, по-разному обозначаемые, но в принципе сходные у разных авторов. Это функциональные блоки деятельности, основные «составляющие» деятельности и т. д. Ими являются, прежде всего, мотивация, цель, информационная основа, программа, профессионально-важные качества, принятие решений, исполнительская часть деятельности, контроль, коррекция и др. В русле обоих указанных макроподходов накоплен огромный материал о психологических закономерностях организации деятельности; каждый из них приводит к той или иной – достаточно аппроксимированной к реальности объяснительной концепции деятельности.

Наряду с этим, следует обязательно учитывать и то, что оба этих, наиболее общих подхода к разработке проблемы деятельности могут и должны быть проинтерпретированы в качестве двух главных вариантов реализации по отношению к проблеме деятельности методологии *системности*, в качестве двух основных направлений реализации по отношению к ней системного подхода как такового. Вместе с тем, следует учитывать, что, хотя обе они и характеризуются общностью своей базовой, исходной методологии – методологии системности, они все же реализуют ее в достаточно разных аспектах. Первая (структурно-уровневая) воплощает в себе, прежде всего, содержащуюся в этой методологии идею *иерархии*, иерархической организации систем как их базового принципа структурирования. В результате этого, и сама деятельность эксплицируется как уровневое образование, характеризующееся соподчиненностью организации ряда иерархических уровней, а также закономерностями их межуровневых взаимодействий. Тем самым, акцент делается на «вертикальном» срезе организации деятельности, на механизмах ее субординационной организации. Вторая (структурно-морфологическая) придает приоритетное значение иному, но также фундаментальному принципу структурной, как, впрочем, и любой иной организации, – принципу *самоорганизации*, саморегуляции. Акцент

при этом делается на выявлении принципов и механизмов, координации, самоорганизации базовых «составляющих» структуры деятельности, благодаря которым она и обретает черты системности. Тем самым организация деятельности раскрывается, преимущественно, не в ее «вертикальном», а в так сказать «горизонтальном», координационном (а не субординационном) аспекте.

Кроме того, две рассматриваемые здесь парадигмы существенно различаются и по степени *полноты*, а также и так сказать по степени «преднамеренности» реализации в них методологии системности. Действительно, вторая из них (структурно-морфологическая) в этом плане явно доминирует над первой, поскольку она характеризуется развернутой реализацией в ней очень многих и притом – важнейших положений системного подхода в целом. Первая же из них (структурно-уровневая), в основном, базируется на одном из такого рода положений – на положении об иерархическом принципе организации систем. Наряду с этим, сама необходимость обращения к идеям системности по отношению к первой из них «вызрела» внутри ее собственной – так сказать «внутренней» логики развития. Имело место «движение *от* психологии деятельности к системному подходу». По отношению же ко второй парадигме (структурно-морфологической) следует констатировать противоположную картину. Ее разработка, напротив, осуществлялась «*от* системного подхода к проблеме деятельности»; первый при этом выступал как исходная методологическая снова для исследования второй. Данное обстоятельство необходимо подчеркнуть специально, поскольку оно связано с общим смыслом рассматриваемой здесь основной задачи – с определением наиболее обоснованных и перспективных методологических оснований разработки психологической теории деятельности.

В силу всего вышесказанного, общая логика развития этих представлений, направленность эволюции психологической теории деятельности во многом тождественна, так сказать, «движению к методологии системности», к ассимиляции ее базовых положений. Эта тенденция являлась наиболее обобщенной и потому – *репрезентативной* для развития всей психологии деятельности в целом и психологической теории деятельности, в частности, на очень длительном интервале развития (почти полвека); она во многом олицетворяла все это развитие в целом. Более того, именно в рамках этой тенденции (точнее – макротенденции) представлены и многие иные – также важные, но более частные закономерности и тенденции развития психологической теории деятельности. Наконец, важно и то, что в ней прослеживается и наиболее общая логи-

ка развития научного познания как такового – диалектика взаимосвязи и закономерности смены двух его основных фаз (аналитической и системной); трансформация аналитического подхода к изучению того или иного явления в системный подход.

В результате развертывания этого, повторяем, очень масштабного и обобщенного процесса развития теоретических представлений в психологии деятельности, имеющего, однако, вполне закономерную – охарактеризованную выше логику, сложились и получили наибольшую известность два основных подхода, фактически, две основные парадигмы разработки психологической теории деятельности. Эти два подхода (точнее – макроподхода) можно обозначить как *структурно-уровневую* и *структурно-морфологическую* парадигмы разработки психологической теории деятельности⁶⁴. Обе они сформировались в относительно завершенном виде, получили широкое распространение и обрели статус, фактически, доминирующих во всей психологической теории деятельности именно в тот период времени, на который приходится «расцвет» системного подхода в психологии (и не только в ней). Это, как известно, последняя четверть прошлого века. Понятно, что данное обстоятельство уже само по себе является также очень показательным в плане рассматриваемых здесь тенденций логики развития представлений в психологии деятельности.

Безусловно, и сама их дифференциация, и их так сказать «сфера действия» носят характер лишь определенного приближения к реальной сложности и многоаспектности общего процесса развития психологии деятельности, а также полученных при этом результатов. Вместе с тем, факт их существования, а также принципиальных отличий друг от друга все же достаточно очевиден; он и – это также необходимо подчеркнуть специально – весьма показателен в плане выявления общих закономерностей развития психологической теории деятельности.

Вместе с тем, в настоящее время все более очевидным становится и еще одно обстоятельство. Те возможности, которые содержатся в обоих указанных макроподходах, отнюдь не всегда оказываются *достаточными* для раскрытия тех или иных – в особенности наиболее сложных компонентов и процессов деятельности (в особенности – мышления) и деятельности в целом. Можно сказать и более категорично: современные парадигмальные основания психологического анализа деятельности уже, по-видимому, недостаточны и не вполне адекватны решению многих

⁶⁴ Их подробный анализ представлен также в ряде наших работ, в частности, в [172].

теоретических задач, в связи с этим, возникает двуединая оп своей сути задача. С одной стороны, она – в наиболее общем виде предполагает необходимость дальнейшего развития и углубления теоретических представлений по проблеме деятельности в целом, а с другой стороны, – и именно в этих же целях – эта попытку преодоления тех ограничений, которые присущи обеим сложившимся к настоящему времени основным парадигмам ее разработки. В следующем параграфе эта – повторяем, двуединая по своему содержанию задача будет рассмотрена по отношению к первой и основным парадигм – структурно-уровневой, а в параграфе 3.2. – по отношению ко второй из них (структурно-морфологической).

2.3. Закономерности структурно-уровневой организации деятельности

Переходя к рассмотрению сформулированной выше задачи, следует, конечно, учитывать, что обе эти парадигмы достаточно подробно освещены в соответствующей литературе, в том числе – и в наших работах (см., например, [172, 184], а также обзор в [197]). В силу этого, нет необходимости дублировать их уже осуществленную характеристику; более целесообразно эксплицировать лишь наиболее важные и типичные их черты. Так, сущность структурно-уровневой парадигмы заключается в трактовке деятельности как иерархической, полиструктурной системы, включающей ряд соподчиненных и качественно специфических уровней организации, а наиболее полную и последовательную реализацию она нашла в теории деятельности А. Н. Леонтьева. Данный – структурно-уровневый подход является наиболее традиционным в современных теоретических представлениях, сложившихся в психологии деятельности. Подчеркнем также, что рассмотрение структурно-уровневого подхода очень важно не только в плане основных задач данной книги, но и с общеметодологической точки зрения. Дело в том, что он направлен на объяснение, фактически, *главной* особенности строения деятельности – закономерностей ее иерархического, то есть «вертикального» (уровневого) строения лежащих, в свою очередь, в основе принципов ее собственно системной организации как таковой.

Более того, благодаря именно этому подходу и его наибольшей представленности в психологии деятельности, а также в силу иных причин исторического, методологического и традиционного характера, по отношению к данной проблеме в научном сообществе (особенно в нашей

стране), как уже отмечалось выше, сформировалась своего рода «иллюзия благополучия». Он состоит в представлении, согласно которому многие иные (или даже практически все) психологические проблемы можно «упрекнуть» в недостаточной изученности, но только не проблему деятельности; что она разработана хорошо и полно; что не только крайне трудно, но уже и не нужно пытаться искать здесь что-то существенно новое. Кроме того, психологическая теория деятельности (в ее традиционном варианте) обладает так сказать определенной «невосприимчивостью» ко многим новым и новейшим результатам (например, к тем, которые получены в русле современного метакогнитивизма [497, 523, 525, 529, 533, 535], что уже само по себе отнюдь не свидетельствует о ее совершенстве.

Последнее достаточно отчетливо проявилось и в ходе специально проведенного нами в [184] анализа. Его основным результатом явился вывод о том, что в действительности современная ситуация в психологии деятельности далека от благополучия; она требует не каких-либо локальных и частных – «косметических» доработок, а крупных корректировок и даже трансформаций традиционной психологической теории деятельности. Подчеркнем также, что данная теория получила преимущественную экспликацию по отношению к субъект-объектным видам деятельности⁶⁵. Однако, «начав с более простого», она не может и не должна останавливаться на них: она должна развиваться и дальше – по направлению все более полного включения в свой концептуальный состав иных – более сложных типов деятельности и, прежде всего, – деятельностей субъект-субъектного типа. Смысл и важность такого концептуального расширения состоят еще и в том, что именно субъект-субъектные виды деятельности являются и наиболее значимыми, и наиболее сложными, и наиболее перспективными с точки зрения современных тенденций развития и дифференциации форм трудовой деятельности.

Тем не менее, данный подход был и остается одним из основных и наиболее общих теоретических подходов в психологии деятельности;

⁶⁵ Вместе с тем, следует особо подчеркнуть еще одно обстоятельство – так сказать «осложняющего» порядка. Речь должна идти о сравнительно большей степени исследованности этого типа деятельностей, о большей развитости представлений об их психологической регуляции, но не об «исторических приоритетах» в их исследовании [253]. Дело в том, что эта теория в ее основном варианте, сформулированном А. Н. Леонтьевым, была разработана им именно в целях методологического обоснования разработок, приводившихся по отношению к *учебной* деятельности и, следовательно, к субъект-субъектному классу деятельностей.

он продолжает сохранять во многом определяющее значение для нее. Разумеется, такая ситуация не могла бы сложиться в том случае, если бы сама структурно-уровневая концепция деятельности, действительно, не обладала, фундаментальными достоинствами, не раскрывала бы какие-либо основополагающие закономерности организации деятельности. В действительности, как раз именно это и характерно для данного подхода. Он, как отмечалось выше, претендует (и, подчеркнем, отнюдь не безосновательно) на раскрытие не просто «одного из», то есть рядового, а *главного*, то есть основного – атрибутивного принципа структурной организации деятельности. Это – иерархический, структурно-уровневый, «вертикальный» принцип. Именно он, как известно, является базовым и основным в организации, фактически, любой системы; образует основу и «каркас» их структурной организации. Все иные и также важные принципы организации систем и категории закономерностей, которым они подчиняются (например, функциональные, генетические) являются во многом производными от особенностей структурной организации в целом и от особенностей иерархического типа, в частности.

Согласно данному подходу, в общей структуре деятельности дифференцируются три основных уровня ее организации – уровень автономной *деятельности*, уровень *действий* и уровень *операций*. Такая дифференциация осуществляется на основе вполне четкого и определенного (по крайней мере, на первый взгляд) критерия – их соотносительности с качественно различными образованиями и факторами⁶⁶. Так, уровень *автономной деятельности* дифференцируется на основе ее соотносительности с тем или иным самостоятельным мотивом личности. *Действия* дифференцируются на основе критерия их соответствия с той или иной самостоятельной, осознаваемой, но в то же время, – и соподчиненной общей мотивации целью. *Операции* дифференцируются по критерию наличия условий, необходимых для их реализации как таковых, то есть позволяющих им осуществляться в автоматизированной форме и презентированных на неосознаваемых уровнях регуляции. «В общем потоке деятельности, – пишет А. Н. Леонтьев, – который образует человеческую жизнь в как высших, опосредованных психическим отражением проявлениях, анализ выделяет, во-первых, отдельные (особенные) деятельности – по критерию побуждающих их мотивов. Далее выделяются

⁶⁶ В действительности же, эта четкость и определенность», как будет показано ниже, является не вполне очевидной, а сам данный критерий – не вполне обоснованным.

действия – процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели. Эти «единицы» человеческой деятельности образуют ее *макроструктуру*. [254]⁶⁷.

Между указанными уровнями, далее, согласно этому подходу, существуют закономерные взаимодействия и взаимопереходы, представленные в трех базовых аспектах – структурном, функциональном и генетическом. Как отмечает А. Н. Леонтьев, одной из особенностей его подхода к выделению структурных «единиц» деятельности является то, что «он не пользуется расчленением живой деятельности на элементы, а раскрывает характеризующие ее внутренние отношения» [254]. Так, в структурном отношении каждый «вышележащий» уровень может и должен быть рассмотрен как синтетическое образование по отношению к компонентам «нижележащего» уровня. При определенной схематизации данное положение заключается в том, что деятельность состоит из действий; они, в свою очередь, также состоят из операций. В функциональном отношении между уровнями также существуют закономерные взаимосвязи и взаимопереходы. Так, например, операции при изменении условий деятельности могут менять свой статус – статус ее автоматизированных компонентов и трансформироваться в действия, то есть при этом имеет место, фактически, межуровневый переход как таковой. Аналогичным образом, существуют и межуровневые переходы генетического типа, когда, скажем, действие, автоматизируясь, обретает в итоге статус операции. Содержание каждого из этих уровней, их психологическая специфика, своеобразие их психологической феноменологии и закономерностей организации, а также особенности их личностной детерминации получили в данной концепции достаточно полное раскрытие, что, собственно говоря, во многом и составляет конкретное содержание психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева. Именно на них делается основной акцент при характеристике данной концепции, что, разумеется, совершенно справедливо.

Вместе с тем, не менее важно обратить внимание на еще одно – также чрезвычайно значимое обстоятельство и специально зафиксировать его как важное с точки зрения задач проводимого здесь анализа. Оно, однако, к сожалению, гораздо реже подвергается специальной методологической рефлексии, хотя само по себе не вызывает возражений. Дело в том,

⁶⁷ Сам А. Н. Леонтьев иногда называл в ходе неформальных обсуждений ее, как известно, «трехполочной этажеркой».

что структурно-уровневую парадигму теории деятельности и тот ее вариант, который подставлен в концепции А. Н. Леонтьева, не только можно, но и необходимо рассматривать в качестве логического следствия общей тенденции развития теоретических представлений по направлению именно к системной экспликации общего предмета исследования – деятельности. Действительно, основным и исходным в ней является положение об иерархической, структурно-уровневой организации деятельности. Это положение, однако, полностью аналогично и даже тождественно тому, которое выступает основным и определяющим в системной методологии в целом и служит для раскрытия базовой структуры любого системного образования – положению об иерархичности организации. Тем самым, *объективно*, хотя и достаточно имплицитно, «без излишних деклараций» данная концепция оказывается нацеленной на раскрытие ведущей и определяющей *собственно системной* закономерности организации деятельности – ее иерархического, структурно-уровневого принципа. Доминирующей направленностью в логике развития этой теории является так сказать «движение *от* психологии к системной методологии», а не наоборот (то есть не *от* системной методологии к психологии). Последнее, как будет показано ниже, наоборот, характерно для второй из основных парадигм психологической теории деятельности – структурно-морфологической. Необходимость обращения к идеям системности «вызрела» *внутри* этой теории, а не была привнесена в нее *извне*, то есть искусственным образом. Это в очередной раз демонстрирует закономерный и объективный характер тех тенденций развития психологической теории деятельности, которые были рассмотрены выше.

Сказанным, собственно говоря, и объясняется необходимость отнесения психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева к одному из основных вариантов реализации принципа системности, а также тот факт, что она составляет базовую концепцию всей структурно-уровневой парадигмы. Фиксация данного обстоятельства, на наш взгляд, тем более необходима, что в работах самого А. Н. Леонтьева специально и в развернутом виде не формулируются положения системного подхода как методологической основы разработанной им теории деятельности. Сама же эта теория получила интенсивное развитие существенно раньше, нежели системный подход обрел широкое распространение в психологических исследованиях. В действительности, однако, наиболее показательно и характерно то, что именно эти две причины являются аргументами «не против» отнесения данной концепции к разряду системно-ориентированных, а аргументами «в пользу» такого отнесения. Дело

в том, что независимо от априорных принципов, декларируемых методологических оснований, сама логика развития представлений о предмете (деятельности) привела к необходимости ее трактовки именно как системно-организованного образования, что связано, прежде всего, с определением и изучением ее базовой, «стержневой» особенности – структурно-уровневого принципа организации. Как отмечалось выше, именно этот принцип является основным для всей организации систем, а формирующаяся на его основе иерархия уровней выступает «каркасом» такой организации. Более того, в данной концепции рассматриваются и основные закономерности *межуровневых* взаимодействий, что также составляет один из необходимых и характерных аспектов системного исследования. Таким образом, именно по своему «духу», сути и смыслу данная концепция не только может, но и должна быть отнесена к концепциям системной ориентации. Однако, повторяем, логика – «движение» ее разработки развертывалась не «от» системного подхода, а «к» нему.

Последовательное развертывание этой логики, а в общем плане – и разработка этой проблемы в целом привели, однако, к тому, что все более и более отчетливо начали проявляться трудности и ограничения, связанные с данной парадигмой, точнее – с тем, как именно и в какой степени она реализована в настоящее время. Действительно, с позиций ее собственной разработки и особенно – с позиций больших массивов новых эмпирико-феноменологических и деятельностно-аналитических материалов, получаемых в результате такой разработки, в очень рельефной форме и с высокой степенью очевидности предстает реальная, а не симплифицированная картина организации системы деятельности. Она является существенно более сложной, нежели это отражено в тех представлениях, которые сложились исторически и закрепились традиционно – в том числе, и в наиболее распространенном их варианте. Речь, разумеется, идет о самой «деятельностной триаде» – о дифференциации трех основных структурных уровней организации деятельности как таковой. В их качестве выступают, как уже отмечалось, уровни «отдельной» (или автономной) деятельности, действий и операций [254].

Вместе с тем, в целом ряде работ (в частности, в [172, 181]) нами было показано, что с позиций современного уровня развития теории деятельности данные представления характеризуются, как минимум, двумя существенными ограничениями⁶⁸. Во-первых, они не исчерпывают собой

⁶⁸ Как мы уже отмечали выше, при характеристике этих представлений мы будем опираться на результаты, полученные в работах [172, 181, 184, 187, 197]. Более того,

всей совокупности реально существующих уровней организации деятельности, а фиксируют лишь их часть. Во-вторых, в этих представлениях не только не решена, но и, фактически, не сформулирована в явном виде проблема экспликации и обоснования единого и унитарного *критерия* дифференциации структурных уровней организации деятельности. Более того, нерешенность именно этой задачи, в основном, и порождает основные трудности и проблемы, связанные с дальнейшим развитием теории деятельности. В силу этого, данная задача является не только наиболее принципиальной, но и исходной – отправной в методологическом плане. Поэтому именно ее анализ необходимо рассматривать в качестве ключевого и исходного условия, позволяющего эксплицировать, по возможности, наиболее полную, а еще лучше – исчерпывающую совокупность основных структурных уровней организации системы деятельности.

Таким образом, можно видеть, что в данном пункте анализа мы обращаемся к рассмотрению одной из основных – сформулированных выше задач. Она состоит в необходимости экспликации реальной, а не симплифицированной структуры уровней, лежащей в основе организации системы деятельности. При этом подчеркнем, что она носит очень общий характер и, казалось бы, не соотносится *непосредственно* с проблематикой образовательной деятельности. Вместе с тем, это совершенно не так, поскольку конструктивный и корректный анализ последней как *одного* из основных типов деятельности невозможен (или, по крайней мере, неполон) без уяснения базовых – *общих* закономерностей, лежащих в основе организации деятельности в целом, присущих *всем* ее типам.

Переходя к попытке ее решения, подчеркнем еще раз, что ключевое значение при этом имеет определение общего и объективного *критерия* дифференциации структурных уровней организации деятельности. Для этого, на наш взгляд, не только могут, но и должны быть привлечены аналогичные по степени общности представления, которые сложились в современном научном познании в целом и в теории систем, в особенности. Действительно, если деятельность не только принадлежит к образованиям системного типа, но и является одним из наиболее очевидных, а одновременно – и сложных среди них, то она должна с *максимальной* полнотой воплощать в себе все базовые атрибуты системной формы организации. Одним из них – причем, по-видимому, главным, как раз и является атри-

поскольку эти результаты уже достаточно подробно освещены в указанных работах, то, естественно, отпадает необходимость их дублирования. В силу этого, ниже будет воспроизведен лишь их общий смысл и наиболее принципиальное содержание.

бу́т *иерархичности* организации, обуславливающий основой принцип структурной организации систем как таковых – *структурно-уровневый*. Вместе с тем, столь же важным является и положение, согласно которому общее решение проблемы дифференциации основных уровней систем должно осуществляться на основе вполне определенного и носящего объективный характер критерия. Он обозначается понятием общесистемного *критерия-дискриминатора* (то есть «различителя») основных структурных уровней организации систем [186, 197].

Согласно этому критерию, как уже отмечалось выше, в структуре сложного целого (явления, процесса, системы) необходимо дифференцировать, как минимум, следующие интегративные уровни.

Во-первых, уровень целостности, на котором явление, процесс представлены во всей полноте состава, структуры и качественных характеристик. Это – собственно *системный уровень*.

Во-вторых, уровень отдельных подсистем, включенных в сложное целое, формирующихся для обеспечения различных ее функциональных проявлений (так называемые «функциональные органы» системы) и имеющих собственное достаточно сложное строение. Это – *субсистемный уровень*. Он принципиально гетерогенен, поскольку предполагает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. Действительно, любая сколько-нибудь сложная система состоит не из своих компонентов *непосредственно*, а из организованной совокупности некоторых – уже упорядоченных, организованных их подсистем. Система в целом – это организация многих ее подсистем, которые, в свою очередь, структурируются на основе компонентов. Эти подсистемы (субсистемы) формируются в составе общей системы для обеспечения ее основных функций и обозначаются иногда понятием «функциональных органов» [153]. В своей совокупности они и образуют особый и качественно специфический уровень организации – субсистемный. Данный уровень как раз и соотносится с процессом функционирования основных подсистем. Естественно, что он принципиально своеобразен и является качественно специфичным по отношению и к собственно системному, и к компонентному уровню. С одной стороны, он не «возвышается» до системного уровня, так как (по определению) соотносится лишь с частями системы – с ее подсистемами. С другой стороны, он не сводится к компонентному уровню, так как обязательно реализуется на основе закономерной *интеграции* многих компонентов. Отметим также, что субсистемный уровень рассматривается в теории не только как объективно необходимый, атрибутивный для организации систем как таковых. Он

обычно в наибольшей степени отражает и воспроизводит сам *процесс* функционирования сложных, динамических систем – в частности, деятельности. Система в целом (например, деятельность) обычно реализуется на основе этого уровня, «через него и в нем». Объективные ситуации чаще всего таковы, что они отнюдь не требуют включения *всей* системы деятельности, всей ее «мощности» (то есть ее функционирования на собственно системном уровне). Однако эти ситуации, как правило, и не столь просты, чтобы разрешаться на компонентном уровне – уровне отдельных действий. В силу этого, субсистемный уровень, локализующийся между системным и компонентным уровнями, заполняет собой тот огромный диапазон функциональных проявлений качественной определенности систем (в частности, деятельности), который и составляет основное содержание ее функционирования.

В-третьих, уровень структурных компонентов как базовых единиц целого. Наряду с этим, в психологии (в силу предельной сложности предмета изучения) он специфичен и дифференцируется на два качественно специфических по своим характеристикам уровня – собственно *компонентный* и *элементный*⁶⁹. Под компонентом, как известно, понимается такое простейшее образование, которое еще обладает качественной специфичностью целого. Под элементами понимаются те структурные составляющие, из которых образованы компоненты, но которые уже утрачивают качественную определенность целого (хотя и являются его онтологически необходимыми составляющими).

Наконец, с позиций общего решения проблемы иерархии уровней необходимо учитывать и то, что любая сложная целостность сама выступает как составляющая еще более широкой и общей метасистемы. В составе последней то или иное явление (процесс) вообще только и может существовать не как абстракция, а как онтологическое образование; приобретает свое конкретное – «внутрисистемное» бытие [240]. Во взаимодействии с метасистемой явление, процесс приобретают новые качественные характеристики, измерения и параметры, которые образуют в совокупности высший – *метасистемный* уровень организации. Подчеркнем, что он трактуется в методологии науки как принципиально открытый: через него целостность взаимодействует с системами более высоких порядков и тем самым развивается, качественно трансформируется. Более того, –

⁶⁹ Необходимость выделения этих двух уровней, как мы отмечали выше, была обоснована Ф. де Соссюром и развита по отношению к психологической проблематике Л. С. Выготским [90].

и это главное для систем, являющихся предметом собственно психологического познания, – метасистемный уровень, как было показано в параграфе 1.2.1., может быть функционально включен – «встроен» в их структурно-уровневую организацию, включен в их состав и содержание. Следовательно, собственная структура этих систем, а также иерархия их основных уровней обязательно предполагает необходимость дифференциации этого уровня как самостоятельного и качественно специфического, несводимого к иным уровням и тем более – лишь к эффектам взаимодействия системы с метасистемами, в которые она онтологически включена.

Пять указанных уровней (элементный, компонентный, субсистемный, системный, метасистемный) носят, таким образом, общий характер и именно на них целостность обладает наиболее различающимися качественными «измерениями». Кроме того, эти же пять уровней «исчерпывают» собой весь диапазон качественных проявлений системы, охватывают все многообразие качественных характеристик целого в его реальной многомерности. Так, на низшем (элементном) уровне происходит как бы «отрицание» общего качества системы, поскольку в самих элементах система проявляется не в своих атрибутивных свойствах, а в аспекте свойств тех микросистем, из которых она, в конечном счете, складывается. Но аналогичный эффект – *эффект «исчерпанности качеств»* системы имеет место и на высшем уровне – метасистемном, поскольку на нем целое приобретает особенности систем высших по отношению к ней порядков, сама выступает как их составляющая и также во многом утрачивает статус автономной. Тем самым диапазон выделенных уровней – это не только исчерпывающий континуум всех их возможных, качественно различных уровней организации, но одновременно – полный диапазон возможных форм бытия системы как автономной целостности. Все это позволяет рассматривать совокупность пяти указанных уровней в качестве *общего основания* для дифференциации уровней в структурной организации систем. Та мера, с которой предполагаемые в ходе исследования уровни удовлетворяют этим представлениям, является показателем правомерности самого их выделения. На основе этого можно предположить, что данный инвариант из пяти основных макроуровней характеризует, в частности, и структурную организацию деятельности.

На наш взгляд, эти представления содержат необходимые и достаточные условия для формулировки обобщенных представлений о действительной – полной (а, повторяем, не симплифицированной) структуре и составе основных уровней организации деятельности. Действительно, трудно не видеть того – принципиального по значимости обстоятель-

ства, согласно которому три из указанных выше значений критерия-дискриминатора очень полно и точно, естественно и органично соответствуют трем традиционно дифференцируемым структурным уровням системы деятельности⁷⁰. В самом деле, системный уровень фиксирует исходную целостность во всей полноте ее качественных характеристик, в ее реальной многомерности (но, в то же время, – и в относительной независимости, автономности от иных систем). Он поэтому однозначно и полно соотносится с уровнем «отдельной», самостоятельной деятельности. Компонентный уровень столь же естественно и адекватно соотносится с уровнем действия. Действие выступает, согласно теоретическим представлениям, основной, но одновременно и относительно наиболее простой собственно психологической составляющей деятельности, которая воплощает в себе основные специфические особенности и качественные характеристики всего дифференцируемого целого – деятельности: целенаправленность, предметность, осознаваемость, активность, адаптивность, субъектность и др.⁷¹. Все они, однако, редуцируются на операционном уровне. Операции поэтому, не воплощая в себе качественную определенность деятельности, в то же время, онтологически необходимы для ее реализации, но не как ее единицы (компоненты), а как относительно простейшие ее образования, то есть как элементы. Тем самым операционный уровень деятельности однозначно соответствует элементному значению критерия-дискриминатора.

Таким образом, три традиционно выделяемых уровня (деятельностный, действенный и операционный) соответствуют трем из пяти значениям общего критерия уровневой дифференциации систем. Однако *лишь* трем, а не *всем* пяти, предписываемым этим критерием, что уже само по себе вскрывает их недостаточность для полной экспликации всего качественного многообразия уровней системы деятельности.

В целях такого – более полного, выявления с необходимостью должны быть привлечены поэтому и два других значения данного критерия (субсистемный и метасистемный). Субсистемное значение, как уже отмечалось, фиксирует такие формы декомпозиции системы и складывающиеся

⁷⁰ Более того, такое соответствие носит не только органичный и естественный, но и, по существу, *необходимый* характер.

⁷¹ В этой связи необходимо, конечно, еще раз вспомнить известную точку зрения С. Л. Рубинштейна, считавшего именно действие «подлинной единицей» («ячейкой», «клеточкой») деятельности, в которой преломляются все ее важнейшие атрибуты и проявляются основные особенности психической организации ее субъекта [376].

в ней подсистемы, которые, выступая (по определению) ее составляющими, одновременно являются достаточно сложными и внутренне структурированными образованиями. Они поэтому не могут быть соотнесены с компонентным значением критерия; они выступают как продукты организации и интеграции самих компонентов (действий), а их качественное своеобразие обусловлено именно интегративными эффектами. В то же время, они не могут быть и «возвышены» до системного уровня, поскольку в любом случае сохраняют свой подчиненный по отношению к нему статус, включены в нее и реализуются как средство ее функционирования. Очень показательно, что с позиций именно этих представлений открываются принципиальные возможности для достаточно существенно расширения представлений об общей структурно-уровневой организации деятельности. В частности, с этих позиций становится и возможной, и необходимой дифференциация особого, качественно специфического уровня организации деятельности, обозначенного нами понятием *инфрадеятельностного* уровня; его суть может быть эксплицирована следующим образом.

Как известно, согласно традиционным представлениям между уровнями автономной деятельности и действий *нет* никаких иных уровней организации; они – эти два уровня полагаются исчерпывающими. Однако в понятиях деятельности и действия фиксируются не столько уровни (хотя, конечно, и они тоже), сколько отношения системы и ее компонента, целого и части. Фактически, деятельность и действие – это «крайние полюса» сложности – наиболее и наименее сложный. Данные понятия поэтому раскрывают не столько общую структуру деятельности, сколько направлены на решение иных вопросов – в частности, на решение вопроса о «клеточке» деятельности, о структурировании деятельности на основе ее «психологических единиц». Подчеркнем, что суть проблемы, возникающей в связи с дифференциацией уровней автономной деятельности и действия, состоит не в том, что эти представления «являются неправильными». Наоборот, они правильны и корректны. Проблема, однако, в том, что они «слишком правильны»; они обладают такой степенью общности и абстрактности, которая не допускает не только возражений, но нередко – и просто конструктивного использования. В этом плане очень показательно, что подобные представления чаще всего либо декларируются, но реально не используются; либо обязательно дополняются другими концептуальными средствами, а лишь затем – реализуются как в теоретических и экспериментальных исследованиях, так и в практических разработках. Наиболее принципиальные теоретические трудности, препятствующие конструктивно-

му использованию данных представлений, могут быть резюмированы в следующих положениях.

Во-первых, понятия деятельности и действия – это, действительно, очень сильные и, по существу, предельные абстракции. Они, хотя, конечно, и отражают реальность, но явно не исчерпывают ее. Реально и непосредственно активность субъекта в ходе профессиональной деятельности практически никогда не осуществляется на этих уровнях «в чистом виде». Иными словами, субъект ни в какой конкретный интервал времени не «осуществляет деятельность *в целом*, но всегда – лишь какой-либо ее *фрагмент* (который, в свою очередь, безусловно, подчинен общим целям деятельности и ее мотивам). Однако деятельностная активность практически никогда не сводится и к выполнению каких-либо автономных действий, а всегда представляет собой определенные и закономерно организованные их *комплексы*. Деятельность не является последовательной «цепочкой» действий или даже – их организацией. Реально – практически она представляет собой *организацию систем действий*, их целостных паттернов. Любое действие обретает смысл не непосредственно в структуре деятельности, а в составе определенных комплексов, «паттернов» действий. Эти комплексы соотносятся не с общей мотивацией личности (как деятельность в целом) и не с локальными целями (как «отдельные действия»), а с относительно частными, но предельно реальными и конкретными деятельностными задачами, ситуациями, проблемами, функциями⁷².

Во-вторых, следует учитывать и еще одну – общую, на наш взгляд, психологическую закономерность. Чем сложнее деятельность и чем в большей степени она воплощает в себе черты субъект-субъектного типа, тем связь между действиями и целостной деятельностью является все менее очевидной, жесткой и непосредственной. Если в относительно простых видах деятельности любой ее компонент (действие) в достаточно явной степени связан с ее общим содержанием и весьма непосредственно отражает это содержание, то этого не прослеживается в сложных видах деятельности. Дистанция между действием и деятельностью *прямо* пропорциональна сложности самой деятельности. Соответственно, она достигает максимума в предельно сложных – особенно в субъект-субъектных ее видах (например, в управленческой, педагогической). В них она предстает уже не просто как дистанция, а по существу, как «пропасть», которая явно чем-то должна быть заполнена.

⁷² В силу этого, данный уровень может быть обозначен и как метадейственный.

В-третьих, согласно традиционной теории деятельности, действие выделяется в структуре деятельности на основе критерия его соотнесенности с определенной осознаваемой *целью*. Вместе с тем, реально (и опять-таки – прежде всего, по отношению к сложным видам деятельности) следует учитывать и еще одну важную закономерность. Подавляющее большинство конкретных и конструктивных действий отнюдь не носят характера «одноцелевых». Они, напротив, строятся таким образом, чтобы достигать или, по крайней мере, – учитывать *несколько* целей, то есть являются *полицелевыми*. Это непосредственно связано и с общей организацией деятельности, и каждого из ее фрагментов – их полимотивированностью. Тем самым, реальная «ткань» деятельности, сам ее процесс в каждый отдельно взятый интервал представляет собой отнюдь не локальные действия, соотносящиеся с той или иной целью, а опять-таки некоторые их комплексы, которые, хотя и складываются из действий, но не сводятся к их аддитивной совокупности.

В-четвертых, необходимо учитывать и еще одну – уже отмечавшуюся выше особенность. В сложных видах деятельности их основные функции и задачи также (по определению) являются достаточно сложными и требуют для своей реализации аналогичных – комплексных деятельностных средств. Эти средства, следовательно, не могут быть соотнесены только с относительно простейшим уровнем – действенным. Для выполнения каждой из основных деятельностных функций и для решения ее типичных задач, а также для выхода из основных деятельностных ситуаций должны складываться адекватные их сложности – комплексные деятельностные средства. Они, в силу повторяемости и инвариантности самих функций, задач, ситуаций, по-видимому, далее обобщаются и фиксируются, приводя к формированию определенных комплексных деятельностных регуляторов, несводимых ни к отдельным действиям, ни к их агрегативным совокупностям.

Все эти (а также иные – см., например, обзор в [184]) аргументы с достаточной степенью обоснованности показывают, что в общей структуре деятельности, наряду с уже описанными уровнями, существует и еще один – качественно специфический уровень ее организации. Он не сводится к уровню «отдельного действия», но и не возвышается до уровня «автономной деятельности». Данный уровень заполняет собой тот диапазон (повторяем – беспрецедентный по своей величине), который заключен между ними. Эмпирически его существование ощущается достаточно явно и остро, а теоретические соображения, сформулированные выше, подтверждают это. Однако для адекватной и корректной

в концептуальном отношении его дифференциации необходимо определить строгий и, по возможности, общий *критерий*, на основе которого и может быть осуществлена эта дифференциация.

В том факте, согласно которому психологическая теория деятельности «раньше и быстрее» зафиксировала «края» – полюса качественной определенности системы (деятельности) – ее высший и низший уровни (деятельность и действие), проявляется хорошо известная гносеологическая закономерность. Согласно ей, именно полюса некоторого континуума распознаются «легче и проще» всего (Л. М. Веккер [76]). Однако, то, что находится *между* ними, обычно распознается и дифференцируется лишь на последующих этапах познания. По нашему мнению, только известная инерционность традиционных представлений мешает распознать и адекватно осмыслить то очевидное обстоятельство, что общее функционирование систем не сводится к их функционированию лишь на максимальном и минимальном уровне сложности организации. Между этими уровнями локализован качественно специфический уровень – *субсистемный*. Именно он заполняет собой диапазон изменений сложности функционирования «целого – системы и соотносится с ее подсистемами.

Субсистемный уровень организации деятельности обладает рядом специфических характеристик. Во-первых, данный уровень соотносится (и вообще дифференцируется) не на основе *критерия* его соответствия либо с мотивом (как деятельность в целом), либо с целью (как действие). Он релевантен качественно иному, но столь же общему и важному понятию – понятию *ситуации* и, следовательно, объективно дифференцируется именно на основе критерия соответствия с ним. Именно объективная ситуация, репрезентируемая субъектом как *проблема*, является общей и основной детерминантой его существования и функционирования.

Во-вторых, он предельно *динамичен*, поскольку порождается и изменяется в зависимости от требований и специфики объективных ситуаций (для преодоления которых он и формируется). Деятельность как «органическая целостность», как «живая система» постоянно *порождает* некоторые функциональные органы, направленные на обеспечение ее основных функций, для преодоления основных объективных ситуаций, в которых она реализуется [197]. Порождение таких «органов» – подсистем действий, а также их реализация – это и есть, собственно говоря, сам *процесс* деятельности.

В-третьих, он *принципиально гетерогенен*, поскольку включает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. Соответственно этому – в зависимости от сложности – он может быть более

близок либо к уровню деятельности, либо к уровню действия. Принципиальная качественная гетерогенность и большая вариативность сложности позволяют поэтому говорить о данном уровне как о «неплюском» уровне, как об «уровне-диапазоне». Он представляет собой иерархию структурно различных *подуровней* (их общая характеристика будет дана ниже, а в более развернутом виде она представлена в наших работах [197, 198]).

Таким образом, можно видеть, что субсистемный уровень критерия-дискриминатора адекватно и естественно соотносится с инфрадеятельностным уровнем, отражает суть его структурных и функциональных характеристик. Через него деятельность как система порождает необходимые ей средства («функциональные органы») своего осуществления – средства интегративные и целостные, представленные как сложные *комплексы* действий. Мы уже отмечали, что в связи именно с этим, данный уровень может быть обозначен и как *метадейственный*: он «выходит» за пределы собственно действенного уровня – надстраивается над ним (отсюда и префикс «мета»). Более того, является продуктом собственных качественных трансформаций данного уровня. Посредством данного порождающего механизма наполняется конкретным смыслом и содержанием известное положение о деятельности как «живой системе» – не только проявляющейся, но и формирующейся в своем функционировании. Именно инфрадеятельностный (по-другому, повторяем, – метадейственный) уровень, выступающий в форме целостных «ансамблей действий» – их паттернов, а также их реализация – это и есть, собственно говоря, сам *процесс* деятельности. Он заполняет собой тот огромный интервал изменения сложности, который располагается между уровнем деятельности и уровнем действия (но который предпочитает «не замечать» традиционная теория деятельности). Поэтому понятие инфрадеятельностного уровня не только адекватно отражает реальную сложность и многомерность деятельности, но и совершенно необходимо также в плане преодоления этого, остро ощущаемого в настоящее время пробела, «разрыва» двух полярных уровней сложности – деятельностного и действенного.

Наконец, пятое из значений критерия-дискриминатора – метасистемное адекватно соответствует еще одному уровню организации деятельности. Он был дифференцирован в наших предыдущих работах и обозначен понятием *метадейственно уровня*⁷³. Действительно, как

⁷³ Его подробная характеристика представлена в наших работах [184, 197]; в связи с этим здесь будет зафиксирована лишь его сущность и наиболее принципиальные характеристики.

было показано выше, сущность метасистемного уровня организации систем в целом (и, соответственно, – содержание самого метасистемного значения критерия-дискриминатора уровне) состоит в следующем. Он складывается как продукт реального взаимодействия системы с иными – однопрядковыми или более мощными системами и образован теми качественными особенностями, которые формируются в результате этого взаимодействия. Через него целостность раскрывается не только в аспекте своих внутренних характеристик – не только «в плане ее внутрисистемного бытия», но и в аспекте бытия *межсистемного*, то есть как составляющая систем более общего плана. Во взаимодействии с ними она только и становится возможной не как абстракция, а как онтологическое образование. Именно это и проявляется в ее метадеятельностной организации.

Следовательно, она выступает как продукт взаимодействия системы индивидуальной деятельности с другими, аналогичными ей по природе и равномошными с ней системами – с деятельностями многих иных субъектов. В иерархических взаимодействиях (например, в организационных) она предстает уже не только как *взаимодействие*, но и как активное *воздействие* на деятельность других, как управление ими. Само это взаимодействие также строится как целенаправленная деятельность. Поэтому и по своей сути, и по механизмам организации, и по детерминантам, и, главное, по своему предмету на этом уровне осуществляется как бы «выход за пределы» индивидуальной деятельности, а сама она под влиянием межсубъектной детерминации приобретает новые качественные характеристики. Межличностные и междеятельностные взаимодействия выступают при этом уже не только как условия, детерминанты ее структуры и содержания (что присуще и собственно деятельностному уровню), но – и это крайне важно – как ее *внутренние* характеристики, как ее механизмы.

Лишь, будучи рассмотрена как принципиально открытая система, индивидуальная деятельность может быть адекватно включена в контекст, в котором она только и может разворачиваться – в контекст субъект-субъектных отношений, в контекст совместной деятельности. Но в этом своем плане она уже приобретает новые черты, «перерастает» себя, становится также и *метадеятельностью*. Во избежание недоразумений необходимо, конечно, сделать следующее уточнение. Дело в том, что *онтологически* – в аспекте своей реализации, все особенности метадеятельностного уровня проявляются, естественно, лишь в индивидуальной деятельности, перестраивая и трансформируя ее. И в этом смысле у метадеятельности нет какого-либо специального «носителя» –

субстрата, кроме всё той же индивидуальной деятельности. Специфика метадеятельности и ее качественные характеристики проявляются, однако, в том, что сама индивидуальная деятельность трансформируется в результате глубоких изменений, при которых ее предметом становится уже не внешнеполагаемый объект, а субъект (субъекты), а также их деятельность и организация этих деятельностей. Иначе говоря, специфические особенности метадеятельности не предполагают каких-либо изменений в онтологическом статусе индивидуальной деятельности, а являются следствием ее иной *организации* – в отношении предмета, содержания, условий, средств и, очевидно, механизмов реализации.

Таким образом, можно заключить, что все выявленные в ходе теоретического анализа и эмпирического поиска уровни организации деятельности (как традиционно описанные, так и новые) адекватно и полно, однозначно и естественным образом соотносятся с пятью значениями критерия-дискриминатора уровневой дифференциации систем (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Соотношение основных уровней организации деятельности
со значениями критерия-дискриминатора**

| <i>Уровень организации</i> | <i>Значение критерия-дискриминатора</i> |
|----------------------------|---|
| I. Метадеятельностный | Метасистемное |
| II. Деятельностный | Системное |
| III. Инфрадеятельностный | Субсистемное |
| IV. Действенный | Компонентное |
| V. Операционный | Элементное |

Итак, сформулированные представления о структурно-уровневой организации деятельности, образованной *пятью* (а не *тремя*) основными уровнями, полностью удовлетворяют общему критерию-дискриминатору уровневой дифференциации. Специально следует подчеркнуть, что установленное соответствие уровней со значениями критерия не исчерпывается только непосредственными, но *локальными* (так сказать, попарными – «поточечными») соотношениями того или иного уровня с определенным значением критерия. Наряду с такими прямыми, но одновременно – частными соотношениями, существует изоморфизм *общей структуры* уровней со всей совокупностью значений критерия-дискриминатора. Вся совокупность этих представлений раскрывает более полную и сложную, а не симплифицированную, картину *общей*

структурно-уровневой организации деятельности. Она, соответственно, дает большее приближение к реальности и, следовательно, должна быть положена в основу рассмотрения всех более *частных*, хотя, естественно, также важных ее типов, а также иных вопросов, входящих в проблематику психологической теории деятельности. В силу этого, собственно говоря, она и должна составить теоретико-методологическую основу анализа структурно-уровневой организации образовательной деятельности, а также ее особенностей и закономерностей.

2.4. Интегральные процессы психической регуляции деятельности

Второй основной подход к разработке психологической теории деятельности, оформившийся относительно позже, но получивший не менее широкую распространенность, может быть обозначен как *структурно-морфологическая* парадигма. Ее сущность состоит в том, что психологическая архитектоника деятельности раскрывается через понятие *инвариантной структуры основных компонентов* деятельности – через ее психологическую систему [450, 453]. В качестве таких компонентов, образующих в своей совокупности своего рода «морфологию» деятельности, как уже отмечалось выше, выступают качественно гетерогенные единицы, по-разному обозначаемые, но в принципе сходные у разных авторов. Это функциональные блоки деятельности, основные «составляющие» деятельности и т. д. Так, в работах Б. Ф. Ломова для их обозначения этих компонентов используется термин «психологическая составляющая» («образующая») деятельности [265, 266]. В работах В. Д. Шадрикова используется иной термин – термин «функциональных блоков» деятельности [450, 453]. В. П. Зинченко использовал в этих же целях термин «функциональные единицы» [153], а О. А. Конопкин – термин «компоненты регуляции» [233]. Кроме того, следует подчеркнуть в данной связи, что в работах В. П. Зинченко, равно как и Д. А. Ошанина [338] главным объектом раскрытия закономерностей структурной организации является не столько сама *деятельность* в целом, сколько *действие* как ее базовая «составляющая». В этих работах также дифференцируется принципиально сходная совокупность психологических «составляющих» деятельности. Ими выступают, прежде всего, мотивация, цель, информационная основа, программа, профессионально-важные качества, принятие решений, исполнительская часть, контроль, коррекция и др.

Те материалы, которые получены к настоящему времени при реализации структурно-морфологической парадигмы, также, без сомнения, должны быть учтены при реализации основных задач данной работы. Кроме того, они должны быть синтезированы с проведенной в параграфе общей характеристикой деятельности как представителя особого – качественно специфического класса систем со «встроенным» *метасистемным* уровнем. Такой синтез создает необходимые предпосылки для того, чтобы обратиться к основной задаче данной главы – к психологическому анализу специфики содержания и организации педагогической деятельности. Однако, – именно *необходимые*, но еще *не достаточные*. Дело в том, что пока не рассмотренной остается еще одна – очень важная в теоретическом плане задача, решение которой является также необходимым для установления основных специфических особенностей данной деятельности. Ее сущность состоит в следующем.

Как показано в структурно-морфологической парадигме, в основе психологической структуры деятельности лежит организованная совокупность определенных базовых компонентов – функциональных «блоков», ее основных психологических «составляющих». Различными авторами в их качестве рассматривается весьма сходный набор компонентов⁷⁴. Такая общность вполне закономерна и имеет под собой совершенно объективные основания. В ней отражена наиболее общая и объективная закономерность организации деятельности, выявляемая, в том числе, и в результате ее психологического анализа. Она состоит в том, что для реализации деятельности *объективно* необходима определенная и достаточно *инвариантная* совокупность некоторых, основных, деятельностных функций. Это, прежде всего, – функции формирования цели и ее дифференциации на подцели; функции редукции неопределенности и выработки решения; функции построения плана и программы; функции контроля и самоконтроля и т. д. На наш взгляд, наиболее конструктивным вариантом системной экспликации всех указанных «составляющих» деятельности является характеристика ее архитектоники в виде *психологической системы деятельности*, представления о которой разработаны в концепции системогенеза В. Д. Шадрикова [449].

⁷⁴ Это, как уже отмечалось, цели деятельности, представления о совокупности ее результатов, информационная основа, программирование действий и деятельности, отражение ее нормативных условий, принятие решения, индивидуальных качеств субъекта, коррекция, сличения, контроль, самоконтроль, исполнительские компоненты деятельности.

Все указанные – специфически деятельностные функции, составляя в совокупности «каркас» психологической регуляции деятельности, достаточно *инвариантны* и по составу, и по отношению к различиям в предметном содержании деятельности, а также к ее типам, видам, условиям реализации. В то же время все эти деятельностные функции объективно предполагают необходимость своего собственно *процессуального* обеспечения. Следовательно, само установление этих функций ставит закономерный вопрос об определенной группе специфических процессов – столь же инвариантной, как и сама совокупность базовых регулятивных, деятельностных функций. Другими словами, можно видеть, что в рамках самого этого подхода постепенно складываются предпосылки для его дополнения другими аспектам изучения деятельности. И, прежде всего, возникает необходимость раскрытия того, как же конкретно, то есть в форме каких функций и процессов реализуются, «работают» выявленные ранее составляющие деятельности? Другими словами, возникает необходимость дополнения структурно-морфологического исследования иным – структурно-динамическим, собственно *процессуальным* изучением. Оно связано с выяснением вопроса уже не о том, «из чего состоит» деятельность, а с вопросом «как она функционирует»; более конкретно – какие *процессы* лежат в основе организации и динамики деятельности как целостной системы. От того, насколько полно и глубоко будут решены эти и аналогичные им по смыслу вопросы, зависит, в какой мере сама структурно-морфологическая парадигма будет дополнена, а в перспективе – и заменена иной, еще более совершенной парадигмой разработки психологической теории деятельности – *функционально-динамической*⁷⁵.

Очень показательно, а в плане основных целей данного анализа и доказательно, что решение именно этой, по существу, стратегической задачи во многом оказывается возможным именно с позиций общих – сформулированных выше представлений о деятельности как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем, а также с позиций развитых на их основе более частных концепций (прежде всего, – на основе концепции интегральных процессов регуляции деятельности). Для того, чтобы полнее и точнее показать, как именно это становится возможным, необходимо, однако, предварительно зафиксировать некоторые дополнительные особенности самого структурно-морфологического подхода. Во-первых, в нем делается акцент, преимущественно, так сказать, на *статическом* срезе

⁷⁵ Она станет предметом дополнительного рассмотрения также в параграфе 3.2.

деятельности (а не на динамическом, процессуальном срезе). Во-вторых, само выделение основных «составляющих» деятельности – их дифференциация осуществляется, главным образом, на основе *эмпирико-феноменологических* критериев (что, впрочем, само по себе неплохо, но при условии, что такого рода обоснование будет дополнено и доказательствами собственно теоретического характера). В-третьих, остается нерешенным в приемлемом виде вопрос о психологических механизмах, лежащих в основе функционального обеспечения каждого из блоков деятельности, о конкретных *операционных* средствах их функционирования. В-четвертых, не только не определен общий *критерий* дифференциации всех указанных блоков, но и вопрос о необходимости в нем даже не сформулирован в явном виде, то есть как самостоятельный. Это, в свою очередь, порождает ряд достаточно острых и «неудобных» вопросов. Действительно, почему, собственно говоря, выделяются именно эти, а не какие-либо иные «составляющие» деятельности? Является ли совокупность уже дифференцированных «составляющих» достаточной и исчерпывающей собой реальное содержание деятельности, или же возможно выделение и иных «составляющих»? Выступают ли они так сказать сопоставимыми – «паритетными» и обладающими сходным статусом, значимостью и ролью в общей организации деятельности, или же являются принципиально гетерогенными в данном плане?

На наш взгляд, можно предложить следующий вариант ответа на все эти и аналогичные им по смыслу вопросы. Их общий смысл связан с необходимостью решения основного – наиболее принципиального вопроса. Его сущность состоит уже не в том, «из чего состоит» деятельность (то есть, какова ее морфология), а в том, «как она функционирует», то есть какова ее процессуальная организация? Другими словами, это вопрос о том, какие *процессы* лежат в основе организации и динамики деятельности как целостной системы? Общеизвестно, что в качестве таких процессов обычно принято рассматривать традиционно изучаемые в психологии классы психических процессов – познавательные, волевые, мотивационные и эмоциональные процессы, взятые в их регулятивной функции. Вместе с тем, при разработке теоретических и особенно прикладных вопросов психологии деятельности возникают определенные трудности, свидетельствующие о том, что такая точка зрения является, хотя и правильной, но неполной – не отражающей в должной степени реальную многомерность и сложность процессуальных средств организации и регуляции деятельности. Главная из этих трудностей состоит, как известно, в следующем.

Психологический анализ деятельности практически всегда приводит к выявлению в любом ее компоненте (действии, функции, задаче и пр.) фактически *всего* набора, *всей* совокупности традиционных – «первичных» психических процессов⁷⁶. Однако, качественное своеобразие каждого действия (и вообще – любого компонента деятельности) может быть установлено не на уровне набора, то есть *суммы* отдельных процессов, а лишь на уровне их *организации*. Оно «улавливается» на уровне целостных паттернов, специфичных каждой деятельностной задаче. Но тогда и возникает вопрос: за счет каких средств и механизмов достигается специфичность организации системы «первичных» процессов при решении различных деятельностных задач, при осуществлении различных действий? Какие процессы обеспечивают целостное, синтетическое включение всех этих процессов в регуляцию деятельности? Не утрачивается ли при анализе деятельности, доведенном до уровня отдельных, традиционно известных психических процессов, некоторый слой – уровень ее процессуально-психологического содержания, связанного с их организацией и интеграцией в специфичные каждому компоненту деятельности процессуальные образования?

В данном контексте уместно вспомнить известное положение С. Л. Рубинштейна о том, что «... анализ психических механизмов деятельности приводит к функциям и процессам, которые уже были предметом нашего исследования, однако это не означает, что психологический анализ деятельности целиком сводится к изучению функций и процессов и исчерпывается ими. ... Психологическое изучение деятельности ... открывает поэтому новый, более *синтетический* и конкретный план исследования, отличный от того, в котором протекает изучения функций» (выделено нами – *А. К.*) [376]. Важность такого синтетического аспекта изучения деятельности подчеркивал и Б. Ф. Ломов, отмечавший, что «важнейшей задачей психологии... является изучение тех специфических *способов интеграции* психических процессов, которые свойственны различным видам человеческой деятельности» (выделено нами – *А. К.*) [264].

Итак, одной из важных тенденций развития психологических исследований деятельности выступает необходимость дополнения ее преимущественно структурно-морфологического изучения процессуально-динамическим изучением. При этом, однако, со всей остротой

⁷⁶ На это обстоятельство указывал С. Л. Рубинштейн: в действии как подлинной «единице», «клеточке» психологического изучения объективируются все основные компоненты психического, в том числе – все психические процессы [376].

формулируются достаточно сложные задачи (как уже поставленные в теории, так и новые):

- во-первых, задача исследования известных, традиционно выделенных психических процессов в их регулятивной функции;
- во-вторых, задача раскрытия способов, механизмов интеграции этих процессов в целостные структуры;
- в-третьих, задача раскрытия тех новых процессуальных образований и синтезов, к которым эта интеграция приводит.

Будучи теоретически значимыми, эти задачи становятся еще более актуальными в прикладных исследованиях деятельности. Реальная деятельность, в отличие от известной искусственности лабораторных условий и в силу своего комплексного и конкретного характера, «сопротивляется» попыткам ее описания и объяснения на уровне традиционно дифференцируемых, то есть «первичных» психических процессов. Она требует включения в сферу анализа и более комплексных процессуальных образований, в которых проявляются и функционируют отдельные психические процессы и без которых ее осуществление невозможно, а описание – неполно. При этом, однако, сразу же возникает вопрос о том, что же могут представлять собой такие более комплексные и целостные процессуальные образования?

Все сформулированные вопросы характеризуются, на наш взгляд, глубокой внутренней общностью, поскольку они, так или иначе, «стягиваются» к одному проблемному ядру – к необходимости изучения механизмов и форм психической *интеграции* различных видов и форм процессуальной регуляции деятельности. Такая общность содержания и логики развертывания двух указанных проблем предопределяет и общность их возможного решения. Действительно, как было показано выше, в русле психологического анализа деятельности установлено, что в основе психологической структуры деятельности лежит организованная совокупность определенных базовых компонентов (функциональных «блоков», психологических «составляющих», «образующих» и т. п.). Различными авторами в их качестве, как отмечалось, рассматривается весьма сходный набор компонентов⁷⁷. Такая общность закономерна и в ней отражена наи-

⁷⁷ Они также были отмечены выше. Это цели деятельности, представления о совокупности ее результатов, информационная основа, программирование действий и деятельности, отражение ее нормативных условий, принятие решения, индивидуальные качества субъекта, коррекция, сличения, контроль, самоконтроль, исполнительские компоненты деятельности..

более общая закономерность: для реализации деятельности *объективно необходим* определенный и достаточно инвариантный набор некоторых, основных, деятельностных функций. Это – функции формирования цели и ее дифференциации на подцели; функции редукции неопределенности и выработки решения; функции построения плана и программы; функции контроля и самоконтроля и т. д. Все эти деятельностные функции, составляя в совокупности «каркас» психологической регуляции деятельности, повторяем, достаточно *инвариантны* как по составу, так и по отношению к различиям в предметном содержании деятельности, ее типам, видам, условиям реализации. В то же время все эти деятельностные функции объективно предполагают необходимость своего собственно *процессуального* обеспечения. Итак, само установление этих функций ставит закономерный вопрос – вопрос об определенной группе специфических процессов, которая, по-видимому, должна являться столь же инвариантной, как и сама совокупность базовых регулятивных, деятельностных функций.

На наш взгляд, в исследованиях по проблемам психических процессов и структуры деятельности (а также – в общей и прикладной психологии в целом) сложились достаточные предпосылки для решения этого вопроса. Действительно, в русле этих проблем все более актуальным становится изучение таких процессов, которые хотя уже достаточно давно известны сами по себе, но не становились пока предметом исследования именно как качественно специфический класс процессов. Речь идет о процессах целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, планирования, программирования, контроля, самоконтроля и др. В этой связи необходимо отметить работы Б. Ф. Ломова и Е. Н. Суркова, демонстрирующие системность строения процесса антиципации [264, 265] и работу Е. А. Сергиенко, раскрывающую онтогенез этого процесса [388]; работы В. Н. Пушкина, О. К. Тихомирова, В. Д. Шадрикова [366, 409, 449], в которых выявлена сложная структура процесса целеобразования; исследования А. В. Брушлинского, показавшего системный характер процесса прогнозирования и детально изучившего роль мышления в нем [61]; работы И. М. Фейгенберга и Г.Е. Журавлева по исследованию этого же процесса [81], а также работу Л. А. Регуш, посвященную его генетическому аспекту [368]; работы Д. Н. Завалишиной по структуре процесса планирования [141, 142]; работы Д. А. Ошанина, О. А. Конопкина и их сотрудников [233, 338], а также В. П. Зинченко, посвященные изучению процессов программирования и самопрограммирования [150, 152]; исследования Г. С. Никифорова, вскрывающие психологическое строение процесса самоконтроля [323]; выполненный нами комплексный цикл экспе-

риментальных и прикладных исследований процессов принятия решения, раскрывающих основные закономерности их структурно-функциональной организации [171, 173, 174, 175, 179], а также исследования В. И. Моросановой, раскрывающие закономерности взаимодействия ряда из указанных процессов в ходе саморегуляции деятельности и поведения [304].

Аналогичные исследования этих же процессов выполнены зарубежными авторами. В частности это исследования процессов целеобразования (Р. Катрамбон) [501]; программирования (В. Хаак, К. Хольм, К-В. Вагнер) [534]; планирования (МакДермотт, Дж. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам) [296, 564]; контроля (К. Карвер, М. Шейер) [500]; самоконтроля (Ч. Тересен, Х. Махони, У. Мишель, Ф. Камфер, Л. Гримм) [545], а также широко и традиционно представленные исследования процессов принятия решения и прогнозирования.

Итак, можно видеть, что даже этимологически, не говоря о содержательной стороне, те комплексные процессы, которые объективно существуют, но «не укладываются» в традиционную систематику естественным образом, достаточно полно и однозначно соответствуют основным функциональным составляющим системы деятельности. Следовательно, появляются основания для понимания этих процессов в качестве именно тех динамических, процессуальных средств, которые обеспечивают собой функционирование основных «составляющих» системы деятельности. Их совокупность является, как показано выше, устойчивой, инвариантной и, следовательно, объединяет указанные процессы в столь же инвариантный класс процессов – более комплексных, синтетических по составу, нежели традиционно выделяемые «первичные» психические процессы и их основные классы.

В структуре таких комплексных и интегративных процессов, каковыми являются процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, планирования, программирования, контроля, самоконтроля, осуществляется синтез всех иных психических процессов (когнитивных, эмоциональных, мотивационных, волевых) при реализации последними своих регулятивных функций. В деятельности основные психические процессы сорганизуются в такие интегративные процессуальные образования, каждое из которых направлено на обеспечение той или иной базовой регулятивной функции. Эти процессуальные образования, хотя и реализуются, в конечном итоге, на основе всех известных психических процессов, но несводимы к их аддитивной совокупности, рядоположенной сумме. Дело в том, что интеграция последних (как и любая иная интеграция) объективно приводит к формирова-

нию новых – системных по своей природе качеств. Эти новые качества не позволяют редуцировать содержание интегративных образований к совокупности включенных в них основных психических процессов. Именно эти представления были положены в основу разработанной нами концепции *интегральных процессов психической регуляции* деятельности и поведения [170, 189, 195, 196, 197 и др.]. В ней обосновано и экспериментально доказано положение о существовании и качественной специфичности определенной группы психических процессов – интегральных, а также о самостоятельности их статуса. Это – процессы целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля.

Есть основания считать, что реализация основных выводов концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения, может содействовать дальнейшему развитию представлений о структурно-уровневой организации психических процессов; способствовать разработке конструктивного и, по возможности, обобщенного концептуального подхода к данной проблеме. Остановимся на данной проблеме более подробно.

Действительно, в ней на основе анализа процессуально-психологической регуляции деятельности и поведения была доказана необходимость дифференциации двух форм, двух классов (и уровней) организации процессов психики. Во-первых, – основных, традиционно выделяемых процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных) – как своего рода процессов «первого порядка». Во-вторых, – синтетических, регулятивных процессов – процессов «второго порядка». Их целесообразно обозначить как *интегральные процессы* регуляции деятельности и поведения. Они выступают необходимым промежуточным звеном, этапом и уровнем интеграции между основными психическими процессами и целостной структурой регуляции деятельности и поведения.

Такие процессы, действительно, не только реально существуют, но и достаточно давно известны в психологии; они получили также свое закрепление в естественном языке. Однако для того, чтобы их адекватно дифференцировать и осмыслить, необходимо расширить традиционную схему понятийного описания процессов психики, дополнить аналитико-когнитивную установку их изучения *регулятивно-синтетической* установкой.

Дело в том, что для эффективного и активного взаимодействия субъекта с действительностью недостаточно только процессов, направ-

ленных преимущественно на ориентировку и познание (когнитивные процессы); на активацию и оценивание (эмоциональные процессы); на стабилизацию активности (волевые процессы) и на побуждение, инициацию этой активности (мотивационные процессы). Объективно необходимы также и процессы, *специально* направленные на построение, организацию и регуляцию активности (поведения и деятельности). В качестве таких специфически регулятивных процессов следует рассматривать известные, но не объединяемые в качественно специфический класс процессы и обозначенные нами как *интегральные*.

Все психологические особенности интегральных процессов целесообразно, на наш взгляд, рассматривать в свете диалектики *общего, особенного и единичного* по отношению к особенностям других процессов психики. Иначе говоря, они обладают общими со всеми иными категориями процессов свойствами; однако, наряду с этой общностью, им присущи и некоторые особенные – специфические характеристики, позволяющие считать их однородной в некоторых существенных отношениях группой процессов. Наконец, на фоне общих и особенных характеристик, каждому из процессов этой группы присущи и свои собственные (единичные) характеристики, описывающие их собственное качественное своеобразие.

Действительно, обобщение результатов работ, посвященных исследованию целеобразования, антиципации, принятия решения, планирования, прогнозирования, программирования, контроля и самоконтроля вскрывает ряд ключевых особенностей всех этих процессов, аналогичных в целом ведущим характеристикам других, традиционно выделяемых процессов психики. Так, все они, безусловно, являются психическими по механизмам своей реализации; характеризуются свойствами субъективности, идеальности, целенаправленности, предметности; имеют специфический операционный состав; направлены на обеспечение наиболее общих адаптивных функций; являются сложными, многоуровневыми и системно-организованными образованиями; допускают реализацию и в собственно процессуальной форме и в форме относительно автономной, развернутой деятельности. Наличие этих – общих с другими процессами особенностей, собственно, и позволяет считать, что все эти процессы являются, хотя и специфическим, но все же одним из классов процессов, реализуемых психикой.

Всем этим процессам присущи, однако, и некоторые специфические только для данного класса особенности. Главные из них могут быть охарактеризованы следующим образом.

1. Ведущим *критерием* выделения всех этих процессов является соответствие каждого из них определенной *комплексной функции* по организации деятельности, обусловленной ее психологической структурой. Такими функциями, составляющими в своей совокупности, как известно, замкнутый, целостный контур регуляции, являются функции: формирования цели и ее дифференциации на подцели, предвосхищения результатов деятельности (промежуточных и конечных), снятия прагматической неопределенности, формирования программы деятельности, текущего и заключительного контроля и самоконтроля и др.

2. Общая особенность рассматриваемого класса процессов состоит в том, что все они по определению являются *регулятивно-монофункциональными*, то есть, направлены на обеспечение какой-либо одной, инвариантной по отношению к различиям в типах и видах деятельности, регулятивной функции ее организации. И в этом также состоит их отличие от других классов процессов психики. Действительно, например, память или мышление необходимы для реализации практически всех регулятивных функций (они входят в состав и целеобразования, и принятия решения, и самоконтроля и др.), то есть являются в этом плане регулятивно-*поли*функциональными процессами. Свойство регулятивной монофункциональности (инвариантности реализуемой функции) является объективной и достаточной предпосылкой для складывания инвариантного операционного состава каждого из этих процессов.

3. Еще одна основная особенность рассматриваемой группы процессов состоит в том, что они имеют комплексный, синтетический состав; выступают *интегральными* в плане гетерогенности и разнокачественности объединяемых в них процессов иных категорий и классов. Вместе с тем, любой из традиционных процессов, включаясь в состав интегральных, будет представлен в нем всегда лишь в той мере и в том аспекте, в каком это необходимо и достаточно для реализации интегрального процесса.

В интегральных процессах определенную специфику приобретает и общее для всех психических процессов свойство системности. Дело в том, что в качестве их функциональных компонентов выступают отдельные традиционно выделяемые психические процессы (когнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные). При этом состав психических процессов, входящих в интегральные, по-видимому, остается инвариантным, но существенно различается мера выраженности каждого из них при включении в разные интегральные процессы. Меняется структура функциональных взаимосвязей между ними, устанавливаемых в различных интегральных процессах. Формирующиеся при этом интегральные

процессы представляют собой разновидность психологических систем. Соотношение традиционных («первичных») и интегральных психических процессов выступает как соотношение компонента и системы. Специфическим содержанием последних выступают эффекты психической интеграции, а также связанные с ними генеративные феномены и механизмы.

4. Общей характеристикой интегральных процессов является, далее то, что все они имеют общую и исходную специфически *регулятивную направленность*, характеризуются своеобразием своего функционального предназначения по сравнению с другими группами психических процессов. Так, например, познавательные психические процессы реализуют и когнитивные (преимущественно) и регулятивные функции; эмоциональные процессы – преимущественно оценочные и активационные функции. Интегральные же процессы направлены преимущественно и непосредственно на реализацию собственно регулятивных функций. Другими словами, эти процессы, наряду с регулятивным потенциалом всех иных психических процессов, входят в состав регулятивной подсистемы психики, составляют ее специфическое содержание. С этой точки зрения, собственно говоря, и возникает необходимость в дифференциации когнитивных и регулятивных процессов.

Деятельность как объективно существующая форма активности предполагает столь же объективный характер процессов ее организации – интегральных психических процессов. В своей совокупности они составляют переходный уровень интеграции между отдельными психическими процессами и целостной регуляцией деятельности, поведения. В этом своем качестве совокупность интегральных процессов выступает аспектом, раскрывающим собственно процессуальное содержание общей структуры саморегуляции деятельности.

5. Еще одной особенностью интегральных процессов является то, что их *операционный состав* и содержание не исчерпываются составом и содержанием аддитивной совокупности реализующих их психических процессов. Дело в том, что они всегда строятся, организуются по типу целенаправленного действия (а в развитых формах – деятельности). Это зафиксировано и в синонимичности выражений типа «процесс контроля» и «действие контроля»; «процесс принятия решения» и «действие по принятию решения». Другими словами, операционный состав этих процессов обусловлен структурой и функциональной организацией действия. Следовательно, они одновременно являются и процессами, и действиями, а их адекватнее и полное описание предполагает использование принципа *дополнительности* их понимания и как процессов и как действий.

6. Характерной особенностью данного класса процессов является и то, что они выступают как *множественно интегративные*. Это означает, что проявления интегративных механизмов могут быть установлены в них по целому ряду различных направлений. Во-первых, – в плане комплексности и синтетичности их процессуального содержания и состава. Во-вторых, – в плане интегративного характера главных механизмов их организации. В-третьих, – в плане их общего функционального предназначения – их направленности на организацию, то есть, по существу, – на интеграцию целостной деятельности. В-четвертых, – в плане комплексности и синтетичности их операционного и компонентного состава. В-пятых, – в генетическом аспекте: их становление и развитие в онтогенезе – это одновременно и возрастание степени интегрированности психики в целом. Через них и «в них» развивающаяся психика повышает меру своей целостности и интегрированности, формируется как «абсолютное целое», как «полносвязная система».

7. Наконец, очень специфической особенностью интегральных процессов, проявляющейся, однако, лишь в плане их целостной структуры (но не характерной для каждого из них в отдельности) является следующая закономерность их организации. Среди них нельзя выделить какой-либо один процесс, устойчиво находящийся «на вершине» иерархии регулятивной подсистемы. Любой из интегральных процессов в зависимости от конкретной ситуации может становиться ведущим и организовывать в целях своей реализации все иные интегральные процессы, соподчинять их себе. Показательно и то, что смена интегральных процессов на ведущем уровне происходит достаточно естественно, зависит от складывающейся ситуации, от содержания и условий конкретной деятельности и поведенческой задачи. Все это, как можно считать, свидетельствует о том, что организация интегральных процессов подчиняется не иерархическому, а иному – *гетерархическому принципу*. Он, как известно, характеризуется возможностью гибкого и динамичного перераспределения, смены «управляющих центров» в зависимости от конкретной ситуации, а также – наличием нескольких паритетных управляющих центров одновременно.

Таким образом, через становление системы интегральных процессов психика обогащает арсенал функциональных принципов своей организации. Принцип иерархии (на котором, в частности, базируется когнитивная подсистема) дополняется принципом гетерархии – на нем основана организация регулятивной подсистемы. Синтез же этих двух наиболее общих и мощных принципов – иерархического и гетерархиче-

ского лежит в основе высочайшей организованности и координированности, эффективной управляемости и самоуправляемости психики.

Итак, можно заключить, что сама психологическая структура деятельности (структура ее базовых регулятивных функций) объективно выступает как основа для объединения указанных комплексных процессов в качественно специфический класс процессов – синтетических и интегративных по строению и регулятивных по функциональной направленности. Эти комплексные процессы организации и регуляции деятельности обеспечивают ее психологический синтез, являются процессуальным, динамическим аспектом психологической системы деятельности. В то же время, дифференциацию данного класса процессов следует рассматривать и как относительную – обоснованную в аспекте задач определения процессуально-психологического обеспечения деятельности. Все они обнаруживают свою общность, будучи взятые, прежде всего, в качестве составляющих деятельности; за пределами ее структуры они могут проявляться и проявляются также и иными своими сторонами, в иных качествах и в иных функциях.

В связи со сделанным выводом необходимо, конечно, принимать во внимание положение об условности любой классификации, любой «призмы видения» той или иной сложной системы. Психическое, в силу своей многомерности и многокачественности, не только допускает, но и требует его исследование в различных аспектах, в различных «срезах». Каждый из них является частным, и лишь их синтез может считаться относительно полным. Так же обстоит дело и при разработке представлений о системе процессов психики. Их изучение в каком-либо одном аспекте (с точки зрения когнитивной функции) дает одну систему понятий, фиксирует одну группу процессов – когнитивных. В свою очередь, возможна, а на наш взгляд, – необходима и дифференциация единого процессуального содержания психики по еще одному основанию – регулятивному, по их отношению к организации деятельности и поведения. Она приводит к необходимости выделения и изучения другого класса процессов – обозначенных нами как интегральные⁷⁸. Такие

⁷⁸ Вообще говоря, в понятиях «когнитивная подсистема» и «регулятивная подсистема», в составляющих их процессах психики, по существу, зафиксированы два различных способа описания единого по сути процессуального содержания психики. Оно и в целом, и каждая его составляющая – на каком бы уровне анализа их ни выделять, не являются ни «чисто» когнитивными, ни «чисто» регулятивными, но и теми и другими одновременно. Следовательно, и их познание должно базироваться на общенаучном принципе дополнительности.

процессы, действительно, не только реально существуют, но и, как отмечалось, достаточно давно известны в психологии; они получили также свое закрепление в естественном языке. Однако для того, чтобы их адекватно дифференцировать и осмыслить, необходимо расширить традиционную схему понятийного описания процессов психики, дополнить аналитико-когнитивную установку их изучения регулятивно-синтетической установкой.

Специально подчеркнем также, что психологический анализ *деятельности* приводит к выводам, которые по своему «духу» и направленности вполне созвучны основным тенденциям в развитии исследований в области *психических процессов*. Последняя также во все большей степени обращается к исследованию более сложных комплексных процессуальных образований, в частности – метакогнитивных процессов⁷⁹. Следовательно, все эти данные одновременно необходимо рассматривать и в качестве общего средства для понимания того, как же конкретно «работают» – функционируют основные «блоки», «составляющие» психологической системы деятельности. В связи с этим, и саму концепцию интегральных психических процессов можно, на наш взгляд, рассматривать как определенное развитие психологической теории деятельности.

Итак, обобщая изложенное, можно сделать следующее заключение. В основе процессуально-психологического обеспечения базовых «составляющих» деятельности – ее функциональных блоков лежат именно *интегральные процессы* психической регуляции. Тем самым, они выступают собственно процессуальными средствами реализации каждого из этих функциональных блоков, каждой из основных психологических «составляющих» деятельности. Их совокупность, в свою очередь, образует основу всей регулятивной подсистемы психики. Каждый из интегральных процессов включает в себя определенный и закономерный операционный состав. Этот состав предполагает реализацию вполне конкретных в содержательном отношении операционных средств и иных механизмов, направленных на обеспечение важнейших деятельностных «составляющих».

Кроме того, поскольку каждый из интегральных процессов образован, как показано выше, синтезом иных – *онтологически* представленных психических процессов, то и сами интегральные процессы также выступают в качестве реально представленных – онтологических образований. «Через них» и «в них» основные «составляющие» деятельно-

⁷⁹ Они, равно как и их роль в организации деятельности, станут предметом специального рассмотрения также и в следующем параграфе данной главы.

сти обретают свой онтологический статус. Поэтому они должны быть проинтерпретированы как одна из важнейших «составляющих» реальной *онтологии деятельности* в аспекте ее процессуально-психологического, собственно регулятивного обеспечения. Важно и то, что «первичные» психические процессы, которые подвергаются синтезу в рамках каждого из интегральных процессов, базируются, в свою очередь, на тех или иных конкретных и вполне определенных психофизиологических *функциях*⁸⁰. Вместе с тем, главной отличительной чертой психофизиологических функций как раз и является то, что они образуют онтологическую основу психического, *являются* этой онтологией.

Таким образом, через соответствие с тем или иным интегральным процессом каждая из главных психологических «составляющих» деятельности, каждый из ее функциональных «блоков», *действительно*, обретает онтологические основания для своего существования и, соответственно – дифференциации. Данное положение представляется наиболее принципиальным и должно быть зафиксировано специально. Его смысл, повторяем, состоит в том, что именно интегральные процессы выступают объективным – онтологически представленным *критерием* для самой этой дифференциации основных психологических «составляющих» регуляции деятельности. Причем, они являются критериями, носящими именно объективный характер, поскольку они непосредственно сопряжены с реальной *онтологией* процессуально-психологического обеспечения деятельности (и, более того, – фактически, образуют саму эту онтологию).

Далее, существенно и то, что с этих позиций не только каждая из основных «составляющих» системы деятельности (то есть каждый функциональный блок) так сказать «*по отдельности*» обретает объективный критерий своей дифференциации. Дело еще и в том, что и вся их *совокупность* (точнее – система) также получает *комплексный* и вполне объективный критерий ее дифференциации в целом. Действительно, можно видеть, что имеет место не только и не просто так сказать «поточечное» – взаимно-однозначное соответствие каждого из интегральных процессов с той или иной «составляющей» деятельности. Существует также и *комплексное* соответствие всей совокупности базовых регулятивных функций, с одной стороны, и всей системы интегральных процессов, с другой. Иначе говоря, *вся* совокупность функциональных блоков систе-

⁸⁰ Как отмечал в этой связи М. С. Роговин: «Создававшаяся веками система знаний в области психических процессов демонстрировала явную тенденцию соотносить тот или иной из них с психическими функциями» [371].

мы деятельности соответствует *всей* системе интегральных процессов ее психической регуляции. Более того, как показано выше, их система как раз и выступает не только комплексным, но и реально представленным их онтологическим основанием, их онтологией как таковой⁸¹.

Следовательно, и сама дифференциация основных психологических «составляющих» деятельности, представленная, в частности, как совокупность ее основных функциональных блоков и являющаяся, фактически, главным положением всей структурно-морфологической парадигмы разработки теории деятельности, обретает свой комплексный и объективный критерий. В свете данного критерия эта дифференциация раскрывается уже не только как *гносеологическое* средство описания и изучения деятельности, а как естественная и *онтологически* представленная психическая реальность. Функциональные блоки, явившиеся исходно дифференцированными на базе, преимущественно, эмпирико-феноменологических критериев и оснований обнаруживают – именно через соответствие с совокупностью интегральных процессов свой истинный, то есть онтологический статус. Одновременно и совокупность интегральных процессов эксплицирует свой очень важный модус: она является комплексным и, повторяем, онтологически представленным – объективным критерием для дифференциации самих этих «составляющих», функциональных блоков деятельности. Становится понятным, как и почему именно они синтезируются в целостность – в психологическую систему деятельности. Факти-

⁸¹ Вместе с тем, следует, конечно, иметь в виду, что, в силу их предельной гетерогенности, функциональные блоки достаточно существенно отличаются друг от друга в плане «тесноты» и непосредственности их связи с собственно процессуальным содержанием психического обеспечения деятельности. В этом отношении они могут быть подразделены на две группы. Первая группа включает те блоки, которые *непосредственно* репрезентированы в процессах рассматриваемого здесь класса (это, например, блок целобразования или принятия решения). Вторая группа включает такие блоки, которые более *опосредствованно*, хотя также объективно, связаны с собственно процессуальным аспектом ее организации. Так, в основе мотивационного обеспечения деятельности (то есть в основе блока мотивации) лежат, в том числе, и качественно специфические, именно *процессуальные* образования – процессы (которые, к сожалению, значительно хуже раскрыты в настоящее время, нежели иные типы процессов). Далее, известно, что в основе многих и притом – наиболее значимых, базовых ПВК, в роли которых, как известно, выступают общие и специальные способности личности, также лежат основные психические функции и формирующиеся на их основе психические процессы. Поэтому целый ряд ПВК выступает, фактически, *результативным* аспектом и итоговым проявлением определенного *процессуального* содержания психики.

чески, все вышеизложенное означает, что через совокупность интегральных процессов, вообще – с позиций концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности осуществляется концептуальное расширение и представлений по проблеме деятельности в целом.

Во-первых, доминирующая в настоящее время структурно-морфологическая парадигма ее разработки, фактически, трансформируется в иную, более адекватную психологической природе деятельности парадигму – *функционально-динамическую*. В ней раскрывается система собственно *процессуальных* средств и иных психологических механизмов реализации деятельности. Тем самым осуществляется переход от ее преимущественно статического изучения (от ее так сказать «морфологии» – состава и строения) к ее динамическому исследованию, к раскрытию закономерностей ее собственно процессуальной – временной, функциональной организации⁸².

Во-вторых, совокупность основных «составляющих» деятельности, представленная, в частности, как психологическая система деятельности, раскрывается с этих позиций как, прежде всего, *гносеологическое* средство как описания и изучения. Оно, однако, должно быть дополнено представлениями о совокупности интегральных процессов ее обеспечения. В сочетании с этими представлениями и на их основе оказывается возможным переход уже к собственно *онтологическому* уровню изучения деятельности. Тем самым, принципиально меняется и общий подход к раскрытию закономерностей и механизмов структурной организации деятельности – с гносеологического на онтологический. Понятно, что второй является (по определению) более глубоким; он в большей мере раскрывает закономерности и механизмы собственно процессуально-психологического обеспечения деятельности. Переход к нему, будучи подготовлен всей логикой развития психологии деятельности в целом и структурно-морфологической парадигмы, в особенности, оказывается возможным, как можно видеть, на основе учета качественно специфического класса процессов – интегральных процессов психической регуляции деятельности. Сама же концепция интегральных процессов может рассматриваться как одно из совершенно конкретных по содержанию, но одновременно – общих по смыслу и ориентации направлений трансформации структурно-морфологической парадигмы в функционально-динамическую парадигму. Она является средством дополнения гносеоло-

⁸² Данный – функциональный план общей проблемы деятельности явился предметом специального рассмотрения в одной из наших работ [197].

гического подхода к разработке психологической теории деятельности онтологическим подходом. Через совокупность интегральных процессов структурная организация деятельности раскрывается уже не только как некоторое ее «гносеологическое отображение» и не только как некоторый познавательный *конструкт*, а как сама эта – реально представленная организация, как ее *онтология*, то есть как психическая *реальность*.

Общая характеристика интегральных процессов психического регуляции деятельности требует обращения к еще одному вопросу, который, впрочем, не только тесно связан с уже проведенным анализом, но и является, фактически, его логическим продолжением и углублением. Его рассмотрение является одним из важных условий решения основной и наиболее общей проблемы данной работы (проблемы раскрытия закономерностей организации образовательной деятельности). Действительно, одним из главных положений концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности является тезис о том, что в их системе находит очень полное и органичное воплощение определенный общесистемный *регулятивный инвариант*⁸³. Он образован такими средствами, которые необходимы и достаточны для обеспечения эффективного взаимодействия систем со «средой» в беспрецедентно широком диапазоне изменения как самих типов систем, так и меры разнообразия «сред взаимодействия». Другими словами, он является атрибутивно *общесистемным*, а его экспликация в *психологической* системе деятельности (как одном из типов систем в целом) является *частным* случаем и конкретной формой его проявления. Он – причем, не только в его *содержательном* аспекте, но и в его *темпоральном* плане, то есть в его *временной* «развертке» образован следующей хронологически упорядоченной последовательностью процессов: целеобразование – антиципация – прогнозирование – принятие решения – планирование – программирование – контроль – самоконтроль.

Необходимо специально подчеркнуть, что данный регулятивный *инвариант* потому и является инвариантом, что в значительной степени «безразличен» к содержанию и даже к типам систем, в которых он может реализовываться. Он выступает как необходимый и достаточный для их регуляции. Но это означает, в свою очередь, что он обладает и очень высокой степенью *обобщенности*; он носит, действительно, общий, точнее – *общесистемный* характер. Собственно говоря, именно поэтому он

⁸³ Отметим также, что в одной из наших работ [187] данное положение было подвергнуто специальному – многоплановому, комплексному теоретическому обоснованию.

и является не просто «регулятивным инвариантом», а именно *общесистемным* регулятивным инвариантом. Проявления такого общего (или даже всеобщего) характера данного инварианта многочисленны и в принципе достаточно хорошо известны; они, фактически, повсеместны. Они зафиксированы и подробно изучены в целом ряде очень общих и, по существу, фундаментальных научных дисциплин и направлений: в общей теории систем, в теории организаций, в теории координации, в психологии управления, в общей психологии и др. Отметим лишь некоторые из них.

Так, в работе [176] нами был рассмотрен сложившийся в теории управления и менеджмента (а также в психологии управления) инвариант совокупности основных *управленческих функций*. Они, согласно традиционной точке зрения, образуют «ядро управления»; характеризуются инвариантностью по отношению к различиям в видах и типах, управленческой деятельности, а также в уровнях ее осуществления. Кроме того, они были дифференцированы уже в самом первом из подходов к исследованию управленческих функций. Это – «классический» (или «административный») подход к исследованию управленческой деятельности (А. Файоль – по [316]). Управленческие функции обеспечивают *регуляцию* совместной деятельности иерархического типа, которая, собственно говоря, и составляет психологическое содержание деятельности руководителя как таковое. Однако трудно не заметить того, что совокупность, точнее – система базовых «классических» управленческих функций удивительно близка по содержанию к составу класса интегральных процессов; они, фактически, изоморфны. Вместе с тем, в свете вышеизложенного такой изоморфизм предстает не только как закономерный и вполне объяснимый, но и как *необходимый*. Дело в том, что в основе совокупности управленческих функций (равно как и состава интегральных процессов) лежит *один и тот же* регулятивный инвариант базовых процессов и иных средств взаимодействия систем с их «окружением». Разница состоит лишь в том, что в случае интегральных процессов он направлен на организацию регуляцию *индивидуальной* деятельности, а в случае совокупности управленческих функций – на организацию и регуляцию *совместной* деятельности иерархического типа. Она, однако, как раз и составляет, как известно, основное психологическое содержание *управленческой* деятельности.

Аналогичная закономерность, как известно, существует и по отношению к функционированию целых организаций, то есть на *институциональном* – собственно организационном уровне. Общая структура организаций, равно как и совокупность их основных функциональных служб (отделов, подразделений, «дивизионов» и др.), дифференцируется, как

правило, таким образом и в результате образует такое множество, которое также соответствует совокупности основных «составляющим» рассматриваемого здесь регулятивного инварианта. Так, любая организация объективно вынуждена решать задачи, связанные с формулировкой и выработкой *целей* ее функционирования; с *прогнозированием* своего будущего развития и изменений «среды»; с определением и выбором (*принятием решений*) стратегий и способов своего функционирования, а также с его *планированием*, с *контролем* за ним и др. Другими словами, состав регулятивного инварианта не только имеет место и на этом (институциональном, общеорганизационном уровне), но и представлен на нем еще более явно и эксплицировано. Здесь уместно вспомнить известный тезис Ч. Барнарда, согласно которому «функция определяет структуру» [488]. Действительно, совокупность базовых регулятивных функций (точнее, основных функциональных задач, решаемы организацией) определяет ее структуру – состав, содержание и организацию тех *регулятивных средств*, которые и обеспечивают решение этих функциональных задач.

Далее, несколько предвосхищая дальнейшее изложение и опираясь на результаты, полученные нами в работе [196], отметим и еще одно проявление действия данного инварианта. В данной работе было подробно обосновано положение, согласно которому этот же регулятивный инвариант, хотя и в относительно неразвернутом виде, представлен и по отношению к ранним онтогенетическим стадиям. Причем, и на отдельных фазах самого «раннего онтогенеза» он также представлен в различных – последовательно усложняющихся формах. Так, на наиболее ранних из них он, как известно, имеет форму так называемых «круговых реакций» (Ж. Пиаже [346]), а в еще более элементарном виде, то есть на уровне собственно физиологической регуляции, он же сопряжен с известным принципом «рефлекторного кольца».

Наконец, следует обязательно подчеркнуть, что *все* рассмотренные, в том числе даже и относительно неразвитые формы регулятивного инварианта, сопряженные с ранними онтогенетическими фазами, объективно базируются на одном из наиболее фундаментальных *регулятивных* принципов – на принципе обратной связи. Более того, в известной мере этот принцип и является очень существенной детерминантой всего состава и общей структуры самого регулятивно инварианта. В данной связи совершенно закономерно, что свое, пожалуй, максимальное раскрытие данный инвариант получил именно в таких обобщающих научных дисциплинах, как общая теория систем и теория регуляции (в ее различных вариантах – например, в теории координации). Регулятивный

инвариант – это так сказать «основа основ», «альфа и омега» организации общего процесса функционирования систем как таковых.

Наконец, отметим, что еще одним важнейшим проявлением данного регулятивного инварианта является его представленность и на собственно *физиологическом* уровне. Данное положение является, как известно, основным в разработанной П. К. Анохиным теории физиологических функциональных систем [16]. Оно как раз и состоит в том, что принципиальная архитектура этих систем образована совокупностью тех – регулятивных по своей сути функций, которая, фактически, изоморфна составу самого регулятивного инварианта. Причем, еще точнее было бы сказать, что она не просто изоморфна его составу, а *производна* от него. Дело в том, что, согласно концепции П. К. Анохина, сами функциональные физиологические системы складываются как «конstellация» некоторых собственно регулятивных функций, обеспечивающих жизнедеятельность организма. В этом плане необходимо специально подчеркнуть следующее обстоятельство. Как уже отмечалось выше, одним из двух основных направлений разработке психологической теории деятельности является *структурно-морфологическая* парадигма. Ее сущность состоит в том, что психологическая архитектура деятельности раскрывается через понятие *инвариантной структуры основных компонентов* деятельности через ее психологическую систему [449, 452]. В качестве таких компонентов, образующих в своей совокупности своего рода «морфологию» деятельности, выступают качественно гетерогенные единицы. Все они, взятые в своей совокупности, составляют именно этот регулятивный инвариант. Более того, их глубинная общность, которая также была отмечена выше, как раз и объясняется тем, что все они являются, фактически, различными «версиями» экспликации по отношению к деятельности именно этого регулятивного инварианта.

Таким образом, можно заключить, что понятие регулятивного инварианта является тем «концептуальным мостом», который позволяет органично синтезировать психологическую теорию деятельности с общенаучными представлениями о природе регуляции, с общей теорией систем, с теорией регуляции, а также с собственно физиологическими представлениями о ее структуре. *Психологическая* система регуляции выступает с этих позиций как *частный*, специальный случай регуляции как таковой с присущими ей *общими* закономерностями. Одной из основных среди них и является то, что она базируется на вполне определенном инварианте базовых средств ее реализации. И наоборот, и общая теория систем, и теория регуляции выступают как совокупность

более общих положений и закономерностей, которые не только могут, но и должны вступить в качестве объяснительных средств по отношению к психологической теории деятельности.

Наконец, с этих позиций понятие регулятивного инварианта раскрывается в качестве общего по смыслу (но одновременно – и очень конкретного, хотя и комплексного по содержанию) направления транспонирования общих системных закономерностей и принципов организации на специфический тип систем – на психологическую систему деятельности. Более того, сама деятельность в ее различных видах и типах, на разных уровнях ее развития раскрывается с этих позиций в качестве различных форм воплощенности данного регулятивного инварианта. Психика использует вполне определенный – «универсальный механизм» (общесистемный регулятивный инвариант), который сложился и существует по отношению практически ко всем иным типам и классам систем. Психологическая архитектоника деятельности – это и есть его конкретная реализация на уровне психического. Вместе с тем, он воплощается и реализуется в ней (и в деятельности) не автоматически, а требует сложного процесса формирования, – «складывания» (и в фило-, и в онтогенезе) совокупности специфических именно для психики процессуальных средств. В их качестве как раз и выступают рассмотренные выше интегральные процессы психической регуляции деятельности и поведения. Совокупность этих процессов и является *конкретно-психологической* формой реализации данного инварианта.

Понятие регулятивного инварианта предписывает, далее, необходимость обращения и к еще более общему вопросу, который имеет принципиально значение. Он, однако, может быть сформулирован пока лишь в виде общетеоретического *предположения*. Вместе с тем, необходимость обращения к нему, сама суть его содержания *непосредственно* обусловлены общей логикой развития проблемы деятельности, а предлагаемый ниже вариант его решения может, на наш взгляд, содействовать такой разработке. На наш взгляд, одной из причин, сдерживающих разработку психологии деятельности, является, так сказать, «общее отношение» к самой категории деятельности. Точнее говоря, это трактовка понятия деятельности, состоящая в том, что оно рассматривается именно в качестве *категории* (то есть в качестве конструкта, обладающего *максимальной* степенью обобщенности). Согласно такому видению, «выше» и «дальше» понятия деятельности нет никаких более обобщенных конструктов и, соответственно, их не надо и искать.

Вместе с тем, хорошо известно, что одним из важнейших гносеологических условий и даже – императивных средств решения той или

иной научной проблемы, разработки того или иного понятия является их *включение* в какой-либо – более *общий* концептуальный контекст. Очень многое в научном познании обычно «нераскрываемо само по себе», но становится понятным при его включении в более общие целостности. В принципе – это, повторяем, хорошо известная закономерность, составляющая и одну из «аксиом» системного подхода. Она же – правда несколько в иной терминологии, зафиксирована и в известном тезисе С. Л. Рубинштейна о так называемом «основном нерве мышления» – операции «анализа через синтез». Ее сущность состоит в том, что «Поставленная проблема во всем многообразии своих объективных свойств и принципов включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых свойствах и качествах, которые фиксируются в новых понятиях; из проблемы, таким образом, как бы «вычерпывается» все новое содержание, она поворачивается каждый раз своей новой стороной, в ней выявляются все новые свойства» [375].

Однако, если теперь просто *не нарушать* эту *общую* гносеологическую закономерность, а следовать ей, то не только можно, но и необходимо рассмотреть саму деятельность не как «верховную инстанцию», не как родовое понятие, а как *частный* случай, как «составляющую» чего-либо более *общего*. Необходимо трансформировать категорию деятельности из *родового* образования (и, соответственно, понятия) в *видовое* – в образование и понятие, являющиеся *частными* случаями чего-либо более общего.

Понятно, что такая – достаточно кардинальная смена точки зрения на деятельность весьма непривычна; она не вполне согласуется с традиционной парадигматикой теории деятельности. Однако она – и это вполне очевидно в свете рассмотренной общей гносеологической закономерности – необходима как условие дальнейшего развития психологии деятельности. Вместе с тем, конечно, в таком случае возникает очень сложный вопрос о том, *что* же именно является этим «более общим случаем»? Что выступает родовым образованием (и понятием) по отношению к деятельности (и как образованию, и как к понятию) как к видовому? *Разновидностью* чего является деятельность? Отчетливо сознавая очень высокую степень сложности данного вопроса, его (точнее необходимость его решения) также следует зафиксировать в качестве еще одного – третьего основного «установочного» обстоятельства, определяющего общее содержание данной работы. На наш взгляд, вопреки сложности исходной *постановки* данного вопроса, возможный *ответ* на него (конечно, лишь в первом приближении) достаточно несложен. Действительно, представ-

ляется удивительным, что в психологии деятельности до настоящего времени парадоксальным образом не зафиксировано и не реализовано в должной мере следующее – фундаментальное, по нашему мнению, обстоятельство. Деятельность как таковая – в ее строгом и непосредственном, то есть именно *конкретно-научном* – собственно психологическом смысле есть не что иное, как *частный* случай, одна из разновидностей и форм *регуляции* взаимодействия двух (или более) систем. По отношению к деятельности это, разумеется, регуляция взаимодействия двух совершенно определенных систем – субъекта и объекта, что, кстати говоря, и зафиксировано в «классической деятельностной триаде» (*субъект* деятельности – *процесс* деятельности – *объект* деятельности). Однако, если это так, то на данный случай – именно как *частный* должны быть перенесены (хотя, не исключено, и в специфицированной форме) *общие* закономерности, представления о которых разработаны в теории регуляции и теории координации. *Общерегулятивные закономерности* должны выступать поэтому в качестве интерпретационного средства для объяснения закономерностей организации деятельности.

В свете этого можно сформулировать следующее положение, которое также должно быть учтено в качестве средства разработки теории деятельности. До сих пор одним из основных аспектов психологии деятельности является изучение закономерностей ее *психической регуляции*. Однако теперь необходимо дополнить данный аспект и необходимостью изучить саму *деятельность как регуляцию*, точнее – как один из ее частных случаев. Пора, наконец, со всей определенностью осознать, что конкретно-научный, то есть собственно психологический аспект закономерностей деятельности – это *частная* экспликация (на уровне психического) *общих* регулятивных закономерностей. В силу этого, последние не только могут, но и обязательно должны быть привлечены к разработке психологической теории деятельности. Понятно, что при такой постановке проблемы возникает объективная необходимость достаточно широко привлечения по отношению к развитию психологии деятельности общих и, по существу, междисциплинарных по своему характеру представлений об основных закономерностях процессов регуляции и координации систем. Для того чтобы более наглядно и зримо продемонстрировать важность этого, необходимо, на наш взгляд, просто вспомнить о той революционной роли, которую сыграло в свое время распространение принципов обратной связи как одного из базовых общерегулятивных принципов на психологическую проблематику (впрочем, не только психологическую, но и – даже еще раньше – на физиологическую). Вместе с тем, данный

принцип – это, хотя и основополагающий, но все же именно *один* из целой совокупности общерегулятивных принципов. Наряду с ним, как показано в теории регуляции и теории координации, существуют также иные принципы и иные процессы, имеющие статус именно *общерегулятивных*. Они «индифферентны» к различиям в содержании и даже типах тех систем, которые подвергаются регуляции и организации посредством них; носят так сказать «надсистемный» характер, являются столь же инвариантными, сколь и объективными.

В этом плане очень показательной, далее, является следующая аналогия – «параллель» (которая, в действительности, является, конечно, большим, чем просто аналогия). Как известно, одной из наиболее конструктивных попыток построения *общей теории* психических процессов (в особенности – когнитивных) явился известный подход к решению этой проблемы, сформулированный и реализованный Л. М. Веккером [76]. Его суть состоит именно в том, что не только отдельные виды процессов, но и сама категория психических процессов была проинтерпретирована как частный случай общих информационных взаимодействий сигнального типа. Вместе с тем, по-видимому, аналогичный концептуальный «ход» должен быть реализован уже не только к процессуально-психологическому (и, повторяем, прежде всего, когнитивному, информационному) взаимодействию, но и к взаимодействию в еще более прямом и непосредственном смысле этого слова – деятельностному, специфически *регулятивному*. Деятельность в целом, а также ее отдельные классы и виды, по-видимому, допускают свое существенно более полное раскрытие и глубокую интерпретацию именно с позиций их трактовки как частных случаев общерегулятивных закономерностей. На наш взгляд, именно такой подход также должен выступить как один из основных и, более того, стратегических ориентиров методологического плана как для разработки психологической теории деятельности в целом, так и для раскрытия закономерностей организации образовательной деятельности как одного из важнейших и сложнейших ее разновидностей.

Таким образом, вся совокупность представленных выше материалов раскрывает ту, действительно, важную и во многом определяющую роль, которую выполняет по отношению к структурно-функциональной организации деятельности система интегральных процессов ее психической регуляции. Вместе с тем, она не исчерпывается только теми ее аспектами, которые уже были рассмотрены выше. Новые – очень важные аспекты функциональной роли интегральных процессов (и это также очень показательно в плане сформулированного нами методологического подхода

к разработке психологической теории деятельности) раскрываются именно с позиций развитых выше представлений о деятельности как о системе со «встроенным» метасистемным уровнем. Они станут предметом специального рассмотрения в параграфе 3.2. следующей главы.

2.5. Общая характеристика современного метакогнитивизма

Как было показано в предыдущем параграфе, логика развития представлений о структурной организации деятельности привела к выводу, согласно которому важнейшим классом специфически деятельностных, то есть собственно регулятивных процессов, являются процессы, обозначенные понятием *интегральных процессов*. Они выступают именно комплексными, синтетическими процессуальными образованиями по отношению к иным – «первичным» психическим процессам. Другими словами, *собственная* логика проблемы деятельности привела к необходимости расширения представлений о ее процессуально-психологическом обеспечении и к необходимости дифференциации указанного класса процессов. Следовательно, в хронологическом (историческом) плане в качестве *первого* и исходного из всех классов «вторичных» процессов, входящих в это семейство, как раз и явился класс *интегральных процессов* психической регуляции деятельности. Тем самым, однако, был создан своеобразный прецедент: выявлено, что существует, как минимум, еще один качественно специфический класс процессов, входящих в общий состав процессуально-психологического обеспечения деятельности (им и является класс интегральных процессов ее регуляции). Однако если существует «еще один» класс, то не только не исключено, но напротив, весьма вероятно существование и *иных* классов, также входящих в общий состав этой регуляции. Данное предположение, разумеется, требует верификации, а в этих целях – реализации, по возможности, детализированного и дифференцированного рассмотрения указанных классов. Поэтому необходимо специально остановиться на тех – более общих и «выходящих» за пределы собственно деятельностной проблематики представлениях, которые сложились в русле одного из важнейших направлений современной когнитивной психологии – в метакогнитивизме.

Действительно, «в лице» интегральных процессов психологическая теория деятельности, как мы уже отмечали, создает своеобразный прецедент. Его суть заключается в недостаточности упрощенной трактовки ее процессуально-психологической регуляции – ее так сказать «двух-

мерной» интерпретации. Согласно этой интерпретации, как известно, эта регуляция образована лишь двумя уровнями: уровнем отдельных аналитических процессов и уровнем целостной – осознаваемой, произвольной регуляции. Вместе с тем, и с точки зрения развитых выше представлений, и с позиций современных взглядов о составе и структуре процессуального содержания психики есть все основания полагать, что между ними, в действительности, локализована богатая по содержанию и широкая по диапазону сложности совокупность процессуальных образований. Все они имеют *принципиально синтетическую* природу и характер, выступают как интегральные процессы. Они несводимы ни к одному из аналитически выделенных – «первичных» процессов, то есть к уровню, на котором локализованы «первичные» процессы. Однако, они и «не возвышаются» до уровня общей и целостной – осознаваемой регуляции деятельности⁸⁴. Именно в этом – в составном, синтетическом характере их содержания, а также в интегративных механизмах организации и заключается сущность интегральных процессов регуляции деятельности. Кроме того, необходимо иметь в виду, что необходимость формулировки представлений об этом классе связана и с общей логикой развития представлений о составе и содержании категории психических процессов, а также об их целостной организации.

Действительно, раскрывая ее, хотя и важнейшую, но все же *часть*, они создают адекватные предпосылки для того, чтобы эксплицировать и еще один класс процессов, который также входит в состав этого обеспечения. Вместе с тем, этот класс, согласно сложившейся традиции, не соотносится напрямую с собственно деятельностью проблематикой. Он вообще исследуется и интерпретируется вне связи с психологической теорией деятельности – в русле иных психологических направлений (прежде всего, когнитивной психологии). Однако все процессы данного класса обладают (наряду с их несомненной специфичностью по отноше-

⁸⁴ Этот прецедент, повторяем, собственно говоря, и заставил сформулировать вопрос о возможной *неединичности* данного класса – как представителя «вторичных» процессов, обеспечивающих психическую регуляцию деятельности. Параллельно этому, к аналогичному предположению все более настоятельно приводила и логика развития такого крупного направления современной психологии, как метакогнитивизм. Собственно говоря, в нем и возник сам термин «вторичных» процессов. В связи с этим, данные процессы также потребовали их осмысления и интерпретации с позиций их принципиально синтетического, комплексного характера, а также их роли в организации и регуляции деятельности в целом и выявлении закономерностей их связей с интегральными процессами, в частности.

нию к уже рассмотренным – интегральным процессам) и столь же явной *общей* с ними атрибутивной чертой. Она как раз и состоит в том, что они также являются принципиально составными – «неединичными» и комплексными, то есть составными, *синтетическими*. Тем самым они также не могут быть редуцированы до уровня «первичных» психических процессов и поэтому обозначаются именно как «*вторичные*» процессы. Речь, разумеется, идет о классе *метакогнитивных процессов*.

В связи с этим, учитывая те представления, которые были сформулированы выше относительно класса интегральных процессов, перейдем к более детальному раскрытию этого класса процессов как еще одного класса. Их установление и последующее изучение имеет двоякое значение. С одной стороны, оно позволило расширить представления о реальном многообразии и истинной сложности процессуально-психологического содержания психики. С другой стороны, оно, как уже отмечалось, создало еще один прецедент, вскрыв то (на наш взгляд, еще более важное обстоятельство), что господствовавшие длительное время представления об аналитической картине психических процессов – это лишь база, основа для раскрытия всей реальной сложности их организации. Следовательно, сами эти «первичные» процессы отнюдь не исчерпывают собой всего содержания процессуальной организации психики. Другими словами, если существуют *метакогнитивные* процессы, то, по-видимому, должны существовать и такие «вторичные» процессы, которые соотносятся уже с *иными*, но также базовыми классами «первичных» процессов (с эмоциональными, мотивационными, волевыми, регулятивными).

Метакогнитивные процессы представляют собой, по существу, новую и во многом специфическую психическую реальность; они лишь сравнительно недавно стали предметом психологических исследований. Общим, то есть родовым их признаком является то, что все они направлены на организацию, регуляцию и координацию других – «первичных» когнитивных процессов. Тем самым они специфичны по своему, так сказать, «предмету – им выступает не объективная, а субъективная, точнее – субъектная реальность, а еще точнее процессы и структуры ее репрезентации. Метакогнитивные процессы одновременно «выходят» за рамки традиционных когнитивных процессов, поскольку они могут быть направлены на реализацию базовых *регулятивных* функций как по отношению к собственно познанию, так и по отношению к организации деятельности в целом. «Возвышаясь» над иерархией когнитивных процессов, они одновременно опосредствуют связь между когнитивными и регулятивными процессами деятельности и поведения.

Метакогнитивные процессы двуедины по своей психологической природе: являясь когнитивными по механизмам, они регулятивны по направленности, то есть по функциональному предназначению. В силу этого, проблема изучения метакогнитивных процессов органично включается в другую, более общую и фундаментальную психологическую проблему – проблему раскрытия основных принципов и закономерностей, процессов и феноменов, лежащих в основе регулятивных функций психики.

Развертывание исследований данного класса процессов привело к тому, что в русле когнитивной психологии оформилась достаточно мощная тенденция ее развития, которая может иметь (а точнее – фактически, уже имеет) не меньшие, а быть может, большие «методологические последствия», нежели сама «классическая» когнитивная психология. Это – зарождение и бурное развитие *метакогнитивизма* и различных его конкретных направлений (например, метакогнитивного обучения, исследования метакогнитивных процессов и метакогнитивного опыта, анализ проблемы метакогнитивных способностей и др. [483, 492, 497, 499, 507, 514, 516, 523, 532, 550, 558, 566, 571, 575, 577, 594, 595]). Метакогнитивизм сегодня во многом олицетворяет «передний край» развития когнитивной психологии в целом, а та, в свою очередь, в столь же многом репрезентирует сегодня общую и экспериментальную психологию в их современном воплощении и основных достижениях.

Исследования в области проблематики метакогнитивизма не могут быть игнорированы ни одной сколько-нибудь крупной психологической проблемой, а тем более – такой важной и комплексной, фундаментальной и «вечной» проблемой, как проблема *сознания*. Дело в том, что именно метакогнитивные процессы по самой своей сути (то есть атрибутивно) предполагают ведущую роль в их организации механизмов осознаваемого мониторинга и вообще – в значительной мере образованы ими. Метакогнитивные процессы – это такие процессуальные средства, овладевая которыми, субъект в значительной степени и становится таковым, обретает «самость», субъектность не только по отношению внешнему миру, но и к миру внутреннему – к своей собственной психике, к ее содержанию. Последнее связано с тем, что по своей природе и функциональному предназначению метакогнитивные процессы направлены на регуляцию, координацию и организацию этого содержания, на произвольный – осознаваемый контроль за ними.

Следует иметь в виду, что общая эволюция метакогнитивизма неотделима от развития когнитивной психологии в целом. Сама логика развертывания и углубления изучения когнитивных процессов в их высших и наиболее сложных, то есть синтетических и целостных проявлениях, привела

к необходимости изучения таких их видов и форм, которые достаточно существенно – качественно отличаются от традиционных объектов изучения когнитивной психологии. Возникла необходимость дифференциации и последующего изучения таких процессов, которые обеспечивают не «познание как таковое», не непосредственную реализацию познавательных функций, а регуляцию и организацию познания и для этого – «познание (точнее – самопознание) процесса индивидуального познания». Эти процессы, являясь именно познавательными – *когнитивными* по своему статусу, направленности и механизмам, одновременно очень специфичны по своему предмету. Им являются также психические процессы, причем, – опять-таки познавательные, когнитивные. В результате складывается ситуация, при которой процессы, обозначаемые понятием метакогнитивных процессов, атрибутивно двойственны по своей психологической природе, а также по своему статусу. Они одновременно являются и *когнитивными* (по механизмам, содержанию, закономерностям, «носителю») и *регулятивными* (по тем функциям, которые являются для них главными). Происходит своего рода «удвоение качественной определенности», когда один и тот же процесс является одновременно и когнитивным и регулятивным. Имеет место фундаментальное по своей значимости явление *процессуальной обратимости*, которое станет предметом специального рассмотрения в ходе последующего анализа. Его суть состоит в том, что один и тот же процесс может выступать не только в своем исходном модусе – как активный *оператор*, как инструментальное средство. Он же эксплицируется и в качестве так сказать «предмета» – в качестве относительно пассивно *операнда*: уже не того, «что отражает и регулирует», а того, «что отражается и регулируется». Даже в самой этимологии понятия «метакогнитивный» содержится указание на *выход за пределы* когнитивной подсистемы психики («мета») момент выхода в иную качественную определенность – регулятивную. Поэтому метакогнитивные процессы – это не только и не столько *сверх*-когнитивные процессы, сколько *пост*-когнитивные, то есть регулятивные.

В связи с раскрытием базового конструкта метакогнитивизма – понятия *метапознания* встает, однако, очень важный и требующий самостоятельного внимания вопрос – о его *содержании*, то есть, фактически, об определении границ самого *предмета* метакогнитивизма. В зарубежной психологии и, прежде всего, в американской, наиболее популярным является следующее определение метапознания⁸⁵. Оно трактуется

⁸⁵ Поскольку те данные, которые содержатся в современном метакогнитивизме имеют непосредственное отношение к рассматриваемым в данной работе задачам, то пред-

как «познание о познании» или «знание о знании», выражающееся в разнообразных формах и включающее сведения о том, когда и как использовать стратегии в обучении, в принятии решений и т. д. Помимо этого, считается, что существует два самых главных компонента метапознания, обозначаемые, как знание о когнициях (познании) и регуляция познания в целом. Вместе с тем, Wellman [592] предлагает следующее определение. Метапознание является видом мышления второго и более высокого порядка, которое включает в себя функцию контроля над познавательными процессами. Таким образом, по мнению автора, рассматриваемое понятие сожжет быть в целом сведено к категории «мышления о мышлении» («thinking about thinking»).

Количество исследований и разработок в метакогнитивизме, как относительно молодой области психологических исследований, увеличивается с каждым десятилетием, а тематика вопросов, решаемых внутри данного направления, постоянно расширяется. Кроме этого, предпринимаются и попытки синтеза полученных в нем результатов с рядом основных общепсихологических положений. В настоящее время метакогнитивизм представляет собой очень широкое и разноплановое направление, характеризующееся большим разнообразием теоретических подходов и огромным эмпирическим материалом. Одна из наиболее характерных черт метакогнитивного направления заключается в том, что оно стало связующим звеном, своеобразным «мостом» между многими современными направлениями психологических исследований: психологией памяти и психологией принятия решений, исследованиями обучаемости и проблемой мотивации, проблемой научения и когнитивной психологией и др.

Определение самого *предмета* данного направления – метакогнитивных процессов, а также их дифференциация от других предметов психологических исследований является одной из ключевых задач, решаемых в его рамках. Специальное рассмотрение этой, в известном смысле *основной* проблемы метакогнитивизма, как мы уже отмечали, будет осуществлено ниже. Пока же подчеркнем, что в этом отношении метакогнитив-

ставляется целесообразным достаточно подробно остановиться на них. Кроме того, такой развернутый анализ необходим и для того, чтобы попытаться преодолеть одну из основных теоретических трудностей всего метакогнитивизма – отсутствие обобщающих и концептуально непротиворечивых представлений о самом его предмете, а также о том, каким образом он может быть эксплицирован в его обобщенном, но одновременно и в дифференцированном виде. Кроме того, отметим, что за основу проводимого ниже рассмотрения взята одна из наших работ, специально посвященная данной проблеме [199].

ные процессы обладают явным своеобразием, поскольку они отличаются от других – традиционно изучающихся когнитивных процессов по четкому и вполне однозначному критерию. Все они направлены не на *объективную*, а на *субъективную* реальность. Они имеют своим предметом и «материалом» не внешнюю, а внутреннюю информацию, а также процессы ее преобразования. Наиболее известными и широко изучаемыми среди них являются, например, такие процессы, как *метапамять* («память о памяти»), *метамышление* («мышление о мышлении»), *метакогнитивный мониторинг*, совокупность *рефлексивных* процессов и др. Эти, а также аналогичные им процессы и составляют предмет изучения в метакогнитивизме.

При рассмотрении проблемы предмета исследований в метакогнитивизме следует, в частности, обратиться к работам Дж. Флейвелла – одного из пионеров в области изучения метапознания. В его ставшей уже классической теории, начальные положения которой были сформулированы им в 1979 г. в статье «Метапознание и когнитивный мониторинг» [524], впервые делается попытка различить компоненты метапознания путем создания схемы когнитивного моделирования (регуляции). Этот подход модель предполагает дифференциацию следующих компонентов:

- 1) метакогнитивное знание;
- 2) метакогнитивный опыт;
- 3) когнитивные цели или задачи;
- 4) когнитивные действия или стратегии.

Исходя из этого, можно предложить схему, иллюстрирующую взаимосвязи между компонентами – см. рис. 2.

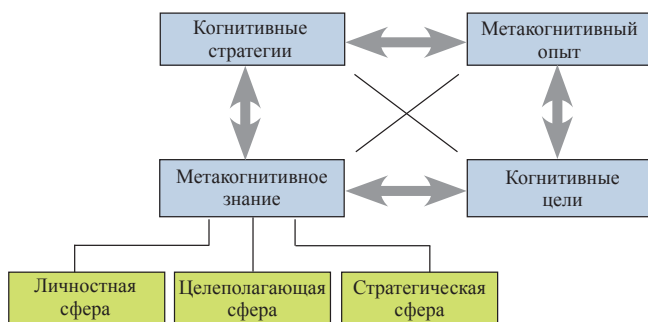


Рис. 2. Схема взаимосвязи между компонентами метапознания (по Дж. Флейвеллу)

Вместе с тем, другим представителем американского метакогнитивизма А. Брауном была предложена собственная модель метапознания,

позволяющая в общем виде сформировать представления о рассматриваемом психологическом направлении.

Категорию метапознания, согласно А. Брауну, целесообразно разделить на две крупные составляющие [496]:

1) Знание о познании – совокупность видов деятельности, включающих сознательную рефлекссию над когнитивными действиями и способностями.

2) Регуляция познания – совокупность видов деятельности, требующих механизмов саморегуляции на протяжении обучения или решения проблем.

По мнению А. Брауна, эти две формы метапознания тесно связаны, рекурсивно дополняют друг друга, однако в анализе могут быть разделены (см. рис. 3).

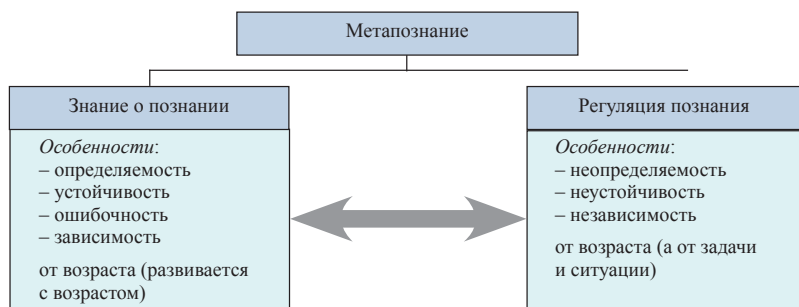


Рис. 3. Модель метапознания (по А. Брауну)

Знание о познании соответствует устойчивой, поддающейся определению, часто ошибочной и недавно приобретенной информации о том, что люди думают о своих познавательных процессах и которая предполагает способность размышлять над своими когнитивными процессами, относясь к ним как к объекту рефлексии; такая информация чаще всего описывается словами «знаю, что...».

Регуляция познания состоит из активностей по регуляции и наблюдению над обучением. Эти процессы включают планирование активности (предвидение результата, план стратегий, различные формы методов проб и ошибок и т. д.) до решения проблемы; мониторинг активности (наблюдение, тестирование, пересмотр и перепланирование стратегий обучения) во время обучения; и проверка результатов (оценка результата каждой стратегии по критерию эффективность/неэффективность). Это предполагает, что подобного рода активности сравнительно неустойчи-

вы (хотя они всегда применяются взрослыми в решении простых проблем). Они не обязательно определяемы (способность что-то сделать не всегда предполагает способность также осознать способ, каким это осуществлено и умение передать это другим людям). Наконец, они относительно независимы от возраста, а зависимы от ситуации и самой задачи. Кроме того, А. Браун вводит термин «автопилотируемое состояние», показывая, что опытные учащиеся (читатели) постоянно отслеживают свое понимание и удерживание в памяти, оценивая свой прогресс в свете целей обучения до такой степени, что эти процессы становятся автоматическими и учащиеся как бы «идут на автопилоте». Это понятие объясняет, почему «субъекты метапознания» (то есть люди, которые применяют метакогнитивное знание и навыки в ситуациях обучения) иногда не осознают собственных стратегий и не могут описать свое метакогнитивное знание. Эта концептуальная модель выделяет руководящие процессы, подчеркивая важность контроля. Более того, А. Браун указывает на важность способности регуляции познавательной деятельности, что может быть использовано специалистами, интересующимися применением подобных концептов в образовательном процессе и исследованиях в рамках образования. Необходимо отметить, что в настоящее время данная модель является одной из наиболее популярных в исследованиях в рамках современного метакогнитивизма. Особенно это касается экспериментальных исследований.

Наконец, еще одной теорией, содержание которой позволяет объяснить основные характеристики предмета исследований в метакогнитивизме, является так называемая иерархическая модель метапознания З. Тобиаса и Г. Эверсона (по [191] – см. рис. 4).



Рис 4. Иерархическая модель метапознания З. Тобиаса и Г. Эверсона

Согласно этим авторам, метапознание представляет собой комплекс умений и знаний – знаний когнитивных процессов, мониторинга когни-

тивных процессов и процессов обучения и контроль за ними. Однако они организуют эти компоненты в иерархическую систему, в которой метакогнитивный навык знания мониторинга является предпосылкой для других метакогнитивных умений.

В самом общем смысле эти авторы определяют мониторинг знаний как способность человека знать, что он знает и чего не знает. В одном из своих исследований они отметили, что «мониторинг предшествующего обучения является фундаментальным или предпосылочным метакогнитивным процессом» (по [191]).

Помимо этого, объективная сложность понятия «метапознание» связана с разноконтекстностью его употребления в различных дисциплинах (когнитивная психология, психология развития, философия разума и др.), что дает возможность некоторым исследователям говорить о нем как о «темном», непроясненном понятии, с которым часто наряду используются другие понятия, такие, как саморегуляция, самоуправление, исполнительный контроль и др.

Другая сложность заключается в том, как различить познание и метапознание. Это связано отчасти с тем, что сама сфера познавательных процессов весьма разнообразна и обширна, включая значительное число умений. Дж. Флейвелл [525] в своей концепции метапознания указывает, что метапознание и познание различаются по *содержанию* и *функции*, но одинаковы по форме и качеству, то есть могут быть как правильными, так и неправильными, могут как приобретаться, так и забываться.

Содержанием метапознания являются знания, умения и информация о познании. В то же время, содержанием познания выступают объекты внешнего (предметы, люди, физические явления, события, знаки и т. д.) или внутреннего мира (образы, эмоции, ощущения и т. д.). Д. Хаккер указывает, например, что «мышление на уровне метапознания не исходит от непосредственной внешней реальности человека; скорее, источник метапознания привязан к внутренней ментальной реальности, и может включать знания о ней самой: как она работает и как себя ощущает» [535].

Представления о метапознании различаются в зависимости и от того, что они были разработаны в разных концептуальных системах. Так, одни возникли в недрах более общих и теоретических изысканий таких, например, как концепции Дж. Флейвелла и А. Браун. Другие же возникли в специализированных секторах науки и подчеркивают отдельные особенности метапознания, такие как знание структуры языка, процессы памяти и метапамяти, метапознавательные стратегии саморегуляции в процессе чтения [525, 535, 56, 566, 577, 582, 587] и др.

Л. Нельсон и Л. Нарренс в ставшей уже классической работе [572] определяют основные характеристики метакогнитивного направления, позволяющие сформулировать критерии отличия исследований в области метакогнитивизма от исследований, выполненных в рамках когнитивного и системного подходов.

1. Наличие в исследуемом объекте (свойстве, процессе, способности) одного или нескольких регулятивных уровней. Следует отметить, что в ранних работах по метапознанию выделялось только два уровня организации процесса переработки информации – «объективный» и «метауровень», а также два метапроцесса – «контроль» и «мониторинг». В настоящее же время все большую популярность среди исследователей приобретает теория многоуровневой переработки информации. В частности, в экспериментах по исследованию процесса когнитивного мониторинга было установлено, что на метауровне обобщается не только информация, исходящая от объективного уровня, но и данные, являющиеся результатом анализа внутриобъектных свойств и отношений. Таким образом, тот уровень, который выступает объективным в рамках одного процесса, может выступать в качестве явного или латентного метауровня для процессов более низкого порядка. (В качестве примера можно привести такую метакогнитивную стратегию, проявившуюся в проведенных нами исследованиях, как актуализация и переосмысление стратегий уже осуществленной рефлексии какого-либо действия или поведения). Кроме того, каждый следующий уровень, согласно Л. Нельсону и Л. Нарренсу должен осуществлять метакогнитивный контроль за межуровневыми взаимодействиями уровней более низкого порядка [572]. Они гипотетически предполагают также наличие специфического механизма, симультанно переводящего процесс переработки информации с одного регулятивного уровня на другой и обратно – на объективный.

2. Постановка во главу угла исследований базового теоретического положения, согласно которому мозг как сложнейшая саморазвивающаяся система создает «модели» внешней и внутриспсихической реальности и в процессе онтогенетического развития происходит усложнение этих моделей. Уровень сложности и «широта охвата» модели определяют индивидуальные особенности адаптации личности.

3. Признание существования ряда результативных феноменов метапознавательной деятельности. К ним относятся, прежде всего, следующие феномены: упрощение восприятия поступающей информации за счет предварительной категоризации и сознательного выбора стратегии переработки информации; способность к оценке процесса познания на различных его

ступенях посредством актуализации релевантных поступающей информации областей знания и соотнесения новой информации с той структурой, в которую организована информация, составляющая ту или иную область знания для данного человека; знание индивида о своих познаниях в той или иной области, как результат систематизации и структурирования всех элементов опыта релевантных определенной области знания и др. [178].

Таким образом, на современном этапе развития метакогнитивной парадигмы исследования используются достаточно разнообразные «рабочие определения» метапознания. Они уже далеко не сводятся к так называемым «рудиментарным» определениям метапознания. Последние были характерны для ранних этапов его развития (например, «мышление о познании», «познание особенностей мышления», «контроль над познанием», «знание о знаниях», «мышление о мышлении») [524, 534, 539, 541, 552, 561, 566, 574 и др.]. Действительно, в настоящее время наиболее распространенным и принятым определением метапознания является определение, данное Paris and Winograd [179], в котором метапознание раскрывается через два основных своих аспекта – метакогнитивного знания и метакогнитивного контроля. Позднее эти два аспекта были раскрыты и переформулированы Marzano с соавторами (по [191]), согласно которым метапознание формируют знание и контроль познавательных особенностей субъекта, и знание и контроль познавательных процессов. В целом в настоящее время стало общепринятым рассмотрение метапознания в его обобщенном виде – как собирательного термина, обозначающего совокупность определенных его компонентов, что может быть представлено на схеме, представленной на рис. 5.

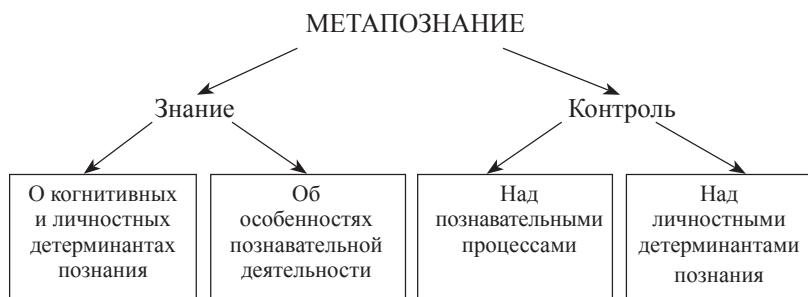


Рис. 5. Основные компоненты метапознания (по [191])

Осознание и контроль личностных и когнитивных детерминант: основными детерминантами успешного процесса познания или науче-

ния выступают самооценка (ее когнитивный компонент), саморегуляция, мотивация, установки и особенности внимания.

Осознание и контроль познавательных процессов. J. Marzano с соавторами описывает три типа метакогнитивного знания, являющегося ключевыми для эффективного контроля над познавательным поведением: декларативное знание, процедурное знание и знание условий. В частности, декларативное знание содержит фактическую информацию, например, концептуальное знание об особенностях конкретной задачи или типа задач. Процедурное знание содержит информацию о том, в каких случаях и как именно следует применять когнитивные стратегии, в каких ситуациях та или иная стратегия имеет преимущества.

Метапознавательный контроль включает в себя планирование, оценку и регуляцию познавательной деятельности. Большинство определений метапознания акцентируют именно эти его аспекты. Метакогнитивное оценивание предполагает исследование имеющихся знаний, особенностей понимания, целей, задач и имеющихся личностных ресурсов. Планирование включает в себя целенаправленный выбор когнитивных стратегий с учетом специфики задачи и в значительной степени зависит от декларативного знания и знания условий. Регуляция, в свою очередь, включает в себя мониторинг текущей деятельности и сопоставление текущего результата с целью. Оценка, планирование и регуляция познавательной деятельности должна предварять, сопровождать и завершать каждый этап деятельности.

В свою очередь, метапознание, согласно S. O'Neil, может рассматриваться и как психическое свойство (черта), и как психическое состояние (по [182]). Оно является ситуативным, сопровождает интеллектуальную деятельность и может быть различным по интенсивности (например, количество контролируемых действий в рамках осуществления той или иной деятельности). Как психическое свойство метапознание определяется как относительно устойчивый, индивидуальный способ интеллектуального ответа на проблемную ситуацию.

Следует учитывать также, что в рамках метакогнитивного направления сложились и другие подходы к определению предмета метакогнитивизма. как отдельного, крупного направления психологического знания. Так, опираясь на работы Дж. Флэйвелла, Р. Клюве выделял два признака метакогнитивных действий: (а) знание относительно функционирования мышления и (б) умение и возможность контролировать и регулировать направление процесса мышления [552]. Кроме того, используя различие, сделанное ранее Г. Райлом, Р. Клюве связал первый признак с декларатив-

ным знанием (это – «сохраненные данные в долговременной памяти»), а второй признак с процедурным знанием (это – «сохраненные системные процессы»). Механизмы, контролирующие выбор, реализацию и регуляцию процесса решения, представляют, согласно Р. Клюве, метакогнитивное процедурное знание или исполнительные процессы. Исполнительные процессы осуществляют контроль и регуляцию когнитивных процессов, а также обеспечивают реализацию метакогнитивных стратегий (по Дж. Флэйвеллу) и метакогнитивных навыков (по А. Брауну).

Исполнительные процессы контроля направлены на получение информации о процессах мышления человека. Они помогают (а) идентифицировать задачу, над которой работает человек, (б) проверить и оценить продвижение этой работы, и (в) предсказать, каков будет результат этого продвижения.

Исполнительные процессы регулирования – направлены на регулирование собственного мышления. Они помогают (а) распределить ресурсы для текущей задачи, (б) определить порядок шагов, которые будут приняты для решения задачи и (в) установить интенсивность или скорость работы необходимую для решения задачи.

Общее различие между процедурным и декларативным знанием, а также определение того, что является, и что не является метапознавательным в пределах каждого вида знания, помогли более точно определить понятия метапознания и познавательного контроля.

Далее, другой представитель метакогнитивного направления – L. Reder [576] отмечает, что метакогнитивная активность субъекта может быть направлена на следующие основные сферы: познавательная сфера, эмоциональная саморегуляция, воспроизведение опыта, мониторинг среды.

Еще одним широко дискутируемым в зарубежной психологии вопросом, является вопрос о составе метакогнитивных функций. Хронологически более ранней, как мы уже отмечали, является точка зрения о наличии «своего» метапроцесса, регулирующего каждый «первичный» познавательный процесс. Соответственно, выделялись процессы *метамышления*, *метапамяти*, *метAPERCEPTION* и др. Однако в настоящее время большинство исследователей указывают и на существенную роль метапроцессов в регуляции различных *этапов* целенаправленной активности, прежде всего, – собственно деятельности. Так, Н. Мауер и С. Wittrock выделяют следующие виды метапроцессов: осознание требований со стороны задачи, планирование решения, выбор стратегий решения, отслеживание и коррекция его хода (по [191]). Т. Нельсон

и Л. Наренс [572] в качестве метапроцессов рассматривают только мониторинг и контроль за процессами решения задач. Х. Лин (по [191]) рассматривает процессы антиципации как важнейшие в метакогниции. Таким образом, можно видеть, что в зарубежной когнитивной психологии в настоящее время в качестве метапроцессов рассматриваются, в частности, те комплексные процессы произвольной регуляции деятельности, которые были изучены нами в рамках концепции интегральных психических процессов [170, 174 и др.].

В отличие от упоминавшихся выше американских исследователей, в европейской когнитивной психологии в последнее время широкое распространение получили исследования кортикальной представленности метапроцессов. Немецкий исследователь К. Vogeley (по [182]), рассматривая церебральную представленность саморепрезентации, отмечает, что при актуализации испытуемым метакогнитивных знаний о собственных навыках, происходит активация области передней поясной извилины. При обращении же к когнитивным компонентам Я-образа активизируется темпоропатietальная зона коры правого полушария. Таким образом, автор делает вывод о том, что Я-концепция и метапроцессы, регулирующие познавательную активность субъекта, представляют собой на нейронном уровне две различные системы, причем различия наблюдаются по фактору латерализации. Английские исследователи М. Vavrik и Р. Walton (по [182]) относят ориентированность в собственном познании к функциям коры лобных долей, а функции «саморефлексии тела» к париетальной коре. Приведенные данные соотносятся с исследованиями отечественных нейропсихологов, выделивших кору лобных долей и зону топиико-пространственной ориентации (ТПО) как высшие интегративные зоны головного мозга, формирующиеся полностью к подростковому возрасту и отвечающие за высшие формы регуляции деятельности и поведения.

В отечественной психологии также ложились определенные представления о предмете метапознания. Так, М. А. Холодная предлагает следующее описание структуры метапознания. Она включает в него следующие компоненты: произвольный интеллектуальный контроль, который обеспечивают когнитивные стили; произвольный интеллектуальный контроль – способности, направленные на постановку целей, определение средств их достижения, последовательности действий, контроль результатов; метакогнитивную осведомленность – «уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах»; открытую познавательную позицию – вариативность субъективных способов восприятия и осмысления

событий [437]. Следует отметить, что к метакогнитивным структурам, обеспечивающим произвольный интеллектуальный контроль, М. А. Холодная относит: способность планировать цели и подцели собственной интеллектуальной деятельности, определять средства их реализации и последовательность действий; способность предвосхищать, учитывать последствия принимаемых решений и возможные изменения ситуации; способность оценивать качество отдельных шагов интеллектуальной деятельности, а также собственных знаний; способность прекращать или притормаживать собственную интеллектуальную активность в случае необходимости; способность выбирать и модифицировать стратегии собственного обучения [437].

Помимо этого, в ряде других исследований отечественных авторов метакогнитивные процессы рассматриваются как частный вариант проявления саморегуляции деятельности и рассматриваются в модели, разработанной в структурно-функциональном подходе (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий и др.). Данная модель рассматривается универсальной для всех видов деятельности и включает несколько функциональных звеньев, основанием для выделения которых является их функция в общем контуре регулирования. В структуру саморегуляции эти исследователи включают: принятую субъектом цель деятельности; модель значимых условий; программу собственно исполнительских действий; систему критериев успешности деятельности; контроль и оценку реальных наличных результатов; решение о необходимости и характере коррекции деятельности [233, 304].

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сформулировать основные – обобщенные требования, которым должно удовлетворять определение предмета исследования в русле метакогнитивизма.

1. Метапознание должно определяться одновременно и как особая деятельность, и как predisposition.

2. Метапознание не должно определяться тавтологически, то есть через свои основные процессы и механизмы.

3. Определение должно быть не «частно-концептуальным», а общим, то есть разделяться большинством исследователей вне зависимости от их конкретной теоретической направленности.

4. Определение должно включать в себя все три основных аспекта психической сферы личности: когнитивный, аффективный и поведенческий.

5. Метапознание должно рассматриваться как единство психических процессов, свойств и состояний.

6. Определение должно быть «надситуативным», так как метапознание является базовой и одновременно – сквозной характеристикой психики.

7. Метапознание направлено как на самого субъекта, так и на социум.

Вместе с тем, следует, конечно, отдавать полный отчет в том, что метакогнитивизм, являясь, действительно, одним из крупных теоретических «прорывов», не только по-новому *решает* те или иные общие психологические проблемы. Он одновременно *ставит* множество других – еще более общих и сложных задач. Более того, он, строго говоря, находится, еще на относительно ранних стадиях своего развития, а трудности изучения метакогниции велики, принципиальны и множественны. Все они, в конечном счете, связаны, на наш взгляд, с двумя основными причинами. Во-первых, «в лице» метакогнитивных процессов когнитивная психология (и психология в целом) сталкивается, по существу, с новой психической реальностью, суть которой состоит в том, что эти процессы являются психическими не только по механизмам своего осуществления, но также и по самому своему «предмету», объекту репрезентации и регуляции. Во-вторых, сам по себе вопрос о существовании метакогнитивных процессов как таковых автоматически (то есть по определению) ставит еще более острую проблему – проблему *достаточности* сложившихся традиционных представлений о *составе* тех психических процессов, которые, действительно, реально существуют и должны выступать предметом изучения в психологии.

В самом деле, анализ основных результатов, полученных в русле метакогнитивизма (в том числе – и рассмотренных выше), позволяет зафиксировать следующие принципиальные трудности и вопросы, которые оформились в нем к настоящему времени и которые остаются пока не преодоленными. Каков *состав* (то есть своего рода «номенклатура») метакогнитивных процессов? Каковы *критерии* для дифференциации метакогнитивных процессов от иных психических процессов и где «пролегал граница» между первыми и вторыми? Как могут и должны быть систематизированы метакогнитивные процессы, то есть, какова их обоснованная собственно психологическая *классификация*? На какие категории и классы они дифференцируются? Каковы отношения метакогнитивных процессов с традиционными – основными классами психических процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных)? Каков психологический *статус* метакогнитивных процессов и механизмов их реализации? Являются ли они качественно своеобразными и специфическими – несводимыми к аддитивной совокупности

всех иных – «первичных» психических процессов? Как они «встроены» в общую аналитическую картину психических процессов, в их общую *структурно-функциональную организацию*? Каковы принципы и возможная *структурная организация* самих метакогнитивных процессов?

Очевидно, что без решения указанных вопросов затруднительно или даже – невозможно дальнейшее продуктивное развитие не только метакогнитивизма как такового, но и когнитивной психологии в целом, поскольку первый сегодня во многом репрезентирует вторую. На наш взгляд, категория метакогнитивных процессов, имеет очень важное значение для раскрытия процессуально-психологического обеспечения деятельности. В связи с этим, необходимо – хотя бы кратко зафиксировать основные особенности современного состояния исследований в данной области.

В целом, несмотря на очевидную теоретическую и практическую значимость проблематики метакогнитивизма, она до сих пор разработана явно недостаточно, а общий уровень ее развития явно не соответствует этой высокой значимости. Такое несоответствие обусловлено двумя главными причинами. С одной стороны, – относительно небольшим временем существования данного направления, что объективно не позволяет пока ему достичь высокого уровня зрелости, развитости. С другой стороны, метакогнитивизму, равно как и когнитивной психологии в целом, присуща характерная методологическая особенность, которая очень часто является главной причиной их критической оценки, и, в действительности, обуславливает их существенную теоретическую ограниченность. Она состоит в том, что имеет место достаточно явный (а часто – и намеренно культивируемый) разрыв когнитивной психологии в целом и метакогнитивизма, в частности, с психологической теорией деятельности, с изучением целостной деятельности, поведения. Эти две причины во многом обусловили специфику современных представлений о метакогнитивных процессах, характеризующихся следующими особенностями.

Во-первых, это, конечно, очень большое *разнообразие* и *широта* спектра исследований и, как следствие этого, – огромный объем эмпирических материалов в данной области. В них раскрыты многие важные и интересные закономерности, феномены и свойства метакогнитивных процессов. Однако подавляющему большинству исследований свойственна очевидная локальность их проблематики, а потому – отчетливый *аспектный* их характер. Они, в основном, направлены на исследование различных частных явлений и закономерностей. В целом, поэтому данная проблема более развита «вширь», нежели «вглубь», в связи с чем для нее пока характерен *экстенсивный* тип развития.

Во-вторых, это наличие множества *частных* теоретических подходов и концепций метакогнитивных процессов, исходно ограниченных каким-либо аспектом этой общей проблемы (то есть своего рода «теорий среднего радиуса действия»). Это, прежде всего, наиболее ранняя в историческом плане «концепция метапознания» Дж. Флейвелла (с которой вообще принято связывать возникновение метакогнитивизма как такового) [523, 524, 525]; представления о метакомпонентах общей структуры интеллекта Р. Стернберга [587]; теория «когнитивных метаоператоров» Д. Дёрнера [518]; иерархическая модель метакогнитивных процессов М. Феррари (по [172]); концепция «когнитивного мониторинга» Т. Нельсона и Л. Наренса [572]; «теория человека о душе» Г. Уэллмена [592]; представления о структуре и стратегическом составе метамышления А. Брауна [496]; концепции «метарегулятивных функций» М. Лефебр-Пинара [557], а также У. Шнайдера и М. Прессли [583]; концепция «синтетических метапроцессов» Р. Джермена [543]; исследования в области кортикального представительства метакогнитивных процессов К. Фогеля, М. Ваврика, П. Уолтона (по [191]; «рефлексивные концепции» метапознания У. Брюера, У. Каралиотаса, Д. Шенка, К. Лина (см. обзор в [182]); концепция структуры метакогнитивного опыта М. А. Холодной [436]; теория «метаархитектоники сознания» Э. Блэки и С. Спенса (по [182]). Далее, это и большое число частных концепций генетической направленности, разработанных в русле идеологии «метакогнитивного обучения» (Л. Редер, Х. Майер, А. Уэллс и др. [576, 587]), равно как и еще более частные концепции, посвященные, исследованиям какого-либо отдельного метакогнитивного процесса (В. Хаак, К. Хольм, К. Вагнер, Д. МакДермотт, Ч. Тересен, Д. Махони, У. Мишель, Ф. Камфер, Л. Гримм [534, 545, 564]).

В-третьих, для современного состояния данной проблемы достаточно характерно и то, что практически отсутствуют не только целостные, обобщающие концепции, систематизирующие и интерпретирующие полученные в его рамках результаты, но и серьезные специальные попытки разработки такого рода концепций. Имеет место явное доминирование частных концепций над их синтезом в обобщающие теоретические представления. В связи с этим, а также по причинам иного порядка (историческим, гносеологическим, методологическим) ощутимо проявляются следующие – характерные и обобщенные особенности данного направления. Это – отчетливый *эмпиризм*, состоящий в резком преобладании темпов развития экспериментального базиса метакогнитивизма над его теоретическим осмыслением. Далее, это и достаточно явный *эkleктизм* в обоб-

шении и интерпретации полученных результатов, а также в общем подходе к развитию представлений о метакогнитивных процессах. Кроме того, это – частый и даже намеренно культивируемый *прагматизм* некоторых направлений метакогнитивизма, особенно – метакогнитивного обучения и развития. Наконец, это – и явно недостаточная пока синтезированность основных достижений метакогнитивизма с базовыми категориями и концепциями *общей психологии*; некоторая, а иногда – и намеренно подчеркиваемая «автономность» развития данного направления.

Все изложенное выше обуславливает в итоге отчетливую «мозаичность» теоретических представлений, недостаточную систематизированность эмпирического базиса современного метакогнитивизма. Указанные черты – эмпиризм, эклектизм, прагматизм, аспектность нельзя, однако, трактовать лишь с оценочных позиций, то есть в качестве «ярлыков». Они должны быть поняты как особенности естественного и объективного плана, свидетельствующие о переходном, развивающемся состоянии данного направления.

В-четвертых, для исследований метакогнитивных процессов характерен и своего рода «предметоцентризм», когда эти процессы рассматриваются, в основном, автономно – «сами по себе» (в их качественной определенности), а не как реальные компоненты более широкой целостности – *системы* (деятельности, поведения). Это приводит к несинтезированнойности представлений о метакогнитивных процессах с психологией деятельности, о чем уже было сказано выше. Ее мощный эвристический потенциал остается поэтому недостаточно востребованным психологией метакогнитивизма. Тем самым обнаруживается и главная, на наш взгляд, особенность современного состояния данной проблемы – *аналитический*, то есть преимущественно внедеятельностный (а значит – и не вполне экологичный) подход к ее разработке.

Наконец, в-пятых, фактически даже не сформулирован один из наиболее общих и принципиальных вопросов – вопрос о *психологическом статусе* метакогнитивных процессов, о содержании и границах данного понятия, о составе и содержании класса метакогнитивных процессов. Само понятие «метакогнитивные процессы» используется сейчас, в основном, как собирательный термин, обозначающий очень разные по многим параметрам процессы. Нерешенность вопроса о статусе метакогнитивных процессов порождает неопределенность их места в понятийной системе психологии, а также обуславливает нерешенность ряда ключевых вопросов, сформулированных, но остающихся до сих пор без ответа, в метакогнитивизме. Основные среди этих вопросов были сформулиро-

ваны нами выше. Без их решения затруднительно или даже – невозможно дальнейшее продуктивное развитие метакогнитивизма как такового. На наш взгляд, решению существенной части этих, действительно, принципиальных вопросов могут содействовать два следующих положения.

Первое: определение психологического *статуса* метакогнитивных процессов, их места и роли в общей структурной организации системы психических процессов в целом и процессуального обеспечения деятельности, в частности, возможно посредством выявления *уровневой локализации* в них. Локализация же эта состоит в их принадлежности к особому, качественно специфическому уровню процессуально-психологического обеспечения деятельности и поведения. Он, как уже отмечалось выше, образован функциональными синтезами «первичных» психических процессов (и потому не может быть сведен к уровню аналитически выделяемых, то есть именно «первичных» процессов). Но он, одновременно, не исчерпывает собой общесистемного уровня организации процессуально-психологического обеспечения деятельности. Данный уровень может быть обозначен, в силу этих двух особенностей, понятием *субсистемного* уровня. Кроме того, это же означает, что метакогнитивные процессы, локализуясь на нем, образуют один из классов таких процессуальных образований, которые опосредствуют связь между компонентным и общесистемным уровнями такого обеспечения. Они также частично заполняют тот – огромный по своему масштабу диапазон изменения сложности процессуально-психологического содержания, который расположен между ними.

В свою очередь, принадлежность метакогнитивных процессов именно к этому – «промежуточному», то есть субсистемному уровню обусловлена вполне четким и ясным, даже в известной степени «формальным» критерием. Он заключается в том, что все они так сказать «неединичны» по своему составу по отношению к самим «первичным» процессам. Любой из них предполагает *комплексирование*, как минимум, либо двух разных когнитивных процессов, либо «удвоение» одного и того же «первичного» процесса (например, «память о памяти» – метапамять, «мышление о мышлении» – метамышление). Очень вероятно также, что не только возможны, но и реально представлены и иные – более сложные и комплексные варианты композиций «первичных» психических процессов. Так, например, широко изучающийся в настоящее время и феноменологически очевидный процесс «когнитивного мониторинга» деятельности и поведения есть, по существу, не что иное, как метакогниция всех иных когнитивных процессов, осуществляющих

регулятивные функции по отношению к их организации, то есть когнитивная иерархия в целом, взятая в ее собственно регулятивной функции. Понятно, что компонентный состав такого мониторинга является значительно более сложным процессуальным образованием, нежели состав тех метакогнитивных процессов, которые выступали предметом исследований на ранних этапах развития метакогнитивизма. В связи с этим, очевидно также, что данный уровень не является так сказать «плоским» – включающим однопорядковые по степени сложности процессуальные образования. Как раз напротив, одной из его особенностей является то, что он включает в себя существенно разные по степени организации и, по-видимому, иерархически соподчиненные подуровни, образованные разными по сложности композициями «первичных» когнитивных процессов.

Второе: с позиций развитых выше представлений становится очевидным и то, что, несмотря на существенные различия в содержании и степени сложности, все метакогнитивные процессы обладают *принципиальной общностью* их психологической природы. Она заключается в том, что они глубоко специфичны и сходны по их направленности – так сказать, *по предмету*, на который они сориентированы. Им выступает не объективная – внешняя среда, а *они же сами*, то есть субъективная реальность. Это, как было показано выше, оказывается возможным благодаря тому, что психические процессы в целом и когнитивные процессы, в особенности обладают свойством обратимости и могут выступать и в качестве операторов и в качестве операндов попеременно (и одновременно). И именно поэтому они могут реализовывать функции не только «отражения», но и «самоотражения», обеспечивать функцию самопрезентированности психики самой себе.

Вместе с тем, при этом, однако, происходит их любопытная трансформация, на которую обычно обращается незаслуженно малое внимание. Более того, эта трансформация имеет, на наш взгляд, принципиальное значение и раскрывает дополнительный – еще более глубинный смысл всего метакогнитивного подхода, который, правда, не эксплицируется обычно в нем самом. Действительно, в нем акцент делается только на том, что психические процессы могут выступать и реально выступают как «операторы» по отношению к самим себе, что и зафиксировано в понятии метакогнитивных процессов. Однако, по нашему мнению, не менее, а быть может, – и более важно то, что, становясь операторами по отношению к самим себе, «первичные» процессы (в основном, конечно, когнитивные) качественно меняют свой исходный и естественный статус. Они становятся

ся уже не только операторами (как тем, *чем* познается), но и операндами (как тем, *что* познается, репрезентируется). Понимание природы и смысла синтеза этих двух модусов в *одних и тех же* когнитивных процессах является, по-видимому, одним из путей к решению одной из важнейших проблем психологии – к разгадке природы сознания, о чем мы уже подробно писали ранее [195]. В связи с этим, подчеркнем еще раз то обстоятельство, которое также отмечалось выше и состоит в следующем.

На наш взгляд, действительное значение метакогнитивизма заключается не только в том, что в нем был выявлен качественно новый класс процессов (метакогнитивные), хотя и это, безусловно, крайне значимо. Дело еще и в том, что *благодаря* им, сами «первичные» процессы стали доступными исследованию (по крайней мере, в принципе) в совершенно ином качестве – не как операторы, а как операнды. Реальная сложность психического в целом, а особенно психических процессов такова, что они принципиально двуедины по своей природе. Они выступают и как операторы и как операнды; и как отражающее и как отражаемое; и как порождающее и как порождаемое. Причем, эти модусы являются принципиально *динамическим*, что означает возможность перманентной и субъективно достаточно легко реализуемой их смены. Именно это лежит в основе уже описанного выше *механизма операндно-операторной обратимости* указанных модусов. Вместе с тем, совершенно понятно и то, что лишь благодаря этому становится возможной реализация психикой и собственно регулятивных функций – причем, не только по отношению к «внешней» деятельности, но и по отношению к самой себе. Тем самым вскрывается атрибутивная *взаимосвязь* и взаимопреемственность класса метакогнитивных процессов с другим классом «вторичных» процессов – интегральными. В связи с этим, необходимо несколько подробнее остановится на характере и содержании этой взаимосвязи.

Действительно, проведенный выше анализ показал, что существуют, как минимум, два качественно различных класса метапроцессов – метакогнитивные и метарегулятивные. Они представляют собой несомненную психологическую реальность, содержание которой несводимо ни к одному из «первичных» психических процессов, ни к их аддитивной совокупности, а выступает продуктами их интеграции и организации эффектами их конвергенции. Вместе с тем, необходимо, конечно, отдавать отчет в том, что эти два класса процессов не являются так сказать дизъюнктивно разделенными, а напротив, – они теснейшим образом взаимосвязаны и взаимопереплетены. Они взаимосвязаны аналогично тому, как взаимосвязаны «первичные» когнитивные и регулятивные

процессы, а в более общем виде – тому, как неразрывно синтезированы две базовые подсистемы психики в целом – когнитивная и регулятивная. Более того, строго говоря, и метакогнитивные, и метарегулятивные процессы выступают аспектами, «срезами» единого по своей сути процессуального содержания психики. В этом плане они так же «аналитичны», как и традиционно выделяемые «первичные» процессы. Вместе с тем, *степень* их аналитичности существенно меньше, поскольку они (по определению) имеют более синтетический, комплексный и составной характер. Именно в этом вообще заключается самая их суть. Кроме того *в* них и *через* них взаимосвязь когнитивной и регулятивной подсистем психики предстает новыми гранями, а их синтез образует процессуальное «ядро» того важнейшего образования, которое обозначается как осознанная или произвольная регуляция деятельности (и поведения).

Естественно, что в настоящее время (в силу все еще недостаточного уровня изученности этих классов процессов) очень трудно дать исчерпывающий ответ на вопрос о характере и закономерностях их взаимосвязи. Вместе с тем, рассмотренные выше представления об интегральных психических процессах, а также общие представления о метасистемном принципе организации психики (см. параграф 1.2. главы 1) позволяют сформулировать ряд положений, содействующих их решению. При этом отправным для анализа, а в некотором смысле – и ключевым для него является вопрос о соотношении метакогнитивных и интегральных психических процессов.

Действительно, как было показано выше, в состав класса интегральных процессов входят такие комплексные и синтетические по своей психологической природе и статусу процессы, как целеобразование, антиципация, принятие решения, прогнозирование, планирование, программирование, контроль, самоконтроль и др. Все эти процессы формируются и функционируют как продукты закономерного синтеза иных – традиционно выделяемых психических процессов (то есть «первичных» процессов) – как собственно когнитивных, так и иных – эмоциональных, мотивационных, волевых. Интегральные процессы выступают по отношению к ним как метапроцессы, как процессы «второго порядка» сложности, как производные от их синтеза. Таким образом, можно видеть, что интегральные процессы одновременно выступают и в функции метакогнитивных процессов (хотя только этой функцией их содержание и предназначение не исчерпывается). Выступая производными от синтеза системы психических процессов – в том числе и, прежде всего, – когнитивных, они, вместе с тем, направлены на реализацию собственно

регулятивных функций по организации деятельности и поведения. Они являются поэтому регулятивными, а в этом смысле «пост-когнитивными», то есть *метакогнитивными*. В интегральных процессах имеет место, фактически, неразрывный синтез когнитивных и регулятивных функций, «обмен» содержанием и принципами их организации, их взаимнообратимость.

Вместе с тем, синтез когнитивных и иных «первичных» процессов, достигаемый в интегральных процессах, является отнюдь не абстрактным, внецелевым. Как раз напротив, этот синтез, а, следовательно, и все содержание любого интегрального процесса непосредственно детерминируется той или иной регулятивной функцией по организации деятельности и поведения. Следовательно, с позиций концепции интегральных процессов оказывается возможным органично включить проблематику метакогнитивных процессов в контекст общепсихологической теории деятельности. Более того, открывается и принципиальная возможность для преодоления разрыва между современной когнитивной психологией и психологией деятельности: интегральные процессы, понятые *и как* метакогнитивные, столь же «когнитивны», сколь и «деятельностны». Включение в концептуальный аппарат современного метакогнитивизма категории интегральных процессов, а через них – основных положений и понятий психологии деятельности имеет существенные и достаточно конструктивные следствия (см. ниже).

Далее, двумя важнейшими особенностями данного класса процессов является то, что они, во-первых, выступают интегративными по своим психологическим механизмам и, во-вторых, регулятивными по их статусу, направленности и исходным – деятельностным детерминантам. Очевидно, таким образом, связь этих ключевых особенностей интегральных процессов с атрибутивными характеристиками метакогнитивных процессов – как также и синтетических (интегративных) и регулятивных (направленных на координацию функций, но уже познавательных). Вместе с тем, поскольку исследования интегральных процессов проведены в контексте реальной деятельности, то есть во вполне определенной – онтологически представленной метасистеме, то эти исследования могут способствовать получению дополнительных данных о механизмах психической интеграции в целом и о сути метакогнитивных процессов, в частности.

Таким образом, установление специфичности общепсихологического статуса интегральных процессов, выступающих процессами «второго порядка» сложности по отношению к традиционно выделяемым классам психических процессов («первичным процессам») – в терминологии

метакогнитивизма), позволяет предложить решение вопроса о соотношении интегральных (и метакогнитивных) процессов с иными процессами психики. Кроме того, интегративные механизмы и принципы, закономерности и феномены, имеющие место при включении «первичных» процессов во «вторичные» (метакогнитивные) содействуют и решению еще одного значимого вопроса. Это – вопрос о *межуровневых* взаимодействиях психических процессов в их общей структурно-функциональной организации в целом и в процессуальном обеспечении деятельности, в частности. Аналогичным образом в разработанных нами представлениях об интегральных процессах содержится, как известно, и решение вопроса о принципах их собственной организации, главным среди которых выступает гетерархический принцип. Он, соответственно, должен быть транспонирован на реализацию метакогнитивных процессов (что, кстати говоря, явилось одним из выводов проведенного выше анализа).

Делая эти заключения, мы, вместе с тем, хотели бы со всей определенностью подчеркнуть следующее обстоятельство. Представления о метакогнитивных процессах, само направление метакогнитивизма в целом – с одной стороны, и концепция интегральных процессов – с другой, имеют существенно разные «гносеологические истоки». Они характеризуются и разной базовой методологией, различиями в основных исследовательских ориентирах, а также во многом несходным понятийным аппаратом. Поэтому очень трудно или даже невозможно ожидать полного совпадения тех результатов, к которым они приводят. Мы имеем в виду при этом, в первую очередь, вопрос о совпадении объемов понятий метакогнитивных и интегральных процессов. Эти понятия и та психическая реальность, которая в них отражена, конечно, в целом нетождественны. Они, однако, характеризуются очень существенной «зоной перекрытия» их содержания и особенностей. Мы считаем, что понятие интегральных процессов уже по объему, чем понятие метакогнитивных процессов, но одновременно – обладает более высоким уровнем обобщенности.

Действительно, с одной стороны, конкретный состав метакогнитивных процессов, несомненно, не сводится к тем процессам, которые составляют содержание системы интегральных процессов. Он может варьировать в зависимости от изменения внешних задач, от специфики условий реализации познавательных функций и др. Кроме того, каждый метакогнитивный процесс может быть представлен на разном уровне организации, с разной степенью ситуативной конкретизации, что, в итоге, будет давать разные формы самих метакогнитивных процессов, их разные виды. Однако, с другой стороны, в понятии интегральных про-

цессов – как особого, специфического класса, а также в представлениях об инвариантности состава данного класса зафиксировано положение о существовании определенного регулятивного инварианта, необходимого и достаточного для реализации координационно-регулятивных функций организации деятельности и поведения в целом (а также их более локальных фрагментов в частности). Данный инвариант процессов (то есть, по существу, сам класс интегральных процессов) в значительной мере «безразличен» к содержанию той регулятивной базы, на которую он «накладывается» и которую он координирует, организует. Тем самым интегральные процессы должны быть поняты как объективная основа для развертывания всей совокупности метакогнитивных процессов.

В более общем плане в соотношении понятий метакогнитивных и интегральных процессов проявляется логика и «встречная направленность» развития представлений в области психических (особенно – когнитивных) процессов и по проблеме психологии деятельности. Исследования в области когнитивной психологии – в их современном воплощении и, в частности, в форме метакогнитивизма, привели к развитию представлений о метакогнитивных процессах как таковых. Это потребовало, однако, достаточно радикальных, то есть собственно парадигмальных трансформаций – перехода от когнитивно-аналитической парадигмы исследования к регулятивно-синтетической парадигме. Познание, когниция, взятые в их высших проявлениях и формах, не могут развертываться и быть эффективными без и «вне» участия в их организации собственно *регулятивных* процессов. Не включая их достаточно долго в сферу своего изучения, а, напротив, – намеренно дистанцируясь от них в начале своего развития, когнитивная психология, тем не менее, вынуждена сегодня включить их в свой состав, обозначив их понятием метакогнитивных процессов. Если «ранняя» когнитивная психология возникла и развивалась в значительной мере как реакция на доминирование бихевиоральных традиций и атомистичность функциональной психологии, то «зрелая» когнитивная психология, обратившись к понятию метакогниции, явилась реакцией на исходную узость и ограниченность самой себя, присущую ей на ранних этапах развития.

Аналогичные, то есть также парадигмальные преобразования произошли, однако, и в психологии деятельности: это – переход от доминировавшей длительное время структурно-морфологической парадигмы психологического анализа деятельности к функционально-динамической парадигме. В рамках последней оказалось возможным дифференцировать класс интегральных процессов как таковой. В связи с этим,

можно заключить, что понятие интегральных процессов является одновременно и своеобразным «концептуальным мостом», позволяющим синтезировать два очень крупных, но существенно разных по исследовательским установкам и традициям направления – когнитивную психологию в целом (и метакогнитивизм, в особенности), с одной стороны, и психологическую теорию деятельности, с другой.

Таким образом, подводя итоги проведенного анализа, необходимо сделать следующее заключение, которое одновременно позволяет наметить перспективы дальнейшей разработки анализируемых здесь вопросов. Более того, оно позволяет перейти и на иной, более конкретный и детализированный уровень изучения – на уровень их собственно эмпирического и экспериментального исследования. Действительно, в настоящее время не только необходимо, но и вполне реален концептуальный синтез двух фундаментальных направлений современной психологии – психологической теории деятельности и когнитивной психологии. К необходимости и возможности такого синтеза «подводит» логика развития обоих этих направлений – их «движение» по типу взаимной конвергенции; «без» и «вне» такого синтеза практически невозможно дальнейшее конструктивное развитие ни того, ни другого⁸⁶. Причем, и это также следует подчеркнуть особо, данный синтез должен быть осуществлен не «в общем виде», не абстрактно. Конструктивным он будет лишь в том случае, если оба этих направления взять в их наиболее репрезентативных – разработанных, современных и отвечающим реальности вариантах. Ими, как показано выше, являются структурно-уровневая и структурно-морфологическая парадигмы в разработке психологической теории деятельности, с одной стороны, и метакогнитивизм как новейшее направление когнитивной психологии, с другой.

Кроме того, еще одним обязательным условием такого синтеза является необходимость дальнейшего углубления теоретических представлений, сложившихся в самом метакогнитивизме. Дело в том, что он в его современном виде выходит достаточно далеко за пределы анализа собственно *метапроцессуальной* сферы, включая в свой состав иные – качественно отличные специфические образования. Однако это же означает, что кардинально меняется и в целом – существенно расширяется и усложняется общая сфера исследования данного направления. Речь идет,

⁸⁶ Вообще говоря, представляется достаточно странным и даже парадоксальным тот факт, что оба этих направления развиваются до сих пор вне такого рода «синтетического взаимодействия».

фактически, о том, что качественной трансформации подвергаются взгляды относительно самого *предмета* метакогнитивизма. В связи с этим, в качестве особой и очень значимой встает задача определения предмета данного направления и разработки целостных – достаточно полных, но одновременно и структурированных представлений о нем, как в целом, так и в плане его экспликации по отношению проблеме деятельности⁸⁷. К ее рассмотрению, следовательно, теперь и необходимо перейти.

Проблема предмета в метакогнитивизме Как известно, одной из основных особенностей развития научного знания в целом и психологического знания, в частности, является процесс его дифференциации, приводящий к появлению новых дисциплин и направлений. Яркой иллюстрацией данной закономерности и является возникновение и бурное развитие в последней трети XX века особого и очень своеобразного направления психологической науки – метакогнитивизма. Зародившись в русле современной когнитивной психологии, он представляет в настоящее время достаточно крупное и очень разветвленное направление психологических исследований, став сегодня, по существу, общепсихологическим направлением. Одна из наиболее характерных черт метакогнитивного направления заключается в том, что оно выступило связующим звеном, своеобразным «мостом» между многими современными направлениями психологических исследований: психологией памяти и психологией принятия решений; исследованиями обучаемости и проблемой мотивации; проблемой научения и когнитивной психологией и др. Будучи логическим развитием общих методологических оснований и принципов когнитивной психологии, метакогнитивизм во многом знаменует собой выход на качественно новый уровень ее проблематики и научного потенциала в целом.

Наряду с этим, следует, конечно, иметь в виду, что метакогнитивное направление заслуживает особого внимания еще и потому, что,

⁸⁷ В связи с этим, необходимо подчеркнуть следующее обстоятельство. На первый взгляд обращение к сформулированной выше – действительно, очень общей проблеме создает известную опасность *отхода* от основной темы данной работы и вообще может показаться теоретическим избыточным. Вместе с тем это, конечно не так, поскольку именно метакогнитивизм во многом задает «общий контекст» для современного видения целого ряда принципиальных проблем, связанных с раскрытием содержания и закономерностей организации процессуально-психологического обеспечения деятельности и поведения. И именно поэтому представления, сложившиеся в нем, имеют *непосредственное* отношение к рассматриваемым в данной работе вопросам. Более того, не определившись с решением такого рода – *общих* вопросов, крайне затруднительно рассчитывать на решение многих иных – уже более частных проблем.

в конечном итоге, его основной проблемой выступает исследование процессов и механизмов *самопрезентации* психики. Это, в свою очередь, непосредственно связано с такой проблемой, которая является, пожалуй, самой «жгучей», таинственной и загадочной – с проблемой *сознания*.

Вместе с тем, даже несмотря на столь высокую и очевидную важность данного направления, оно – взятое, однако, уже в более общем историческом контексте, приобретает и новое звучание, и дополнительное значение. Действительно, с одной стороны, оно явилось логическим продолжением, развитием и углублением классической когнитивной психологии. Однако сама она возникла во многом, как известно, в качестве своеобразной реакция на бихевиоральные тенденции и традиции, которые доминировали в определенный исторический период, а также на не вполне удовлетворительную глубину интерпретационных схем и возможностей гуманистической психологии. С другой стороны, если заглянуть еще дальше, то необходимо констатировать то очевидное обстоятельство, согласно которому и сам бихевиоризм возник как своеобразная реакция на интроспективную психологию, на психологию *сознания*, а также на исследование *рефлексии* как ее доминирующий концепт.

В данной связи необходимо обратить внимание на не вполне корректную трактовку известных событий, которые разворачивались в то время – в последней трети XIX века и которые стали традиционными и даже своего рода «каноническими». Согласно им, приятно полагать, что психология «выделяется из недр» философии и становится самостоятельной наукой, в основном, благодаря тому, что В. Вундт в 1879 г. основывает первую экспериментально-психологическую лабораторию. Сама же психология становится самостоятельной наукой, когда она становится экспериментальной. Такие представления являются чрезмерно упрощенными и схематизированными и даже – фактически неверными. Дело в том, что психология становится самостоятельной наукой не столько потому, что в нее «проникает» эксперимент, а по иной – более «мощной» причине. Необходимо предельно четко осознать следующее обстоятельство: психология становится самостоятельной наукой благодаря тому, что внутри самой интроспективной психологии, внутри психологии сознания созрели объективные и достаточные предпосылки для этого. Именно в ней был создан фундамент, который обусловил накопление так сказать «критической массы», когда уже стал неизбежен качественный скачок – переход к психологии как самостоятельной научной дисциплины.

Разумеется, В. Вундт является основателем первой экспериментально-психологической лаборатории, знаменовавшей возникновение

и самой этой дисциплины как антитезы интроспекции. Однако, «Психологию народов» он написал, прежде всего, на основе интроспективного метода [89]. Это, конечно, вовсе не означает, что следует преуменьшать роль экспериментального метода; просто следует осознать ведущую роль в становлении психологии в качестве самостоятельной науки именно интроспективной психологии, психологии сознания. Развитие психологии известный период времени «запараллелилось»: не только продолжалось развертывание и субъективистской традиции (интроспективной психологии), но и возникла новая – «объективистская» традиция, которая и привела к становлению экспериментальной психологии.

Необходимость акцентирования внимания на отмеченной выше – так сказать «исторической макрологике» развития психологического знания в контексте рассматриваемой здесь проблемы связана со следующим принципиальным обстоятельством. Современный метакогнитивизм – это фактически наука о том, как внутренний мир репрезентируется ему же самому. Он поэтому во многом эквивалентен интроспективной психологии, психологии сознания и психологии рефлексии, но, разумеется, уже на современном этапе и на качественно ином уровне развития представлений о них.

Действительно, в конце XIX века рефлексия, рефлексивные процессы, лежащие в основе сознания, понимались синкретично и аморфно, а само понятие рефлексии напоминало некий аналог флогистона, который обладает не вполне понятным и дифференцированным содержанием. Однако, после более чем векового развития, когда структура этих внутренних процессов стала более ясной, имеет место возврат к рефлексивной проблематике, но уже в рамках метакогнитивизма.

В силу этого, можно заключить, что с позиций исторического развития психологического знания современный метакогнитивизм – это во многом *ренессанс психологии сознания*. Это своеобразный возврат к интроспективной традиции в лучшем понимании данного слова. И в этом плане необходимо в корне изменить тот ассоциативный ряд, согласно которому интроспекция связывается с чем-то субъективным, неточным и даже так сказать «плохим и ненаучным». В действительности, если «протянуть ниточку» от современного метакогнитивизма как системы взглядов о внутреннем мире, через когнитивную психологию, затем через бихевиоральные традиции, а дальше – к становлению эксперимента, то мы возвратимся все к той же психологии сознания. Круг замыкается, история повторяется и, как отмечал Г. Гегель, «Вещь возвращается обратно к себе в идеальность» [95]. Причем, когда речь идет об идеальности в этом контексте, то она понимается не только семантически, но даже –

и этимологически в том же самом плане, какой она имеет в действительности. «Сознание (как идеальность) вернулось к изучению себя», но на совершенно новом этапе развития – уже не *синкретично*, а подкрепленное *конкретными* данными о тех процессах и механизмах (метакогнитивных по своей сути), которыми оно обеспечивается.

Далее, необходимо иметь в виду, что не просто «главный», но и «*критически значимый*» вопрос любого научного направления – это вопрос о его *предмете*. Если есть предмет, есть и наука; если же его нет, то все разговоры о ней становятся в прямом смысле *беспредметными*. Вполне закономерно, что именно этот вопрос порождает наибольшие дискуссии в метакогнитивизме. По нашему мнению, в целях решения данного вопроса и адекватного раскрытия содержания предмета метакогнитивного направления, целесообразно использовать прием *лого-исторической реконструкции*. Он заключается в анализе *развития* этих представления именно в той логике, в которой они формировались и развивались хронологически (исторически). Это – и анализ того, как обогащалась понятийная «сетка» метакогнитивизма, как складывался его тезаурус. В конечном итоге, такой анализ постепенно выводит на тот уровень, которого достиг метакогнитивизм в настоящее время.

Первыми понятиями – первыми теоретическими конструктами, которые возникли в метакогнитивизме и знаменовали его становление как самостоятельной дисциплины, явились понятия *метапамяти* и *метамышления* [525, 571]. Так, например, метапамять – это память относительно своей памяти; это память об ограничениях, возможностях, стилевых особенностях и др. своей памяти. Кстати, именно в связи с этим происходит фундаментальная дифференциация – разделение так называемых *первичных процессов* (то есть традиционно изучающихся когнитивных процессов) и *вторичных процессов* (метакогнитивных). Тем самым был создан прецедент, который заставил обратить внимание на то, что, возможно, и другие первичные процессы имеют свое alter ego – «свой» вторичный процесс. Он направлен на него же самого и обеспечивает его психическую репрезентирует (точнее – саморепрезентацию). В свою очередь, эта саморепрезентация и реализуется через совокупность «вторичных», то есть метакогнитивных, рефлексивных по своей сути процессов и механизмов, лежащих в их основе. Таким образом, логика развития метакогнитивизма уже на достаточно ранних этапах его развития вновь привела к проблеме рефлексии, к исследованию процессуального обеспечения сознания.

При анализе рефлексивных феноменов и процессов, хотя и принято отмечать, что они являются разнородными, но, тем не менее, сама эта

«разнородность» не становится предметом самостоятельного и специального анализа, не ставится вопрос о ее причинах и смысле. Вместе с тем, трудно не видеть, что мера этой гетерогенности настолько велика, а проявления ее настолько очевидны и феноменологически бесспорны, что невольно возникает вопрос о наличии некоторых *существенных* причин, лежащих в ее основе. Диапазон различий рефлексивных процессов и феноменов поистине беспрецедентен: от элементарного смутного «самоощущения» до предельно развернутых, уточненных и даже изощренных форм самопознания. И именно эта – чрезвычайно высокая степень гетерогенности рефлексивных процессов и феноменов служила и продолжает служить одной из главных причин, главных трудностей для адекватной концептуализации процесса рефлексии как такового, взятого в его полноте и качественной определенности.

На наш взгляд, именно в этой – повторяем, чрезвычайно высокой гетерогенности рефлексии как раз и заключается «разгадка» ее природы, ключ к решению проблемы ее процессуального статуса. По нашему мнению, представляется достаточно странным и даже парадоксальным, что до сих пор в этом многообразии процессуальных проявлений рефлексии не распознана и не зафиксирована одна важнейшая закономерность. Как известно, в терминологическом аппарате психологии, а также в естественном языке сложился целый ряд понятий и выражений, фиксирующих различные процессуальные проявления рефлексии. Это, прежде всего, следующие понятия: *самоощущение, самовосприятие, аутопредставления, «самонаправленное» внимание, «память о памяти» – метанаметь, «мышление о мышлении» – метамышление.* Обратим специально внимание на то, что все эти процессы, согласно современной трактовке, как раз и относятся к категории *метакогнитивных* процессов, а в своей совокупности составляют ее важнейшую часть. Нетрудно видеть, что в этих (а также и иных – более дифференцированных) понятиях зафиксированы не просто различные процессуальные проявления рефлексии, а ее различные *уровни*, соотносящиеся с различными видами *основных когнитивных процессов.* Последние, как известно, организованы на основе *уровневого принципа* и поэтому выступают не просто отдельными видами, а именно уровнями. Другими словами, отсюда следует достаточно значимый, на наш взгляд, вывод: рефлексия как процесс, выступая, как показано выше, одним из макроуровней в общей организации психики, сама построена по *уровневому принципу.* Она тем самым воспроизводит в своем *уровневом строении* основные уровни *когнитивной иерархии* в целом. Каждый подуровень рефлексии полно, точно, непо-

средственно и вообще – совершенно естественным образом соотносится с тем или иным базовым уровнем когнитивной иерархии. Когнитивная иерархия «в лице» рефлексии оборачивается на внутреннее содержание психики и выполняет те же самые функции, которые эта иерархия реализует по отношению к познанию внешней среды. В связи с этим, можно, по-видимому, говорить о двух формах, о двух модусах когнитивной иерархии в целом – внешне-ориентированной и внутренне-ориентированной. Экономичность и «мудрость» организации психики проявляется в том, что в ней складываются не две разные системы ориентации во внешней и внутренней среде, а одна такая система, проявляющаяся, правда, в существенно разных формах.

С позиций такого подхода оказывается возможным, однако, не только дать более полную и дифференцированную характеристику процессов рефлексии, но и в определенной мере уточнить и расширить представления о принципах структурно-уровневой организации психических процессов как таковых. При реализации этих принципов в психологических исследованиях стало своего рода аксиоматичным прямое соотнесение и даже – взаимоплагаемость *структурно-уровневой* организации и *иерархичности* ее построения. Проще говоря, если есть уровни, то они не только синтезированы в структуру, но последняя, реализуя некоторую систему функций, обязательно должна быть интегрирована в иерархию. Вместе с тем, изучение психологической природы рефлексии показывает, что это, по-видимому, хотя и очень важный, но все же частный случай соотношения принципов структурно-уровневой организации и иерархичности. Они, действительно, предполагают друг друга в том случае, если некоторая система *непосредственно* реализует управляющие, регулятивные функции. Их, кстати, может реализовать и сама рефлексия, взятая в ее регулятивном модусе (см. далее). Однако в своей атрибутивно исходной форме суть рефлексии состоит несколько в ином.

С одной стороны, это процесс, имеющий как бы противоположную по отношению к непосредственному управлению и регуляции природу: он (по определению) «прерывает» поведенческий континуум, приостанавливая его непосредственное осуществление. Тем самым он выступает в своем уже не регулятивном, а в собственном когнитивном модусе. Но, с другой стороны, и это главное, решая такую – принципиально иную задачу (не управления непосредственно, а самопрезентации), рефлексия не может и, по-видимому, не должна строиться иерархически, хотя и продолжает сохранять структурно-уровневый принцип организации; поясним сказанное. Дело в том, что среди всех процессов, входящих

в состав рефлексии (начиная от самоощущения и кончая метамышлением) в принципе нельзя выделить какой-либо «наиболее важный» и потому – находящийся «на вершине» ее иерархии процесс. Для рефлексии как процессуального средства сознания (и для сознания в целом) *самоощущение* психикой самой себя не менее, а быть может, – и более значимо, нежели, например, способность «*помыслить* о себе» (то есть – метамышление). Суть рефлексии состоит в том, что благодаря ей, достигается ощущение *полноты* и как бы *исчерпанности* репрезентации внутреннего мира – во *всем* многообразии его проявлений, в том числе – и процессуальных. Эта репрезентация предполагает опору на все когнитивные процессы, взятые в их «вторичной» форме – в форме метапроцессов.

Следовательно, имеет место ситуация, при которой структурно-уровневый принцип организации психических процессов сохраняется, а принцип их иерархичности – нет. Тем самым появляются основания для заключения, согласно которому первый не всегда и не «автоматически» сопряжен со вторым, а он, в свою очередь есть лишь частное проявление первого. В системе рефлексивных процессов уровни структуры (отдельные процессы) оказываются равнозначными (или, по крайней мере, однопорядковыми), а «полнота осознания Я» предполагает опору на все эти уровни *одновременно* и в *равной* степени. В силу этого, по отношению к собственно когнитивной рефлексии (как ее основному модусу) более адекватен уже не иерархический, а *гетерархический* принцип организации. Подчеркнем, что мысли о гетерархичности организации уже высказывались ранее; однако это делалось по отношению к системе когнитивных процессов, но не по отношению к рефлексии. На наш взгляд, психологическая природа рефлексии такова, что по отношению к ней подобные мысли не только «могут быть высказаны»: они *не могут не быть высказаны*. Рефлексия, действительно, выступает важнейшим интегратором системы психических процессов. Вместе с тем, суть этой интеграции заключается в том, что, с одной стороны, она разворачивается не на основе принципа иерархии, а на основе принципа гетерархии. С другой стороны, «предметом» интеграции в ней выступают основные психические процессы в их так сказать «удвоенном бытии», в их превращенных формах – в виде метакогнитивных, «вторичных» процессов.

Таким образом, гетерархическая организация метакогнитивных процессов, лежащих в основе рефлексии, включает совокупность разнородных процессуальных средств, сформировавшихся в ходе эволюции фундаментального свойства психики – свойства *сензитивности к самой себе*, к своему содержанию, то есть свойства *самосензитивности*. С этих

позиций достаточно отчетливо раскрываются две важные психологические особенности самой рефлексии. Во-первых, понятая в широком смысле, рефлексия обладает принципиальной гетерогенностью, поскольку ее процессы представлены в разных плоскостях метакогнитивной гетерархии. Традиционное понимание рефлексии фиксирует лишь ее наиболее развернутую (и уже поэтому – не единственную) форму, в основе которой лежит метамышление. Во-вторых, само свойство рефлексивности (и процесс рефлексии как процессуальное проявление этого свойства) должно быть понято как *видовое* по отношению к более *общему* и атрибутивно присущему психике свойству *самосензитивности* – «чувствительности к себе» как *родовому*, элементарные проявления которого наблюдаются уже в самых простейших сенсорных процессах. С этой особенностью связано и то, что любой когнитивный процесс выступает не только в своей исходной форме и главном функциональном предназначении – как *средство* переработки информации. Он может выступать также и как *объект* активных трансформационных воздействий со стороны других психических процессов и даже – со стороны самого себя.

Вместе с тем, следует, конечно, отдавать отчет и в том, что даже охарактеризованная выше – действительно, сложнейшая и внутренне дифференцированная картина организации рефлексивных процессов еще не исчерпывает всей ее реальной сложности. Дело в том, что проведенный анализ фиксировал пока лишь, в основном, так сказать «когнитивное измерение» рефлексивных процессов. Однако данное «измерение» – это, хотя, безусловно, важнейшая, но не единственная сфера действия рефлексивных процессов. Еще одной вполне очевидной и важной форм представленности рефлексивных процессов является, как мы отмечали выше, уже не собственно когнитивная, а *регулятивная* форма их существования. Именно процессы, составляющие содержание регулятивной рефлексии, обеспечивают, как известно, *осознаваемый, произвольно контролируемый* характер целостной процессуально-психологической регуляции деятельности и поведения. Причем, следует особо подчеркнуть, что данное свойство – свойство осознаваемости, произвольности, «субъектной управляемости» составляет *самую суть* процессуально-психологического обеспечения деятельности, поведения, общения.

В этой связи очень показательным, что в настоящее время в понятийном аппарате метакогнитивизма сложился целый ряд конструктов, призванных зафиксировать и объяснить различные аспекты именно этого – регулятивного «измерения» рефлексивного контроля за деятельностью и поведенческой активностью. Это, в частности, понятия метакогнитив-

ного мониторинга (Metacognitive Control); понятие Metacognitive reasoning (понятие, описывающее связь метакогниций с атрибутированием причин поведения в конкретной ситуации); понятие метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness); понятие метакогнитивного слежения; труднопереводимый термин «Agency» (неполный аналог понятия «самоконтроль»). Быть в состоянии agent – значит полностью контролировать свои действия, предвосхищать желаемый результат и добиваться его.

Обращение к регулятивному «измерению» рефлексивных процессов, равно как и само понятие регулятивной рефлексии, в значительной мере содействует преодолению зауженного и потому – не вполне адекватного и полного понимания рефлексии в целом. Дело в том, что последняя обычно понимается лишь как «обращенность психики на *саму себя*», на *свое* собственное содержание, но никак – не на *внешнюю* активность (деятельность, поведение, общение). В действительности же, рефлексия не может быть сведена лишь к ее «внутреннему» плану – к «смотрению на себя», к самосозерцанию. Более того, это, по-видимому, – не только не единственная, но даже и не главная, а потому и генетически не первичная, не исходная ее функция. В конечном счете, сама эта функция сформировалась в филогенезе (а потом многократно воспроизводится в онтогенезе) как подчиненная, а значит и вторичная по отношению к другой функции – к функции обеспечения процессуально-психологической регуляции *внешней* активности (повторяем, любого типа – деятельности, поведения, общения и др.).

Процессуально-психологическая регуляция *внешней активности*, представленная в ее реальной, естественной полноте и многомерности, обязательно предполагает «*внутренний мониторинг*», рефлексивный контроль за этой активностью и за собой как ее реализатором. В этом плане, собственно говоря, и возникает необходимость дифференциации двух типов рефлексии как таковой (к данной дихотомии мы еще вернемся в ходе последующего изложения) – *когнитивной* рефлексии и *регулятивной* рефлексии. Наряду со специфически когнитивной рефлексией, необходима дифференциация и регулятивной рефлексии. Лишь вторая, базируясь на потенциале когнитивной рефлексии, может обеспечить осознаваемый, рефлексивный мониторинг и контроль внешней активности субъекта.

Таким образом, в своем когнитивном измерении предмет метакогнитивизма включает вторичные процессы (это было первым этапом развития метакогнитивизма). Они соотносятся с первой базовой подси-

стемой психики – когнитивной. Однако, как можно видеть из проведенного выше анализа, еще один класс «вторичных» (процессы, преимущественно, регулятивной направленности) соотносится со второй базовой подсистемой – с *регулятивной*.

Наконец, следует иметь в виду, что даже эта – существенно более сложная, нежели полагается традиционно, картина организации рефлексивных процессов, раскрывающая их в совокупности двух базовых «измерений» – когнитивном и регулятивном, все же не исчерпывает всей их реальной сложности и многомерности. Дело в том, что в современном метакогнитивизме имеет место и дифференциация рефлексии на «*ауто*»- и «*социо-рефлексию*» (М. Грант (по [172])). Очевидно, что первая синтезирует в себе когнитивную и регулятивную рефлексию, а вторая соотносится с обеспечением еще одной базовой подсистемы психики – *коммуникативной*.

Таким образом, можно констатировать следующее обстоятельство принципиального характера. Основные – известные в настоящее время «вторичные» процессы (метапроцессы) очень органично-естественным образом дифференцируются, а одновременно – и организуются на основе наиболее обобщенной дифференциации самой психики на три ее *основные подсистемы* – когнитивную, регулятивную и коммуникативную. Сама – объективно представленная структура психики является поэтому комплексной детерминантой для дифференциации классов «вторичных» процессов и их классификации. Другими словами, сама структура психики выступает комплексным основанием для структурирования того содержания, которое составляет предмет метакогнитивизма. Это содержание не «привносится» в психологию какими-либо искусственными и абстрактными спекуляциями – «умопострениями» и концептуализациями, а объективно порождается самой же психикой – в качестве одного из атрибутивных аспектов ее организации и самоорганизации. Предмет психологии «повторяет» себя в предмете метакогнитивизма, но в своем «вторичном» модусе – в «удвоенном» виде.

В этом же плане очень показательным и то, что по отношению к рефлексивным процессам (как «оператору») в качестве их «материала», то есть в качестве их операнда, как было показано в [195], могут выступать и реально выступают не только собственно когнитивные и регулятивные процессы и функции. В этом же качестве могут выступать и процессы иных классов – прежде всего, мотивационные и эмоциональные. В связи со сказанным, появляются основания для дифференциации дополнительных, качественно специфических классов процессуальных проявлений

рефлексии – для дифференциации так называемой «эмоциональной рефлексии» и «мотивационной рефлексии». Первая составляет, как известно, одну из проблем, сформулированных и изучаемых в контексте относительно нового направления психологических исследований, – в психологии *эмоционального интеллекта*. Вторая составляет один из аспектов проблемы *метамотивационной* регуляции деятельности и поведения.

В связи с этим выводом, однако, вполне закономерной является постановка задачи дальнейшего – еще *более дифференцированного* анализа общего состава процессуально-психологического обеспечения деятельности. Столь же закономерным является и предположение, согласно которому в его составе представлены и *иные* – также, возможно, существующие *классы* «вторичных» процессов. В основе данного предположения лежат следующие основные аргументы. Во-первых, если, действительно, существуют метакогнитивные, метарегулятивные и метакоммуникативные процессы, то с логической необходимостью встает вопрос о том, *исчерпывают* ли они собой *все* содержание категории метапроцессов («вторичных» процессов) в целом? Во-вторых, три указанных класса метапроцессов – *метакогнитивные* и *метарегулятивные* и *метакоммуникативные* соотносятся с тремя основными классами «первичных» психических процессов (то есть, с когнитивными, регулятивными и коммуникативными). Однако, не менее очевидно и то, что в состав «первичных» процессов входят и *иные* их классы – прежде всего, мотивационные и эмоциональные. Следовательно, можно вполне обоснованно предположить, что и по отношению к ним также могут существовать дополнительные классы метапроцессуальных образований – *метамотивационные* и *метаэмоциональные* процессы.

Вместе с тем, следует, конечно, учитывать, что они носят гораздо более имплицитный характер – именно в качестве *процессуальных* образований, нежели уже проанализированные «вторичные» процессы. Такой имплицитный, неявный их характер как образований процессуального типа, действительно, наиболее отчетливо представлен по отношению к мотивационным и метамотивационным процессам. Последнее объясняется тем, что в области психологии мотивации в целом длительное время доминировал (и в значительной степени продолжает сохранять до сих пор) своего рода *структурно-морфологический* подход. Согласно ему, базовым теоретическим конструктом разработки проблемы мотивации в целом является понятие мотива как именно *структурного*, а потому – относительно статичного образования. Вместе с тем соответствующие ему и обеспечивающие

его собственно *процессуальные* средства остаются при этом «на втором плане». Даже само понятие мотивации трактуется отнюдь не в его процессуальном смысле (как мотивирование, как динамическое развертывание детерминирующей функции мотивов – то есть процессуально, а как совокупность мотивов). С известной долей гиперболизации можно сказать, что психология мотивации – это, в основном, психология мотивов, а не мотивационных *процессов*.

Естественно, что такая установка не может не приводить к тому, что структурный аспект мотивационной сферы личности раскрыт значительно полнее и глубже, нежели ее собственно процессуальное содержание. И, прежде всего, такая «асимметрия» в степени разработанности структурного и процессуального аспектов мотивации проявляется в том, что сама необходимость обращения к анализу данной проблемы, то есть к изучению *метамотивов* феноменологически обнаружила себя по отношению именно к структурным «составляющим» мотивационной сферы личности. Она привела к возникновению чрезвычайно важного понятия – понятия *метамотивов*. Причем (и это также очень характерно, показательно и доказательно), данная необходимость и, соответственно, – указанное понятие, а также его конструктивный объяснительный потенциал обнаружились в очень разных по своей методологической ориентации психологических направлениях и школах. Среди них, в первую очередь, следует отметить введенное А. Маслоу в русле гуманистической психологии понятие «Б-ценностей» («бытийных ценностей»), выступающих в функции метамотивов [283]; сформулированные Дж. Аткинсоном и Дж. МакКлелландом в рамках поведенчески-ориентированной психологии понятия «мотивации достижения» и «мотивации избегания неуспеха» [485, 561, 562]; классические исследования Е. Деси и Р. Райана, предложивших понятия интринсивной и экстринсивной мотивации, соотносящиеся, соответственно, с подсистемами внутренней и внешней мотивации [510, 511]. Все эти комплексные (а значит – и предполагающие необходимость их структурирования мотивационные образования) имеют, как, впрочем, и любые иные *структурные* образования, собственное, специфическое содержание. Оно *несводимо* к сумме, то есть к аддитивному множеству отдельных – входящих в них мотивов.

Так, «бытийные ценности» (Б-ценности) как метамотивационные структуры, согласно А. Маслоу, являются, по существу, различными аспектами мотивационных образований еще более высоких «порядков» организации и сложности, а одновременно и значимости для личности – мотивации самоактуализации и мотивации самореализации [283]. Все они (и это

следует подчеркнуть специально) *в принципе* не имеют и не должны иметь четкой, «однозначной» *предметной направленности*, «отнесенности», то есть не являются «первичными» мотивами. Их специфика состоит в том, что они регулируют и опосредствуют мотивационный потенциал иных мотивов личности; определяют общую мотивационную ориентацию личности, а также смысл ее поведения и бытия в целом.

Аналогичным образом, и мотивация достижения, равно как и мотивация избегания неуспеха, также в принципе не имеют и не должны иметь «четко локализованного» и «определенного» предмета. Их суть состоит в другом: они определяют степень интенсивности и направленности всех иных мотивационных установок личности, то есть выступают в функции метамотивационных образований, а также в значительной мере – и направленность личности. То же самое можно сказать и про дифференциацию подсистем внешней и внутренней мотивации, поскольку предрасположенность личности либо к той, либо к другой имеет так сказать «наддеятельностный» характер и может проявляться в очень разных видах деятельности и поведенческой активности.

Таким образом, можно видеть, что все указанные конструкты обладают двумя важнейшими особенностями. Во-первых, они фиксируют такие мотивационные образования, которые не имеют и *не должны иметь* четкой, однозначной предметной отнесенности, направленности. Во-вторых, именно поэтому они оказываются в состоянии регулировать, опосредствовать меру, характер и формы действия иных (уже имеющих непосредственную предметную отнесенность) мотивов. Эти две черты обуславливают их принадлежность к мотивам «второго порядка», к *«вторичным»* мотивам, к метамотивам.

Вместе с тем, очень существенным в плане рассматриваемых в данном параграфе вопросов является и еще одно обстоятельство, которое, к сожалению, значительно менее известно и освещено в литературе; оно заключается в следующем. В своих более ранних работах Дж. Аткинсон и Дж. МакКлеlland, равно и как Е. Деси и Р. Райан, использовали введенные ими конструкты (соответственно, мотивация достижения и мотивация избегания неуспеха; внешняя и внутренняя мотивация) исключительно в *структурном* смысле – как специфические метамотивационные *образования*. Например, Е. Деси и Р. Райан в своих ранних работах использовали для этого понятия «мотивационных подсистем», что прямо указывает на его именно структурный характер [510]. Однако в дальнейшем, по мере развертывания их изучения и *углубления* представлений о них, все больший акцент стал переноситься на собственно функциональный, *процессу-*

альный аспект тех реалий, которые зафиксированы в данных понятиях. Так, в своих поздних работах Е. Деси и Р. Райан вообще преимущественно использовали термины не «*подсистемы* внешней и внутренней мотивации», а «*процессы* внешней и внутренней мотивации» [511].

Аналогично этому, Дж. Атkinson и Дж. МакКлелланд также в своих поздних работах смешают фокус исследований мотивации достижения и мотивации избегания неуспеха на стратегийный (то есть опять-таки – функциональный, *процессуальный*) план их анализа [562]. Все это вполне объяснимо и даже естественно, поскольку сами метамотивы в значительной степени являются *результативными* эффектами, *итоговыми* феноменами сложнейших мотивационных *процессов*, обеспечивающих их возникновение и функционирование (а также – и редукцию). Таким образом, уже на основе этих данных можно видеть, что необходимость обращения к категории метамотивационных *процессов* обусловлена не какими-либо *частными* результатами, полученными в области психологии мотивации. Напротив, она связана с ее наиболее *общими* и даже ставшими своего рода «хрестоматийными» положениями, а также со столь же общими тенденциями ее развития в целом.

Таким образом, обобщая сказанное, можно, по-видимому, сделать следующее заключение. Наряду с «первичными» мотивами и мотивационными процессами, не только существуют, но очень широко представлены и более сложные, нежели они, – метамотивы и соответствующие им метамотивационные процессы. Очень показательным (и одновременно доказательным) то, что, чем более «экологически валидным» является изучение мотивационной сферы личности, тем в большей степени выявляется роль метамотивов в организации деятельности, поведения, общения. В связи с этим, метамотивационные процессы также должны быть проинтерпретированы как еще один класс, входящий в общую категорию метапроцессов в целом.

Ситуацию, подобную той, которая была охарактеризована выше по отношению к мотивационным процессам, можно констатировать и по отношению к еще одному базовому классу психических процессов – *эмоциональных*. При этом вновь необходимо учитывать одну из наиболее общих закономерностей организации психики: любой *результативный* эмоциональный феномен, любой итоговый его эффект *объективно* предполагает определенный *процесс*, обеспечивающий его и к нему приводящий. Наиболее показательными в этом являются, разумеется, те – очень многочисленные данные как феноменологического, так и эмпирико-экспериментального характера, которые получены

при разработке еще одной «классической» проблемы психологии – проблемы *соотношения* когнитивных и эмоциональных процессов, влияния вторых на первые. Их суть же эта является достаточно очевидной, но не становящейся от этого менее значимой и состоит в следующем. Каким бы образом ни трактовать взаимосвязь и взаимодействие когнитивных и эмоциональных процессов, это взаимодействие (просто – по определению) означает их *синтез*, который в принципе несводим ни к одному из них «по отдельности», ни к их аддитивной (агрегативной) совокупности. Этот синтез – интеграция двух классов психических процессов обуславливает, в силу присущих любой интеграции генеративно-порождающих механизмов, новые качества, новую качественную определенность. Вместе с тем, очевидно и то, что такой синтез не может быть осуществлен «сам по себе» – автоматически и непосредственно. Напротив, он требует, определенных и, по всей вероятности, достаточно сложных *процессов*.

Далее, в этом же плане, нельзя, конечно, оставить без внимания широко развернутые в настоящее время исследования по проблеме *эмоционального интеллекта*. Эмоциональный интеллект – это не только *эмоциональный интеллект*, но и эмоциональный *интеллект*, то в его структуру (по определению) органично включены собственно когнитивные механизмы и *операционно-процессуальные средства*. Тем самым, он выступает и «в целом», и «парциально» (то есть в аспекте своих «составляющих» – подпроцессов) как интегративное эмоционально-когнитивное образование. В связи с этим, он (и, повторяем, любой из его подпроцессов) как бы «перерастает» лишь эмоциональную сферу, «выходит» за ее границы, является поэтому не только собственно эмоциональным, но и метаэмоциональным образованием.

Итак, анализ вновь приводит к тому же самому – наиболее принципиальному выводу, который был сделан выше. Это – вывод о *конгруэнтности* предмета метакогнитивизма одной из наиболее фундаментальных дифференциаций самой психики (и соответственно, – того, как она «отображается» на уровне предмета психологии). В данном случае речь, однако, идет уже не о дифференциации психики на три базовые подсистемы (когнитивную, регулятивную и коммуникативную), а о дифференциации основных *классов* психических *процессов* – когнитивных, эмоциональных и мотивационных. Вместе с тем, очень показательным (а в плане развиваемых здесь представлений – и доказательно) еще одно, также принципиальное обстоятельство. Дело в том, что, наряду с уже рассмотренными, дифференциациями, в психологии существует и еще одна – пожалуй, наиболее крупная дифференциация содержания

психического в целом. Это, разумеется, ее дифференциация на классическую «триаду составляющих» – на *процессы, свойства, состояния*. Обращение к ней позволяет эксплицировать еще одну грань общего содержания предмета метакогнитивизма.

Действительно, в нем очень оживленно дискутируется вопрос о так называемых метакогнитивных *качествах* личности. При этом, как правило, гласно или нет, но, фактически, императивно принимается установка на поиск тех или иных «особых» метакогнитивных качеств. Складывается впечатление, что такого качества – это нечто особе, автономизированное как от всех других качеств, так и от процессов. Такой поиск, однако, оказывается, как правило, малопродуктивным и не приводит к дифференциации каких-либо метакогнитивных качеств, ортогональных по отношению к уже известным. Более того, он обычно демонстрирует явную – причем, неразрывную, атрибутивную их связь с теми или иными метакогнитивными процессами. По нашему мнению, в основу решения данной проблемы должен быть положен один из фундаментальных методологических принципов – принцип *единства процессуального и результативного уровней анализа*. Согласно этому принципу, любой *психический* процесс имеет свои *результативные* проявления. Любой процесс так или иначе «кристаллизуется» в свойстве – в качестве которое индицирует индивидуальную меру его развития [13, 14]. Не существует каких-либо отдельных качеств (отдельных от процессов), и вообще – функционально-генетическая парадигма гласит, что любой процесс является основанием для того или иного качества [450]. Качества – это те же процессы, но взятые в их результативном проявлении. Если с этой точки зрения подойти к пониманию метакогнитивных качеств – складывается та же самая ситуация, которая является аксиоматичной для других отраслей психологии. Согласно ей, метакогнитивные качества есть не что иное как *индивидуальная мера* развития того или иного когнитивного процесса. Метакогнитивные процессы имеют – так же, как и когнитивные процессы – индивидуальную меру выраженности; она, в свою очередь, и индицирует то или иное метакогнитивное качество; точнее – она и *является* им.

Аналогичная связь процессов и свойств, функций и результата позволяет эксплицировать и еще одну грань общего содержания предмета метакогнитивизма. Выше уже отмечалась функционально-генетическая парадигма, сложившаяся в русле проблемы *способностей*. Согласно ей, способности определяются индивидуальной меры развития – сформированности тех или иных функциональных систем, которые и проявля-

ются в продуктивности деятельности [450]. Способности как *качества* выступают результативным проявлением определенного *процессуально-го* обеспечения – лежащих в их основе функциональных систем. Тем самым, способности как *качества* (но в данном случае уже метакогнитивного плана) также могут и должны быть дифференцированы на основе их соответствия с тем или иным метакогнитивным *процессом*. Метакогнитивные способности есть не что иное как индивидуальный уровень выраженности, сформированности отдельных сторон метакогнитивной сферы. В этой связи очень показательными являются те исследования, в которых обоснована необходимость и доказана конструктивность дифференциации особой категории способностей, обозначенных нами как *метакогнитивные способности* [168, 199]. Таким образом, не только категория *процессов*, но и категория *свойств* как второй член классической «психологической триады», оказывается включенной в общее содержание предмета метакогнитивизма.

Констатируя это, нельзя, однако, забывать, что пока «не охваченным» остается еще один компонент данной триады – состояния. На первый взгляд представляется, что здесь имеют место наиболее принципиальные трудности его ассимиляции предметом метакогнитивизма. В действительности же, напротив, именно по отношению к нему такая ассимиляция является самой естественной и очевидной. Дело в том, что наиболее фундаментальное метакогнитивное состояние не просто очень «хорошо известно», но оно, собственно говоря, и составляет «самость» – субъектность как таковую; образует ощущение личностью своего «Я», саморепрезентацию внутреннего мира. Более того, оно во многом просто и конституирует этот мир, а соответственно – и личность. Это, разумеется, состояние *сознания*. Если подойти к трактовке сознания с позиции категории состояния, то сама этимология слова «со-знание» – как раз и будет означать *состояние знания*. Оно может быть представлено на разных уровнях, быть представлено в различных формах (саморефлексия, медитация, самопогружение и пр.). Ярким примером в этом плане могут служить известные взгляды С. Л. Рубинштейна по проблеме *самосозерцания* [378].

Сознание – это всегда осознание *чего-либо*, в том числе и «прежде всего» – осознание содержания внутреннего мира. И в этом плане оно не может не быть принципиально *вторичным* – и по отношению к самому этому содержанию, и тем более – по отношению к объективной реальности, получившей первичную репрезентацию во внутреннем мире. Кроме того, следует подчеркнуть, что и любое *конкретное* состояние имеет два пласта – это и некоторый физиологический пласт, но это

и *рефлектирование* данного состояния. Можно находиться в том или ином состоянии – *ощущать*, но можно его также и *осознавать*. Любое состояние – но уже не только как некий «психофизиологический фон», а как фрагмент субъективной – психической реальности, взятой в полноте ее, дано в *рефлексивном обрамлении*. В этом плане оно должно быть проинтерпретировано как производное от психофизиологического «тона» – как «вторичное» по отношению к нему.

Таким образом, можно видеть, что еще одна базовая дифференциация психики на триаду компонентов «процессы, свойства, состояния» – вполне однозначно, причем совершенно естественным образом эксплицируется в содержании предмета метакогнитивизма. Однако и сам этот предмет обретает через данную триаду комплексное и столь же естественное основание для его дифференциации и интерпретации. Особо следует зафиксировать и еще одно – очень существенное, по нашему мнению, обстоятельство. Такая интерпретация развивает и углубляет представления, зафиксированные в данной триаде, показывая, что, наряду с первичными процессами, свойствами, состояниями, существуют еще и *вторичные* процессы, свойства, состояния.

Далее, в данной связи необходимо особо подчеркнуть и еще одно, – также значимое, на наш взгляд, обстоятельство. Дело в том, что вклад метакогнитивизма в представления, зафиксированные в данной триаде, не исчерпывается только что сформулированными заключениями. Наряду с ними, в его рамках может быть не только по-новому поставлен, но и в определенной мере – решен вопрос о *недостаточности* этой триады для сколько-нибудь полной и завершенной экспликации содержания психического. Поясним сказанное. Как известно, в данном направлении как практически синонимичные используются два словосочетания – метакогниция и метапознание. Сам метакогнитивизм – это в известной мере и есть направление, предметом которого выступает именно метапознание. Вполне закономерно, что в метакогнитивизме очень рано не только были предложены понятия и конструкты, в которых закреплены те или иные формы знаний, но и возникло целое направление, во многом определяющее его современный облик. Оно связано с раскрытием закономерностей формирования и функционирования *ментальных репрезентаций* как таковых. Они являются родовым понятием по отношению к многочисленным видовым проявлениям форм фиксации информации в психике. Это, в частности, такие понятия, как внутренняя информация, знания, субъективные репрезентации, когнитивные схемы, опыт, образ мира, внутренний мир, модель ситуации, ментальные репрезентации,

скрипты и мн. др. (см., например, обзор в [287]). За счет них формируется и то, что обозначается как индуктивный внутренний опыт, как арсенал когний, которые выполняют, в основном, уже не собственно познавательную функцию в отношении внешней среды, а регулятивную функцию по отношению к самопрезентации, к регуляции внутреннего мира. Знания, когда они приобретают статус метакогний, выступают не в своей отражательной функции, не в своей познавательной функции, а в функции регулятивной.

Другими словами, сами знания (как бы их ни трактовать и в каком бы плане их ни рассматривать) выступают в общей функциональной организации сознания и психики в целом не только в своем исходном модусе – в качестве содержания, информации, то есть в качестве *операндов*. Они, реализуясь в отношении их же самих, эксплицируют тем самым и собственно операциональные возможности, то есть выступают и в качестве активных *операторов*. Тем самым по отношению к ним следует констатировать феномен, точнее – механизм, который уже отмечался нами выше и который был обозначен как механизм *операторно-операндной обратимости* знаний. Он заключается в том, что знания могут выступать (и попеременно, и одновременно) и в качестве операндов, и в качестве операторов. По-видимому, именно он лежит в основе всей функциональной организации *сознания* как высшего по степени сложности феномена психического, поскольку за счет него обеспечиваются два эффекта, составляющие самую суть сознания и обозначаемые обычно как атрибуты сознания. С одной стороны, это известное и детально изученное «чувство знания», поскольку они могут выступать в качестве относительно пассивных операторов, то есть «чувствоваться» в прямом смысле данного понятия. С другой стороны, это и ощущение «подвластности» своего внутреннего мира себе – поскольку знания могут выступать и как активные операторы и, следовательно, обеспечивать ощущение «владения» своим внутренним миром.

В свете данного механизма необходимо несколько по-новому отнестись к фундаментальной дифференциации знаний на два типа – на *декларативные* и *процедуральные*. Декларативные знания – это, как известно, знания по типу «что?», а процедуральные знания – это знания по типу «как?». Когда знания – когнии оборачиваются на самоё себя и становятся *метакогнициями*, они трансформируются из статуса относительно пассивного операнда в статус активного оператора. Но именно это и означает, что они обретают статус не только декларативных знаний, но и процедуральных: они сами становятся *действенными*.

В данной связи уместно вспомнить известное выражение Дж. Миллера, Ю. Галантера и К. Прибрама «Пропась между знанием и действием огромна и величина ее нам не известна» [296]. Однако, где, чем и как заполняется эта пропась? Как знание, нечто идеальное, транспонируется в нечто материальное? На наш взгляд, именно *механизм обратимости* декларативных и процедуральных знаний, то есть трансформация когнитивных в метакогнитивные и обретение последними собственно *действенного потенциала* во многом и обеспечивает это.

В этом плане появляются основания для формулировки положения еще более общего плана, связанного с пониманием и экспликацией состава и содержания психического *в целом*, с его более полной и адекватной дифференциацией на те или иные «компоненты», «части», «составляющие» и пр. Действительно, если знания как таковые – в их наиболее полном и многоплановом статусе играют столь фундаментальную роль в организации сознания и психики в целом и если они могут выступать не только в форме операндов, но и в форме активных операторов, определяющим образом влияющих на всю организацию психики, то каков должен быть их истинный *психологический статус*? Можно, по крайней мере, предположить, что этот статус должен быть также очень высоким или даже максимально высоким. Он, по-видимому, должен быть сопоставимым с тем статусом, который традиционно приписывается так называемым «основным макросоставляющим» психического, зафиксированными в их классической триаде: «*процессы – свойства – состояния*». При этом следует подчеркнуть, что, хотя данная триада нередко подвергается критике, а основания и критерии для дифференциации именно указанных компонентов не вполне концептуально ясны и определены, она, тем не менее, является очень устойчивой, традиционной. Однако, сам вопрос о ее полноте (точнее – о возможной *неполноте*), а также о критериях ее достаточности для полной экспликации состава и содержания психического, как правило, даже не формулируется в явном виде и уж тем более – не является решенным. По отношению к такой дифференциации вновь – уже в очередной раз проявляется своего рода «презумпция несуществования», согласно которой иных макрокомпонентов (помимо трех указанных) просто нет по определению, а их выделение, в свою очередь, приводит к «иллюзии достаточности» – исчерпанности ими всего содержания и состава психического⁸⁸.

⁸⁸ Здесь прямо-таки напрашивается известная фраза Г. Гегеля: «мыслить триадами нелепо» [95].

Вместе с тем, если допустить (хотя бы только допустить), что данная презумпция неправомерна, а также учесть ту поистине фундаментальную и не понятую еще пока до конца в ее полном объеме роль, которую играют знания в общей организации психики в целом, то возникают основания для «концептуального расширения» указанной триады. Она должна быть преобразована в тетраду: «процессы – свойства – состояния – знания». Все предпринимавшиеся ранее попытки дифференциации состава и *содержания* психики характеризовались тем, что из этой дифференциации «изгонялось» само *содержание* – знания, составляющие функциональную основу всей психики. Однако, если проинтерпретировать знания с позиций развитого выше подхода, то есть учесть, что они выступают в психике и в своем «удвоенном качестве» – не только как операнды, но и как операторы (как средства и механизмы, инвариантно представленные в ней и оказывающие *определяющее* влияние на всю ее структурно-уровневую и функциональную организацию), то их совершенно недопустимо исключать, точнее – не включать, в состав базовых образующих психики в целом.

Далее, если продолжить принятую выше логику анализа, то необходимо, конечно принять во внимание и еще один – пожалуй, наиболее общий способ дифференциации психики и, соответственно, – способ структурирования предмета психологии. Это, разумеется, дифференциация на *осознаваемое* и *неосознаваемое*, *сознательное* и *бессознательное*. Очень показательны, что и она не только непосредственно эксплицируется в современных представлениях о предмете метакогнитивизма, но и сам он также в значительной мере содействует углублению этих представлений. Действительно, проблема соотношения метапознания (метакогниции) и бессознательного, хотя и была сформулирована относительно недавно, но составляет сегодня одну из важнейших в метакогнитивизме. Наиболее общим и принципиальным – традиционным и широко обсуждаемым в литературе, а в то же время – и наиболее острым в теоретическом отношении является вопрос о том, могут ли быть в принципе метакогнитивные процессы бессознательными? Может ли метапознание осуществляться без участия сознания и реализовываться на неосознаваемом уровне организации психики? Или же метапознание – это целиком и полностью прерогатива сознательного а, потому субъективно регулируемого и контролируемого уровня ее организации? По отношению к данному вопросу в настоящее время существуют различные варианты его решения. Во всех этих вопросах как «в капле воды» проявляется недостаточная теоретическая зрелость, а нередко – противо-

речивость и неопределенность концептуального содержания и понятийного аппарата метакогнитивного направления в целом. Это проявляется не только в недостаточной обоснованности предлагаемых способов *решения* отмеченного, но и даже в неполной корректности его *постановки*.

Действительно, обычно данный вопрос формулируется в следующем виде: могут ли метакогнитивные процессы (а шире – и метапознание как таковое) осуществляться на бессознательном уровне? Другая – более «мягкая», но уже существенно отличающаяся от первой, хотя и столь же традиционная его постановка выглядит следующим образом. Включены ли в метакогнитивные процессы механизмы и иные средства, имеющие характер неосознаваемых? Играют ли бессознательные средства и иные операционные составляющие какую-либо роль в метакогнитивных процессах (и повторяем, метапознании в целом)? Выполняют ли они какую-либо контролирующую и организующую функцию по отношению к нему? При попытке решения этих вопросов, на наш взгляд, необходимо руководствоваться следующим. Метакогнитивные процессы, как уже отмечалось выше, являются принципиально гетерогенными не только по своему составу и содержанию, но, не исключено, – и по принципам своей организации. Так, они не только допускают, но и требуют своей интерпретации в двух существенно различных, но взаимодополняющих друг друга планах. С одной стороны, они должны быть, разумеется, проинтерпретированы с тех позиций, сложились исходно и отражают уже отмечавшиеся выше так называемые «рудиментарные» определения метакогнитивных процессов («мышление о мышлении» – метамышление, «память о памяти» – метапамять и пр.). Их неотъемлемой чертой является то, что в них фиксируется не только факт «вторичности» и производности метакогнитивных процессов от «первичных» процессов, но и их атрибутивная субъектность – понимание их именно в качестве специфических средств, осознаваемо и целенаправленно реализуемых субъектом в отношении своих же собственных когнитивных функций. Понятно, что при таком понимании уровень осознаваемой регуляции включается в содержание метакогнитивных процессов, фактически, по определению, является атрибутивно присущим им. Естественно поэтому, что при таком определении ни метапознание в целом, ни каждый из составляющих его метакогнитивных процессов (и иных структур и образований) не могут реализовываться на неосознаваемом уровне организации психического.

Однако, с другой стороны, метакогнитивные процессы – как, действительно, «вторичные», а значит – составные, интегративные и синтетические «вторичны» еще и в плане большей степени их сложности

и меры интегративности уровня достигаемой в них системности организации. Причем, те интегративные – системообразующие средства и механизмы, которые обеспечивают их более высокую сложность и комплексность организации могут носить (и, как правило, носят) совершенно *объективный* характер – они реализуются на основе присущих психики общих – именно объективно присущих ей закономерностей функционального и процессуального плана. Вполне закономерно, что последние являются именно объективными, они существуют и реализуются «сами по себе», не требуя субъектного, а значит – и субъективного вмешательства в них (и уж тем более – их субъектного и, следовательно, осознаваемо контролируемого осуществления). В силу этого, следует заключить, что механизмы и средства организации и структурирования многих «вторичных» процессов не только могут, но и обязательно должны реализовываться на неосознаваемом уровне – за счет именно бессознательных и, следовательно, объективных средств и закономерностей. Тем самым последние совершенно органично включаются в общий состав и содержание «вторичных», в том числе – и метакогнитивных процессов; более того, они соотносятся именно с собственно процессуальными средствами их реализации.

При такой их интерпретации становится очевидным (и, добавим, вполне закономерным), что ведущую – структурообразующую и организующую функцию по отношению к «вторичным» процессам должны выполнять и реально выполняют именно механизмы объективного, не предполагающего субъектный и, следовательно, осознаваемый контроль характера. В силу этого, бессознательные средства и механизмы, носящие объективный характер, не просто включаются в реализацию метакогнитивных процессов (равно как и иных «вторичных» процессов), но и играют *ведущую*, определяющую роль в их структурировании из иных – «первичных» процессов. В этом плане само понятие метапроцессов означает, прежде всего, существование процессов иных порядков и уровней интеграции; вместе с тем, сама интеграции как их основа реализуется на основе неосознаваемых – объективно присущих психическому закономерностей и средств ее реализации. В силу этого очевидно, что «вторичные» процессы не только могут, но и должны быть бессознательными. Они, однако, являются таковыми именно по механизмам их реализации, то есть именно в аспекте их собственно процессуального обеспечения, так сказать – по «технологии». Однако они же являются атрибутивно сознаваемыми в плане их *результативного* содержания – того, к чему приводит действие бессознательных, объективных механиз-

мов, лежащих в основе их интеграции. И в этом своем результативном модусе они доступны репрезентации на уровне сознания и, следовательно, столь же доступны для произвольного, то есть субъектно контролируемого осуществления.

Вместе с тем, с этих позиций становится очевидной необходимость в достаточно существенной корректировке самого понятия бессознательного. Его точнее было бы обозначить более нейтральным (но одновременно – и более общим) термином «неосознаваемое». Дело в том, что неосознаваемая сфера психики включает, по-видимому, и такие процессы, которые не только не проще, чем те процессы, которые осознаются, но и сложнее, чем они. С этих позиций достаточно хорошо интерпретируются и те представления, которые зафиксированы в еще одной – известной и широко обсуждаемой дифференциации психического – на бессознательное, сознательное и *сверхсознательное*. В этой же связи необходимо отметить и термин, предложенный В. М. Аллахвердовым, – *протосознательные* процессы (то есть те, которые в значительной мере и регулируют осознаваемые процессы, но сами по себе не осознаются) [8]. На мой взгляд, их было бы точнее обозначить как *метасознательные* процессы, поскольку они по степени своей сложности являются заведомо *более*, а не менее сложными, нежели процессы осознаваемого контура. Поэтому метасознательные процессы выступают по отношению к ним не как «*прото*процессы», а именно как «*мета*процессы». Эти процессы, по-видимому, в *принципе* не допускают своего перевода в осознаваемую форму (почему именно – см. далее). Весь «трагизм» исследовательской ситуации, связанной с их пониманием и объяснением, заключается в том, что они не только *не объективируемы* (в этом они ничем не отличаются от всех иных компонентов психического). Дело еще и в том, что они столь же принципиально *не субъективируемы*. Однако в таком случае и возникает принципиальнейший вопрос: как же их изучать? Как они могут быть доступны познанию, если в отношении них «не работает» даже интроспекция? И вообще – как они могут быть эксплицированы и раскрыты в плане их содержания? Пока это практически полностью не ясно; не ясно даже то, как их вообще можно представить – как «помыслить» о них? Однако то, что нельзя понять сейчас, не означает, что этого нельзя будет понять никогда. И здесь необходимо вспомнить известное выражение Л. Д. Ландау: «Мощь современной науки заключается в том, что мы можем *понять* то, что не можем *представить*» [247].

Наряду с этим, необходимо, на наш взгляд, обратить специальное внимание и на еще один важный аспект общей проблемы предмета

метакогнитивизма. Так, общеизвестным и общепринятым в нем является положение, согласно которому при определении метакогнитивных процессов, равно как и при их исследовании, акцент делается их именно *процессуальной* стороне (что, конечно, вполне естественно и даже необходимо). Метакогнитивные процессы – это, прежде всего, именно *процессы*. Вместе с тем, их истинное содержание выходит за пределы только такого понимания, а сами они являются существенно более сложными. Дело в том, что в них, фактически, каждый из основных «первичных» процессов *удваивает* свой исходный статус. Он становится не только процессом как таковым, но и тем, на *что* он сам же и направляется, в отношении чего реализует свой процессуальный потенциал. Как указывал в свое время С. Л. Рубинштейн: «Любой процесс – это не только то, *чем* познается, но и то, *что* познается» [378]. Аналогичная мысль сформулирована и Л. М. Веккером, который подчеркивал, что любой психический процесс может быть представлен не только как активный *оператор*, но и как относительно пассивный *операнд* [76]. Тем самым кардинально меняется и существенно усложняется общее понимание метакогнитивных процессов как основного объекта изучения в метакогнитивизме. Выше мы уже отмечали, что при этом происходит любопытная трансформация самих этих «объектов», на которую обычно обращается незаслуженно малое внимание. Как правило, акцент делается только на том, что психические процессы могут выступать и начинают реально выступать как «операторы» по отношению к самим себе, что и зафиксировано в понятии метакогнитивных процессов. Однако, не менее, а быть может, – и более важно то, что, как мы уже отмечали выше, становясь операторами по отношению к самим себе, «первичные» процессы (в основном, конечно, когнитивные) качественно меняют свой исходный и естественный статус. Они становятся уже не операторами (как тем, *чем* познается), а операндами (как тем, *что* познается, репрезентируется). Понимание природы и смысла синтеза этих двух модусов в *одних и тех же* когнитивных процессах является, по-видимому, одним из путей к разгадке природы сознания.

В связи с этим, подчеркнем еще раз то обстоятельство, которое также уже обсуждалось выше и состоит в следующем. Действительное значение метакогнитивизма заключается не только в том, что в нем был выявлен качественно новый класс процессов (метакогнитивные), хотя и это, безусловно, крайне значимо, а в том, что *благодаря* им, сами «первичные» процессы стали доступными исследованию (по крайней мере – в принципе) в совершенно ином качестве – не как операторы, а как операнды. Реальная сложность психического в целом, а особенно – психических

процессов такова, что они принципиально двуедины по своей природе. Они выступают и как операторы, и как операнды (а тем самым – и как отражающее и как отражаемое; и как порождающее и как порождаемое). Причем, эти модусы являются принципиально *динамическим*, что означает возможность перманентной и субъективно достаточно легко реализуемой их смены. Именно это лежит в основе уже описанного выше *механизма операндно-операторной обратимости* указанных модусов.

Действительно, сама суть метакогнитивных процессов заключается в том, что они направлены не на внешнюю среду, а на среду так сказать «внутреннюю», то есть, прежде всего, на сами «первичные» процессы («память о памяти» – метапамять, «мышление о мышлении» – метамышление и др.). Реализуя свой модус операторов по отношению не к внешней среде, а к среде «внутренней» (то есть по отношению к *самим себе* – к когнитивным процессам), они не только обретают новый модус, который обычно фиксируется и изучается в метакогнитивизме – «вторичных» процессов, но и сами начинают выступать в качественно иной форме – как *операнды*. Поскольку они, выступая как операнды, начинают репрезентироваться *в них же самих*, они и начинают осознаваться, становятся репрезентированными в сознании как таковые. Именно поэтому более глубокий смысл основных результатов метакогнитивизма заключается не в том, что в нем выявлен и описан особый класс психических процессов – «вторичные» процессы, а в том, что именно благодаря им достигается взаимообратимость двух базовых модусов психических процессов и, следовательно, сами они репрезентируются в сознании как его основные содержательные компоненты.

Именно метакогнитивные процессы (и метапроцессы в целом) как раз и являются основными операционными средствами такой обратимости. Психические процессы не могут менять свой исходный статус (как операторов) вне и помимо возникновения метапроцессов. Это положение можно сформулировать и по-другому: метапроцессы в целом и метакогнитивные процессы, в особенности, – это и есть средства трансформации психических процессов из одного статуса (операторов) в другой (операндов). На наш взгляд, все это является одним из главных механизмов феномена саморепрезентированности психики самой себе, что во многом эквивалентно феномену сознания в целом. В свою очередь, сама обратимость является – по определению – *динамическим* явлением (точнее – механизмом). Выступая в этом – исходном статусе (как операторы), но по отношению к самим же себе, они трансформируют «первичные» процессы в иной статус – в статус операндов. Поэтому-то

и сами «первичные» процессы, обретая статус операндов, благодаря становлению и функционированию метапроцессов, репрезентируются (точнее – саморепрезентируются) как «чувственная ткань» самого сознания, как нечто непосредственно данное и субъективно неоспоримое.

Таким образом, синхронизированность этих двух функций (и, соответственно, модусов) когнитивных процессов, а также их чередование означает, что всем когнитивным процессам присуще не только единство указанных модусов, но и их *взаимообратимость*. Именно она и обеспечивает, в конечном счете, тот фундаментальный факт (точнее – механизм), согласно которому через когнитивные процессы оказывается возможным доступ к содержанию психического, к содержанию, а частично – и к процессуальным средствам сознания.

Вместе с тем, особо следует подчеркнуть, что когнитивные процессы, обретая статус «вторичных», могут быть направлены не только на самих себя; это – так сказать, «внутриклассовая» обратимость когнитивных процессов, то есть обратимость внутри класса когнитивных процессов. Они могут быть направлены и на психические процессы *иных классов*. Так, скажем, можно помнить об эмоциях, вспоминать о мотивах и обдумывать их, представлять величину волевого усилия и т. д. Это, однако, уже не внутриклассовая, а межклассовая обратимость. И именно благодаря ей, не только когнитивные процессы, но и процессы *всех* иных классов (эмоциональные, волевые, мотивационные) также оказываются репрезентированными в сознании как его «составляющие». Формулируя данный тезис, мы, в то же время, считаем необходимым со всей определенностью подчеркнуть следующее. Охарактеризованная выше взаимобратимость двух базовых, исходных модусов когнитивных процессов (как операторов и как операндов) – это лишь шаг и определенное приближение к раскрытию фундаментального механизма самопрезентированности психики самой себе, феноменологически представленного в форме сознания, но, конечно, не полное раскрытие этого – быть может, наиболее сложного и загадочного феномена психического.

Итак, можно видеть, что когнитивные процессы обладают своего рода двуединой природой. Она состоит в их представленности и как объективной и как субъективной реальности; в их бытия как в онтологической, так и в инструментальной функциях; в их статуса и как операторов и как операндов одновременно. Благодаря ей они раскрываются не только существенно более полно, но и обретают качественно новое свойство – становятся реальными компонентами сознания. Они выступают уже не только тем, что реально протекает в психике и не толь-

ко тем, «чем познается», но и тем, *что* познается – репрезентируются на уровне сознания, то есть осознается. Очень важно при этом, что все указанные модусы психических процессов не рядоположены друг другу, а именно *взаимобратимы*, представлены в единстве. Более того, как показано выше, эти модусы могут перманентно менять друг друга, чем и обеспечивается так знакомое каждому феноменологическое свойство динамичности сознания – атрибут, который зафиксирован, например, в известном термине «потока сознания». Кроме того, с позиций изложенных представлений раскрывается еще *бóльшая* сложность организации системы когнитивных процессов. Все они, порождая своей собственной организацией «вторичные» процессы и трансформируя поэтому самих же себя в операнды, тем самым, фактически, приводят к возникновению новой и обладающей глубочайшей качественной спецификой реальности. Она, однако, также доступна репрезентации поскольку сами «вторичные» процессы как раз и обеспечивают ее, а тем самым конституируют эту – *субъективную реальность*.

В связи со всем вышеизложенным, возникает и еще два принципиальных вопроса, состоящий в следующем. Во-первых, почему метакогнитивные процессы, обеспечивающие *самосензитивность* психики к самой себе, обладают принципиальной ограниченностью? Почему они обеспечивают ее не полностью, а лишь в определенных границах и пределах? Почему очень существенная часть психического принципиально несубъективируема – «трагически» невидима? Почему, соответственно, она недоступна не только восприятию, но и произвольному – субъективному вмешательству в нее? Во-вторых, «почему и зачем» в ходе эволюции форм организации психического вообще возникли и сформировались метакогнитивные процессы как таковые? В чем их функциональное предназначение? При ответе на эти вопросы наиболее приемлемой является так называемая «ресурсная трактовка». Согласно ей, метакогнитивные процессы выступают как средства расширения функциональных возможностей «первичных» когнитивных процессов (классическая иллюстрация этого – мнемотехника как результативный эффект метапамяти, резко повышающий ее функциональные возможности). Однако, если это так – если потенциал, ресурс «первичных» процессов прямо связан со степенью метакогнитивного контроля за их осуществлением, почему же последний является неполным и принципиально ограниченным? Интроспективно психика дана самой себе лишь в плане ее содержания, но не в плане механизмов и закономерностей – не в плане так сказать «технологии» и операционной стороны ее функ-

ционирования. Она «непроницаема» для вмешательства в ее механизмы и ставит непреодолимые барьеры для этого. Однако здесь-то и возникает вопрос – почему?

По нашему мнению, возможный вариант ответа на него заключается в следующем. Дело в том, что все те психические процессы (а также феномены и закономерности, структуры и образования), которые, так или иначе, в той или иной форме и мере доступны субъективной репрезентации и, следовательно, *субъектному* и потому – во многом *субъективному* контролю, коррекции и регуляции именно поэтому и детерминируются, в основном субъективными факторами. Следовательно, они самой своей *субъективной* природой открывают принципиальную возможность «отхода от объективности» и, следовательно, – для нарушения объективных закономерностей, онтологически лежащих в основе организации психики. В силу этого, если бы все компоненты психического были доступны такому – полному и исчерпывающему субъектному и именно поэтому – *субъективному* «вмешательству», то создавалась бы прямая возможность (и даже – угроза) для нарушения базовых, фундаментальных, то есть объективных механизмов и принципов организации и функционирования психики. Это автоматически приводило бы к тому, что сами эти механизмы и принципы утрачивали бы свой статус *объективных*, онтологически представленных в психике.

Напротив, многие процессы, а также механизмы, средства психического именно потому, что являются в их существенной части принципиально неосознаваемыми, не допускают «вмешательства в свое развертывание» субъектных и значит, повторяем, – субъективных факторов. Тем самым они обеспечивают объективный (в строгом смысле данного понятия) характер базовых закономерностей структурно-функциональной организации и динамики психики. «Мудрость природы», само эволюционное развитие психики человека в филогенезе посредством ее принципиально ограниченной данности ставит «барьер» и накладывает «запрет» на вмешательство в базовые основы ее организации со стороны субъективных факторов. Тем самым и вся структурно-функциональная организация психики, в конечном итоге, сохраняет свой объективный характер, хотя и допускает известную степень (но именно – «известную», а конечно, не полную) субъективного «вмешательства» в нее.

В этом плане вполне уместно, на мой взгляд, провести аналогию, (которая, впрочем, является более чем просто аналогия) между описанными выше закономерностями и известным механизмом, который обычно обозначается как *mistake-proofing* («защита от ошибки»), или *idiot proof*

(«защита от идиота»), или как foolproof («защищённый от дурака»). Он состоит в том, что в любую сложную технику встроена специальная система, которая «охраняет» ее от неправильного обращения. Техническое устройство практически нельзя вывести из строя путем неумелой работы, хотя, конечно, можно просто сломать – разбить, утопить и т. д. По-видимому, нечто аналогичное сформировалось в ходе эволюции и по отношению к психике. Она также включает в себя аналог указанной системы: несколько схематизирую и огрубляя данный тезис, можно скатать: в человеке (и его психике) предусмотрена «защита от дурака», каковым он сам и может являться. Природа ставит барьер для «опасного вмешательства» в нее; это и проявляется в принципиальной ограниченности метакогнитивного и шире – осознаваемого, то есть субъектного, а потому и субъективного (а не объективного!) контроля и управления. Отмеченная выше «трагическая невидимость» психики – это, конечно, очень плохо для психолога, но столь же хорошо и даже – незаменимо для нормального функционирования самой психики. Она оберегает себя и в этом состоит смысл ее принципиальной непроницаемости для интроспекции (напомним, что не в аспекте содержания, а в аспекте механизмов).

В связи с этим выводом нами было введено понятие «порога рефлексивности». Дело в том, что специфика и даже – атрибутивная черта всех закономерностей метакогнитивного, то есть рефлексивного плана как раз и состоит в том, что в них синтезированы две принципиально различные категории закономерностей. С одной стороны, это «первичные» – объективные и, следовательно, не подвластные осознаваемому контролю закономерности. С другой стороны, это «вторичные» – субъектные и, следовательно, – субъективные закономерности. Обе эти категории при соблюдении оптимальной пропорции между ними оказываются наиболее действенными в своем совокупном проявлении. Однако, если вторая категория (субъектная) начинает доминировать над первой, то складываются прямые и возрастающие параллельно с увеличением этого доминирования предпосылки для отхода от собственно объективных закономерностей. Последнее, в частности, проявляется в описанных выше эффектах контрпродуктивного влияния гипертрофированной рефлексивности на результативные параметры деятельности и функционирования психических процессов. Следовательно, сам «порог рефлексивности» – это объективно необходимое и эволюционно возникшее средство, не допускающее вытеснение закономерностями второй категории закономерностей первой категории. Это – средство обеспечения баланса между ними, а в результате – отношений синергии

между ними; средство «охраны» психического от порожденных им же самим представлений о своих собственных закономерностях и их использования в целях своего функционирования.

Таким образом, на основе проведенного выше анализа можно сделать следующее заключение обобщающего плана. Оно непосредственно связано с основной целью данной работы и дает конкретный по содержанию, хотя и достаточно общий по смыслу вариант ответа на ее основной вопрос – на вопрос о путях и способах экспликации содержания *предмета* современного метакогнитивизма. В чем же состоит предмет метакогнитивизма и какова его специфика? Как он должен быть осмыслен систематизирован? Как он соотносится с предметом психологии в целом? Точнее – как он включается него?

Наиболее общее и важное положение, которое вытекает из проведенного выше рассмотрения этих вопросов, состоит в том, что какую бы дифференциацию психики на ее «составляющие» ни избрать для декомпозиции ее состава и содержания, она обязательно воспроизводится – так сказать «повторяется» и в метакогнитивизме. Предмет метакогнитивизма включает в себя, по существу, все основные «составляющие» предмета психологии в целом, но с одним очень существенным условием. Он включает их в себя (и, более того, – выступает как образованный ими), конечно, не в «полном объеме», а лишь в определенном и вполне конкретном аспекте. Практически все основные «составляющие» психики, равно как и она в целом, обладают фундаментальным свойством (фактически, – атрибутом) – самосензитивностью, саморепрезентируемостью. Его суть состоит в том, что все они могут «оборачиваться» на самоё себя. Они могут «удваиваться» и выступать не только в своем первичном статусе, но и во «вторичном» статусе. Конкретные проявления этого общего механизма, как показано выше, могут быть различными и зависят от специфики той или иной «составляющей» психики. По отношению к когнитивным процессам он представлен как механизм оправданно-операторной обратимости; по отношению к знаниям – как механизм их декларативно-процедуральной обратимости и т. п. Однако, наиболее общим итогом – эффектом данного механизма как раз и выступает формирование определенной *металлоскости* а точнее, по-видимому, метауровня организации каждой из «составляющих», равно как и психики в целом. Наиболее очевидным и феноменологически бесспорным проявлением этого – именно по отношению к психике в целом является, разумеется, то «удвоение реальности», которое столь характерно для сознания – сплав в нем двух реальностей (объективной и субъективной).

Тем самым, предмет метакогнитивизма эксплицируется как «распределенный» по содержанию всей психики в целом; он предстает как вся она, но взятая лишь в определенном аспекте и в определенном функциональном предназначении. Это предназначение состоит в том, что все метакогнитивные процессы и механизмы, структуры и закономерности направлены на репрезентацию не внешней, в «внутренней» реальности, используя, однако, те же самые средства, которые сформировались для репрезентации реальности объективной – внешней. Метакогниции лежат в основе того, что в свое время было обозначено как *эндопсихика* – как все то, благодаря чему психика управляет собой и репрезентирует себя [372]. Предмет метакогнитивизма *диссипативно* распределен по всей системе психологических явлений в целом. Напомним, что диссипативные (распределенные, наложенные) системы – это такие, которые воспроизводят, то есть мультиплицируют в себе компонентный состав других систем, но в его «удвоенном» и специфицированном статусе. В силу этого, предмет психологии метакогнитивизма может быть проинтерпретирован именно с позиций представлений о такого рода системах – диссипативных. Предмет метакогнитивизма повторяет в себе предмет психологии и в целом, но в обращенном на себя и потому – «удвоенном» виде. В связи с этим, становится понятным, что не нужно никаких искусственных критериев для классификации основных структурных частей предмета метакогнитивизма. Он просто повторяет в себе – мультиплицирует предмет психологии в целом, но в его вторичном – «самонаправленном» модусе. Все это, в конечном счете, не только эксплицирует, но и в известной мере и объясняет, пожалуй, наиболее фундаментальное и наиболее специфичное свойство психического в целом – атрибут его самосензитивности, саморепрезентированности.

Необходимым следствием этого же свойства является и то, что психика обладает уникальной способностью использовать *результаты* своего функционирования в качестве *средств* этого же функционирования, а также его оптимизации. Любая «составляющая» психики «выступает на ее сцене» дважды: вначале в своем исходном – *онтологическом* модусе (как фрагмент содержания субъективно реальности), а затем – в своем *инструментальном, операционном* модусе (как фрагмент организации и регуляции этой реальности). Данный атрибут, будучи, действительно, предельно общим, обуславливает собой столь же общий – по существу, повсеместный характер отдельных «составляющих» предмета метакогнитивизма.

Итак, можно видеть, что предложенная выше трактовка предмета метакогнитивизма характеризуется следующими основными особенностями.

Во-первых, она является *наиболее полной* среди всех существующих в настоящее время и включает их в себя как частные случаи.

Во-вторых, она позволяет осуществить не только достаточно полную экспликацию общего содержания предмета данного направления, но и сделать это *дифференцированно*, а тем самым – в определенной мере решить проблему выявления не только состава – содержания предмета, но и его *структурной* организации.

В-третьих, две указанные особенности означают, что предмет метакогнитивизма, фактически, получает свою *системную* экспликацию, поскольку предстает именно в качестве организованной целостности. Залогом этого является то, что в основе такой целостности лежит не просто комплексная, а именно системная детерминанта – сама онтологически представленная структура психики в целом. Другими словами, это означает, что в содержании предмета – на уровне *гносеологического* отображения воспроизводится реальная, то есть *онтологически* представленная структура психики как в плане ее состава, так и в плане базовых механизмов и закономерностей организации.

В-четвертых, все это оказывается возможным в силу того, что, в основу экспликации состава и содержания, структуры и организации базовых компонентов предмета положен не какой-либо внешний и тем более – умозрительный критерий, а объективно *основная* и даже – критически значимая, атрибутивная особенность всех процессов образований метакогнитивного плана. Она состоит в том, что все они должны быть проинтерпретированы в качестве частных (видовых) проявлений наиболее общего (родового) и, более того, – фундаментального и максимально специфичного именно для организации психики в целом свойства – *самосензитивности, самопрезентированности*. *Предмет* потому и получает свою не только полную, но и дифференцированную, системную экспликацию, что в его основе лежит аналогичная по степени ее обобщенности и по значимости статуса закономерность организации самого *объекта* исследования.

В-пятых, можно видеть также, что с позиций предложенной трактовки эксплицируется основной и объективно наиболее значимый – «критически важный» признак, точнее – атрибут всех известные

в настоящее время метакогнитивных феноменов. Он состоит в том, что все они являются *частными* – парциальными формами и проявлениями *общего* механизма самосензитивности психики, а также тех процессов и структур, в которых и через которые он реализуется. Тем самым, все они должны быть поняты в качестве локальных – парциальных операционных средств и механизмов, обеспечивающих в своей совокупности данный – повторяем, наиболее общий и специфический атрибут психики. Кроме того, если учесть также и то, что именно он лежит в основе организации *сознания*, то все эти парциальные проявления метакогнитивного плана должны быть поняты и в качестве его собственных операционных механизмов и средств. Именно они и обеспечивают базовые особенности сознания в целом и, прежде всего, его *атрибутивные* черты – самопрезентированность, трансцендентность, идеальность и др.

Наконец, в-шестых, в связи с этим становится очевидным и то, что сформулированные взгляды о предмете метакогнитивизма, вскрывающие его производность и «вторичность» от общего содержания психического и базовых принципов его организации, вместе с тем, способствуют и развитию представлений о них самих. Дело в том, что эти взгляды позволяют предложить существенно более дифференцированную и конкретизированную, то есть именно *содержательную* экспликацию основных операционных средств и механизмов, лежащих в основе базового свойства психики в целом и сознания, в особенности, – самосензитивности и самопрезентированности.

В связи со всеми этими особенностями вполне закономерно, что столь общий характер предмета данного направления привел к тому, что в настоящее время он уже в значительной мере перерос статус локального направления психологических исследований. В силу этого, по-видимому, на современном этапе его развития для его обозначения уже более корректно использовать более обобщенный термин – *метакогнитивная психология*. И именно эти – существенно расширенные, но, в то же время, и более дифференцированные и систематизированные представления о содержании данного направления и структуре его предмета должны выступить в качестве адекватной основы для разработки проблемы деятельности в целом и педагогической деятельности, в частности.

Глава 3. Специфика содержания и организации педагогической деятельности

3.1. Структурно-уровневая парадигма в исследованиях педагогической деятельности

3.1.1. Метадеятельностный уровень в структуре педагогической деятельности

Вся совокупность материалов, представленных в предыдущих разделах данной работы, создает необходимые и во многом – достаточные условия для решения двух важных и в известном смысле – исходных, «отправных» ее задач. Они связаны, во-первых, с разработкой общего *методологического* подхода к решению всех иных – рассматриваемых в ней задач, а также с формулировкой его основных положений. Во-вторых, они связаны и с развитием основных положений уже не методологического, а собственно *теоретического* плана по проблеме деятельности в целом. Все это, однако, не только создает возможность, но и обуславливает необходимость перехода к следующей задаче. Она заключается в том, чтобы на основе сформулированных выше *общих* теоретико-методологических представлений показать, как они могут содействовать развитию и углублению представлений более *конкретного*, хотя, разумеется, также очень важного плана, связанных с раскрытием особенностей и закономерностей собственно образовательной деятельности. Переходя к ее анализу, вначале мы рассмотрим то, каким образом эти представления могут содействовать развитию данной проблемы с точки зрения первой из основных парадигм теории деятельности – *структурно-уровневой*. Затем аналогичное рассмотрение будет осуществлено с позиций второй основной парадигмы – *структурно-морфологической*. И, наконец, после этого, будет предпринята попытка *синтеза* тех результатов, которые эксплицируются с точки зрения обеих указанных парадигм и, соответственно, – попытка формулировки нового – дополнительного по отношению к ним подхода, направленного на дальнейшее развитие психологической теории деятельности, равно как и экспликации его потенциала по отношению к исследованию образовательной деятельности.

Решение этих задач является тем более актуальным, что в настоящее время все более очевидным становится следующее обстоятельство. Те возможности, которые содержатся в обоих указанных макроподхо-

дах, отнюдь не всегда оказываются *достаточными* для раскрытия тех или иных – в особенности, наиболее сложных компонентов и процессов деятельности (в частности, мышления)⁸⁹. Можно сказать и более категорично: современные парадигмальные основания психологии деятельности уже, по-видимому, недостаточны и не вполне адекватны решению многих теоретических задач. В частности, все это достаточно отчетливо проявляется по отношению к первой из основных парадигм разработки теории деятельности и в особенности – к тому его варианту, который считается сегодня, если не каноническим, то уж во всяком случае наиболее общепринятым и традиционным. Причем, это наиболее характерно для исследований педагогической деятельности, равно как и для педагогической психологии в целом, которая вообще в значительной степени базируется на указанном подходе⁹⁰. Кроме того, рассмотрение структурно-уровневого подхода наиболее показательно именно с общеметодологической точки зрения, поскольку он претендует на объяснение главной особенности строения деятельности – принципов ее системной организации, закономерностей ее «вертикального» (уровневого) строения.

Наряду с этим, при психологическом анализе именно педагогической деятельности необходимо учитывать и еще одно важное обстоятельство. Дело в том, что мало, какая иная деятельность, может «соперничать» с педагогической по количеству (и качеству) ее психологических исследований. Мало, в какой иной деятельности, установлено столько важнейших фактов и закономерностей. Наконец, мало какая иная деятельность исследуется столь широким «фронтом» и такой большой «армией» исследователей (причем, – не только психологов). Кроме того, методологической основой изучения педагогической деятельности является, как известно, психологическая теория деятельности в том ее варианте, который принят в отечественной психологии и восходит к трудам С. Л. Рубинштейна и особенно – А. Н. Леонтьева (трехуровневая структура деятельности) [253, 254, 376, 377]. Но именно эта теория считается в отечественной психологии одной из наиболее разработанных. Она традиционно рассматривается как одно из ее основных достижений.

⁸⁹ Данный вопрос станет предметом специального рассмотрения в параграфе 2.1. второго тома.

⁹⁰ Напомним в этой связи, что разработка А. Н. Леонтьевым его психологической теории деятельности исходно осуществлялась именно на основе учебной деятельности [253].

Все сказанное выше порождает впечатление достаточности» (точнее было бы сказать – *иллюзию* достаточности) существующих представлений о структуре и содержании педагогической деятельности для действительного раскрытия ее психологического содержания в целом и для определения ее структурно-уровневого строения, в частности (которая в действительности оказывается во многом мнимой). Это впечатление укрепляется еще и тем, что у каждого психолога и педагога (а также практически у любого человека вообще) есть свой собственный опыт учения, а у многих – и преподавания, свои собственные представления об этой деятельности. В действительности же, явная недостаточность существующих представлений о данном аспекте строения педагогической деятельности со всей очевидностью обнаруживается при более детальном и глубоком ее психологическом анализе.

В самом деле, каким же образом предстает общая психологическая структура деятельности в целом и педагогической деятельности, в частности, с указанных позиций? Каким потенциалом обладает этот подход для разработки более частных психологических проблем – например, проблемы мотивации личности, проблемы когнитивного обеспечения деятельности? Педагогическая деятельность как тип профессиональной деятельности раскрывается с указанных позиций как процесс, развертывающийся «в пространстве» трех основных макроуровней – собственно деятельности («автономной» деятельности), действий и операций. Содержание деятельности – это и есть содержание отмеченных уровней, взятых в их совокупности, а также межуровневых переходов и взаимодействий между ними. Вместе с тем, попытки применения этих – традиционно сложившихся представлений о структурно-уровневом строении деятельности (триады «деятельность – действие – операция») к исследованию педагогической деятельности приводят к принципиальным трудностям. Основной среди них является следующая проблема.

Данная деятельность, в силу своей очень высокой сложности и гетерогенности, а также в силу своего субъект-субъектного характера, обязательно требует реализации таких функций и постоянного решения таких задач, которые в принципе не могут быть осуществлены ни на «действенном», ни тем более – на «операционном» уровнях. Подавляющее большинство таких функций и задач, решаемых педагогом в своей практической деятельности, носят комплексный, составной (а часто – и противоречивый характер). Они требуют целостных и соорганизованных систем, последовательностей действий (их паттернов) и только на их основе могут быть реализованы. Однако, не сводясь к действенному уровню, они

не «возвышаются») и до собственно деятельностного уровня, не требуют включения в их реализацию всей психологической системы деятельности. Тем самым возникает закономерный вопрос: каким же деятельностным статусом обладают те функции и те задачи, которые составляют основную часть всего объема педагогической деятельности? Можно, конечно, попытаться объяснить этот статус с помощью понятия «системы организованных действий». Но тогда возникает вопрос о том, что же конкретно обеспечивает эту «организацию»; исходная проблема не решается, а просто переносится в другую плоскость.

В связи со сказанным, со всей остротой и встает проблема уровня статуса реализации основных педагогических функций. В самом деле, не закрывает ли упорное, а часто – просто привычное и недостаточно критичное использование только традиционно сложившихся уровней деятельностной организации путь к обнаружению иных – качественно своеобразных ее уровней⁹¹. Не блокируется ли тем самым априорно возможность раскрытия реальной многомерности – многоуровневости предмета изучения – структуры деятельности? На наш взгляд, более конструктивно отказаться от такой априорной «презумпции несуществования» и допустить (хотя бы только допустить) возможность иных, переходных уровней интеграции в общей структуре деятельности.

Далее, сложившаяся традиция рассмотрения трехуровневой структуры деятельности как общей и инвариантной по отношению ко всем видам деятельности (в том числе – и педагогической) часто не способствует конструктивному исследованию и многих конкретных психологических проблем – например, проблемы педагогического мышления как важнейшего в плане ее общего когнитивного обеспечения. Данный вопрос станет предметом нашего специального рассмотрения в параграфе 3.1.2. Пока же подчеркнем лишь обстоятельство наиболее принципиального плана: оно состоит в недостаточности трехуровневой экспликации системы деятельности для раскрытия закономерностей многих

⁹¹ Строго говоря, само выделение только уровней деятельности и действий (а также операций, не являющихся в полном объеме предметом психологического исследования), не столько раскрывает структуру деятельности (то есть наличие ряда иерархически соподчиненных уровней), сколько фиксирует лишь ее крайние *полюса*. С одной стороны, это наиболее сложный (деятельность), а с другой, – наиболее простой (действие); их соотношение при этом выступает как соотношение целого (системы) и части (компонента). Вопрос же о самих переходных уровнях иерархии между этими двумя полюсами остается, фактически, открытым.

психических процессов и структур, а также в своеобразной «нечувствительности» этих представлений к целому ряду новых и новейших психологических данных.

Наряду с этим, при оценке данного подхода необходимо учитывать следующее – достаточно противоречивое обстоятельство, которое, однако, редко рефлексируется в методологическом плане. С одной стороны, сама теория деятельности А. Н. Леонтьева исходно возникла – была сформулирована и развита автором именно на материале исследования учебной деятельности. Однако, с другой стороны, все же основное свое развитие она получила на материале исследования не этой деятельности (как принципиально субъект-субъектной), а иных – как правило, значительно более простых видов, которые принадлежат к субъект-объектному типу. И хотя это вполне объяснимо и даже – необходимо с точки зрения логики развития научного знания, именно данное обстоятельство на определенной фазе развития теоретических представлений начинает выступать тормозом их дальнейшего развития. И в этом – в плане ее реализации по отношению к субъект-объектным видам деятельности она – даже при ее очевидном концептуальном несовершенстве – она все же достаточно адекватна и конструктивна. Трех описанных в ней уровней часто бывает вполне достаточно и для теоретических и для прикладных исследований указанных видов деятельности.

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

Педагогическая деятельность – это яркий и типичный представитель особого типа, рода профессиональной деятельности – *субъект-субъектных* (а не субъект-объектных). В ней (так же как и в сходных с ней видах деятельности, например, управленческой, организационной) коренной трансформации подвержен основной атрибут деятельности – ее *предмет*. Им выступает не «неодушевленный» объект, а столь специфическая во всех отношениях реальность, каковой является *субъект* (точнее – ряд субъектов, а также их деятельность). Педагогическая деятельность – это

«деятельность с деятельностями», «деятельность по формированию и управлению деятельности других», то есть обучающихся; это – своего рода *метадеятельность*. В данном отношении нельзя не указать на глубинную и, по существу, – атрибутивную аналогию между двумя важнейшими видами деятельности субъект-субъектного типа – педагогической и управленческой, а также между организацией процесса мышления в них. И та и другая имеют в качестве своего основного предмета совершенно особую и уникальную реальность – также деятельность, но «других субъектов». Первая – учащихся, вторая – подчиненных. Их сущность во многом сходна: она направлена на организацию деятельности «других»; это деятельность по организации деятельности «других» субъектов, то есть метадеятельность в непосредственном смысле данного понятия. Соответственно, и мышление, равно как и иные когнитивные процессы, имеет в ней своим «материалом» эту «деятельность других». Аналогичные положения о метадеятельностном характере педагогической деятельности, сформулированные, правда, не в контексте теории деятельности как таковой, а в общем и подчеркнута описательном плане уже высказывались в работах ряда авторов [157].

Принципиально аналогичная картина структурной организации педагогической деятельности складывается и в связи с еще одной ее основной особенностью. Она состоит в том, что ее *предметом*, «материалом» здесь выступает опять-таки деятельность как таковая, но «других» лиц – обучающихся. Деятельность педагога, так же как и деятельность руководителя, имеет в качестве своего основного предмета не объективную (точнее, не объектную), а субъектную и потому – во многом *субъективную реальность*, которая зачастую более сложна, неопределенна, комплексна и многофакторна, нежели реальность объективная. Глубинная связь между педагогической и управленческой деятельностью отражена и в собственно научном плане, и на уровне обыденных представлений. Хорошо известно, например, что идеалом педагогической деятельности является не решение задачи просто «научить», а «научить учиться», то есть, по существу, выйти за пределы своей индивидуальной деятельности и сформировать «деятельность других» (учащихся). Как мы уже отмечали, даже в самом понятии «педагогика» отражена эта связь: педагогика – дословно «детовожделение», что этимологически практически эквивалентно понятию «руководство».

Все сказанное не только позволяет, но и требует поставить следующий вопрос: какова же *реальная* и, по возможности, – *полная* структура уровней педагогической деятельности, а не та, которая обычно счи-

тается таковой (трехуровневая)? Безусловно, данный вопрос является предельно сложным, а попытки его решения при современном состоянии данной проблемы могут носить лишь предварительный характер. Вместе с тем, без его исследования дальнейшее изучение структуры педагогической деятельности и специфики процесса мышления в ней крайне затруднительны. По нашему мнению, ключевую роль в его решении может выполнить именно категория метадеятельности, а также учет принадлежности педагогической деятельности к особому типу деятельностей – субъект-субъектному. При этом особо следует подчеркнуть, что понятие метадеятельности (и, соответственно, – та психологическая реальность, которая за ним стоит) должно быть понято и использовано отнюдь не в переносном и метафорическом смысле, что обычно имеет место в ряде исследований. Это понятие должно стать органической составной частью общего концептуального аппарата психологической теории деятельности. Сама же метадеятельность должна быть подвергнута для этого комплексному психологическому анализу в тех основных аспектах, которые трактуются в психологическом анализе деятельности как главные – в аспекте ее предмета и объекта, средств реализации и условий осуществления, а также самого процесса ее осуществления⁹².

В самом деле, из методологии психологического анализа деятельности (в том числе – и педагогической) известно, что он предполагает ее характеристику в плане некоторых основных категорий – *объекта* и *субъекта* деятельности, ее *предмета* и *процесса*, а также *средств* ее осуществления. При этом очень показательным, что в *каждом* из указанных аспектов понятие метадеятельности не только оказывается наиболее адекватным средством характеристики педагогической деятельности, но и приобретает важные дополнительные грани.

Действительно, психологический анализ деятельности педагога показывает, что уже в первом из указанных аспектов – в плане *предмета* данной деятельности имеет место очень специфическая картина. Она радикально отличается от того, что представляет собой предмет в субъект-объектных видах деятельности, и как он в них субъективно репрезентирован. Мы уже отмечали выше, что суть этих трансформаций основного атрибута деятельности – ее предмета обусловлена тем, что им

⁹² Далее, в последующих разделах данной работы с этих позиций будет рассмотрено также и то, каким образом, основные особенности структурно-уровневой организации педагогической деятельности обуславливают специфику ее процессуально-психологического обеспечения в целом и процессов мышления, в особенности.

становится столь специфическая во всех отношениях реальность, каковой выступает опять-таки деятельность, но деятельность «других людей» – обучающихся. Естественно, что педагогическая деятельность не исчерпывается лишь указанным планом ее содержания («управлением обучения», «деятельностью по организации деятельности учения»). Она включает и многие иные важные задачи и функции. Вместе с тем, именно этот план является ведущим и определяющим – атрибутивным для любой педагогической деятельности. Тем самым суть педагогической деятельности во многом состоит в том, что она является именно «деятельностью по организации деятельности», «деятельностью с деятельностями», деятельностью «второго порядка», то есть метадеятельностью. Данный статус непосредственно обусловлен основными характеристиками ее главного атрибута – предмета.

Столь явное и принципиальное своеобразие предмета педагогической деятельности, по-видимому, не может не вести к аналогичным, то есть – также принципиальным трансформациям структурно-функциональной организации этой деятельности по сравнению с теми, которые описаны в существующей теории деятельности. Наиболее важной среди этих трансформаций является, на наш взгляд, возникновение *нового уровня* регуляции – *метадеятельностного*, а также обретение им статуса *ведущего* во всей структуре уровней ее организации. Именно на этом уровне особую функциональную роль в организации совместной деятельности педагога и обучаемых играет своего рода «столкновение» двух деятельностных контуров – обучающей и собственно учебной. Они взаимодействуют друг с другом и образуют общую систему совместной учебной деятельности. Тем самым возникает и достаточно своеобразный феномен «деятельностного рефлексирования» – отражения, взаимокоррекции и даже взаимоправления одним деятельностным контуром (обучающим) другого (деятельности учащихся). Он, в свою очередь, объективно стимулирует рефлексивные процессы, взятые в их интериндивидуальном – межличностном проявлении. Тем самым рефлексия выступает, фактически, в качестве его ведущего механизма функционирования педагогической деятельности на иерархически высшем уровне ее структурной организации – метадеятельностном.

Детализация развитых выше представлений о качественной специфичности предмета педагогической деятельности может привести (и уже приводит) и к выявлению иных его интересных особенностей. Так, специфика предмета педагогической деятельности состоит еще и в том, что последним выступает не просто *уже сформированная*

деятельность (как, например, для деятельности руководителя), а деятельность, принципиально *развивающаяся*, формирующаяся. Причем, педагог (в особенности – учитель) имеет дело с качественно разными степенями сформированности этой деятельности как предмета своей собственной деятельности.

Далее, предметом деятельности педагога как разновидности *трудо-вой* деятельности выступает принципиально иной ее тип – *учебная* деятельность. Тем самым, в структуре совместной образовательной деятельности возникает взаимодействие между двумя основными типами деятельности; эти взаимодействия входят в сам предмет педагогической деятельности. Наконец, деятельность учащихся, как уже отмечалось выше, может и должна пониматься не только как предмет деятельности педагога, но и в значительной степени как ее цель («научить учиться»), а не просто «научить»).

В свете изложенного становятся понятными и даже – необходимыми те трансформации, которые характерны для педагогической деятельности в плане категории ее *субъекта*. Индивидуальная деятельность педагога является, строго говоря, хотя и важнейшим, но все же – одним из компонентов совместной деятельности обучения, ее подсистемой. Она тем самым приобретает черты полисубъектности, реализуется коллективным субъектом. При этом, как известно, чем более выражена такая полисубъектность, чем в большей степени субъект учебной деятельности выступает именно как коллективный субъект, тем выше ее эффективность. Последнее многократно обосновано и доказано передовым опытом работы педагогов.

Суть дела состоит в том, что, чем в большей степени учащийся выступает не только как объект индивидуальной педагогической деятельности педагога, но и как активный субъект учебной деятельности, тем эффективнее педагогический процесс. Именно задача трансформации исходной и чаще всего – пассивной, *объектной* позиции учащегося в активную – *субъектную* позицию во многом является залогом успешности обучения в целом. Тем самым и задача педагога состоит в преодолении «индивидуальной субъектности» совместной деятельности учения, в формировании совокупного – коллективного субъекта этой деятельности. Если это достигается, то имеет место «выход» за пределы индивидуального субъекта и его трансформация в метасубъект. Естественно, что такой – оптимальный вариант достигается отнюдь не всегда и не всеми. Однако, показательно то, что, если он все-таки имеет место, то это наилучшим образом сказывается на всей эффективности учебной деятельности.

Аналогичные – принципиальные и явные трансформации обнаруживаются и при рассмотрении психологического содержания педагогической деятельности в следующем важнейшем плане – в плане специфики ее *объекта*. Более того, эти трансформации являются не только максимально представленными, но фактически – предельными. Имеет место полная инверсия объекта, когда он, не переставая быть самим собой (то есть именно объектом), предстает и в качестве субъекта (точнее – множества субъектов, что еще более усложняет ситуацию). Однако наибольшие сложности и спецификации, трудности и коллизии связаны с тем, что объект педагогической деятельности предстает, фактически, как двойственный – соединяющий в себе два диаметрально противоположных начала – объектное и субъектное. В этом – истинная сложность и истинная тайна объекта педагогической деятельности. И именно это обстоятельство до сих пор накладывает существенные ограничения на рациональное, то есть научное, познание педагогической деятельности; заставляет рассматривать педагогическую психологию не только как науку, но и как искусство⁹³.

Таким образом, объектом педагогической деятельности является специфичнейшая во всех отношениях реальность: ей выступает совокупность обучаемых субъектов. Она *одновременно* является и реальностью объективной и реальностью субъективной. Объектом деятельности становится сам субъект (точнее – субъекты), «другие люди» – «социальные объекты» (Дж. Брунер) [59]. Тем самым возникает качественно иная организация деятельности в целом, при которой и ее субъект и ее объект оказываются «равномощными» по своим потенциальным возможностям, вообще – как бы односущностными. Это резко активизирует систему рефлексивных взаимодействий, что также придает специфику педагогической деятельности в целом и процессам мышления в ней, в частности.

Очень показательной в этом отношении является история возникновения и логика развития теории решений (которая, кстати говоря, в ее современном варианте органично, неразрывно связана с психологией мышления, особенно практического). Уже с самого момента своего возникновения в качестве самостоятельного научного направления эта теория учитывала тот психологический факт, что процессы выбора являются качественно различными в зависимости именно от данного параметра. Прототипом такого различия явилось разделение Дж. Фон Нейманом и О. Моргенштерном всех ситуаций выбора на «игры с природой» и «реф-

⁹³ Данный вопрос станет предметом нашего специального рассмотрения в главе 3 второй книги.

лексивные игры» [319]. На «психологическом языке» такое разделение означает дифференциацию двух качественно различных ситуаций выбора. Первый не предполагает представленное в явном виде взаимодействие «решателя» (субъекта решения) с другими людьми, субъектами и тем более – воздействие на них через реализацию выбора. Второй тип ситуаций, напротив, включает в себя межличностные взаимодействия как необходимое средство выработки решений; но главное – самим предметом выбора здесь также выступает определение способов своей деятельности и поведения в отношении «других субъектов», выбор способов воздействия на них.

В свете изложенного становятся понятными и даже – необходимыми те трансформации, которые характерны для педагогической деятельности в плане категории ее *субъекта*. Индивидуальная деятельность педагога является, строго говоря, хотя и важнейшим, но все же – одним из компонентов, *подсистемой совместной* деятельности обучения. Она тем самым приобретает черты полисубъектности, реализуется коллективным субъектом. При этом, как известно, чем более выражена такая полисубъектность, то есть чем в большей степени субъект учебной деятельности выступает именно как *коллективный субъект*, тем выше ее эффективность. Последнее многократно описано, обосновано и доказано передовым опытом работы педагогов. Причина этого в принципе достаточно проста и хорошо известна; она состоит в том, что, чем в большей степени учащийся выступает не только как объект индивидуальной педагогической деятельности педагога, но и как активный субъект учебной деятельности, тем эффективнее педагогический процесс. Именно задача трансформации исходной и чаще всего – пассивной, «объектной» позиции учащегося в активную – субъектную во многом является залогом успешности обучения в целом. Тем самым и задача педагога состоит в преодолении «индивидуальной субъектности» совместной деятельности учения, в формировании совокупного – коллективного субъекта этой деятельности. Если это достигается, то имеет место «выход» за пределы индивидуального субъекта и его трансформация в *метасубъект*. Естественно, что такой – оптимальный вариант достигается отнюдь не всегда и не всеми. Однако, показательно то, что, если он все-таки имеет место, то это наилучшим образом сказывается на всей эффективности учебной деятельности.

Метадеятельностная специфика педагогического труда очень явно прослеживается и в плане особенностей его результативных и процессуальных параметров. Она определяется тем, что данная деятельность носит, как известно, *принципиально опосредствованный* характер. Результативность этой деятельности, являясь прямой функцией от коли-

чества и качества индивидуальных усилий педагога, измеряется, тем не менее, не прямой оценкой этих усилий как таковых, а характеристиками *другой* деятельности – деятельности учащихся. В еще большей степени опосредствованным является и процесс педагогической деятельности. Сама суть ее процессуальной регуляции состоит отнюдь не в том, чтобы организовать индивидуальную деятельность педагога как таковую, а в том, чтобы сделать это по отношению к *другим* деятельности. Поэтому детерминанты организации индивидуальной деятельности педагога во многом не только лежат вне ее самой, но и локализируются в аналогичной с ней по психологической природе реальности – также деятельности, но других – обучаемых. Будучи направленной на организацию «деятельности других» и имея эту организацию как свою главную цель, деятельность педагога одновременно детерминирована деятельностным характером своего собственного «материала». В связи с этим возникает один из главных вопросов психологического анализа деятельностей субъект-субъектного типа, уже поставленный и частично изученный в рамках исследования управленческой деятельности. Каким образом психологические средства и механизмы, заложенные в индивидуальной деятельности и не выходящие за ее пределы, все же оказываются в состоянии управлять «деятельностью других»? Вообще – как одна деятельность (педагогическая) может регулировать другую (учебную)? Какова роль педагогического мышления в этом сложнейшем процессе? К данному вопросу мы вернемся ниже.

Переходя далее к тому аспекту психологического анализа педагогической деятельности, который связан с основными *средствами* ее реализации, с ее собственно инструментальным и орудийным содержанием, необходимо отметить следующее главное положение. Все они, в конечном итоге, также обусловлены метадеятельностным характером педагогического труда. Действительно, сама суть метадеятельностного уровня состоит в том, что он предполагает систему взаимодействий субъект-субъектного типа. Его суть – это «деятельность с деятельностями»; его предмет – деятельность, а объект – это «социальный объект», то есть субъект (точнее – несколько субъектов). В силу этого, вопрос об орудийно-инструментальном содержании метадеятельностного уровня может быть решен достаточно очевидным и естественным образом. Этим содержанием выступает система коммуникаций, общение как таковое – во всех его проявлениях, формах, модусах и средствах. Подчеркнем при этом, что понятие метадеятельности позволяет тем самым органично включить категорию общения и вообще – все коммуникативное

поведение непосредственно в один из уровней структурной организации деятельности.

Таким образом, данное понятие позволяет решить давно сформулированную, но не решенную до сих пор задачу *синтеза категорий деятельности и общения*. Общение, коммуникация «находят свое место» в структуре деятельности; им является высший – метадеятельностный уровень ее организации. Но и деятельность обретает в общении систему конкретных механизмов своей регуляции; причем, – именно механизмов, а не сопровождающих деятельность эпифеноменов. Если по отношению ко всем иным уровням общение выполняет, хотя и важную, но все же вспомогательную функцию, то на метадеятельностном уровне оно становится *основным механизмом*, средством и инструментом его реализации. Ведущая, можно сказать – исключительная роль общения как инструментального средства вообще характерна для деятельностей субъект-субъектного типа в целом. Однако для педагогической деятельности (так же как и для управленческой) данное положение приобретает максимальную выраженность. Фактически, складывается такая ситуация, при которой общение и система коммуникаций берет на себя все функции, задачи и вообще все основное содержание педагогической деятельности. Коммуникации становятся *превращенной формой* деятельности, в которой последняя реально презентруется как самому педагогу, так и обучаемым. Синтез общения и деятельности, о котором так много говорится в абстрактном плане, состоит не в том, что в каких-либо видах деятельности они представлены максимально полно и в так называемом «нерасторжимом единстве» (хотя обычно как раз и не ясно, в чем суть такого «единства»). На самом деле, в субъект-субъектных видах деятельности, а в особенности – в педагогической и, главным образом, – на высшем уровне ее организации деятельность в целом может обретать свою превращенную форму и реализовываться как общение, как система коммуникаций. И наоборот, сами коммуникации строятся на основе активного использования принципов деятельностной организации. Сложные отношения прямой и превращенной форм деятельности составляют основу субъективной репрезентации всей деятельности в профессиональном опыте педагога.

В свете изложенного становится понятной и та огромная, можно сказать – исключительная роль, которую играют процессы и механизмы рефлексивного мышления в педагогической деятельности. Действительно, поскольку формой ее реализации в значительной степени становится система коммуникативных взаимодействий, то и ее успешность во мно-

гом зависит от эффективности этих взаимодействий. В свою очередь, эффективность коммуникаций определяется двумя основными факторами – коммуникативной *компетентностью* и коммуникативными *способностями*. В данном контексте особый интерес представляет второй из них – коммуникативные способности.

В состав коммуникативных способностей входят такие личностные качества, как экстравертированность, открытость (в том числе – и когнитивная), эмоциональность, проницательность, экспрессивность, адекватность социальной перцепции и мн. др. Однако главную роль в обеспечении коммуникативных способностей как интегративного качества личности играют те процессы, которые относятся к категории коммуникативных (точнее – высокий уровень их развития). Они настолько тесно смыкаются с коммуникативными способностями, что их можно и нужно рассматривать и как собственно процессы, и как качества личности. Основными среди них являются следующие процессы и формирующиеся на их основе личностные качества: эмпатия, идентификация, атрибуция, аттракция, аффилиация, а также фасцинация. Все эти процессы, обеспечивающие коммуникативные взаимодействия в педагогической деятельности, имеют фундаментальную общую особенность. Она состоит в том, что, в конечном счете, все они базируются на рефлексии как процессе и на рефлексивности как свойстве личности – как способности.

Итак, обобщая результаты проведенного анализа педагогической деятельности в аспекте ее основных составляющих (предмета, объекта, субъекта, процесса и средств реализации), можно заключить, что она предстает как своеобразная «деятельность с деятельностью», как «деятельность второго порядка», как метадеятельность. То, что она раскрывается в качестве таковой во *всех основных* и, по существу, – атрибутивных деятельностных планах, не только позволяет, но и требует введения категории метадеятельности в концептуальный состав самой теории деятельности в качестве важнейшей. Эти же аргументы (наряду, конечно, со многими другими – см. далее) требуют поставить и вопрос о том, что именно метадеятельностная форма организации активности субъекта является не просто одним из *уровней* в их общей иерархической структуре, но и *высшим* среди них.

Действительная сложность природы метадеятельности и принципиальная трудность ее интерпретации с позиций традиционных представлений о структуре деятельности состоят в том, что она в этом – метадеятельностном качестве двойственна. С одной стороны, она в своем индивидуальном воплощении остается, конечно, индивидуальной дея-

тельностью, не выходит формально за уровень «автономной деятельности». Однако по своей специфической организации и, что самое главное, уже не только по внешним (объектным) детерминантам, но и по самому своему содержанию она никак не исчерпывается механизмами и феноменами, описанными для этого уровня. Иными словами, по средствам своего осуществления, «по субстрату» педагогическая деятельность предстает как индивидуальная. Однако по содержанию, организации, детерминантам, формам и даже по механизмам (то есть по всем важнейшим особенностям) она выходит за этот уровень, выступает как высшая по отношению к нему форма – как метадеятельность. Особенно показательно то, что в ней имеют место и качественные изменения *главного* деятельностного *атрибута* ее предмета. Им становится также деятельность «других» – обучаемых.

Качественные изменения основного атрибута деятельности – ее предмета обуславливают и изменения в ее уровневой организации, придают ей метадеятельностный характер, а сам уровень метадеятельностной организации выступает, по-видимому, *ведущим* при ее осуществлении. Он несводим к собственно деятельностному уровню, поскольку разворачивается как интеграция многих индивидуальных деятельностей. Как любая иная интеграция она ведет к возникновению новых качественных характеристик, содержит необходимые и достаточные условия для перехода с уровня интегрируемых компонентов на иной уровень – уровень их интегративного функционирования. По нашему мнению, дифференциация этого уровня создает предпосылки для адекватного включения в представления о структуре деятельности уже не только ее *субъект-объектных* видов, но и деятельностей *субъект-субъектного* типа, а также для синтеза категорий деятельности и общения, поскольку последнее есть объективно необходимое и главное средство реализации метадеятельностного уровня.

3.1.2. Инфрадеятельностный уровень в структуре педагогической деятельности

Дифференциация описанного выше уровня в общей структуре педагогической деятельности равно, впрочем, как и в структуре практически всех иных видов деятельности, является, на наш взгляд, необходимой, но еще недостаточной для ее раскрытия. Дело в том, что в наибольшей степени концептуальная неполнота традиционных – трехуровневых представлений о структуре деятельности проявляется отнюдь не «сверху» от собственно деятельностного уровня, а так сказать, «снизу» от него.

Действительно, согласно традиционным представлениям между уровнями автономной деятельности и действий, как уже отмечалось выше, *нет* никаких иных уровней организации; они – эти два уровня являются исчерпывающими. Однако в понятиях деятельности и действия фиксируются не столько уровни (хотя, конечно, и они тоже), сколько отношения системы и ее компонента, целого и части. Фактически, деятельность и действие – это, как мы уже отмечали, «крайние полюса» сложности – наиболее и наименее сложный. Эти понятия раскрывают не столько общую структуру, сколько направлены на решение иных вопросов – в частности, на решение вопроса о «клеточке» деятельности, о ее структурировании на основе так называемых «психологических единиц». Такая традиционная точка зрения приводит к целому ряду принципиальных трудностей, которые, однако, могут быть значительной степени минимизированы в том случае, если дополнить существующие представления еще одним – качественно специфическим уровнем организации деятельности. Необходимость в таком дополнении, равно как и сущность самого этого уровня уже были предметом нашего рассмотрения в параграфе 3.1.1. В нем было показано, что в общей структуре деятельности, действительно, представлен еще один – качественно специфический уровень. Он не сводится к уровню «отдельного действия», но и не «возвышается» до уровня «автономной деятельности». Он заполняет собой тот диапазон (повторяем – беспрецедентный по своей величине), который заключен между ними. Очень показательно и важно в данной связи, на наш взгляд, также и то, что необходимость в его дифференциации непосредственно вытекает из основной и наиболее общей особенности психологической структуры деятельности – в *системности* ее организации.

Действительно, деятельность в целом (то есть «автономная», отдельная деятельность) может и должна быть понята как система в прямом и непосредственном смысле данного понятия, что многократно и подробно обосновано в соответствующей литературе. Одновременно действие является основным компонентом этой системы, ее «клеточкой», «ячейкой», «единицей» [378]. Отношения между уровнями деятельности и действия – это, как отмечалось, отношения между системой и ее компонентом, целым и частью. В методологии системного подхода это основное разделение зафиксировано в выделении двух основных уровней функционирования любой системы и, соответственно, ее изучения и описания – *системного* и *компонентного*.

Вместе с тем, и в системном подходе и в общей теории систем в целом столь же аксиоматичным является и то, что только этими *двумя* уров-

ниями структура и функционирование систем не исчерпывается и к ним не сводится. Существует, как минимум, еще один – качественно специфический уровень организации, обозначаемый как *субсистемный* уровень. Напомним также, что данный уровень уже был предметом нашего анализа в параграфе 1.2.2., а его суть состоит в следующем. Как известно, любая сколь-нибудь сложная система состоит не из своих компонентов *непосредственно*, а из организованной совокупности некоторых – уже упорядоченных, организованных их подсистем. Система в целом – это организация многих ее подсистем, которые, в свою очередь, структурируются на основе компонентов. Эти подсистемы формируются в составе общей системы для обеспечения ее основных функций и обозначаются иногда понятием «функциональных органов». Субсистемный уровень как раз и характеризует процесс функционирования отдельных подсистем. Естественно, что он принципиально своеобразен – качественно специфичен по отношению и к собственно системному, и к компонентному уровням. В связи с этим, не дублируя, разумеется, уже представленные в параграфе 3.1.1 данные относительно сущности и содержания данного уровня, обратим внимание лишь на некоторые дополнительные его особенности, а также – и это главное на то, каким образом представления о нем могут способствовать исследованию содержания и структурно-функциональной организации педагогической деятельности.

В этом плане необходимо подчеркнуть, что одной из его наиболее важных особенностей является то, что, он *принципиально гетерогенен*, поскольку включает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. Соответственно этому – в зависимости от сложности – он может быть более близок либо к уровню деятельности, либо к уровню действия. Принципиальная качественная гетерогенность и большая вариативность сложности позволяют поэтому говорить о данном уровне как о «неплоском» уровне, как об «уровне-диапазоне». Он, скорее, представляет собой иерархию структурно различных *подуровней*. Во-вторых, он предельно *динамичен*, поскольку продуктивно строится и переструктурируется в зависимости от требований и специфики объективных ситуаций (для преодоления которых он и предназначен). Деятельность как «органическая целостность», как «живая система» постоянно порождает некоторые функциональные органы, направленные на обеспечение ее основных функций, для преодоления основных объективных ситуаций, в которых она реализуется [153]. Порождение таких «органов» – подсистем действий, а также их реализация – это и есть, собственно говоря, сам *процесс* деятельности. В-третьих, данный

уровень соотносится (и вообще дифференцируется) не на основе его соотнесения либо с мотивом (как деятельность в целом), либо с целью (как действие). Он релевантен качественно иному, но столь же общему и важному понятию – понятию *ситуации*. Именно объективная ситуация, репрезентируемая субъектом как *проблема*, является общей и основной детерминантой его существования и функционирования.

Проведенные нами исследования различных видов профессиональной деятельности позволяют дифференцировать пять подуровней данного – субсистемного уровня организации деятельности [178, 179]. Они различны по многим параметрам, но прежде всего, по типу и характеру структурирования, интеграции основных деятельностных компонентов – действий. Одновременно они раскрывают качественно различные типы преодоления основных деятельностных ситуаций и способы преодоления проблем, возникающих при ее реализации.

Так, первый подуровень может быть обозначен как *репродуктивный*. Его содержание и общий смысл являются в такой же мере простыми и очевидными, даже – интуитивно ясными, в какой он явно недооценен и, фактически, во многом просто «обойден вниманием» в психологических исследованиях деятельности. В значительной степени это объясняется самой его сущностью. Она, в свою очередь, базируется на феномене (точнее – механизме) *репродуктивности* как таковой. В общем плане его смысл также хорошо известен. Вместе с тем, в силу целого ряда причин, в психологии деятельности (впрочем, не только в ней, но и в иных сферах исследований – например, в психологии мышления) данный феномен приобрел, в основном, «негативную» семантическую окраску. Он как бы оппозиционируется противоположному по отношению к нему феномену – продуктивности, который, наоборот, рассматривается как безусловно позитивный во всех отношениях. Согласно этой трактовке, «репродуктивный» – значит рутинный и повторяющийся, «старый и неинтересный», даже – косный, стереотипный и пр. И напротив, «продуктивный» – значит новый и оригинальный конструктивный, результативный и пр. Конечно, во всем этом есть доля истины – но только лишь доля. По отношению именно к деятельности и, прежде всего, профессиональной, существенно большее значение имеют иные стороны и характеристики самого феномена репродуктивности; поясним сказанное.

Трудно не видеть того очевидного обстоятельства, что реальная организация деятельности, ее осуществление в естественных – «жизненных», то есть экологически валидных условиях (в ее массовом

случае) в подавляющем числе случаев базируется именно на принципе репродуктивности. Действительно, несомненная реальность такова, что в огромном большинстве случаев деятельность отнюдь не строится (и даже *не должна* строиться) по типу нахождения какого-либо *нового* варианта, нового способа ее организации в тех или иных ситуациях, то есть по типу *продуцирования* новых стратегий и решений выхода из тех или иных деятельностных ситуаций. Она строится принципиально иначе (и даже – противоположным образом). Субъект просто *распознает*, идентифицирует в актуально возникающей ситуации ту или иную – уже встречавшуюся ранее ситуацию, затем относит ее к какому-либо знакомому ему типу; и, наконец, на основе всего этого репродуцирует тот вариант поведения (организации деятельности), который уже представлен в его прошлом профессиональном опыте как релевантный данному типу.

Иными словами, подавляющее большинство ситуаций, связанных с организацией деятельности, разрешается именно на основе принципа *репродуктивности*, а не продуктивности. Более того, оно не только «разрешается» – осуществляется именно на основе данного принципа, но и *должно* осуществляться именно на его основе. Последнее объясняется достаточно просто. Любая «продукция», то есть любой *новый* – спродуцированный вариант выхода из деятельностных ситуаций атрибутивно и объективно сопряжен с известным *риском* (уже просто потому, что он новый, а следовательно, еще не апробированный). Однако, именно это – рискованность как раз и является наиболее негативным и нежелательным элементом организации практически всех видов реальной профессиональной деятельности. Вся ее организация и, прежде всего, – нормативная регламентация как раз и направлена обычно именно на то, чтобы, по возможности, наиболее полно *исключить* данный элемент из нее.

В силу этого, по отношению к деятельности именно репродуктивность как базовый принцип ее организации является не только более важным и позитивным, но и, фактически, императивным. Сама суть процедурной организации деятельности как раз и направлена обычно на то, чтобы максимально регламентировать, стандартизировать, а желательно, – и алгоритмизировать ее⁹⁴. Для подавляющего большинства «экологически валидных» случаев, то есть для «мира деятельности» в целом именно репродуктивность – это безусловное благо. Это – чрезвычайно позитив-

⁹⁴ Это, разумеется, не относится к таким специфическим типам деятельности, как, скажем, творческие, «свободные» ее типы.

ный момент и фактор в ее организации, носящий, повторяем, фактически, императивный характер. И напротив, для столь же подавляющего числа реальных случаев продуктивность, мягко говоря, не приветствуется, а нередко – просто запрещается и, соответственно, наказывается.

Вместе с тем, не следует, конечно, упрощать реальную ситуацию, поскольку она, в действительности – именно в плане соотношения репродуктивного и продуктивного принципов организации деятельности является еще более сложной и неоднозначной. Дело в том, что в любом отдельно взятом случае, то есть при возникающей в каждый конкретный момент времени ситуации она, характеризуясь сходством или даже подобием с уже содержащимися репрезентациями профессионального опыта, все же включает и тот или иной момент новизны, отличия от «уже бывших» ситуаций. Поэтому и репродукция реагирования на нее должна быть не механической, а *адаптивной*. Она должна строиться не по типу автоматизированных реакций (операций), а по типу осознаваемых актов, ответов на нее. Реагирование на ситуации должно базироваться не на актуализации навыков, не по типу операций (которые как раз и ассоциируются в психологии деятельности с феноменом репродуктивности), а по типу опоры на системы *знаний*, по принципу актуализации именно знаний и построения на их основе соответствующего, то есть именно *осознаваемого* способа ответа⁹⁵.

Наряду с этим, важно учитывать и ту крайне значимую роль, которую играет в организации деятельности известный «принцип экономии»; подчиненность многих аспектов деятельности и всей ее в целом данному принципу. Он в наиболее общем виде, как известно, предполагает последовательную и развертывающуюся по нескольким направлениям *минимизацию* субъектных «затрат» на ее реализацию. Однако именно принцип репродуктивности является, безусловно, наиболее выигрышным, то есть наиболее экономичным и в этом отношении. Кроме того, нельзя забывать и о том, что именно принцип репродуктивности лежит в основе формирования и профессионального опыта субъекта в целом. Он является основой расширения всего «репертуара» деятельностных средств, арсенала способов и стратегий организации деятельности. Наконец, важно и то, что все иные подуровни инфрадеятельностного уровня во многом бази-

⁹⁵ Вместе с тем, сама степень осознанности профессионального опыта, всей совокупности используемых знаний может существенно различаться при реализации репродуктивного способа. Она в ряде случаев может быть достаточно редуцированной, в связи с чем сам опыт реализуется в форме так называемых «ситуационных стереотипий» [555].

руются именно на нем, выступают в значительной мере как производные от него – прежде всего, как продукты его трансформации и усложнения.

Так, второй подуровень – *детерминистский* (или продуктивно-нормативный) характеризуется уже не использованием *готовых* структур действий, а их *построением* и лишь затем – использованием. Он может быть понят и как эффект комбинирования, как результат построения новых структур и последовательностей уже известных действий и способов, а затем и их использования. Именно такой способ (подуровень) организации традиционно рассматривается как основной, что, однако, – в свете вышеизложенных аргументов, не совсем корректно. Он составляет очень существенную часть всего нормативного-одобренного содержания деятельности и поэтому (по определению) не выходит за пределы ее именно «нормативного содержания», не является так сказать носителем «наднормативного начала» в организации деятельности.

В противоположность этому, именно выход за пределы нормативного содержания является атрибутивной – основной чертой следующего подуровня – *эвристического*. Он предполагает, наряду с использованием и (или) переструктурированием уже известных действий, нахождение *новых* действий и способов их реализации.

Четвертый подуровень – *вероятностный* характеризуется тем, что субъект, в силу максимальной сложности объективной ситуации, начинает преследовать цель уже не ее полного разрешения, а лишь частичного ее преодоления. Такое разрешение имеет поэтому именно вероятностный характер, так как частичное снятие проблемной ситуации дает лишь те или иные шансы для достижения общих целей деятельности и для реализации ее основных функций, но не гарантирует их. Характерной особенностью данного подуровня является и то, что он базируется, в основном, не на дискурсивно-рациональных способах разрешения ситуации, а на интуитивных средствах и приемах.

Итак, и собственно эмпирические материалы, и методологические аргументы позволяют дифференцировать в общей структуре деятельности своеобразный и качественно специфический уровень ее организации. Он локализуется между уровнями «автономной деятельности» и действий, заполняя собой огромный диапазон вариаций степени сложности ее организации, расположенный между ними. Он характерен (и даже – объективно необходим) для любой системы, поскольку раскрывает специфику функционирования ее основных подсистем и может быть обозначен в общем виде как субсистемный. По отношению же к деятельности как одной из сложнейших типов систем он адекватнее всего описывается по-

нятием *инфрадеятельностного уровня*. Он находится «под» уровнем автономной деятельности (отсюда и название – *инфра* – деятельностный), но – «над» уровнем отдельных действий и поэтому может быть обозначен еще и как *метадейственный*).

Кроме того, важно подчеркнуть, что инфрадеятельностный (метадейственный) уровень структурной организации деятельности в целом и педагогической деятельности, в частности, в принципе не является «плоским», а включает в себя целый ряд качественно гетерогенных форм деятельностной организации (подуровней). Все они, однако, равно как и этот уровень в целом имеют одну общую и принципиальную черту. Они, равно как и весь этот уровень соответствует не системе деятельности в целом и не ее компонентам (действиям). Следовательно, он соотносится не с мотивацией и не с целями как таковыми и должен выделяться не на их основе как критериях дифференциации уровней. Он характеризует деятельность не на системном и не на компонентном уровне ее реализации, а на уровне субсистемном. Наиболее принципиально в данном отношении то, что ключевым понятием (и реальностью), которому он наиболее полно, точно и строго соответствует, является, как отмечалось выше, понятие *ситуации*. Ситуация, выступая непосредственной конкретизацией деятельности в целом на любом интервале ее осуществления, тем не менее, не тождественна ей. «Выход» из ситуации практически никогда не строится по типу организации «автономной деятельности» (в данном случае – педагогической). Однако, способы, формы и средства «выхода» из ситуации практически никогда не могут быть представлены и в виде локального, «единичного» действия. Они всегда презентуются как закономерно организованные совокупности нескольких действий, как их системы – «паттерны». Поэтому инфрадеятельностный уровень *качественно* отличается и от традиционно описанного действенного уровня.

Ситуация, будучи конкретизацией деятельности, в тот или иной период ее реализации, с одной стороны, объективно отражает все основные особенности ее содержания, строения, условий, требований к результатам и пр. Но, с другой стороны, объективная ситуация должна получить и получает субъективную репрезентацию: на основе объективной ситуации формируется субъективное представление о ней – субъективная ситуация. Эта репрезентация чаще всего представлена как *проблемная ситуация* и как проблема, которые, как известно, как раз и являются основными стимулами – «пусковыми механизмами» для процесса мышления во всем объеме его уровней, форм, средств, механизмов и т. д. В дальнейшем – в лаве 2 второго тома мы более подробно остановим-

ся на том, каким образом развитые выше представления содействуют разработке проблем содержания и структурно-функциональной организации когнитивного обеспечения педагогической деятельности в целом и процессов мышления, в особенности.

3.2. Структурно-морфологическая парадигма в исследованиях педагогической деятельности

3.2.1. Психологическая система педагогической деятельности

Представленные выше материалы показывают, как конкретно могут быть расширены представления о содержании и структурно-функциональной организации деятельности с позиций первой из двух основных, сложившихся к настоящему времени парадигм ее изучения – структурно-уровневой при условии, однако, ее модификации. Сущность такого концептуального расширения состоит в том, что традиционные представления о *трехуровневой* организации деятельности должны быть трансформированы в более общие и адекватные реальности представления, предполагающие дифференциацию *пяти* основных уровней этой организации.

Вторым основным подходом к разработке психологической теории деятельности, оформившимся относительно позже, но получившим не менее широкое распространение, является *структурно-морфологическая* парадигма. Ее сущность, как уже отмечалось выше, состоит в том, что психологическая архитектоника деятельности раскрывается через понятие *инвариантной структуры основных компонентов* деятельности – через ее психологическую систему [499]. В качестве таких компонентов, образующих в своей совокупности своего рода «морфологию» деятельности, как мы уже отмечали в параграфе 2.2, выступают качественно гетерогенные единицы, по-разному обозначаемые, но в принципе сходные у разных авторов: «функциональные блоки» деятельности, основные «составляющие» деятельности и т. д. Так, напомним, что в работах Б. Ф. Ломова для их обозначения этих компонентов используется термин «психологическая составляющая» («образующая») деятельности [264, 265]. В работах В. Д. Шадрикова используется иной термин – термин «функциональных блоков» деятельности [449, 450]. В. П. Зинченко использовал в этих же целях термин «функциональные единицы» [151], а О. А. Конопкин – термин «компоненты регуляции» [233]. Кроме того, следует подчеркнуть в данной связи, что в работах В. П. Зинченко, равно как и Д. А. Ошанина [338] главным объектом раскрытия закономерностей

структурной организации является не столько сама *деятельность* в целом, сколько *действие* как ее базовая «составляющая».

Одной из первых и, пожалуй, наиболее развернутой среди всех концепций, сформулированных в рамках данной парадигмы, явились теоретические представления, разработанные в работах В. Д. Шадрикова [449–451]. Данная концепция – концепция системогенеза профессиональной деятельности, обобщая итоги многолетних теоретических, экспериментальных и прикладных исследований автора, является в настоящее время не только наиболее полной и развернутой, но и прошедшей многократную, всестороннюю верификацию целым комплексом прикладных психологических исследований, подтвердивших ее продуктивность. Действительно, являясь глубоко и всесторонне обоснованной в научном плане и опираясь на основные достижения психологической теории деятельности, она, в то же время, весьма конструктивна и в собственно практическом плане, что доказывают выполненные на ее основе прикладные исследования и разработки [167, 294].

Концепция системогенеза выступает как единство системного, генетического и собственно психологического изучения деятельности. В ней формируются представления об «идеальном объекте» психологического анализа деятельности как системе – представлении о *психологической системе деятельности*, выступающей целостной структурой основных образующих деятельности с их многообразными координационными и субординационными зависимостями (см. рис. 6).

Концептуальный и прикладной смысл понятия психологической системы деятельности (ПСД) заключается в том, что в нем не только раскрываются основные образующие деятельности, но и эксплицируются их именно целостная структура. Тезис о деятельности как системе получает свое конкретное содержательное воплощение. Причем те связи, которыми объединены функциональные блоки ПСД, – это не просто «дань» традиции блочно-схематического представления, характерного для данной парадигмы в целом. Напротив, эти связи несут не меньший смысл, чем сами выделенные блоки. Так, скажем, продуктом связей и взаимоотношений блока мотивации и блока цели выступает, как известно, такая важнейшая образующая деятельности, как ее *личностный смысл* для субъекта. Через взаимосвязь мотивационного блока с блоком информационной основы деятельности раскрывается еще одно важнейшее деятельностное явление – избирательность и «пристрастность» в процессах восприятия профессионально-важной информации. Наконец, очень важно эксплицировать и содержание связи между блоками цели

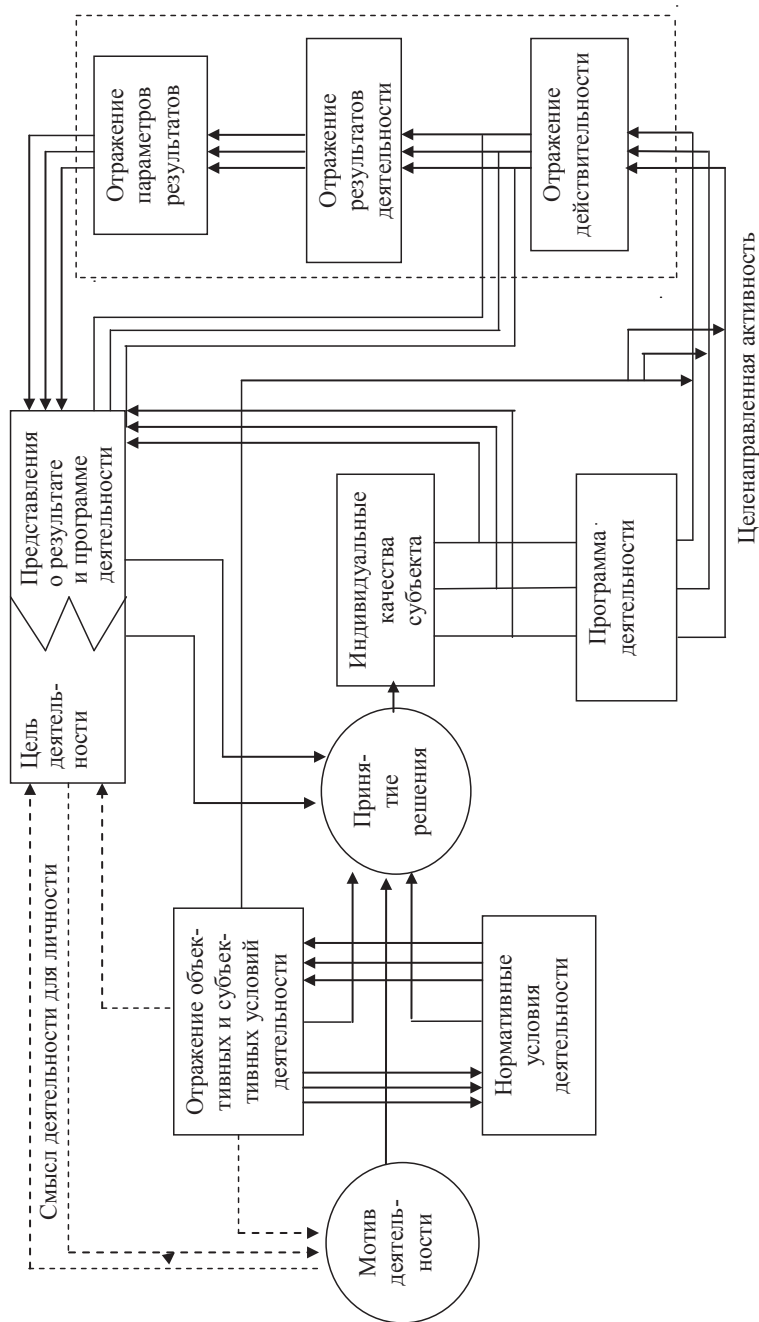


Рис. 6. Психологическая система деятельности (по В. Д. Шадрикову)

и оценки результатов деятельности. Дело в том, что благодаря наличию данной связи, общая архитектура системы деятельности, ее общая «конструкция» обретает черты замкнутости, «кольцеобразности». В свою очередь, на основе этого становится возможным учет принципов и закономерностей саморегуляции, феноменов и механизмов обратной связи, коррекции и компенсации как важнейших средств организации деятельности. Сама деятельность, а также ее отдельные «составляющие» (действия) обретают свойство *итеративности* – повторяемости, но с учетом внесения в них необходимых корректив. Тем самым свойство целенаправленности деятельности (и действий) трансформируется в свойство целедостигаемости, что является одним из важнейших ее атрибутов.

Любая ПСД формируется на базе индивидуальных качеств субъекта деятельности путем их построения, реструктурирования, исходя из мотивов, целей и условий деятельности. В этом плане очень показательным является уже отмечавшее выше положение, сформулированное В. Д. Шадриковым: «Человек во всем многообразии его потребностей, интересов, мировоззрений, убеждений, установок, жизненного опыта; особенностей отдельных психических функций; нейродинамических качеств; свойств личности является исходной структурой, на основе которой формируется психологическая система деятельности. Одни и те же структуры человека (как субъекта деятельности) могут в разные периоды времени входить в разные ПСД. Для реализации отмеченной полифункциональности отдельные компоненты индивидуальной структуры человека должны при наличии определенных жестких морфологических и физиологических связей обладать относительной функциональной независимостью» [449].

Процесс формирования ПСД обозначается в данной концепции понятием *системогенеза*. В ходе данного процесса определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами и происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели.

Далее, необходимо подчеркнуть, что всем теоретическим подходам к разработке проблемы деятельности, образующим в своей совокупности структурно-морфологическую парадигму, присущ ряд важных общих особенностей, основные из которых состоят в следующем.

– Стремление к целостному и завершенному – «замкнутому» представлению системы деятельности (в ряде случаев – действия), охватывающему все их основные психологические «образующие».

– Абстрагирование от второстепенных, ситуативных особенностей регуляции деятельности и, следовательно, стремление к представлению

ее основных «образующих» в форме идеального объекта психологического анализа деятельности.

– Экспликация этого идеального объекта в виде структурно-функциональных моделей, их «блочно-схематическое» представление.

– Ориентация на установление основных функциональных взаимосвязей и зависимостей между отдельными блоками, составляющими деятельности.

– Синтетический характер предлагаемых модельных описаний, то есть их наполненность как внутренним, психологическим (интрасубъектным) содержанием, так и включение внешнего, объективного, технологически обусловленного содержания деятельности.

– Существенное совпадение в номенклатуре – составе выделяемых у разных автором основных образующих деятельности, обусловленное единством объекта изучения.

– Структурное (и даже формальное) сходство внешней архитектоники предлагаемых моделей с разработанными ранее структурно-функциональными представлениями в физиологии (в теории функциональных физиологических систем, в «физиологии активности») при постоянном подчеркивании принципиальных содержательных различий между психологическими и физиологическими подходами.

– Явно недостаточная представленность в указанных подходах процессуально-психологического аспекта, то есть тех реальных психических средств, процессов и механизмов, которые обеспечивают организацию и синтез отдельных функциональных блоков деятельности в целостность.

Итак, сущность данной парадигмы заключается в том, что для раскрытия главных, базовых закономерностей организации деятельности – закономерностей ее собственно структурной организации используется понятие *инвариантной структуры* деятельности. Она, в свою очередь, образована организованной совокупностью основных «функциональных единиц», которые, повторяем, по-разному обозначаются различными авторами, но которые имеют общий смысл, содержание и роль в организации деятельности. Данная структура является именно инвариантной по двум основным причинам. Во-первых, она лежит в основе реализации *любой* деятельности – независимо от различий в ее видах, типах, классах, формах и пр. Естественно, что мера полноты, степень развернутости, характер представленности и конкретное содержание этих компонентов может варьировать в очень широком диапазоне – в зависимости от изменения очень многих факторов (целей, задач, требований, условий, детерминант различного типа и т. д.). Во-вторых, включенность в структуру деятельно-

сти каждого из этих компонентов носит *объективный* характер. Это означает, что деструкция и невозможность осуществления по тем или иным причинам хотя бы одного из них объективно – как бы «автоматически» ведет и к деструкции самой деятельности, к невозможности ее реализации. И именно критерий объективной необходимости является основанием для определения «номенклатуры» самих «составляющих», которые образуют инвариантную структуру деятельности.

Далее, следует подчеркнуть, что в данном подходе речь идет не о простой – аддитивной совокупности, рядоположенном множестве, то есть сумме компонентов деятельности, а именно об их структуре. Это означает, что все они организованы друг с другом посредством достаточно развернутой совокупности связей различного типа. Отсюда также вытекают два очень существенных обстоятельства. Во-первых, это означает, что для адекватного, корректного и возможно более полного раскрытия содержания и принципов организации деятельности совершенно недостаточен традиционный и наиболее распространенный уровень изучения – аналитический, связанный с рассмотрением отдельных «составляющих» деятельности, а также их «суммы», комплекса. Такое – полное раскрытие возможно лишь при условии перехода на иной, более приближенный к реальной сложности организации деятельности уровень – структурный, а впоследствии и системный. Во-вторых, с позиций данного подхода становится очевидным, что общее содержание деятельности не сводится к *сумме* содержаний ее отдельных «составляющих». Дело в том, что, как уже отмечалось выше, очень существенная часть данного содержания соотносится именно с теми структурными связями, которые объединяют те или иные блоки общей структуры деятельности.

Наконец, следует обязательно подчеркнуть, что структурно-морфологическая парадигма в целом позволяет в большей степени и с большей глубиной эксплицировать реальное, а не симплифицированное содержание деятельности, а также ее психологическую архитектонику. В силу этого она может и должна быть рассмотрена не только в качестве одной из двух основных парадигм разработки психологической теории деятельности, но и в качестве закономерного – второго основного *этапа* такой разработки. Она, «не отрицая», разумеется, структурно-уровневую экспликацию деятельности, в очень существенной степени дополняет и углубляет представления о ее содержании и структуре. Вполне закономерным в этой связи представляется, далее, и то обстоятельство, что именно она оказалась очень конструктивной в плане исследования многих видов и типов реальной профессиональной деятельности.

Причем, еще более показательным в плане основных задач данной работы (равно, впрочем, как и в плане собственной логики развертывания данной парадигмы) является и то, что эта конструктивность в наибольшей мере проявилась именно по отношению к *педагогической* деятельности и именно в плане реализации наиболее полного варианта самой этой парадигмы – *системогенетического* подхода.

Вообще говоря, с историко-гносеологической точки зрения представляется достаточно любопытным и показательным следующее обстоятельство. Между структурно-уровневым и структурно-морфологическим подходами, с одной стороны, а также между их реализацией в исследованиях учебной и трудовой деятельности, с другой, можно констатировать довольно своеобразные и во многом поучительные отношения. Действительно, хорошо известно, что сама структурно-уровневая теория деятельности А. Н. Леонтьева во многом явилась прямым результатом и следствием тех исследований, основным предметом которых выступала именно учебная деятельность. Кроме того, сам автор данной теории именно *подошел* к необходимости реализации идей иерархичности, а значит – и принципов системной организации деятельности, а не *исходил* из них как базовых и отправных. И наоборот, концепция системогенеза деятельности была исходно разработана на не-учебной, то есть профессиональной деятельности, получив, однако, впоследствии свою экспликацию и по отношению к педагогической деятельности. Наряду с этим, и положения системной методологии явились в ней не *результативным* эффектом ее развития, а наоборот, выступили как *исходные* принципы ее разработки. Наконец, необходимо учитывать и то, что в структурно-уровневом подходе А. Н. Леонтьева основным предметом изучения является именно *учебная* деятельность самого обучающегося (ученика), а в концепции системогенеза, реализующей структурно-морфологический подход, таковым является собственно *педагогическая* деятельность учителя (шире – преподавателя), то есть не учебная, а именно *профессиональная* деятельность педагога. Вместе с тем, это вовсе не означает, что собственно учебная деятельность в ней не рассматривается вообще – как раз наоборот; дело, однако, в том, что осуществляется это с позиций ее включения в совместную учебную деятельность педагога и учащегося.

Следовательно, можно видеть, что две основные парадигмы разработки психологической теории деятельности (структурно-уровневая и структурно-морфологическая) теснейшим и очень закономерным образом – причем, как в содержательном, так и в историко-гносеологиче-

ском плане не только взаимодействуют друг с другом, но и эксплицируют свою тесную связь, преемственность и взаимодополняемость. Причем, она наиболее ярко проявляется именно по отношению к деятельности образовательного типа. Дело в том, что одна из ее «составляющих» соотносится с *субъектом* этой деятельности (педагогом), а другая – с ее *объектом* – учащимся. Мы берем здесь это слово в кавычки, поскольку в качестве «объекта» этой деятельности выступает опять-таки субъект, точнее – субъекты, что накладывает на нее очень выраженную специфику, о которой подробно шла речь в параграфе 3.1.

3.2.2. Состав и структура базовых компетенций педагогической деятельности⁹⁶

Наиболее полную и развернутую реализацию по отношению к исследованию педагогической деятельности структурно-морфологическая парадигма в целом и системогенетический подход, в особенности, нашли, как известно, в работах В. Д. Шадрикова. Речь идет, прежде всего, о разработанном под его руководством общем подходе к решению проблемы профессиональной компетентности педагога, а также о «Модели профессионального стандарта педагогической деятельности» [301, 356, 453]. Поскольку в этих работах и, прежде всего, в работе [356] представлена наиболее полная экспликация данного подхода по отношению к педагогической деятельности и, следовательно, в них же наиболее отчетливо продемонстрирован тот вклад, который она вносит в раскрытие ее содержания и структуры, то представляется необходимым зафиксировать основные положения этих работ.

Так, с позиций данного подхода была разработана модель профессионального стандарта педагогической деятельности. Она позволяет дифференцировать совокупность базовых компетентностей, обеспечивающих решение основных функциональных задач педагога⁹⁷. При этом необходимо подчеркнуть, что системным основанием для дифференциации компетенций выступает именно психологическая система деятельности (рис. 7).

⁹⁶ В основу данного параграфа положены материалы работы [356].

⁹⁷ При характеристике всех других компетентностей мы будем использовать материалы, представленные в работе В. Д. Шадрикова, А. В. Карпова, И.В. Кузнецовой, М. Д. Кузнецовой «Профессионализм современного педагога» [356].

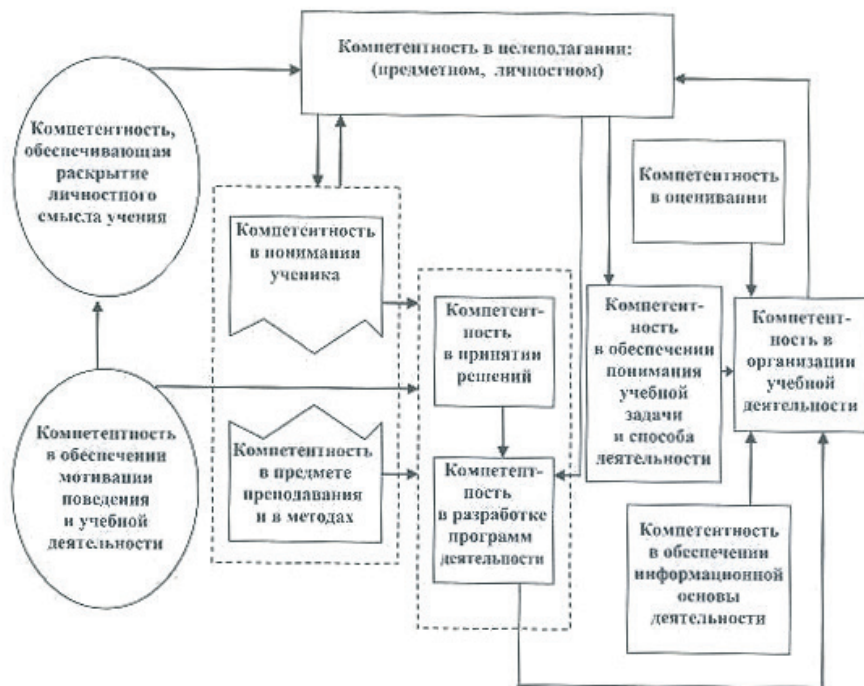


Рис. 7. Модель профессионального стандарта педагога с позиций системы деятельности

Под компетентностью в данном подходе разработке понимается системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [356]. Требования к компетентности педагога определяются функциональными задачами, которые он реализует в своей деятельности. Профессиональный стандарт педагогической деятельности включает систему требований к компетентности педагога, определяющих в своей целостности готовность к педагогической деятельности и ее успешность.

Далее, в работе [356] указывается, что «В соответствии с разработанным профессиональным стандартом квалификация педагога может быть описана как совокупность шести основных компетентностей:

- 1) компетентность в области личностных качеств;
- 2) компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности;

3) компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности;

4) компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений;

5) компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности;

6) компетентность в организации педагогической деятельности» [356].

Далее, на основе концептуального анализа и экспериментальной апробации было выделено по три показателя для каждой из компетентностей [356]. Так, в этих исследованиях, а также в работе [200] представлена следующая характеристика этих показателей.

1. Компетентность в области личностных качеств

Компетентность в области личностных качеств отражает определенные характеристики педагога как специалиста, способного эффективно справляться с педагогической деятельностью. Чаще всего сами педагоги и студенты педагогических вузов среди таких качеств указывают любовь к детям, общую культуру, способность организовать свою работу, направленность на педагогическую деятельность. Результаты опросов участников образовательного процесса позволили определить общий смысл, конкретное содержание указанных качеств и раскрыть компетентность в области личностных качеств через три ключевых показателя: эмпатийность и со-циорефлексия, самоорганизованность, общая культура.

1.1. Эмпатийность и социорефлексия – прежде всего этот параметр отражает такое базовое свойство личности педагога, как любовь к детям. Эмпатийным называют человека, способного поставить себя на место другого, способного к сопереживанию. Эмпатия также включает способность точно определить эмоциональное состояние другого человека на основе мимики, жестов, поступков и т. д. Быть в состоянии эмпатии означает воспринимать внутренний мир другого человека, понимать его и относиться к нему бережно. Для педагога развитость данной личностной характеристики означает, что он способен ощущать радость или боль ученика, понимать причины его переживаний, чувствовать, что происходит с ребенком и другими участниками образовательного процесса. Эмпатия – понимание эмоционального состояния другого человека посредством сопереживания, проникновения в его субъективный мир. Эмпатия является профессионально необходимым качеством для всех специалистов, работа которых непосредственно связана с людьми (чиновники, руководители, продавцы, менеджеры по персоналу, психологи, медицинские работники и др.). Особое место в этом ряду занима-

ют педагоги, так как они имеют дело с той возрастной группой, которая наиболее чувствительна и ранима.

Социорефлексия проявляется в стремлении и умении человека посмотреть на себя глазами других людей, оценить себя со стороны. Социорефлексия педагога – это стремление к анализу, осмыслению своих действий, поступков, личностных качеств, учет представлений учащихся о нем, умение видеть себя глазами учеников (воспитанников, других участников образовательного процесса). Рефлексивная позиция учителя дает ему возможность отслеживать, анализировать поступки и действия других людей и свои собственные. Такая позиция является источником саморазвития педагога и позволяет ему понимать внутренний мир другого человека, разрешать различные затруднения в работе, мыслить с позиции обучающегося (воспитанника). Сочетание указанных качеств обеспечивает реализацию такого качества, как любовь к детям, столь необходимого педагогу.

1.2. Самоорганизованность предполагает, что педагог хорошо умеет планировать, распределять текущие дела по времени, внутренне дисциплинирован, у него порядок в бумагах, на рабочем месте, в классе. Такой педагог – хороший организатор. Педагог с высокими показателями по самоорганизации хорошо ориентируется во времени, заранее предполагает временные затраты и выполняет работы в установленный срок. Данное личностное свойство предполагает, что педагог способен к самоконтролю (может работать эффективно без внешнего контроля и проверок), самостоятельно ставит цели деятельности и ориентирован на их достижение. Если ситуация становится сложной, то педагог ориентирован на ее решение и сохраняет необходимое для дела эмоциональное равновесие и оптимизм. Он может оперативно вносить коррективы в способы достижения планируемого результата.

1.3. Общая культура, уровень интеллигентности – это сочетание жизненных установок и ценностных ориентации, культуры речи и культуры межличностных отношений, приверженность общечеловеческим ценностям – добру, красоте, свободе. Общая культура педагога проявляется в каждом поступке и слове. Одно из ведущих мест в общей оценке личности педагога занимает нравственность, проявляющаяся в гуманности и служении людям. Такая позиция полностью согласуется с целевой установкой педагогической деятельности, направленной на поддержку, развитие, совершенствование человека.

Далее, по отношению к иным категориям компетентностей в работе [356] указывается следующее.

2. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности

«Данная компетентность отражает качество реализации педагогом каждого из этапов процесса целеполагания:

- выбор и формулирование цели занятия (мероприятия);
- переформулирование цели занятия для учеников (воспитанников);
- формулирование и обоснование цели урока или задания;
- создание образа результата и объяснение системы требований к нему;
- описание способа достижения результата и объяснение требований к нему;
- отслеживание и оценка деятельности целеобразования обучающихся (воспитанников) и собственной деятельности целеполагания.

Компетентность педагога в целеполагании является одной из основных, обеспечивающих успешность всей педагогической деятельности. Цель как идеальное представление будущего результата деятельности определяет характер и способы действий человека. Таким образом, умение педагога правильно поставить цель деятельности и конкретизировать ее в задачах будет не только определять характер деятельности, но и обеспечит достижение запланированного результата, сделает деятельность педагога действительно эффективной».

Эта компетентность может быть раскрыта через три ключевых показателя: умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся (воспитанников); умение перевести тему урока в педагогическую задачу; умение вовлечь обучающихся (воспитанников) в процесс формулирования целей и задач.

2.1. Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся (воспитанников). Данный показатель отражает, в какой мере педагог уделяет внимание особенностям ученика (воспитанника), формулируя цель, ставя перед обучающимся задачу, предлагая способы ее достижения. Если педагог стремится лучше узнать и понять каждого обучающегося (воспитанника) и обеспечить принятие и понимание им цели, то можно говорить о наличии компетентности в данной области. Ориентация на ученика при постановке целей выражается в том, что педагог хорошо знает и применяет на практике информацию о возрастных особенностях детей, об их индивидуальных различиях. То есть педагог умеет работать с обучающимися (воспитанни-

ками) как с группой, включающей детей одного возраста, так и с каждым отдельным учеником (воспитанником).

2.2. *Умение перевести тему занятия в педагогическую задачу.* Любая цель распадается на систему задач, понимаемых как реально достижимый в данный отрезок времени и в определенных условиях результат.

Учебная (воспитательная) задача, таким образом, – это умение ставить цель в конкретных условиях. Для достижения одной цели может потребоваться решение нескольких задач и наоборот. К цели педагог может идти разными способами. Постановка задач на основе целей предполагает, что педагог учитывает реальные условия деятельности, возможности обучающихся (воспитанников), реалии общественной жизни и формулирует перед детьми задачи так, что они обязательно приведут их к достижению запланированного результата.

Тема занятия определяет содержание материала, включенного в него, а цель занятия определяет результат и характер деятельности по его достижению. Педагог в своей практике оперирует преимущественно темами занятий. Однако он должен ясно представлять, чем отличаются тема и цель занятия, не отождествляя их между собой. Цель занятия определяется не только содержанием темы, но и характером той образовательной программы, которая выбрана педагогом. Умение различать тему и цели занятия является одной из важнейших проблем целеполагания – как показывают эмпирические исследования, одной из самых распространенных ошибок, допускаемых педагогами в процессе постановки цели, является подмена ее темой занятия. Перед каждым педагогом стоит проблема перевода темы занятия в педагогическую цель и педагогические задачи.

Педагог должен не просто уметь перевести тему в цель, но и конкретизировать ее в комплексе взаимосвязанных задач, которые могут быть решены как на одном занятии, так и в процессе организации целого цикла занятий. Независимо от сложности используемого учебного материала и характера темы урока (другого занятия), педагогу необходимо осуществлять эту деятельность на основе любой темы, а не только тех, которые подробно описаны в методических материалах

2.3. *Умение вовлечь обучающихся (воспитанников) в процесс формулирования целей и задач.* Данный показатель отражает то, насколько педагог умеет сделать цель урока (другого занятия) целью для ученика (воспитанника), насколько ребенок принимает поставленную перед ним цель как свою и стремится к ее достижению. Успешность педагога при решении этой задачи зависит от того, насколько обучающийся (воспитанник) вовлечен в процесс формулирования целей и задач. Для того чтобы вовлечь

обучающихся (воспитанников) в процесс постановки цели, педагог сам должен хорошо ориентироваться в нем. Педагог, который может вовлечь обучающихся в процесс постановки цели, использует в практике такие приемы, как демонстрация способа достижения цели, описание программы действий и признаков, на которые можно ориентироваться при контроле, оценивании и прогнозировании изменений и др. Тогда деятельность по постановке цели превращается в совместную, а у обучающихся (воспитанников) формируется умение самостоятельно ставить цель деятельности.

3. Компетентность в области мотивирования обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности

Данная компетентность отражает качество реализации педагогом такой задачи, как формирование мотивации детей на образовательную деятельность. Профессиональный стандарт педагогической деятельности определяет эту задачу как одну из важнейших для педагога. Любая деятельность окажется малоэффективной или вообще неэффективной, если у человека не будет заинтересованности в ее реализации. Эта заинтересованность выражается в мотивированности субъекта на соответствующую деятельность. Мотивация – это настроенность, стремление человека что-то сделать, проявить активность. Функция мотивирования является необходимым структурным элементом общей системы деятельности педагога.

Под мотивом образовательной деятельности понимают все факторы, обуславливающие проявление образовательной активности: потребности, цели, установки, чувство долга, интересы и т. д. Мотив является определившимся намерением, желанием определенного действия и вместе с целью составляет основной регулятор поведения, включенный в высший уровень психологической системы деятельности. Исходя из этого, одной из важнейших практических задач, стоящих перед педагогом, следует считать создание надлежащей мотивации учебной (воспитательной) деятельности у обучающихся (воспитанников).

Данная компетентность может быть раскрыта через три ключевых показателя – умение создавать 1) ситуации, обеспечивающие успех в учебной (воспитательной) деятельности, 2) условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся (воспитанников), 3) условия для самомотивирования обучающихся (воспитанников).

3.1. Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной (воспитательной) деятельности. Педагог осознает, что для достижения требуемого результата учебной (воспитательной) деятельности обучающемуся (воспитаннику) необходима поддержка в виде определенных

условий деятельности. Такими условиями могут быть дозирование заданий, пример из опыта обучающегося, похвала и т. д. Главное, чтобы контекст деятельности способствовал формированию и закреплению у обучающегося (воспитанника) веры в свои силы, в возможность достижения даже субъективно сложного результата. В реальной практике это может заключаться в использовании принципа «маленькой и быстрой победы». Успех, пришедший в начале выполнения какого-либо дела, несет в себе мотивационный заряд. Если педагог стремится показать ученику, что он уже имеет определенные достижения, пусть и небольшие, это будет свидетельством компетентности педагога в данной области.

Ученик, выполняя деятельность и даже просто посещая образовательное учреждение, должен ожидать успеха. Педагогу важно уметь формировать у учащихся привычки и мысли, ведущие к успеху. В реальной практике это выражается в том, что педагог, общаясь с обучающимися (воспитанниками), использует позитивные утверждения, отказывается от использования слов с частицей «не» или с любой другой формой отрицания. Например, компетентный педагог говорит «хороший результат» или «достойный результат», «дружный класс» вместо фраз «неплохой результат», «неконфликтный класс». Ставя цель, педагог указывает то, чего надо достичь, а не то, чего надо избегать («дайте творческий ответ» вместо «не давайте банальных, шаблонных ответов»).

Педагог демонстрирует успехи детей родителям, при оценивании учитывает их конкретные возможности и всегда отмечает позитивные изменения. Даже самый незначительный успех ребенка отмечается компетентными учителями как определенная.

3.2. Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся (воспитанников). Педагог умеет выявлять ведущие мотивы конкретного ученика (воспитанника) и организовывать учебный (воспитательный) процесс с их учетом. Важно, чтобы педагог умел соотносить предлагаемый материал с личным опытом ученика. Если получаемая на занятиях информация опирается на имеющийся у ребенка опыт и в то же время содержит новые, лично осмысленные и обогащающие знания, то она приобретает мотивирующий потенциал. В целом это создает активную установку на позитивное принятие учебной деятельности. Компетентный в данной области педагог позволяет ученикам (воспитанникам) самостоятельно формулировать личные цели, связанные с усвоением материала, ставит творческие задачи, требующие применения полученных знаний, формулирует проблемные задания, которые могут быть решены только тогда, когда ребенок освоил определенные знания и умения.

Педагог дает возможность обучающимся (воспитанникам) использовать самоконтроль и самооценку при проведении занятия.

Компетентный педагог осознает, что ученик (воспитанник) может быть совсем не настроен на то, чтобы делать все, что скажет педагог. Поэтому вместо априорного порицания такого ребенка педагог будет направлен на выявление его мотивационного ресурса, того, что ученику по-настоящему интересно и может его заинтересовать в постановке и достижении образовательных целей. Такой педагог в своей деятельности обеспечивает коррекцию негативных мотивов и стабилизацию позитивных познавательных и социально значимых мотивов, он сравнивает ученика (воспитанника) не с другими учащимися, а с ним самим, его прежними результатами, оценивает его по индивидуальному вкладу в то или иное достижение.

3.3. *Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся (воспитанников).* Не всегда мотивирующих усилий педагога достаточно, чтобы ученик (воспитанник) достигал возможных для его потенциала результатов. Существуют домашние задания, самостоятельная работа, которые будут успешно выполняться только при наличии внутренних установок на учебную (воспитательную) деятельность. Педагог, который умеет добиваться самомотивирования учеников (воспитанников), делает это, используя такие приемы, как уважительное отношение к ребенку, подчеркивание его самооценности, поощрение интеллектуальной любознательности и готовности к исследовательскому риску, формирование положительного отношения к окружающему миру, привычки опираться на собственные силы, готовности нести ответственность за свои поступки; развитие навыков общения в различных условиях и с разными людьми.

Применение совокупности этих приемов к конкретному ученику (воспитаннику) создает у него ощущение личностной значимости и собственного позитивного социального статуса.

4. *Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности*

Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности отражает теоретическую и методическую грамотность педагога, свободное владение предметом, объем знаний о профессиональной деятельности, умение получать, обрабатывать и представлять профессионально необходимую информацию, знание условий педагогической ситуации, особенностей обучающихся и взаимоотношений педагога и учеников (воспитанников).

Информация является обязательным компонентом педагогической деятельности как системы. Чем адекватнее, точнее и полнее будет ее информационная основа, тем эффективнее она будет осуществляться.

Данная компетентность может быть раскрыта через три ключевых показателя: компетентности в 1) методах преподавания, 2) предмете преподавания и 3) субъективных условиях деятельности.

4.1. Компетентность в методах преподавания. Необходимым критерием грамотной работы педагога служит умение адекватно подбирать приемы и методы работы в рамках одного занятия или цикла занятий. Компетентный педагог умеет гибко адаптировать технологии преподавания (воспитания) к возрастным особенностям обучающихся (воспитанников), уровню их подготовленности, их интересам, меняет методы с учетом конкретных условий. В работе использует методы, побуждающие детей рассуждать. Важным элементом преподавания (воспитания) являются используемые педагогом методические материалы и дополнительные источники. Каждый прием, используемый педагогом, способствует достижению целей всего занятия.

4.2. Компетентность в предмете преподавания. Компетентный педагог сочетает теоретическое знание предмета с пониманием возможностей его практического применения и умеет применять данное знание. Он видит в реальной практике примеры, которые иллюстрируют для учеников (воспитанников) знания по предмету. Знание предмета является необходимым, но недостаточным условием хорошего преподавания. Проблема заключается в том, что порой педагог, хорошо зная свой предмет, не способен эффективно организовать процесс обучения. Компетентность по предмету предполагает не только свободное владение фактической информацией, но и знание основных научных концепций, принципов, связей, методов исследования и нерешенных проблем. Педагоги, которые хорошо владеют своим предметом, знают, какие вопросы могут заинтересовать обучающихся (воспитанников), стремятся добиться глубокого понимания, информируют обучающихся о «черных дырах» в данной области познания.

Дети видят в таком преподавателе богатый источник информации по данному предмету. Также педагог может иногда «скрыть» информацию, чтобы заинтриговать детей и стимулировать их самостоятельный поиск. Когда ученики вовлечены в «научный спор», педагог демонстрирует им важность восприятия предмета как целостного образования с внутренней структурой и связями.

4.3. Компетентность в субъективных условиях педагогической деятельности, знание учеников и учебных коллективов. Компетентный

педагог осуществляет индивидуальный подход к организации образовательного процесса, анализирует и письменно фиксирует, какие способы мотивации (поддержка, приемы и методы работы и т. д.) наиболее действенны в данном классе и по отношению к каждому ученику (воспитаннику). Такой педагог считает важным больше знать о психологических и физиологических особенностях и возможностях ученика (воспитанника). Он знает, какие личностные или интеллектуальные ограничения существуют у ученика (воспитанника), и в то же время осознает возможности обучающегося (воспитанника), опирается на них в процессе педагогического воздействия. Логика, объем, скорость изложения предлагаемого материала соответствуют познавательным возможностям обучающихся (воспитанников). При постановке целей и задач, выборе содержания и методических приемов, используемых на уроке, педагог ориентирован на особенности процесса освоения учебного материала обучающимися (или решение воспитательных задач), распределяет задания индивидуализированно, потому что осведомлен об уровне возможностей, знаний и умений каждого ученика (воспитанника).

Педагог ориентирован на оказание индивидуальной помощи и психологической поддержки ученикам (воспитанникам), создает в классе (группе) позитивную атмосферу, способствует формированию дружеских взаимоотношений.

5. Компетентность в области разработки программы, методических, дидактических материалов и принятия педагогических решений

Данная компетентность отражает квалификационную готовность педагога разрабатывать и реализовывать программу деятельности и принимать решения в различных педагогических ситуациях, осознавая всю полноту ответственности за эти решения и последствия их реализации.

Компетентность в разработке и реализации образовательных программ позволяет осуществлять преподавание с учетом уровня подготовленности и мотивированности обучающихся. Обоснованный выбор учебников и Учебных комплектов, разработка собственных дидактических и методических материалов являются составной частью педагогической деятельности. Ключевой результат педагогической деятельности во многом определяется тем, насколько компетентно педагог реализует образовательную программу. Компетентность в области разработки программы педагогической деятельности позволяет педагогу добиваться высоких показателей в обучении (воспитании).

Педагогу приходится постоянно принимать решения: как установить дисциплину, как мотивировать обучающихся (воспитанников), как

вызвать интерес у конкретного ребенка к занятиям, как обеспечить понимание и т. д. Решение педагогических проблем составляет суть педагогической деятельности. Решения могут быть как стандартными (решающие правила), так и творческими (креативными) или интуитивными.

Данная компетентность может быть раскрыта через три ключевых показателя: умение 1) выбирать и реализовывать типовые образовательные программы, 2) разрабатывать собственные программные, методические и дидактические материалы, 3) принимать решения в педагогических ситуациях.

5.1. Умение выбрать и реализовать типовую образовательную программу, методические и дидактические материалы заключается в том, что педагог хорошо знает типовые образовательные программы, учебники, учебно-методические комплекты в области своей педагогической деятельности и умеет выбрать те из них, которые позволяют достичь поставленных образовательных целей.

Так, дифференцированный подход в обучении позволяет в рамках единого образовательного стандарта варьировать программы, отличающиеся уровнем сложности содержания («разноуровневые»), объемом и профессиональной направленностью (программы для лицейских классов, гимназических и классов с углубленным изучением отдельных учебных предметов). При всем разнообразии программ принцип их построения традиционен. Они реализуют основное условие – добиться образовательных результатов в соответствии с заданными требованиями. Достижение образовательных результатов – овладение обучающимися (воспитанниками) определенными знаниями, навыками, развитие способностей, личностных качеств и др. в процессе реализации программы педагогической деятельности – это основной показатель эффективности, то есть критерий, на основе которого оценивают профессионализм педагога ученики, родители, коллеги, администрация.

Компетентный педагог выбирает программы, учебники и учебно-методические комплекты обоснованно, может сравнивать программы, учебники и учебно-методические комплекты между собой, видит их сильные стороны и ограничения.

5.2. Умение разрабатывать собственные программы, методические и дидактические материалы. Педагог осознает важность принципов дифференциации и индивидуализации обучения, поэтому разрабатывает собственные материалы, позволяющие реализовать эти принципы. Педагоги с высоким уровнем развития педагогической компетентности используют разнообразные методические приемы.

Дидактические средства учителя разнообразны, он обращает специальное внимание на то, с помощью каких дидактических приемов и методических средств можно достичь запланированных образовательных результатов.

Для оценки компетентности по данному показателю необходимо учитывать, насколько программа, реализуемая учителем, позволяет достигать высоких показателей у разных по успеваемости и уровню развития обучающихся (воспитанников). Эксперту важно помнить, что деятельность никогда не осуществляется только нормативно одобренным способом. Нормативный способ всегда индивидуализируется под влиянием внешних условий и специфики субъекта деятельности, поэтому, так или иначе, но каждый педагог вносит что-то свое в типовую программу при ее реализации. Важно оценить, насколько это «свое» позволяет достигать учебных и воспитательных целей.

Таким образом, компетентный педагог осознает важность разработки и модификации программ, разработки дидактических и методических средств, владеет технологией разработки образовательных программ и реализует ее, добивается благодаря этому высоких показателей обученности (воспитанности), а также умеет объяснить коллегам суть нововведений, предложить им свой опыт, участвует в конкурсах, публикует информацию об авторских разработках в специализированной прессе.

5.3. Умение принимать решения в педагогических ситуациях. Педагогу приходится постоянно принимать решения и отвечать на вопросы, поставленные практикой: как установить дисциплину, мотивировать познавательную активность, вызвать интерес у конкретного ученика, обеспечить понимание и т. д.

Компетентный учитель обязательно анализирует учебно-воспитательные ситуации, выявляет причины поступков обучающихся (воспитанников), предлагает творческие решения, направленные на достижение учебно-воспитательных целей. Он одновременно обладает терпением, выдержкой и пониманием того, какое решение в данной ситуации наиболее адекватно поставленным целям. Опытный педагог понимает, какие решения принимает только он сам, а какие надо принимать вместе с коллегами, учениками (воспитанниками) и их родителями, он понимает, насколько велика его личная ответственность за принятые решения, не избегает ее, не ждет указаний сверху, а оперативно реагирует на возникшую ситуацию. Педагог учитывает разные мнения при принятии решений, умеет обосновать свой выбор, готов к пересмотру решений под воздействием фактов или новой информации.

б. Компетентность в области организации педагогической деятельности.

Данная компетентность отражает умение педагога организовывать взаимодействие с детьми, общаться с ними, руководить их деятельностью и оценивать ее результаты.

Она проявляется в подготовке и проведении занятий, в умении педагога управлять классом (группой). Педагог старается организовать работу каждого ребенка, создавать рабочий настрой и деловую обстановку. Все это повышает интерес, внимание, учебно-познавательную активность обучающихся (воспитанников). Такое поведение педагога позволяет найти подход к отдельным ученикам (воспитанникам) с учетом их индивидуальных способностей, помочь положительно проявить себя.

На занятиях педагог сочетает различные формы коллективной и индивидуальной работы, организует самостоятельную работу учащихся (воспитанников), сокращает однотипные упражнения. Создает ситуацию активного общения (не только монолога, но и диалога, полилога), позволяющую ученику (воспитаннику) выразить себя, проявить инициативу, самостоятельность в выборе способов познавательной деятельности, типов учебных заданий, вида и форм дидактического материала.

Данная компетентность может быть раскрыта через три ключевых показателя: умение 1) устанавливать субъект-субъектные отношения, 2) организовывать учебную (воспитательную) деятельность обучающихся (воспитанников), 3) проводить педагогическое оценивание.

б.1. Умение устанавливать субъект-субъектные отношения. Субъект-субъектные отношения педагога с учеником (воспитанником) проявляются во взаимопонимании, сотрудничестве, способности ценить ученика (воспитанника), готовности помогать ему, позитивном настрое по отношению к нему. Компетентный педагог чутко относится к проблемам обучающихся (воспитанников). В целом такое отношение педагога к ученику (воспитаннику) можно назвать бережным, но не потворствующим. Педагог осознает важность и эффективность всех форм воздействия, поэтому при необходимости бывает требовательным и настойчивым, но всегда выбирает адекватные способы.

Педагог стремится разобраться в психологических особенностях собеседника (ребенка, родителя, коллеги), умеет слушать, задавать вопросы так, чтобы быть услышанным и получить содержательный ответ, умеет передавать информацию на доступном для собеседника языке, регулировать свои эмоции в процессе коммуникации.

6.2. Умение организовать учебную (воспитательную) деятельность обучающихся (воспитанников). Педагог умеет организовывать деятельность обучающихся (воспитанников) по добыванию и применению знаний, формированию способностей, социально значимых качеств, навыков, необходимых для учебной деятельности и дальнейшего самообразования. Такая задача гораздо сложнее для педагога, чем простая передача информации на занятии. Для того чтобы решить такую задачу, компетентный учитель дозирует помощь, в которой нуждается учащийся (воспитанник), может использовать подсказку или наводящий вопрос для активизации его самостоятельной активности. У такого педагога не возникает ситуаций, когда явно видно, что ученик (воспитанник) не в состоянии справиться с предложенным ему заданием, молчит и при этом думает только о том, когда же от него «отстанут». Например, педагог умеет подвести ученика (воспитанника) к «открытию», задает вопросы так, что тот начинает сравнивать, анализировать, систематизировать информацию. Учитель использует примеры и аналогии для того, чтобы ученик (воспитанник) мог перенести ранее усвоенные знания или способы действия в другие ситуации. Педагог объясняет ученикам (воспитанникам), как лучше организовать выполнение задания, с каких заданий начать, на что обратить особое внимание – так он помогает учащимся (воспитанникам) сформировать приемы самостоятельного поиска знаний и стремление к самообразованию (самовоспитанию).

6.3. Умение проводить педагогическое оценивание. Грамотное педагогическое оценивание должно направлять развитие учащегося (воспитанника) от внешней оценки к самооценке. Педагогическая оценка фиксирует уровень образованности ученика, степень соответствия данного уровня нормативно одобренным требованиям, является основой для контроля и регуляции педагогической деятельности, так как отражает степень достижения ее целей. Компетентный педагог хорошо понимает критерии оценивания, объясняет их еще до выполнения учениками (воспитанниками) задания, всегда может обосновать, почему он поставил ту или иную оценку. Учитель умеет показать детям, насколько их самооценка соответствует требованиям к выполнению заданий. Все это позволяет ему предупредить возможное непонимание, обиду или агрессию ученика (воспитанника). При этом педагог не умаляет значимости творческих, нестандартных решений ученика (воспитанника).

Действия педагога, связанные с разъяснением критериев оценки и правил ее выставления, важны для учеников (воспитанников), так как внешнее оценивание сопровождает человека не только в школе или в вузе,

но и в других сферах жизни. Если учитель стремится к тому, чтобы ученик (воспитанник) понимал, почему ему выставлена определенная оценка и что надо сделать, чтобы она стала выше, он, по сути, способствует усвоению позитивных социальных норм и правил поведения, являющихся залогом успешного включения молодого человека в социальные отношения.

Таким образом, подводя итоги рассмотрению содержания и структуры педагогической деятельности с позиций системогенетического подхода (который, в свою очередь, является наиболее развернутым вариантом реализации общей – структурно-морфологической парадигмы разработки психологической теории деятельности), можно видеть, что он, действительно, дает очень полную их экспликацию. Вместе с тем, подчеркнем также, что только этим роль данного подхода в исследовании этой деятельности не исчерпывается. Дело в том, что он открывает новые возможности, (при условии, разумеется, его углубления) для развития компетентностного подхода в целом, а также его реализации по отношению к педагогической деятельности, в частности.

Как мы уже отмечали выше, одним из основных положений, сформулированных в психологических исследованиях учебной деятельности, является тезис о ее принципиальной гетерогенности – о существовании очень разных видов и типов, форм и уровней данной деятельности. Широта диапазона гетерогенности учебной деятельности очень велика, а сам термин «учебная деятельность», охватывая весь этот диапазон носит очень общий, а в чем-то даже и собирательный характер. И, несомненно, что одним из основных видов (и уровней) данной деятельности является вузовское обучение. Оно непосредственно связано с формированием профессиональной деятельности и в этом плане может рассматриваться как некоторое «переходное» звено между школьным (допрофессиональным) обучением и собственно профессиональной деятельностью. В свою очередь, одним из основных и наиболее актуальных в настоящее время подходов (даже – парадигмой) исследования данного вида учебной деятельности является, как известно, *компетентностная парадигма*.

Действительно, развертывающаяся в настоящее время реализация стандартов высшего профессионального образования, предусмотренных идеологией компетентностного подхода, предполагает необходимость решения трех первоочередных и основных задач. Во-первых, это наиболее принципиальная и общая, во многом определяющая и исходная задача, связанная с определением *состава и содержания* компетенций педагогической деятельности. Во-вторых, это задача *формирования предметных, метапредметных и личностных компетенций*, которые

рассматриваются как основные образовательные результаты обучающихся. В-третьих, это задача, направленная на разработку психолого-педагогических и организационных условий, обеспечивающих все более полную реализацию принципа *индивидуализации обучения*. В плане решения первой из указанных задач, которая является наиболее принципиальной и значимой, необходимо руководствоваться, на наш взгляд, следующими методологическими положениями.

Как известно, в настоящее время разработан целый ряд подходов в дифференциации основных компетенций (Дж. Равен, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина [149, 241, 279, 280] и мн. др.). Анализ классификаций компетенций позволяет сделать заключение и об их достаточно большом количестве, и о различиях в их составе, направленности и содержании. Отсутствие четких критериев выделения компетенций затрудняет ориентировку в их многообразии (выделении, например, ключевых компетентностей) и практическом использовании. Вместе с тем, констатированная выше причина является не только не основной, но и, по нашему мнению, не главной среди всех причин, сдерживающих научно-обоснованное решение общей проблемы определения состава и содержания компетенций педагогической деятельности, а также построения их корректной классификации. На наш взгляд, данная задача имеет, наряду с ее несомненной и непосредственной практической значимостью, также и очевидное собственное теоретическое содержание. Дело в том, что она, фактически, является типичным представителем общего класса так называемых многокритериальных задач, разновидностью общей проблемы построения поликритериальных классификаций. Конкретно это означает следующее. Совокупность компетенций педагогической деятельности характеризуется чертами принципиальной множественности, гетерогенности, разноуровневости. Они, следовательно, не только не могут, но и не должны быть упорядочены, проклассифицированы по одному критерию. Это может быть сделано лишь на основе ряда критериев, точнее – на основе их системы. В свою очередь, такая постановка проблемы приводит к еще одному важному теоретическому вопросу о том, как и на основе чего должна быть определена согласованная система таких критериев и что следует рассматривать в качестве теоретической основы для ее определения.

Как показано в ряде исследований данной проблемы, наиболее важным средством ее решения выступает следующее фундаментальное положение [197, 449]. Комплексным – многомерным «носителем» главных оснований (критериев) определения базовых компетенций педагогической деятельности является не какая-либо – пусть даже и развер-

нутая, но умозрительная конструкция, а сама реально представленная, онтологически существующая *психологическая система деятельности*. Ее архитектоника подробно раскрыта в параграфе 3.2. Данный подход предполагает дифференциацию психологической системы любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, на комплекс воедино связанных в структурно-функциональном отношении «составляющих» – функциональных блоков, образующих целостную психологическую архитектонику деятельности. Следовательно, само понятие психологической системы деятельности, а также ее состав и содержание (архектоника) выступают не только системным, но и объективным, комплексным критерием для обоснованного определения состава базовых компетенций профессиональной деятельности, в том числе – и педагогической. Это, прежде всего, блоки мотивации деятельности, цели деятельности, программы деятельности, информационной основы деятельности, блок принятия решений, блок профессионально-важных качеств, а также блоки контроля и самоконтроля и коррекции результатов деятельности. Данный подход является, на наш взгляд, наиболее перспективным; с ним солидарны многие исследователи, работающие в русле решения проблемы определения состава профессиональных компетенций. Реализация данного подхода успешно осуществлена в разработанной в [301] «Модели специалиста с высшим профессиональным образованием». В ней, а также в методике диагностики уровня квалификации педагогических кадров, данный подход получил наиболее полную реализацию. В результате были дифференцированы шесть базовых ключевых профессиональных компетентностей. Каждая из них соответствует определенному блоку психологической системы деятельности. Их подробная характеристика была проведена выше.

Таким образом, можно заключить, что смысл и основная идея рассматриваемого подхода к решению проблемы определения базовых компетенций педагога заключается в следующем. Основная цель и, соответственно, содержание всего процесса педагогического образования, всего хода профессиональной подготовки будущего педагога определяется необходимостью формирования целостной системы компетенций. Они, в свою очередь, – на уровне их структурной организации, фактически, *изоморфны* всей психологической системе деятельности. Следовательно, в основе реализации самой компетентностной модели в отличие от традиционной лежит не формирование тех или иных, хотя, конечно, и очень значимых, но все же – относительно частных аспектов, сторон, проявлений деятельностной активности личности, а формирование *всей деятельности* в це-

лом. Это, в свою очередь, требует аналогичных по своему уровню, то есть также общих перестроек личности обучающегося. И именно через это, то есть посредством формирования и развития психологической системы деятельности как таковой, объективно развертывается и формирование самого субъекта этой деятельности. Реализация методологического принципа субъектности, вообще – генезис субъекта деятельности невозможен вне генезиса самой системы деятельности. И, напротив, ее формирование в целостности и полноте ее состава и психологической структуры как раз и выступает решающим и, притом, совершенно объективным условием и основанием для обеспечения субъектности как базового свойства деятельности и ведущей детерминанты ее эффективности. Кроме того (и это также имеет принципиальное значение) столь радикальные трансформации целей и содержания профессиональной подготовки с объективной необходимостью обуславливают и аналогичные, то есть также принципиальные и множественные изменения ее процесса, организации. Их комплексный и обобщенный характер приводит также и к тому, что они, затрагивая самые разные стороны личности обучающегося, инициируют и достаточно разноплановые и комплексные по своему характеру трудности субъектного плана, возникающие при их реализации. К этому принципиальному обстоятельству мы возвратимся ниже, поскольку оно является ключевым условием и фактором реализации компетентностного подхода как такового. Изучение состава, содержания компетентностей, безусловно, является очень важной проблемой и на ней, как мы видим, в значительной мере акцентируется внимание исследователей.

Другой, на наш взгляд, объективно не менее значимой, но исследованной в относительно меньшей степени проблемой является проблема *формирования* компетентностей. Остановимся на этом вопросе подробнее, используя при этом материалы работы [197]. Известно, что компетентность интегрирует в себе три аспекта: 1) когнитивный (знания); 2) операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности); 3) аксиологический (наличие определенных ценностей). Формировать следует каждый из них. Наиболее сложным нам представляется формирование определенных ценностей – важнейших характеристик личности, ее ядра. Это – высшая составляющая компетентности, базирующаяся на первых двух. Основным механизмом развития личности как раз и является переход знаний и умений в черты личности, систему убеждений, ценностей, что и является конечной целью и результатом учебной деятельности. Реально же существует опасность сосредоточить усилия на формировании когнитивной, знаниевой

составляющей. Это – трудность и опасность, которая может реально возникнуть при реализации компетентного подхода в образовательном процессе. Другая основная трудность заключается в отслеживании этапов формирования компетентностей у студентов от курса к курсу и четкому пониманию, что же мы должны иметь «на выходе».

Таким образом, проблема формирования компетентностей остается все еще далекой от своего приемлемого решения, равно как и проблема их состава. Обращаясь к формированию компетентностей, нужно еще раз обратить внимание на высказанное нами выше мнение о том, что наиболее объективной и научно-обоснованной классификацией компетентностей является разработанная на основе системного критерия. Критерием выделения компетентностей явились блоки психологической системы деятельности, сама психологическая система деятельности в целом. Однако психологическая система деятельности – это лишь одно из направлений системогенеза. Вместе с тем, еще более объективно значимым в системогенетической концепции является понятие *принципов* системогенеза. Основными среди них являются, как известно, принципы неравномерности и гетерохронности, одновременности закладки компонентов и принцип консолидации, принцип прогрессирующей интегрированности и дифференцированности и др. На наш взгляд, *принципы системогенеза следует рассматривать в качестве основы решения проблемы формирования компетентностей*, то есть того, *что* (какие компетентности) и *как* следует формировать.

Анализ показывает, что принципы системогенеза в той или иной мере, хотя по преимуществу «стихийно» нашли свое воплощение в различных дидактических системах, в общей организации процесса образования. Так, построение дидактических систем с учетом фундаментального явления сензитивного периода есть, по существу, не что иное, как конкретное воплощение одного из основных системогенетических принципов – принципа *неравномерности* формирования психических структур, образований и процессов. Далее, необходимость приурочивать наиболее интенсивные формирующие воздействия на различные структуры и образования в разные периоды обучения является столь же непосредственным воплощением еще одного базового системогенетического принципа – принципа *гетерохронности*. В плане иллюстрации сказанного можно привести также материалы, полученные нами при изучении генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности [215, 218]⁹⁸. Так, было

⁹⁸ Данный вопрос подробно рассматривается также в главе 4.

установлено, что у каждой из восьми основных мотивационных подсистем – внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и мотивации безопасности, мотивации самореализации и мотивационных стереотипий, внеучебной мотивации и антимотивации существуют сензитивные периоды развития. Их наличие обуславливает гетерохронность динамики развития этих мотивационных подсистем. В частности, при переходе от 4 класса к 8 наиболее интенсивными темпами развиваются подсистемы мотивации безопасности, мотивации самореализации, антимотивации и мотивационных стереотипий. От 8 к 11 классу наибольшие темпы обнаружены у других подсистем – внешней мотивации, мотивации достижения и в несколько меньшей степени – внеучебной мотивации. Следовательно, мотивационные подсистемы развиваются разновременно, то есть гетерохронно. Исходя из этих данных, очевидно, что нет смысла, например, формировать мотивацию самореализации в младшем школьном возрасте.

Далее, в качестве еще одного примера можно привести требование осуществления в процессе обучения межпредметных связей. Данное требование есть не что иное, как воплощение системогенетического принципа *консолидации*. Или, например, в основе классно-урочной системы лежат системогенетические принципы дифференциации и интеграции. Можно привести еще много примеров, демонстрирующих, как в системе обучения реализованы (подчеркнем, что не специально, а именно – стихийно) те или иные системогенетические принципы.

Приведенные примеры и уже разработанная на основе принципа системности и реализованная на практике классификация компетентностей (см. выше) позволяют сделать заключение о том, что концепция системогенеза может и должна выступить в качестве методологической основы формирования компетентностей. В частности, можно предположить, что такая составляющая компетентности в области обеспечения информационной основы деятельности как компетентность в методах преподавания будет формироваться неравномерно; может быть обнаружен сензитивный период в ее формировании – возможно, это период, соответствующий четвертому году обучения студентов по тому или иному профилю, когда у них имеется уже достаточно солидная общепрофессиональная подготовка и пусть небольшой, но опыт профессиональной деятельности (в рамках педагогической практики). Возможно, что такой показатель компетентности в области личностных качеств как «общая культура» целесообразно формировать у студентов в начальный период обучения в вузе, в первую очередь, на 1–2 курсах как наиболее вероятном сензитивном периоде для этого.

Таким образом, обобщая сказанное, можно сделать следующее заключение. Реализация компетентностного подхода в образовании является сложной и многогранной задачей и с теоретической, и с практической точки зрения. В первую очередь объективного решения требуют проблемы, связанные, во-первых, с установлением состава компетентностей и, во-вторых, с формированием компетентностей. Вторая проблема является наиболее важной в плане ее реализации. Проведенный в данной главе анализ показал, что адекватным методологическим средством решения данной проблемы является концепция системогенеза в целом и учет системогенетических принципов, в особенности. На наш взгляд, можно и нужно выделять два основных плана, а одновременно – два этапа реализации системогенетического подхода по отношению к фундаментальной проблеме профессиональных компетентностей.

Первый из них, уже в значительной степени реализованный и показавший свою высокую теоретическую и практическую конструктивность, заключается в рассмотрении понятия психологической системы деятельности как комплексного и объективного – системного критерия для дифференциации базовых профессиональных компетенций. Второй – логически продолжающий, развивающий и углубляющий его этап связан с решением другой – еще более значимой проблемы. Основная идея при этом заключается в том, чтобы сами системогенетические принципы (как объективные и основные закономерности формирования и развития деятельности) осмыслить и, главное, – реализовать в качестве столь же объективной психологической основы для разработки комплексной стратегии формирования профессиональных компетентностей. Данное обстоятельство имеет совершенно объективный характер, поскольку именно системогенетические принципы как раз и являются с собственно содержательной стороны теми базовыми закономерностями, на основе которых развертывается формирование деятельности. Следовательно, обоснованность и корректность, а также – конечная эффективность формирования компетентностей будет определяться тем, в какой мере и с какой степенью обоснованности и полноты учтены в них системогенетические принципы. Именно в направлении реализации данного – второго этапа в настоящее время нами проводится специальный цикл исследований проблемы формирования профессиональных компетентностей. Полученные при этом результаты демонстрируют правомерность сформулированного выше – общего подхода к разработке данной проблемы.

Действительно, решение и двух других, отмеченных выше задач, с этих позиций оказывается не только тесно связано со сформулирован-

ным выше подходом, но и должно *базироваться* на нем. Так, решение задачи формирования предметных, метапредметных и личностных компетенций (второй из отмеченных выше) предполагает, прежде всего, построение обучения по типу учебной деятельности, то есть максимально полную реализацию именно субъектного, точнее – субъектно-деятельностного подхода как одного из основных методологических принципов в психолого-педагогической практике и в разработке дидактических систем. В свою очередь, решение третьей основной задачи – задачи разработки психолого-педагогических и организационных условий, обеспечивающих все более полную реализацию принципа индивидуализации обучения, предполагает, фактически, переход на совершенно иной уровень психологической подготовки учителя, поскольку «передача ответственности за формирование компетенций в руки учителя требует принципиально иного уровня его психологической подготовки, существенно отличного от имевшегося ранее» [301].

Итак, можно видеть, что решение трех этих *стратегических* по своей значимости задач связано с достаточно большими трудностями различного плана – организационными, содержательными, методическими, финансовыми, институциональными, а также психологическими. Наряду с этим, приходится, к сожалению, констатировать, что именно последним, то есть трудностям и проблемам собственно психологического плана, до сих пор уделяется относительно меньшее внимание по сравнению со всеми другими, хотя, на наш взгляд, они имеют определяющее значение для обеспечения эффективности подготовки будущих специалистов. Очень негативным моментом при этом является и то, что достаточно слабо разработанным до настоящего времени остается ключевой аспект самих психологических трудностей – вопрос об их содержании и структуре, а также об определении тех из них, которые играют определяющую роль в этой структуре. В связи с этим, представляется не только целесообразным, но и настоятельно необходимым специально остановиться именно на данном вопросе как объективно главном в плане обеспечения эффективности реализации образовательных стандартов нового поколения в целом. Их общий и смысл, и истинный масштаб, как показано выше, определяется тем, что переход к компетентностной модели требует формирования не только и даже не столько тех или иных, хотя, конечно, и очень значимых, но все же – именно аспектов, сторон, проявлений деятельностной активности личности, сколько формирования *всей деятельности* в целом. В этих целях, соответственно, необходима и адекватная – собственно личностная установка, смысл которой

заключается в формировании собственно субъектной позиции обучающегося по отношению к процессу и результатам всего обучения.

На наш взгляд, именно этим и обусловлена главная и определяющая причина трудностей подготовки будущих педагогов к работе в условиях реализации стандартов нового поколения. Она носит, прежде всего, именно психологический характер и заключается в следующем. Те молодые люди, которые составляют сегодня контингент обучающихся в вузе студентов и которые должны будут реализовывать в своей профессиональной педагогической деятельности новые стандарты в общеобразовательной школе, базирующейся на компетентностной модели, сами прошли обучение, будучи школьниками, на основе прежней образовательной модели. Она, однако, как известно, достаточно радикально отличается от первой. Вместе с тем, и в личностном, и в поведенческом, и во многом иных планах их формирование прошло в русле данной модели. В результате этого складывается объективное, причем, достаточно глубинное (если не сказать – фундаментальное) противоречие между двумя «дидактическими установками»: сформированной у самих студентов на основе прежней образовательной модели как близкой и привычной им и той, которую они должны освоить, которой должны будут следовать в своей профессиональной деятельности и которая базируется на компетентностном подходе. Совершенно естественно, что данное противоречие является сильным негативным фактором, препятствующим освоению новой образовательной модели; оно оказывает комплексное, многофакторное воздействие на процесс профессиональной подготовки в целом и психологической подготовки, в частности.

Данное противоречие имеет ряд основных аспектов, точнее – уровней. Так, можно дифференцировать, прежде всего, *мотивационный* его уровень, связанный с тем, что далеко не все студенты и не всегда полностью уверены (и, соответственно, мотивированы этой уверенностью) в том, что новая образовательная модель лучше прежней. Причем, дело усугубляется именно тем, что сами они проходили обучение по прежней модели, реализация которой по отношению к ним, как они считают (в связи с естественным стремлением поддержать высокую самооценку), дала хорошие результаты.

Второй уровень – *эмоциональный*, связанный с теми, чаще всего, позитивными чувствами и воспоминаниями, которые студенты сохраняют о своей школьной жизни, о процессе учения в ней (но которые, естественно, связаны именно с прежней системой подготовки).

Третий уровень – *когнитивный*; он связан с тем, что и структура, и содержание, и направленность использования знаний, равно как и проце-

дуры их получения, полностью детерминированы прежней образовательной системой, тогда как они должны будут строить процесс своей профессиональной деятельности в целом и, соответственно, процесс реализации своих знаний в ней на основе совершенно иной образовательной системы.

Четвертый уровень – *регулятивный*; его смысл и содержание обусловлены тем, что не только знания, но и способы их применения, более того, общая «идеология» степени активности их приобретения и использования существенно различны в двух образовательных системах. В «регулятивном опыте» нынешних студентов закреплены, как правило, совершенно не те процедуры использования знаний, не та степень активности на меру их реализации, которые предписываются компетентностной моделью обучения.

Наконец, пятый уровень – *поведенческий*; он связан с тем, что деятельностные и поведенческие стереотипы, привычки, отработанные, а зачастую и автоматизированные способы учения, которыми характеризуется поведенческий «багаж» нынешних студентов, опять-таки полностью соотносятся с прежней образовательной моделью. Вместе с тем, они ставятся перед необходимостью освоения существенно нового поведенческого «багажа» и в своей учебной деятельности, и в будущей профессиональной деятельности. В этом плане как нельзя более уместно вспомнить известную мысль К. Д. Ушинского, отмечавшего, что каждый учит так, как его учили [419].

В своей совокупности все эти уровни, взаимодействуя друг с другом и, что очень важно, усиливая при этом степень своего воздействия на образовательный процесс, синтезируются в обобщенный – личностный феномен несоответствия, более того – противоречия двух образовательных систем (моделей), «разыгрывающегося» во внутриличностной сфере обучающихся. Преодоление или минимизация его негативного влияния – очень сложная, но одновременно и наиболее важная задача, решение которой в значительной мере может содействовать оптимизации профессиональной подготовки будущих педагогов в целом и их психологической подготовки, в частности. Понятно, что для этого требуется целый комплекс самых разноплановых мероприятий, а данная задача не допускает простого и одномоментного решения. Понятно и то, что первым шагом на пути ее решения должно стать осознание наличия указанного противоречия, его экспликация в возможно более определенном виде. Это, в свою очередь, предполагает раскрытие содержания данного противоречия, а также его психологической структуры, что и было осуществлено выше.

Таким образом, обобщая сказанное, можно сделать следующее заключение. Наиболее важным аспектом психологической подготовки будущих педагогов к работе в условиях реализации стандартов нового

поколения следует рассматривать преодоление или минимизацию охарактеризованного выше противоречия между двумя «дидактическими установками»: сформированной у самих студентов на основе прежней образовательной модели как близкой и привычной им, с одной стороны, и той, которую они должны освоить, которой должны будут следовать в своей профессиональной деятельности и которая базируется на компетентностном подходе, с другой стороны. Это противоречие имеет закономерно организованную собственно психологическую структуру, которая и должна составить основу для разработки мероприятий по психологическому сопровождению реализации образовательных стандартов.

3.3. Интегративно-процессуальная парадигма исследования педагогической деятельности

3.3.1. Сравнительный анализ традиционных парадигм исследования педагогической деятельности

Материалы, представленные в параграфах 3.1. и 3.2., позволили в итоге предложить решение двуединой задачи. С одной стороны, они показывают, как конкретно могут и должны быть расширены и углублены представления о содержании и структурной организации деятельности в целом, сложившиеся в двух основных подходах – в двух парадигмах ее разработки (структурно-уровневой и структурно-морфологической). С другой стороны, они показывают также, каким образом эти расширенные теоретические представления могут содействовать раскрытию содержания и специфики, а также особенностей структурно-функциональной организации педагогической деятельности. Вместе с тем, следует, конечно, отдавать полный отчет в том (и данное обстоятельство уже отмечалось выше), что обе эти парадигмы, несмотря на их очень общий характер, являются все же определенными абстракциями, определенными «приближениями к реальности», но еще не самой этой реальностью. Помимо всего прочего, это означает, что еще большее приближение к реальности может быть достигнуто лишь посредством их объединения, точнее – синтеза. Это тем более необходимо и оправданно, что между двумя рассмотренными подходами, действительно, существуют многочисленные и очень закономерные отношения, причем самого разного плана (и исторического, и логического, и генетического, и содержательного и т. д.). Данные отношения и связи проявляются и в общем плане – безотносительно к какому-либо

конкретному виду деятельности, и в более частном (но и более важном с точки зрения основных задач данной работы) плане – в плане педагогической деятельности. В связи с этим, представляется необходимым специально остановиться на этом вопросе, равно как на тех «уроках», которые следуют из их сравнительного рассмотрения.

Действительно, обе указанные парадигмы характеризуются чертами фундаментальной *общности*, с одной стороны, и не менее значимыми чертами *различий*, с другой. Так, черты их общности проявляются, прежде всего, разумеется, не в плане сходства их содержания и основных положений, а в плане их направленности, конечных целей, а частично – и методологических оснований.

Во-первых, они базируются на общей для них методологии, в качестве которой (хотя, конечно, и с разной степенью эксплицированности) выступает *методология системности*.

Во-вторых, по своим конечным целям они также имеют существенное сходство, поскольку и та, и другая претендуют на раскрытие не какого-либо частного, специального аспекта деятельности, а именно «главного в ней» – ее общей организации, *целостной структуры*.

В-третьих, именно в силу этого, и та, и другая имеют не только, так сказать, локально-теоретическое, а общетеоретическое значение, то есть претендуют на разработку психологической теории деятельности *в целом*, а не только ее отдельных, хотя и важных, аспектов.

В-четвертых, и та, и другая направлены, прежде всего, на приоритетное и первостепенное раскрытие принципов, содержания и механизмов деятельности в объективно главном точки зрения методологии научного познания аспекте – *структурном*, а не в каком-либо ином – также важном, но все же производным от структурного аспекте. Данное обстоятельство, к сожалению, обычно не подвергается фиксации при сравнении указанных парадигм и, соответственно, не подвергается методологической рефлексии. Вместе с тем, на наш взгляд, оно является очень важным и показательным с точки зрения общей логики развития психологической теории деятельности. Оно показывает, что два ее основных варианта характеризуются принципиальной общностью того базового аспекта, в котором проблема деятельности разрабатывается в них. Этим аспектом, повторяем, является не просто «один из» (то есть рядовой), а именно определяющий в гносеологическом плане аспект – структурный. И именно это во многом обуславливает конструктивность указанных подходов, их главенствующую роль в разработке психологической теории деятельности в целом.

В-пятых, объективным следствием сказанного является и приоритетное для обеих указанных парадигм внимание, прежде всего, к раскрытию *морфологии* деятельности, а не к тому, как эта морфология представлена уже не в «статическом срезе», а в ее динамике – функционировании и процессуальной «развертке».

В-шестых, в целях раскрытия закономерностей организации деятельности в обеих указанных парадигмах берется главный не только в содержательно-деятельностном плане аспект (структурный), но и сама системная методология также реализуется в аналогичных, то есть также *главных аспектах*. Действительно, в структурно-уровневом подходе она реализуется, прежде всего, через такое важнейшее и определяющее для всего системного подхода понятие, каковым выступает понятие иерархии, иерархической организации. В структурно-морфологической парадигме эта методология реализуется через не менее фундаментальный механизм, также составляющий «ядро» системного подхода – механизм самоорганизации, саморегуляции.

В-седьмых, обе парадигмы были разработаны на материале приоритетного изучения одного из двух базовых классов деятельности – *субъект-объектного*, а не субъект-субъектного, что, как будет показано ниже, имеет достаточно существенные теоретические «последствия».

Вместе с тем, на фоне рассмотренной общности две анализируемые парадигмы характеризуются и не менее явными и значимыми в плане их сопоставления чертами различий, специфичности по отношению дугу к другу.

Во-первых, они сложились и тем более получили свой относительно развитый, завершенный вид в существенно разное *время* (и, добавим, в существенной разной «концептуальной атмосфере», в разном социокультурном и даже – идеологическом контексте). Это не могло не отразиться и на их разработке, и на характере их восприятия со стороны научного сообщества.

Во-вторых, хотя обе они и характеризуются общностью своей базовой, исходной методологии – методологии системности, но все же реализуют ее в достаточно разных аспектах. Первая (структурно-уровневая) воплощает в себе, прежде всего, содержащуюся в этой методологии идею *иерархии*, иерархической организации систем как их базового принципа структурирования. В результате этого, и сама деятельность эксплицируется как уровневое образование, характеризующееся соподчиненностью организации ряда иерархических уровней, а также закономерностями их межуровневых взаимодействий. Тем самым, акцент делается на «верти-

кальном» срезе организации деятельности, на механизмах ее субординационной организации. Вторая (структурно-морфологическая) придает приоритетное значение иному – но также фундаментальному принципу структурной, как, впрочем, и любой иной организации, – принципу *самоорганизации*, саморегуляции. Акцент при этом делается на выявлении принципов и механизмов, координации, самоорганизации базовых «составляющих» структуры деятельности, благодаря которым она и обретает черты системности. Тем самым организация деятельности раскрывается, преимущественно, не в ее «вертикальном», а в так сказать «горизонтальном», координационном (а не субординационном) аспекте.

В-третьих, хотя обе указанные парадигмы и направлены, в конечном итоге, на решение сходных или даже – практически идентичных задач, связанных с раскрытием закономерностей *структурной* организации деятельности, но предлагают для этого различные пути решения. Причем, эти различия носят не частный, а достаточно общий, то есть принципиальный характер. Именно этим, собственно говоря, и обусловлено то обстоятельство, что о данных подходах можно и нужно говорить именно как о качественно разных парадигмах разработки психологической теории деятельности. Действительно, раскрытие закономерностей структурной организации любой системы предполагает обязательное решение еще одной важной задачи – задачи поиска, и определения того, *что* именно подлежит организации; выявления тех компонентов – «единиц», которые и составляют так сказать «онтологическую базу» организации. По отношению к проблеме деятельности она имеет, как отмечалось выше, вид классической и наиболее традиционной для психологического анализа деятельности проблемы определения «*единицы анализа*». Ее смысл как раз и состоит в том, *что* именно следует рассматривать в качестве базовой «единицы» анализа деятельности? Существует ли и, если да, то какой именно, компонент (или компоненты), являющиеся «материалом» соорганизации в общей структуре деятельности? Не менее известно и то, что эта – повторяем, классическая задача решалась на всем протяжении развития теории деятельности очень разными способами, а соответственно, – предлагались различные варианты дифференциации базовой «единицы» деятельности (см. о них выше)⁹⁹.

⁹⁹ В одной из наших работ [181] представлен специальный анализ данного вопроса и в сравнительном плане рассмотрены различные способы решения указанной проблемы.

Вместе с тем, при всем разнообразии существующих подходов к ее решению они достаточно отчетливо группируются в *два* основных – обобщенных варианта. Первый из них предполагает (причем, – «по определению», то есть в качестве своего рода аксиомы), что, действительно, можно говорить о существовании базовой и универсальной – унитарной «единицы», на основе которой строится, структурируется вся деятельность. Чаще всего в качестве такой «единицы» рассматривается, разумеется, действие. Именно такой подход и получил свое наиболее развернутое воплощение в теории деятельности А. Н. Леонтьева. В ней «срединный», то есть, фактически, во многом базовый и определяющий уровень общей иерархии деятельности – уровень действий как раз и соотносится с этой «единицей». Не менее показательна в этом плане и известная точка зрения С. Л. Рубинштейна, отмечавшего, что именно действие выступает подлинной «единицей» деятельности, в которой преломляются все основные аспекты психического. Другими словами, общий смысл такого подхода заключается в том, что он имеет *моноструктурный* характер, поскольку базируется на признании существования *одной* – базовой и универсальной «единицы» структурной организации деятельности (как правило, повторяем, действия).

Второй возможный подход к решению общей задачи поиска «единиц» анализа деятельности характеризуется принципиально иным смыслом. Согласно ему, деятельность является настолько сложным и принципиально гетерогенным, внутренне разнородным и многокачественным образованием, что она *в принципе* не может быть раскрыта и описана с опорой на какую-либо *одну* – качественно однородную, то есть универсальную и унитарную «единицу». Таких «единиц» – причем, *качественно* различных должно быть обязательно несколько, а мера их гетерогении должна быть сравнимой или даже тождественной с гетерогенией феноменологических проявлений деятельности, а также принципов и механизмов ее организации. Соответственно, общая структура деятельности также является производной от синтеза целого ряда, многих качественно различных «единиц». Анализ же деятельности, направленный на раскрытие ее содержания и принципов организации, должен базироваться поэтому именно на признании факта множественности базовых «единиц», из которых она синтезирована. Такой подход, в отличие от первого (моноструктурного), можно обозначить как *полиструктурный*. Нетрудно видеть, однако, что первый из этих подходов – моноструктурный полностью соответствует структурно-уровневой парадигме разработки психологической теории деятельности, поскольку в ее основе как раз и лежит признание факта существования базовой и унитарной «единицы» ее строения – действия. Столь же очевид-

но, однако, совпадение «идеологии» полиструктурного подхода с другой парадигмой – структурно-морфологической, поскольку она базируется на признании множественности основных «составляющих» деятельности и их качественной гетерогенности. Таким образом, можно видеть, что две рассмотренные выше парадигмы (структурно-уровневая и структурно-морфологическая) *принципиально* отличаются друг от друга еще и тем, что они базируются на двух – совершенно разных способах решения одной из наиболее фундаментальных и традиционных для психологии деятельности задач – задачи определения «единиц» анализа деятельности.

Итак, можно видеть, что сравнительный анализ двух основных парадигм разработки теории деятельности вплотную подводит к необходимости обращения к одной из наиболее общих и традиционных проблем всей психологической теории деятельности в целом и методологии ее психологического анализа, в особенности, – к проблеме основных *единиц анализа* деятельности. Она уже была констатирована нами выше именно в качестве одной из ключевых и «сквозных» для всей психологии деятельности. Вместе с тем, именно этим же обстоятельством (ее определяющим для разработки психологической теории деятельности характером) обусловлена необходимость в том, что по ходу всего последующего изложения нам не раз еще придется обращаться к различным ее аспектам. Однако уже сейчас необходимо зафиксировать два ее ключевых аспекта. Первый: сама суть данной проблемы состоит в выборе и обосновании того, *что* же именно следует рассматривать в качестве основной структурной «единицы» деятельности – ее базового компонента («ячейки», «подлинной единицы» – С. Л. Рубинштейн; «составляющей» – Б. Ф. Ломов и пр.). Какой уровень «дробности» является оптимальным и в плане воспроизведенности – воплощенности в такой «единице» психологических атрибутов деятельности и, в то же время, в плане обеспечения необходимой детализированности и глубины анализа?¹⁰⁰ Второй: очень показательно и то, что наибольшим разнообразием эти подходы характеризуются по отношению к исследованию относительно наиболее сложных типов профессиональной деятельности – прежде всего, педагогической и управленческой.

В-четвертых, сравнительный анализ основных различий двух основных парадигм психологической теории деятельности показывает, что между ними имеется и еще один дифференцирующий признак, состоящий

¹⁰⁰ Напомним также, что в историческом плане были предложены различные способы дифференциации такого рода основных «единиц» деятельности; сравнительный анализ этих подходов см., например, в [186].

в следующем. Они характеризуются достаточно существенными различиями в степени *операционализированности* тех результатов и следствий, к которым приводит разработка проблемы деятельности в рамках каждой из них. Это, в свою очередь, непосредственно отражается и на том потенциале, которым они характеризуются в плане решения собственно прикладных психологических задач. Вторая парадигма (структурно-морфологическая) в этом отношении обладает существенно бóльшим потенциалом, а также бóльшим уровнем операционализированности, что, кстати говоря, очень явно отразилось на масштабе и эффективности тех прикладных разработок, которые выполнены именно в ее русле.

Наконец, в-пятых, две рассматриваемые здесь парадигмы существенно различаются по степени *полноты* и, так сказать, по степени «преднамеренности» реализации в них методологии системности. Действительно, вторая из них (структурно-морфологическая) в этом плане явно доминирует над первой, поскольку она характеризуется развернутой реализацией в ней очень многих и притом – важнейших положений системного подхода в целом. Первая же из них (структурно-уровневая), в основном, базируется на одном из такого рода положений – на положении об иерархическом принципе организации систем. Кроме того, как мы уже отмечали выше, сама необходимость обращения к идеям системности по отношению к первой из них «вызрела» внутри ее собственной – так сказать, внутренней логики развития. Имело место «движение» *от* психологии деятельности *к* системному подходу. По отношению же ко второй парадигме (структурно-морфологической) следует констатировать противоположную картину. Ее разработка, напротив, осуществлялась *от* системного подхода *к* проблеме деятельности; первый при этом выступал как исходная методологическая снова для исследования второй. Данное обстоятельство необходимо подчеркнуть специально, поскольку оно связано с общим смыслом рассматриваемой здесь основной задачи – с определением наиболее обоснованных и перспективных методологических оснований разработки психологической теории деятельности.

3.3.2. Интегративно-процессуальная парадигма как методологическая основа метакогнитивного подхода к исследованию педагогической деятельности

Осуществленное в предыдущем параграфе сравнительное рассмотрение двух основных парадигм психологической теории деятельности – как в аспекте их общего смысла и содержания, так и в аспекте тех черт

сходства и различия, которыми они характеризуются, создает необходимые условия для углубления представлений о логике развития психологической теории деятельности в целом. Действительно, возникновение и становление, развитие и «концептуальная эволюция» именно этих парадигм определяли общий облик психологической теории деятельности и основной «вектор» ее развития на достаточно длительном временном интервале (и в значительной степени продолжают определять его в настоящее время). Во многом именно «в них» и *через* них данная теория и получила свое развитие в целом.

Констатируя это, вместе с тем, нельзя упускать из виду еще одно обстоятельство принципиального плана. Дело в том, что само развитие психологической теории деятельности, которое, действительно, осуществлялось в течение достаточно длительного времени на основе двух рассмотренных парадигм, отнюдь не завершено. Напротив, это развитие продолжается, хотя быть может и не теми темпами, которые хотелось бы видеть; оно имеет свою логику и свои закономерности, которые, однако, нередко скрыты от непосредственно видения и должны быть подвергнуты специальной экспликации и осмыслению. В связи с этим, мы считаем возможным (и необходимым) сформулировать некоторые положения, содействующие такому развитию.

Во-первых, анализ двух основных парадигм разработки психологической теории деятельности показывают, что они, даже несмотря на их очень общий характер и действительно парадигмальный статус, все же являются некоторыми *абстракциями* – подходами, способами экспликации многомерного и гетерогенного предмета исследования – самой деятельности и, следовательно, определенными приближениями к реальности, но не самой этой реальностью.

Во-вторых, анализ показал также, что основные особенности этих парадигм зачастую носят *взаимодополнительный* характер. Наиболее очевидным проявлением этого выступает, например, то, что в первой из них раскрывается один, вполне определенный принцип организации сложных систем как таковых – иерархический, субординационный, приводя в итоге к уровневой экспликации деятельности. Во второй, напротив, раскрывается, преимущественно, второй – столь же определенный и важный, базовый принцип их организации – координационный, представленный по отношению к деятельности в форме ее гетерархической организации. Следовательно, они могут дать наибольшее приближение к экспликации реального, а не симплифицированного содержания и структуры деятельности при условии их синтеза, то есть именно дополнения. В таком синтезе

зе, собственно говоря, и состоит одно из основных направлений развития теории деятельности в целом, магистральный «вектор» этого развития.

В-третьих, можно видеть также, что каждая из этих парадигм отнюдь не лишена перспектив ее собственного развития, которые, в свою очередь, обусловлены их наименее разработанными аспектами. Однако и в этом плане можно констатировать ту же самую картину: эти недостатки по отношению одной из парадигм носят такой характер, что они в значительной степени «покрываются и перекрываются», то есть, фактически, компенсируются преимуществами другой.

В-четвертых, следует подчеркнуть также, что обе они являются, в конечном счете, двумя основными вариантами реализации по отношению к разработке проблемы деятельности общеметодологического принципа системного подхода. Следовательно, обе они «воспринимают» не только те преимущества, которые заложены в данном принципе, но и те его ограничения, которые ему атрибутивно присущи, в частности.

Наконец, в-пятых, анализ показывает также, что одним из очень общих направлений их развития так сказать «самого по себе», то есть их внутрипарадигмальной эволюции, выступает «движение» по направлению друг к другу, то есть, фактически, их взаимная, хотя и достаточно медленная и подчас скрытая от непосредственного видения *конвергенция*.

Следовательно, обобщая все отмеченные выше особенности, можно сделать заключение, согласно которому в перспективе на смену (точнее – в дополнение) указанным парадигма может и должен прийти более общий подход, преодолевающий их ограничений и развивающий их преимущества, а также выступающий эффектом и результатом их синтеза – именно взаимной конвергенции. В связи с этим, однако, возникает очень сложный вопрос о том, каковы контуры этого – конвергентного, синтетического подхода, то есть, фактически, обобщающей психологической теории деятельности? Какую роль в этом плане может сыграть изучение образовательной деятельности? Каковы возможности смой этой обобщающей концепции по отношению к раскрытию новых закономерностей самой этой содержания и структуры? Не претендуя, разумеется, на решение этой предельно сложной задачи, тем не менее, выскажем некоторые соображения, содействующие данному решению. Это тем более оправданно и даже необходимо, что психологический анализ именно педагогической деятельности, равно как и его результаты, охарактеризованные выше, предоставляют достаточно благоприятные перспективы в плане возможного решения данной задачи.

Действительно, реализация по отношению к ней сформулированных нами – общих представлений о ее структурно-уровневой организации, предполагающей дифференциацию не трех, а пяти основных макроуровней такой организации, позволила дать более полную (пятиуровневую), а не симплифицированную картину ее психологического содержания. При этом весьма характерно и показательно именно то, что два новых – дополнительных по отношению к традиционно выделяемым уровням ее организации являются очень специфическими именно для педагогической деятельности (впрочем, равно как и для многих иных – именно сложных и, прежде всего, субъект-субъектных видов деятельности). Именно они в наибольшей мере отражают их реальную сложность и эксплицируют в себе их специфическое содержание.

Наряду с этим, не менее значимым представляется и еще одно обстоятельство. Как было показано при анализе инфрадеятельностного уровня структурной организации деятельности, именно его дифференциация с максимальной остротой и, фактически, – императивно ставит вопрос о необходимости раскрытия закономерностей его собственно *когнитивного обеспечения*. Дело в том, что комплексирование отдельных, частных действий, которое и осуществляется в рамках инфрадеятельностного уровня, становление целостных паттернов действий и их реализация объективно невозможны без активного подключения, фактически, всей когнитивной сферы субъекта. Наиболее явным и очевидным аргументом в пользу этого является то, что данный уровень является существенно более сложным и комплексным, нежели уровень отдельных действий, и, следовательно, резко активизирует всю совокупность средств и механизмов когнитивного плана. Как мы уже подчеркивали выше, деятельность практически никогда – ни в какой момент времени не реализуется ни на уровне «отдельного действия», ни на уровне ее «автономной» представленности – то есть не тех уровнях, которые традиционно и дифференцируются. Она реализуется в форме и посредством паттернов – синтезов частных действий, их комплексов, так сказать осмысленных и осознаваемых цепочек, последовательностей. Реальное бытие деятельности – бытие операциональное, технологическое – это и есть ее представленность именно на инфрадеятельностном уровне.

Вместе с тем, именно оно и требует – в силу его комплексного характера подключения адекватных средств и механизмов его обеспечения – прежде всего, именно когнитивного плана. Из него уже принципиально «неустранимы» практически все доступные субъекту средства, механизмы и процессы когнитивного плана. Причем, речь идет не только о про-

цессах, которые традиционно дифференцируются в русле исследования когнитивных процессов, но именно обо *всех* реально существующих процессах – в том числе и о «вторичных» когнитивных процессах, то есть о метакогнитивных процессах. При этом необходимо подчеркнуть также, что именно инфрадеятельностный уровень дифференцируется в структуре деятельности на основе вполне определенного критерия – на основе его соотношения с *ситуацией* (а не с мотивом, как уровень «автономной» деятельности и не с целью, как уровень «отдельного» действия). Тем самым, на его раскрытие может и должна быть перенесена парадигма ситуационизма – в том числе, и в ее собственно когнитивном варианте. С наибольшей очевидностью данное обстоятельство опять-таки эксплицируется по отношению именно к педагогической (и учебной) деятельности. Дело в том, что именно по отношению к ней понятия педагогической ситуации, проблемной ситуации и пр. являются одними из самых традиционных и, в то же время, наиболее важных и специфических в плане раскрытия их психологического содержания. Напомним, что данное обстоятельство уже было проанализировано нами в параграфе 3.2. Наконец, подчеркнем, что именно построение сложных, комплексных паттернов действий неразрывно сопряжено и с механизмами и средствами собственно осознанной регуляции деятельности, что также обязывает включить в разработку деятельности проблематики категорию метакогнитивных процессов.

Итак, можно видеть, что введение в концептуальный аппарат психологической теории деятельности понятия инфрадеятельностного уровня со всей остротой и объективной необходимостью заставляет перевести плоскость анализа из *структурного* плана в собственно *процессуальный*, точнее – процессуально-психологический. Он предписывает реальное, а не декларативное включение в концептуальный аппарат теории деятельности всей совокупности данных, которыми располагает в настоящее время когнитивная психология, равно как и одно из ее основных направлений – метакогнитивизм. В еще более общем плане речь, фактически, идет о необходимости конвергенции теории деятельности, с одной стороны, и когнитивной психологии и метакогнитивизма, с другой. Тем самым это может содействовать и преодолению их собственных ограничений – тех их особенностей, которые часто становятся предметом критики в их адрес. Это внедеятельностный характер метакогнитивизма, с одной стороны, и недостаточная восприимчивость теории деятельности по отношению новым и новейшим данным, полученным в когнитивной психологии.

Не менее очевидной является необходимость переноса основной плоскости разработки теории деятельности из структурного и морфоло-

гического планов в *процессуальный* (прежде всего, когнитивный и метакогнитивный) и при обращении ко второму из дифференцированных выше уровней – к метадеятельностному. Дело в том, что он по самой своей сути – по содержанию и структуре, по средствам и механизмам, по ориентации и реализации атрибутивно связан, прежде всего, с субъект-субъектными взаимодействиями. Следовательно, он объективно и очень явно сопряжен с активным вовлечением в его реализацию *рефлексивных* процессов (взятых в самом широком плане и во всей комплексности их существования и проявления). «Деятельность по организации деятельности» (других – исполнителей, подчиненных, обучающихся и пр.), то есть именно метадеятельность просто немыслима без такого рода рефлексивных средств. Однако, атрибутивные особенности самих этих рефлексивных средств и механизмов, их глубинная специфичность и вообще – суть так называемых «рефлексивных взаимодействий» как раз и заключается в том, что с собственно процессуальной стороны они во многом и образованы метакогнитивными процессами. Следовательно, включение в концептуальный аппарат теории деятельности понятия метадеятельностного уровня также – причем, с еще большей степенью очевидности требует, во-первых, переноса основной плоскости ее разработки в собственно процессуальную сферу; во-вторых, оно требует включения в него представлений о метакогнитивных процессах и средствах психической регуляции деятельности.

Далее, аналогичная необходимость и аналогичный «вектор» трансформаций с достаточно высокой степенью отчетливости обнаруживается и в плане констатированных выше особенностей развития теории деятельности с позиций второй основной парадигмы – структурно-морфологической. При этом следует иметь в виду также, что, поскольку она в целом является более развернутой и полной экспликацией содержания и организации деятельности, то и причины обращения к процессуальному плану разработки теории деятельности представлены в ней еще более полно и комплексно. В связи с этим, представляется целесообразным остановиться на данном вопросе несколько более подробно.

Действительно, как было показано выше, в русле психологического анализа деятельности установлено, что в основе психологической структуры деятельности лежит организованная совокупность определенных базовых компонентов – функциональных «блоков», «составляющих», «образующих». Различными авторами в их качестве рассматривается весьма сходный набор компонентов. Это, как уже неоднократно отмечалось выше, цели деятельности, представления о совокупности ее результатов, информационная основа, программирование действий

и деятельности, отражение ее нормативных условий, принятие решения, индивидуальных качеств субъекта, коррекция, сличения, контроль, самоконтроль, исполнительские компоненты. Такая общность вполне закономерна и имеет под собой совершенно объективные основания. В ней отражена наиболее общая и объективная закономерность организации деятельности, выявляемая, в том числе, и в результате ее психологического анализа. Она состоит в том, что для реализации деятельности *объективно* необходима определенная и достаточно *инвариантная* совокупность вполне определенных – основных деятельностных функций.

Все эти специфически деятельностные функции, составляя в совокупности «каркас» психологической регуляции деятельности, достаточно инвариантны как по составу, так и по отношению к различиям в предметном содержании деятельности, а также к ее типам, видам, условиям реализации. В то же время все эти деятельностные функции объективно предполагают необходимость своего собственно *процессуального* обеспечения. Итак, само установление этих функций ставит закономерный вопрос об определенной группе специфических процессов – столь же инвариантной, как и сама совокупность базовых регулятивных, деятельностных функций. Другими словами, можно видеть, что уже в рамках самого этого подхода постепенно складываются предпосылки для его дополнения другими аспектам изучения деятельности. И, прежде всего, возникает необходимость раскрытия того, как же конкретно, то есть в форме каких функций и процессов реализуются, «работают» выявленные ранее составляющие деятельности? Другими словами, возникает необходимость дополнения структурно-морфологического исследования иным – структурно-*динамическим*, собственно *процессуальным* изучением. Оно связано с выяснением вопроса уже не о том, «из чего состоит» деятельность, а с вопросом «как она функционирует»; более конкретно – какие *процессы* лежат в основе организации и динамики деятельности как целостной системы. От того, насколько полно и глубоко будут решены эти и аналогичные им по смыслу вопросы, зависит, в какой мере сама структурно-морфологическая парадигма будет дополнена, а в перспективе – и заменена иной, еще более совершенной парадигмой разработки психологической теории деятельности – *функционально-динамической*.

Для того, чтобы полнее и точнее показать, как именно это становится возможным, необходимо, однако, предварительно зафиксировать некоторые дополнительные особенности самого структурно-морфологического подхода. Во-первых, в нем делается акцент, преимущественно, так сказать, на *статическом* срезе деятельности (а не на динамическом, процес-

суальном срезе). Во-вторых, само выделение основных «составляющих» деятельности – их дифференциация осуществляется, главным образом, на основе *эмпирико-феноменологических* критериев (что, впрочем, само по себе неплохо, но при условии, что такого рода обоснование будет дополнено и доказательствами собственно теоретического характера). В-третьих, остается нерешенным в приемлемом виде вопрос о психологических механизмах, лежащих в основе функционального обеспечения каждого из блоков деятельности, о конкретных *операционных* средствах их функционирования. В-четвертых, не только не определен общий *критерий* дифференциации всех указанных блоков, но и вопрос о необходимости в нем даже не сформулирован в явном виде, то есть как самостоятельный. Это, в свою очередь, порождает ряд достаточно острых и «неудобных» вопросов. Действительно, почему, собственно говоря, выделяются именно эти, а не какие-либо иные «составляющие» деятельности? Является ли совокупность уже дифференцированных «составляющих» достаточной и исчерпывающей собой реальное содержание деятельности, или же возможно выделение и иных «составляющих»? Выступают ли они, так сказать, сопоставимыми – паритетными и обладающими сходным статусом, значимостью и ролью в общей организации деятельности, или же являются принципиально гетерогенными в данном плане?

В параграфе 2.4. нами был предложен один из возможных вариантов решения всех этих вопросов, который составляет сущность концепции *интегральных процессов* психической регуляции деятельности и поведения. В свою очередь, на его основе можно сформулировать и более общие положения, содействующие трансформации структурно-морфологической парадигмы в структурно-динамическую (а в дальнейшем – и в функционально-динамическую). Это будет способствовать и дальнейшей разработке общей проблемы структурной организации деятельности, раскрытию и объяснению закономерностей этой организации. В самом деле, общий смысл констатированных выше вопросов и проблем связан с необходимостью решения основного – наиболее общего и принципиального вопроса. Это вопрос о не о том, «из чего состоит» деятельность (то есть какова ее морфология), а «как она функционирует» (то есть какова ее процессуальная организация)? Другими словами, это и вопрос о том, какие процессы лежат в основе организации и динамики деятельности как целостной системы? Общеизвестно, что в качестве таких процессов обычно принято рассматривать традиционно изучаемые в психологии классы психических процессов – познавательные, волевые, мотивационные и эмоциональные процессы, взятые в их регулятивной функции. Вместе с тем, при разработ-

ке теоретических и особенно прикладных вопросов психологии деятельности возникают определенные трудности, свидетельствующие о том, что такая точка зрения является, хотя и правильной, но неполной – не отражающей в должной степени реальную многомерность и сложность процессуальных средств организации и регуляции деятельности. Напомним, что главная из этих трудностей состоит, как известно, в следующем.

Психологический анализ деятельности практически всегда приводит к выявлению в любом ее компоненте (действии, функции, задаче и пр.) фактически *всего* набора, *всей* совокупности традиционных – «первичных» психических процессов¹⁰¹. Качественное же своеобразие каждого действия, вообще – любого компонента деятельности, может быть установлено не на уровне набора, *суммы* отдельных процессов, а лишь на уровне их *организации*, то есть некоторого целостного паттерна, специфичного каждой деятельностной задаче. Но тогда и возникает вопрос: за счет каких средств и механизмов достигается специфичность организации системы «первичных» процессов при решении различных деятельностных задач, при осуществлении различных действий? Какие процессы обеспечивают целостное, синтетическое включение всех этих процессов в регуляцию деятельности?

Итак, мы вновь приходим к выводу, аналогичному тому, который был сделан в параграфе 2.4. Он состоит в том, что одной из важных тенденций развития психологических исследований деятельности выступает необходимость дополнения ее преимущественно структурно-морфологического изучения деятельности процессуально-динамическим изучением. Эта необходимость, в свою очередь, и послужила одной из главных причин разработки концепции интегральных процессов психической регуляции и поведения, представленной в том же параграфе. При этом следует учитывать также, что введение в концептуальный аппарат психологической теории деятельности данного понятия содействует не только переводу ее разработки преимущественно в процессуальную «плоскость», но способствует решению и еще одной важной задачи; поясним сказанное.

Поскольку каждый из интегральных процессов образован, как показано выше, синтезом иных – *онтологически* представленных психических процессов, то и сами интегральные процессы также выступают в качестве реально представленных – онтологических образований.

¹⁰¹ На это обстоятельство указывал С. Л. Рубинштейн: в действии как подлинной «единице», «клеточке» психологического изучения объективируются все основные компоненты психического, в том числе – все психические процессы [378].

Через них и в них основные «составляющие» деятельности обретают свой онтологический статус. Поэтому они должны быть проинтерпретированы как одна из важнейших «составляющих» реальной *онтологии деятельности* в аспекте ее процессуально-психологического, собственно регулятивного обеспечения. Важно и то, что те «первичные» психические процессы, которые подвергаются синтезу в рамках каждого из интегральных процессов, базируются, в свою очередь, на тех или иных конкретных и вполне определенных психофизиологических *функциях*¹⁰². Вместе с тем, главной отличительной чертой психофизиологических функций как раз и является то, что они образуют онтологическую основу психического, *являются* этой онтологией.

Таким образом, через соответствие с тем или иным интегральным процессом каждая из главных психологических «составляющих» деятельности, каждый из ее функциональных «блоков», *действительно*, обретает онтологические основания для своего существования и, соответственно – дифференциации. Данное положение представляется наиболее принципиальным и должно быть зафиксировано специально. Его смысл, повторяем, состоит в том, что именно совокупность интегральных процессов выступает объективным и комплексным – онтологически представленным *критерием* для самой этой дифференциации основных психологических «составляющих» регуляции деятельности. Причем, они являются критериями, носящими именно объективный характер, поскольку непосредственно сопряжены с реальной *онтологией* процессуально-психологического обеспечения деятельности (и, более того, – фактически, образуют саму эту онтологию).

Вместе с тем, следует обязательно учитывать и то, что «в лице» интегральных процессов психологическая теория деятельности, как мы уже отмечали, создает своеобразный «прецедент». Его суть заключается в выявлении недостаточности упрощенной трактовки ее процессуально-психологической регуляции – ее так сказать «двухмерной» интерпретации. Согласно данной интерпретации, как известно, эта регуляция образована лишь двумя уровнями: уровнем отдельных аналитических процессов и уровнем целостной – осознаваемой, произвольной регуляции. Вместе с тем, и с точки зрения развитых выше представлений, и с позиций современных взглядов о составе и структуре процессуально-

¹⁰² В этой связи следует еще раз напомнить мысль М. С. Роговина: «Создававшаяся веками система знаний в области психических процессов демонстрировала явную тенденцию соотносить тот или иной из них с психическими функциями» [371].

го содержания психики есть все основания полагать, что «между» ними, в действительности, локализована богатая по содержанию и широкая по диапазону сложности совокупность процессуальных образований. Все они имеют *принципиально синтетическую* природу и характер, выступают как интегральные процессы. Они несводимы ни к одному из аналитически выделенных – «первичных» процессов, то есть к уровню, на котором локализованы «первичные» процессы. Однако, они и «не возвышаются» до уровня общей и целостной – осознаваемой регуляции деятельности¹⁰³. Именно в этом – в составном, синтетическом характере их содержания, а также в интегративных механизмах организации и заключается сущность интегральных процессов регуляции деятельности.

Таким образом, можно видеть, что при изучении проблемы психических процессов – и в историческом плане, и в плане сложившейся понятийной системы, и в плане их систематики длительное время преобладала установка на их аналитическое исследование с иным приоритетом в нем одного из классов – когнитивных процессов (*аналитико-когнитивная* парадигма). Она ориентирует психологическое познание на преимущественно аналитическое выделение отдельных – качественно специфических компонентов процессуального содержания психики, а также – на исследование, прежде всего, когнитивных процессов. Дифференцируемые в результате такого подхода процессуальные компоненты психики и обозначаются обычно понятием «*первичных*» процессов.

Вместе с тем, как показано выше, а также в ряде наших работ [170, 179, 180], не только возможен, но и объективно необходим иной подход к исследованию системы психических процессов. Он, в отличие от когнитивно-аналитической парадигмы, может быть обозначен как регулятивно-синтетическая парадигма изучения психических процессов. Суть дела заключается в том, что с ее позиций открывается реальная возможность изучения иных – более сложных, синтетических процессов психики, в част-

¹⁰³ Этот прецедент, как мы отмечали выше, собственно говоря, и заставил сформулировать вопрос о возможной *неединочности* данного класса – как представителя «вторичных» процессов, обеспечивающих психическую регуляцию деятельности. Параллельно этому, к аналогичному предположению все более настоятельно приводила и логика развития такого крупного направления современной психологии, как метакогнитивизм. Собственно говоря, в нем и возник сам термин «вторичных» процессов. В связи с этим, данные процессы также потребовали их осмысления и интерпретации с позиций их принципиально синтетического, комплексного характера, а также их роли в организации и регуляции деятельности в целом и выявлении закономерностей их связей с интегральными процессами, в частности.

ности тех, которые были обозначены нами понятием интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения [170, 197].

Наконец, подчеркнем, что представления об интегральных процессах организации деятельности имеют и еще одно следствие. Они создают адекватные предпосылки для того, чтобы эксплицировать и еще один класс процессов, который также входит в состав процессуально-психологического обеспечения деятельности. Вместе с тем, этот класс, согласно сложившейся традиции, не соотносится напрямую с собственно деятельностной проблематикой. Он вообще интерпретируется и исследуется вне связи с психологической теорией деятельности – в русле иных психологических направлений (прежде всего, когнитивной психологии). Однако все процессы данного класса обладают (наряду с их несомненной специфичностью по отношению к уже рассмотренным – интегральным процессам) и столь же явной *общей* с ними атрибутивной чертой. Она как раз и состоит в том, что они также являются принципиально «неединичными», комплексными и составными, то есть *синтетическими*. Тем самым они также не могут быть редуцированы до уровня «первичных» психических процессов и поэтому обозначаются именно как «*вторичные*» процессы. Речь, разумеется, идет о классе *метакогнитивных процессов*, которые были предметом специального рассмотрения в параграфе 2.5.

Итак, можно видеть, что логика разработки психологической теории деятельности с позиций второй основной парадигмы – структурно-морфологической также привела к необходимости (и, что еще более существенно, к возможности) дополнения ее иным подходом – *функционально-динамическим*. Он, в свою очередь, объективно требует постановки «в центр» исследований категории *психических процессов* в целом, а также *метакогнитивных* и *интегральных* процессов (то есть «вторичных» процессов), в особенности. В еще более общем плане эта логика эксплицирует важнейшую, на наш взгляд, тенденцию развития все психологической теории деятельности – ее постепенный переход к все более сложным средствам и механизмам, формам и уровням организации деятельностной активности личности; попытки «проникнуть» в реальную, а не симплифицированную посредством упрощенных схем картину ее организации. Данная тенденция как раз и проявляется в необходимости синтеза психологической теории деятельности с когнитивной психологией в целом и с метакогнитивизмом, в особенности. В перспективе она должна привести к развитию нового подхода к разработке этой теории – к метакогнитивной психологии деятельности. В ее рамках может и должна быть преодолена известная оппозиционность двух основных, существующих сегодня парадигм – структур-

но-уровневой и структурно-морфологической. Основным средством этого как раз и должна выступить их взаимная конвергенция на основе перехода к функциональным, то есть собственно *процессуальным* средствам и механизмам организации деятельности. Причем, сами они должны быть рассмотрены в их реальных – сложных и комплексных, то есть *интегративных* «измерениях», а не в их симплифицированных формах. Это и будет равнозначно становлению обобщенной – *интегративно-процессуальной* парадигмы разработки психологической теории деятельности. Ключевое место в ней должно занимать раскрытие закономерностей организации именно интегральных и метакогнитивных процессов организации деятельности (равно как и иных «вторичных» психических процессов). Дело в том, что именно они, во-первых, наиболее важны в плане обеспечения ее процессуальных характеристик и результативных параметров; во-вторых, они же являются не аналитическими абстракциями, а реальной *онтологией* деятельности – основой ее функционального развертывания.

3.3.3. Содержание и организация педагогической деятельности с позиций метакогнитивного подхода

3.3.3.1. Метакогнитивная природа педагогической деятельности и специфика ее содержания

На основе анализа, проведенного в предыдущем параграфе, можно сделать следующее обобщающее заключение. Логика развития психологической теории деятельности, приведя к становлению и последующему развертыванию двух основных макроподходов – своего рода парадигм (структурно-уровневой и структурно-морфологической), обусловила, однако, на ее определенном этапе необходимость их конвергенции, а в перспективе – и синтеза. Такой синтез означает, по существу, становление нового – именно обобщающего подхода к ее разработке, который и был обозначен выше как *интегративно-процессуальная* парадигма. Одной из ее основных особенностей является то, что она в значительной мере содействует преодолению как ключевой негативной черты когнитивной психологии в целом, так и главного недостатка современного метакогнитивизма, в особенности. Это, как известно, – их явно недостаточная концептуальная синтезированность с психологией деятельности как таковой. Данная особенность обозначается еще и как «внедеятельностный характер» когнитивной психологии в целом и метакогнитивизма, в частности. В свою очередь, с позиций этого подхода и сама психологическая теория деятельности также преодолевает одну из наиболее явных – негативных черт ее тра-

диционных вариантов. Она заключается в их явно недостаточной «восприимчивости» ко многим новым и новейшим результатам, полученным в когнитивной психологии в целом и в метакогнитивизме, в особенности.

Далее, в плане основных задач данной работы очень показательно и то, что необходимость в такого рода концептуальном синтезе, являясь настоящей *в общем* плане, с особой остротой предстает именно по отношению к педагогической деятельности. Более того, с этих позиций представляется достаточно странным, а отчасти – и парадоксальным, не вполне естественным, что такая – по существу, атрибутивная связь самого «духа» метакогнитивизма и сути педагогической деятельности не была эксплицирована и осознана до сих пор в должной мере и в ее полном объеме. Вообще говоря, в этой же связи выглядит не вполне нормальным и то, что метакогнитивизм в целом все еще явно не в полной мере и не в должном объеме включает в сферу своего исследования этот – важнейший вид профессиональной деятельности. Вместе с тем, ради справедливости необходимо отметить, что общая логика его развития все более явно эксплицирует именно данное обстоятельство. Это – необходимость обращения к проблематике, связанной с данной деятельностью и, в особенности, включение в сферу исследования вопросов психологии обучения и такой базовой способности личности, как обучаемость [483, 485, 495, 499, 507]¹⁰⁴. В связи с этим, можно заключить, что метакогнитивизм логикой его собственного развития «движется» к включению в его сферу именно учебной деятельности. Одной из основных тенденций его развития является все более полное обращение данного направления именно к сфере обучения, образования, а также к тем факторам, которые их определяют и, естественно, к обучаемости, в первую очередь. Наряду с этим, можно сказать, что метакогнитивные качества лежат в основе не столько обучаемости, сколько *самообучаемости*. Способность к формированию и развитию метакогнитивных качеств, по-видимому, во многом и составляет самообучаемость как таковую.

Как известно, одним из наиболее общих положений метакогнитивизма является тезис, согласно которому в структуре его предмета дифференцируются две основные «составляющие», две основные предметные сферы (данный вопрос уже был достаточно подробно рассмотрен в параграфе 2.5.). Во-первых, – то, что в наиболее обобщенном виде можно обозначить как его *операционная* «составляющая». Она включает в себя всю совокупность процессов и средств, способов и стратегий, процедур

¹⁰⁴ Данный аспект станет предметом специального рассмотрения в параграфе 5.3. второго тома.

и механизмов, входящих в метакогнитивную сферу. В свою очередь, все они характеризуются общей особенностью, состоящей в том, что направлены именно на оперирование, на переработку и на преобразование «внутренней» информации. Собственно говоря, само – исходное и отправное понятие всего метакогнитивизма – понятие метакогнитивных *процессов* как раз и отражает суть данной «составляющей» – ее процессуальный, так сказать, «технологический», операционный характер. Во-вторых, – то, что в наиболее обобщенном виде следует обозначить как его *операндная* «составляющая». Она включает в себя уже не процессуальные средства метакогниции, а сами ее *результаты*, продукты – так сказать, «метакогнитивные эффекты». Это – и «знание о знаниях» – метапознание, и «знание о способах», и «знание о возможностях», и любое иное знание, фиксирующее в себе информацию о параметрах когнитивной сферы, и «знание о себе» – фактически, любое *метазнание*. Данная «составляющая», равно как и ее значимость для всего метакогнитивизма, фиксируется даже и в одном из основных терминов, которым обозначается весь метакогнитивизм – в термине *метапознания*. В ряде случаев он вообще рассматривается как синоним термина метакогнитивизм. В целях дифференциации двух указанных предметных сфер могут быть привлечены также и известные – по существу, междисциплинарные термины *процедуральности* и *декларативности*. Так, декларативные знания – это знания по типу «что?»; в них зафиксирована содержательная информация. Процедуральные знания – это знания по типу «как?»; в них зафиксирована информация о способах действия. Все дальнейшие – более «тонкие» дифференциации основных компонентов предмета метакогнитивизма осуществляются уже после и на основе рассмотренной выше и наиболее общей дифференциации, а общее содержание его предмета, фактически, полностью состоит в них – точнее в их синтезе.

Фиксируя это – важное и наиболее общее в плане экспликации содержания предмета метакогнитивизма положение, трудно, однако, не видеть того, что именно оно во многом репрезентирует и даже составляет саму суть педагогической деятельности – ее направленность и предназначение, содержание и смысл, организацию и «технологию»; поясним сказанное. Действительно, каким бы образом ни трактовать эту деятельность, с каких бы позиций не подходить к ее исследованию, «никуда не деться» от того простого, но важнейшего обстоятельства, согласно которому она, в конечном счете и в ее наиболее общем виде, направлена на *трансляцию знаний* от одних поколений к другим, на воспроизведение систем знаний и социально-выработанного опыта. При этом, во избежание недоразумений, подчеркнем, что мы конечно, не склонны сводить педагогическую деятель-

ность *только* к этому. Разумеется, она включает в общий спектр своих задач и в свою предметную сферу множество иных – также определяющих по значимости функций – прежде всего, разумеется, воспитательную, формирующую (что, кстати говоря, отражено и в самой дифференциации предмета педагогики на две его главные части – дидактику и теорию воспитания). Вместе с тем, обучение в его строгом и непосредственном смысле, в его главном предназначении и в его атрибутивной направленности – это все же передача и усвоение именно *знаний* – причем, разумеется, не только (а зачастую и не столько) декларативного, но и процедурального типа. В таком случае, однако, эксплицируется обстоятельство наиболее принципиального плана: вся педагогическая деятельность атрибутивно – по своему содержанию и направленности, то есть фактически, по своему *предмету* (а еще точнее – по тому, *что* должно быть «получено», сформировано в итоге ее осуществления) выступает как *деятельность по формированию знаний*.

Наряду с этим, очень важной является и обеспечение так сказать «мотивационной составляющей» обучения – того, что обычно обозначается как «желание учиться». Другими словами, все это означает, что итоговым результатом педагогической деятельности выступает формирование не только знаний, но и процессов и механизмов их формирования. Тем самым можно видеть, что в составе этой деятельности очень естественным образом дифференцируется и такая «составляющая», которая непосредственно соотносится с еще одной предметной сферой метакогнитивизма – с метакогнитивными процессами. Она была обозначена выше как операционная «составляющая» предмета метакогнитивизма. Таким образом, можно видеть, что *важнейший* атрибут педагогической деятельности – ее *предмет* во многом «повторяет» и репрезентирует в себе аналогичный по значимости, то есть также *важнейший* атрибут всего метакогнитивизма – содержание его *предмета*. В ней воспроизводятся – причем, очень естественным и органичным образом обе основные «составляющие» предмета метакогнитивизма – операционная и операндная. В первой он раскрывается через категорию метакогнитивных *процессов*, то есть через *метакогницию*, а во втором он же раскрывается через категорию *метапознания* как итогового следствия и результативного эффекта метакогниции.

В свете сформулированных выше положений очень важно подчеркнуть также, что такого рода «метапознания» и такого рода деятельность – фактически также «метапознавательная» (то есть направленная на формирование знаний и предназначенная именно для этого) имеют еще две важнейшие специфические особенности, отличающие их от просто «метапознания». Во-первых, здесь имеет место не просто оперирование, не

только «работа» с системами знаний – то есть не просто их *использование* или даже преобразование, что и зафиксировано в традиционных представлениях о метапознании, сложившихся настоящее время. Вся суть ситуации, имеющей место именно в педагогической деятельности как метапознавательной как раз в том и состоит, что в ней знания не просто используются или преобразуются, а *формируются* – складываются и «закладываются», по существу именно *возникают*. Сама же деятельность педагога, следовательно, может быть проинтерпретирована как своего рода «*практически-ориентированное метапознание*», как «практический метакогнитивизм». Это – деятельность, базирующаяся, разумеется, на знаниях, но предназначенная для практического формирования новых знаний, а не на «работу», не на оперирование с уже имеющимися (то есть своими знаниями).

Такая трактовка имеет, как будет показано далее, целый ряд важных следствий; пока же отметим лишь одно – наиболее очевидное из них. Оно состоит в том, что с ее позиций достаточно существенно расширяется и обогащается предметная сфера самого метакогнитивизма, поскольку в него включаются такие аспекты общей категории метапознания, которые связаны уже не только с использованием и преобразованием знаний, но и с их формированием – возникновением и трансляцией. Во-вторых, еще одной важнейшей специфической особенностью такого рода метапознания является то, что оно выходит за свои так сказать «индивидуальные границы» и принимает своего рода распределенный – *интерсубъектный* характер. Дело в том, что оно, хотя и направлено на знания, точнее – на их формирование и развитие; однако, это не свои знания, а знания *другого* (точнее – *других*). В данном пункте анализа мы, однако, подходим к еще одной, также очень специфической и определяющей особенности педагогической деятельности, которая эксплицируется посредством ее рассмотрения с позиций метакогнитивизма.

В наиболее общем и принципиальном плане данная особенность связана с тем, что педагогическая деятельность не просто «принадлежит» к классу субъект-субъектных видов деятельности, но и является одним из ярчайших его представителей¹⁰⁵. Действительно, объектом педагогической деятельности является специфичнейшая во всех отношениях реальность: ей выступает совокупность обучаемых субъектов. Она *одновременно* является и реальностью объективной и реальностью субъективной. Объектом деятельности становится сам субъект (точнее – субъекты),

¹⁰⁵ Напомним, что данное положение уже было предметом нашего рассмотрения в параграфе 3.1.

«другие люди» – «социальные объекты» (Дж. Брунер) [59]. Тем самым возникает качественно иная организация деятельности в целом, при которой и ее субъект и ее объект оказываются «равномошными» по своим потенциальным возможностям, вообще – как бы односущностными.

Все это приводит, как минимум, к двум следствиям принципиального плана. Во-первых, сам характер деятельностного взаимодействия, имеющий место в этом классе (то есть субъект-субъектном) с необходимостью обретает вид *рефлексивного* взаимодействия. Такого рода рефлексивные взаимодействия характеризуются целым симптомокомплексом очень специфических и существенно более сложных особенностей, нежели те, которые характерны для субъект-объектных видов деятельности. При этом все они не просто «обуславливаются», и по существу *предопределяются* тем, что на первый плане в их реализации выходят именно метакогнитивные процессы и иные метакогнитивные средства, поскольку именно они и составляют операционный состав рефлексии. Наряду с этим, следует иметь в виду, что рефлексивные взаимодействия выходят за рамки только когнитивной сферы, поскольку рефлексивному оцениванию и контролю в них подвержены и иные, нежели когнитивные, стороны психической организации субъекта и объекта деятельности. Это, прежде всего, его личностные качества и индивидуальные особенности (что, кстати говоря, очень важно для педагога в плане реализации им принципа индивидуализации обучения и воспитания). В еще более широком плане данная особенность, как уже отмечалось выше, связана со спецификой структурно-функциональной организации и даже феноменологии целого ряда психических процессов и явлений в двух рассматриваемых типах взаимодействий и, соответственно, типах ситуаций. В частности, в этом плане можно отметить качественную специфичность процессов социальной перцепции; дифференциацию в структуре общего интеллекта социального интеллекта и др. Есть основания считать, что указанная закономерность носит общий – «сквозной» характер. Ее примеры широко известны, хотя до сих пор и не получили должной теоретической интерпретации. Это, скажем, специфика сенсорно-перцептивных процессов при использовании в качестве стимула лица человека; специфический подтип мнемических процессов – «память на лица»; еще более частный подтип памяти – «память на имена», являющаяся разновидностью семантической памяти и др.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Напомним также, что, пожалуй, впервые на важность данной дифференциации для раскрытия закономерностей различных форм и уровней активности личности указали Дж. фон Нейман и О. Моргенштерн. Как мы уже отмечали выше, сама

Далее, не менее, а пожалуй, еще более важным обстоятельством, связанным (точнее – обусловленным) с принадлежностью педагогической деятельности к субъект-субъектному классу, является то, что *качественной* трансформации в них подвергается вся совокупность базовых – атрибутивных характеристик *объекта* этой деятельности. В состав и структуру этих особенностей и характеристик – причем, на правах ведущих входят собственно *психологические* свойства – как когнитивного, так и внекогнитивного (прежде всего, конечно, личностного) плана. В силу этого сам объект труда педагога обретает черты, которые, с одной стороны, являются принципиально «не-объективными», а субъективными, то есть психологическими; с другой стороны, эти же черты являются однорядковыми – «односущностными» по их природе с основными особенностями самого субъекта деятельности. Тем самым и репрезентация объекта деятельности с необходимостью обретает черты метакогнитивной репрезентации, поскольку, например, «адекватно отражать» объект своего труда можно лишь при аналогичной, то есть также адекватной когнитивной экспликации таких качеств объекта (учащегося), которые носят когнитивный характер и эксплицируют уровень его способностей, возможностей, особенности знаний и пр. Поэтому вся организация педагогической деятельности и в этом плане с необходимостью приобретает принципиально метакогнитивный характер.

Вместе с тем, в реальности складывающаяся ситуация является еще более сложной и комплексной, поскольку в ней эксплицируются новые особенности самих метакогнитивных взаимодействий, не описанные до настоящего времени в метакогнитивизме. Действительно, согласно

история возникновения и логика развития теории решений является очень показательной в этом отношении. Дело в том, что уже с самого момента своего возникновения в качестве самостоятельного научного направления эта теория учитывала тот психологический факт, что процессы выбора являются качественно различными в зависимости именно от данного параметра. Прототипом такого различия явилось разделение всех ситуаций выбора на «игры с природой» и «рефлексивные игры». На «психологическом языке» такое разделение означает дифференциацию двух качественно различных ситуаций выбора. Первый не предполагает представленное в явном виде взаимодействие «решателя» (субъекта решения) с другими людьми, субъектами и тем более – воздействие на них через реализацию выбора. Второй тип ситуаций, напротив, включает в себя межличностные взаимодействия как необходимое средство выработки решений; но главное – самим предметом выбора здесь также выступает определение способов своей деятельности и поведения в отношении «других субъектов», выбор способов воздействия на них.

традиционным подходам, сложившимся в нем, метакогнитивные процессы (и вообще любые иные структуры и феномены метакогнитивного плана) приятно приурочивать лишь так сказать к *интраиндивидуальному* модусу их существования – к их представленности в структуре именно индивидуальной психики. На первый взгляд, такая точка зрения является не только безусловно правильной, но даже «не видно», каким образом она может быть дополнена и тем более – пересмотрена. В действительности, однако, именно анализ субъект-субъектных видов деятельности в целом и педагогической деятельности, в особенности, позволяет выявить и еще один модус метакогнитивной сферы; поясним сказанное.

В самом деле, в результате столь радикальной трансформации самого объекта деятельности качественно изменяется и вся система ее детерминант, равно как и многие аспекты ее структурно-функциональная организация в целом (подробнее об этом см., например, в [197]). В наиболее общем плане происходящие при этом сложнейшие трансформационные процессы, как уже подчеркивалось выше, могут быть зафиксированы посредством обращения к очень общей и аналогичной по значимости дихотомии. Она является общепринятой в психологии и предполагает дифференциацию субъект-объектных и субъект-субъектных взаимодействий. Данная дихотомия распространяется и на дифференциацию типов *деятельности*, и на разделение поведенческих ситуаций, и на иные формы и проявления субъектной активности. Однако – именно в силу своего предельно общего характера, она должна быть распространена и межличностного взаимодействия в педагогической деятельности.

Вместе с тем, по отношению к организации и динамике межличностных взаимодействий как атрибутивно рефлексивных могут быть эксплицированы дополнительные особенности самих метакогнитивных средств, лежащих в основе такого взаимодействия. Дело в том, что эффективность любого субъект-субъектного, то есть рефлексивного взаимодействия (в том числе, – и деятельностного, и поведенческого, и любого иного) в решающей степени зависит от того, насколько полно и адекватно субъектом будут учтены главные содержательные характеристики того, с кем и осуществляется это взаимодействие. Безусловно, спектр этих характеристик очень широк и гетерогенен. Это и личностные качества субъекта (субъектов), и сложившийся у него в отношении контактов с ними опыт прошлых взаимодействий, и представления об их ценностных ориентациях, о направленности, о поведенческих стереотипах и мн. др.

Наряду с этим, нельзя не видеть, однако, и того – вполне очевидного, но обычно не учитывающегося должным образом обстоятельства, соглас-

но которому в данный спектр входит и еще одна категория характеристик субъекта. Их суть состоит в том, что они эксплицируют представления субъекта о тех особенностях поведения других – включенных в ситуацию выбора субъектов, которые присущи им в целом и – главное о том, чем обусловлены эти особенности. Фактически, речь идет о том, что в ситуациях интериндивидуального взаимодействия его субъектом обязательно эксплицируется и интерпретируется то, как и почему *другие* – включенные в него субъекты (в данном случае – учащиеся) организуют свое поведение в нем. При этом, по-видимому, главную роль в такой экспликации и, соответственно, в интерпретации поведения «других» играют те представления, которые складываются относительно главных операционных средств, лежащих в основе организации поведения, – в отношении психических процессов, в особенности – *когнитивных*. Иными словами, в подавляющем большинстве педагогических ситуаций, равно как и в ситуациях субъект-субъектного взаимодействия в целом, поведение включенных в них лиц может быть эффективным лишь при соблюдении двух условий. Во-первых, если ими в достаточно адекватной мере будут эксплицироваться и учитываться особенности *своей* когнитивной сферы (знания, опыт, представления о своих возможностях). Во-вторых, если столь же адекватно будут учитываться и особенности когнитивной сферы *других* лиц, в контакте с которыми и реализуются взаимодействия. Возвращаясь с этой точки зрения к понятию «рефлексивных игр», можно сказать, что они и являются таковыми, то есть именно рефлексивными, уже не только по *организации* и процедуре реализации (по их *феноменологии*), но и по базовым *механизмам* реализации выбора в них (по их *сущности*).

Следовательно, наиболее принципиальным является то, что именно в процессах межличностных взаимодействия, атрибутивно присущих педагогической деятельности как принципиально совместной, на первый план объективно выходят детерминанты и факторы не только когнитивного, но и *метакогнитивного* плана. Дело в том, что именно эти процессы атрибутивно сопряжены с рефлексивными механизмами и закономерностями и, более того, базируются на них. Осуществление этих взаимодействий объективно невозможно вне опоры на факторы и процессы именно метакогнитивного плана. При этом и само понятие метакогниции существенно расширяется и обогащается, поскольку в него включаются не только представления субъекта о своих когнитивных процессах и особенностях (что свойственно традиционному метакогнитивизму), но и представления о метакогнициях *других* людей. Особо следует подчеркнуть, что такого рода, так сказать *интериндивидуальные*

метакогниции с необходимостью включают в свой состав и более широкие представления о когнитивной сфере «других» – о всей совокупности их «*знаниевых* характеристик».

В самом деле, действуя в условиях межличностного взаимодействия, личность ориентируется на то, какими знаниями, в каком аспекте, с какой полнотой и достоверностью и пр. обладает тот субъект, в отношении которого (или же вместе с которым) осуществляется сами эти действия. При этом необходимо учитывать, что понятие метакогниции имеет в качестве синонима понятие *метапознания*, в котором как раз и фиксируется тот факт, согласно которому в общий состав метакогнитивной сферы входят не только *процессуальные* образования, но и итоговые – результативные эффекты их функционирования, то есть сами *знания*, а также структуры, их обеспечивающие. Таким образом, можно сделать существенное, на наш взгляд в методологическом плане заключение, согласно которому за счет учета всего вышеизложенного происходит *концептуальное расширение* теоретических представлений о самом *предмете* метакогнитивизма¹⁰⁷.

Наконец, необходимо подчеркнуть, что из сформулированных выше представлений вытекает и еще одно достаточно значимое, на наш взгляд, следствие. Так, в свете сказанного становится очевидным, что педагогическая деятельность вообще может существовать как некая реальность, лишь в том случае, если она включают в свое содержание факторы и процессы метакогнитивного плана (точнее – уровня организации). Более того, именно эти факторы локализуются на высшем, то есть ведущем и определяющем уровне ее функционирования, поскольку они носят атрибутивно присущий всем метакогнитивным процессам осознаваемый характер. Они тем самым обеспечивают осознаваемый,

¹⁰⁷ В связи с этим, по-новому эксплицируется целый ряд очень острых для общей и социальной психологии, а также для психологии управления проблем и вопросов. В частности, это известная «проблема фильтрации» информации, на основе которой руководитель принимает решения. Она состоит в необходимости селекции той ее части, которая является достоверной, и той, которая намеренно сфальсифицирована подчиненными. Она, в свою очередь, вплотную подводит к еще более общей проблеме *доверия*, которая в последнее время становится предметом пристального внимания исследователей. Кроме того, следует учитывать, что детерминантами фальсификации информации со стороны лиц, участвующих в процессах выработки управленческих решений, могут быть самые различные факторы – в том числе и те, которые связаны с феноменами состязательности и соревновательности [197], конкуренции и зависти. Последний феномен получил в последнее время комплексное, многоплановое раскрытие в работе [125].

произвольно контролируемый и именно потому – высший и ведущий уровень организации межличностного взаимодействия. В связи с этим, лишь небольшое преувеличение требуется для заключения, согласно которому педагогическая деятельность вообще возможна лишь благодаря тому, что в нее включены метакогнитивные факторы и детерминанты, процессы и механизмы.

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать следующее заключение. Педагогическая деятельность *принципиально метакогнитивна* не только в плане яркой и явной специфичности ее основного атрибута – *предмета* (о чем уже было сказано выше), но и в плане другой базовой «составляющей» – ее *объекта*. Он подвергается в ней не просто *существенной*, а, фактически, *предельной*, максимальной из всех возможных трансформации – он инвертируется и эксплицируется как субъект («социальный объект»). Тем самым его когниция, необходимая для организации деятельности, оказывается атрибутивно направленной именно на субъектные, а значит – и субъективные, то есть собственно психологические и, в первую очередь, – когнитивные его параметры. В силу этого такая когниция и обретает принципиальные черты *метакогниции*. Однако, это уже несколько иная метакогниция – не *интраиндивидуальная*, а *интериндивидуальная*; это – *социальная метакогниция*. Безусловно, данное заключение, во-первых, приводит к формулировке целого ряда новых и очень сложных вопросов как теоретического, так и прикладного плана. Во-вторых, оно требует привлечения к исследованию самой педагогической деятельности результатов тех исследований, в которых рассматриваются вопросы, связанные с процессами и механизмами восприятия субъектом «внутреннего мира» других – как в плане генезиса этой способности так и в плане раскрытия ее основных закономерностей. Понятно, что эта проблема выходит далеко за пределы задач данной работы. Однако некоторые ее аспекты должны быть все же отмечены и здесь (точнее, пока лишь *намечены* в качестве общих ориентиров дальнейших исследований, равно как и последующего – более детализированного анализа данной проблемы представленного в последующих параграфах).

Так, весьма перспективным представляется направление исследований, связанное с тем, каким образом на содержание и структуры метакогниций педагога (как принципиально интериндивидуальные) влияют те метакогниции, которые сложились по отношению к его собственной психике (то есть интраиндивидуальные метакогниции). «Никуда не уйти» от того в целом простого, но важнейшего обстоятельства, согласно которому на содержание и динамику метакогнитивных репрезентаций «внутренне-

го мира» других транспонируются аналогичные особенности так сказать *ауто*-метакогниций, а проще говоря, тот метакогнитивный опыт и вообще – весь метакогнитивный арсенал, которым располагает сама личность. Простейшей и наиболее очевидной иллюстрацией этого может быть следующий факт: представление о том, «как думают» другие, неразрывно связано и даже базируется на собственных представлениях о своем мышлении (и, более того, ни на чем ином не может базироваться)¹⁰⁸.

Наконец, в связи рассматриваемыми вопросами необходимо подчеркнуть и еще одно обстоятельство методологического плана. Проведенный анализ специфики содержания и организации педагогической деятельности в аспекте своеобразия ее объекта позволил получить, наряду, разумеется, с иными, еще один результат, носящий так сказать *двуединный* характер. С одной стороны, раскрытие специфики этой деятельности в этом плане с необходимостью потребовало обращения к понятийному аппарату и теоретическому строю метакогнитивизма в целом – в его полном объеме, что, в свою очередь, выступило необходимым и достаточно конструктивным средством раскрытия дополнительных особенностей самой этой деятельности. Однако, с другой стороны, эти же результаты, будучи реинтерпретированы с позиций метакогнитивизма, позволили несколько расширить и те представления, которые сложились в нем самом – в частности, они позволили дифференцировать еще одни модус метакогнитивных процессов и свойств – *интериндивидуальный*. Тем самым, исследование педагогической деятельности содействовало и концептуальному расширению представлений, сложившихся в самом метакогнитивизме. Подчеркнем также, что данное обстоятельство в очередной раз демонстрирует явную взаимную направленность – *конвергенцию* логики развития исследования

¹⁰⁸ В данном контексте актуализируется обширный спектр проблем, которые составляют в настоящее время содержание особого и очень разветвленного направления исследований, обозначаемого как *theory of mind* [574]. Богатые и интереснейшие данные, полученные в нем, несомненно, должны быть использованы и при изучении тех проблем, которые составляют содержание данной работы. Более того, на наш взгляд, эти данные в перспективе могут и должны составить одну из основ для разработки проблемы *интериндивидуальной* метакогниции, а сам метакогнитивизм в целом должен быть синтезирован с ним и в концептуальном, и в содержательном плане. Кроме того, в данной же связи возникает необходимость обращения и к еще более ранним работам – в частности, к исследованиям Ж.-П. Сартра, в которых сформулирован ряд важных положений относительно генезиса сознания в целом и его «рефлексивного слоя», в частности, – как в плане фило-, так и в плане онтогенетического формирования и развития [386].

педагогической деятельности, с одной стороны, и логики развития самого и, с другой. Такого рода конвергенция уже не раз отмечалась по ходу предыдущего изложения; однако она же эксплицируется и в плане анализа специфики одного из важнейших ее атрибутов – объекта.

3.3.3.2. Проблема основных типов деятельности с позиций метакогнитивного подхода к педагогической деятельности

С позиций развитых выше представлений становится возможной, далее, формулировка еще ряда положений методолого-теоретического плана, направленных на раскрытие содержания и закономерностей структурно-функциональной организации педагогической деятельности. Так, с точки зрения метакогнитивного подхода к анализу этой деятельности, равно как и с позиций ее трактовки в качестве максимально репрезентативного представителя субъект-субъектных деятельностей в целом, не только могут, но и обязательно должны быть детализированы и уточнены представления о целом ряде важных в теоретическом плане понятий, использующихся при ее изучении. При этом речь идет, фактически, о структурировании и дифференциации самого предмета психологии педагогической деятельности, а также об упорядочивании его отношений с иными – близкими к нему видами деятельности субъект-субъектного класса. Кроме того, экспликация ведущей роли факторов метакогнитивного плана в организации педагогической деятельности позволяет вскрыть еще большую ее сложность и психологическую гетерогенность, нежели это зафиксировано в традиционно сложившихся представлениях. В свою очередь, осознание этой сложности и гетерогенности производит к необходимости более четкой дифференциации того, что же, собственно говоря, и составляет предмет психологического исследования в этой области? Как соотносятся друг с другом основные понятия, призванные зафиксировать различные ее стороны и аспекты? Вообще, что считать главным предметом психологии педагогической деятельности?

На первый взгляд, ответ на данный вопрос представляется очевидным – им и следует считать саму эту деятельность. Вместе с тем, при более глубоком и детализированном анализе возникает целый ряд вопросов и трудностей принципиального плана. Действительно, педагогическая деятельность, являясь атрибутивно субъект-субъектной, следовательно, столь же атрибутивно принадлежит и к категории *совместной* деятельности. Педагогическая деятельность только как индивидуальная – это, строго говоря, «противоречие в терминах». Однако, если это так, то в нее органично включается на правах ее собственного содержа-

тельного компонента и деятельность обучающихся, то есть собственно *учебная* деятельность. При этом особо следует подчеркнуть, что речь идет вовсе не только о том, что индивидуальная деятельность учителя, преподавателя и пр. взаимодействует с индивидуальной деятельностью обучающихся. Все дело в том и состоит, что вторая, то есть учебная деятельность, входит в само содержание педагогической деятельности, взятой в ее адекватном, то есть полном и корректном с психологической точки зрения виде. В результате этого складываются сложнейшие и не всегда «обычные и привычные» отношения между ними, то есть отношения между «целым» (совместной деятельностью) и его «частями» (индивидуальной деятельностью педагога – как профессиональной и индивидуальной деятельностью учащегося – как учебной). В связи с этим, не исключено, что достаточно полезным понятийным средством, фиксирующим эту сложность, может быть еще более общее понятие – понятие *образовательной* деятельности. Оно как раз и синтезирует в себе собственно *педагогическую* деятельность (как индивидуальную и как профессиональную) с *учебной* деятельностью (как также индивидуальную). В то же время и сам этот синтез с необходимостью воплощает в себе принципы их организации по типу совместной деятельности. В силу этого, все представленные ниже материалы будут носить также дифференцированный характер. Они направлены и на анализ собственно педагогической деятельности (как профессиональной); и на анализ учебной деятельности (как индивидуальной деятельности обучающегося); и на анализ образовательной деятельности как совместной (то есть синтезирующей в себе первый и второй ее типы).

Вместе с тем, сквозь «призму» представленных выше материалов могут быть эксплицированы и обстоятельства еще более глубинного плана, связанные с обоснованностью и правомерностью, а также с границами применимости одной из наиболее традиционных и общепринятых психологических дифференциаций. Мы имеем в виду выделение так называемых *основных типов* деятельности (или – по-другому, «типов ведущей деятельности»). В их качестве, как известно, традиционно рассматривается игровая, учебная и трудовая деятельность; они составляют так называемую «деятельностную триаду» – игра, учение, труд. Она, несмотря на то, что является не только общепринятой, но и «очень понятной», все же достаточно часто подвергается критическому анализу. Это, впрочем, не влияет на степень ее незыблемости. Вместе с тем, именно педагогическая деятельность (а точнее, еще более общий вид – образовательная деятельность) и именно в аспекте ее метакогнитивных

детерминант позволяет эксплицировать дополнительные грани их взаимодействий и взаимопереходов, а также выявить новые их особенности, подчеркивающие их атрибутивные «взаимоперекрытия» и нередко – словность их разделения. Данный вопрос уже был предметом нашего специального анализа в работе [197]. В связи с этим, не повторяя, разумеется, полученные в ней результаты, а воспроизводя лишь их общий смысл и дополняя их некоторыми новыми данными, можно сформулировать следующие положения по нему.

Во-первых, это базовое и исходное – «отправное» положение о принципиально совместном характере педагогической (точнее – образовательной) деятельности. Тем самым, на весь категориальный аппарат и концептуальный строй педагогической психологии, равно как весь спектр исследований этой деятельности с необходимостью должен быть перенесен тот методолого-теоретический арсенал средств и те эмпирико-феноменологические результаты, которые получены в психологии совместной деятельности (в силу чего мы также обратимся к данному вопросу в ходе дальнейшего изложения). До настоящего времени положение об учебной деятельности, равно как и о педагогической, как о совместной, скорее, декларируется и постулируется, нежели конкретно реализуется. Педагогическая деятельность, признаваясь совместной, реально исследуется в этом качестве явно недостаточно.

Во-вторых, это положение, согласно которому речь должна идти не просто о совместной деятельности, точнее – не об «обычной» совместной деятельности, а об ином – по существу, уникальном случае. Дело в том, что сама совместная деятельность обычно (или даже практически всегда) исследуется в плане того, что под ней понимается совокупность ряда организованных индивидуальных деятельностей. При этом негласно полагается, что последние принадлежат к одному и тому же типу – обычно к профессиональной деятельности. Однако по отношению к рассматриваемой деятельности понятие совместной деятельности раскрывается существенно по-новому. Дело в том, что в ее собственной структуре синтезированы не однотипные индивидуальные деятельности, а деятельности, принадлежащие к качественно *разным* основным типам – и к профессиональной, *трудовой* («со стороны» педагога), и к учебной («со стороны» обучающегося).

В-третьих, следует акцентировать внимание и на еще одной – также достаточно традиционной трудности, связанной с синтезом в учебной деятельности ее собственных характеристики и черт трудовой деятельности (особенно в тех случаях, когда речь идет о достаточно сложных формах организации учебной деятельности). Данное положение зафиксировано

в многочисленных выражениях, общий смысл которых состоит в том, что учеба – это тоже труд; что учение должно быть трудным, и только тогда будет эффективным и пр. Действительно, граница между учебной деятельностью как «только» учением и ей же, но уже как полноценной – развернутой и трудной деятельностью не только сложноуловима, но и условна, а в ряде случаев – и не вполне уместна. В этом плане, на наш взгляд, гораздо конструктивнее пытаться очертить не их «границу», а механизмы их взаимопереходов и взаимных трансформаций, равно как и те средства, благодаря формированию которых учеба как *учение* трансформируется в учебу как *труд*. Мы полагаем, что в качестве одних из основных среди такого рода механизмов как раз и выступает формирование и развитие средств метакогнитивной организации деятельности. Данный вопрос станет предметом нашего специального рассмотрения в параграфе 3.5. второго тома; пока же отметим лишь наиболее общее положение, связанное с его возможным решением.

Дело в том, что сама трансформация учебной деятельности в трудовую объективно и атрибутивно сопряжена, как известно, с повышением *степени субъектности* индивида при ее осуществлении. В наиболее общем виде это означает, что учение, являясь исходно по преимуществу *реактивным*, относительно пассивным усвоением знаний и опыта в целом, постепенно все более и более обретает черты *проактивности*. Оно во все более полной мере приобретает черты не усвоения препродаваемого, а целенаправленной активности по поиску и освоению материала. Все это и своего рода аксиома педагогики, и общий «вектор» развития учебной деятельности. Вместе с тем, именно это и означает, что трансформация «учения как усвоения» в «учение как труд», сопряженное с повышением степени субъектности, активности, самостоятельности и пр., столь же объективно требует становления собственно психологических механизмов, могущих обеспечить все это. Однако, столь же известно и то, что становление субъектности, а шире – произвольности, осознанности и пр., то есть всех атрибутов собственно трудовой деятельности непосредственно предполагает и даже требует формирования процессов и иных средств собственно метакогнитивного плана.

Действительно, в широком смысле само понятие субъекта предполагает «способность человека быть иницилирующим началом, первопричиной своих взаимодействий с миром, обществом; быть творцом своей жизни; создавать условия своего развития; преодолевать деформации собственной личности и т. п.» [62]. В такой интерпретации базовым качеством субъекта фактически и выступает метапознавательная активность, которая лежит в основании саморегуляции, сознательной ком-

пенсации ограничений, определения пути и перспектив когнитивного и личностного развития. В частности, американский исследователь метапознания М. Феррари подчеркивает в своих работах, что формирование обобщенной картины мира, жизненного плана, масштабных жизненных целей и стратегий выступает функцией метакогнитивных процессов высшего уровня, располагающихся в общей иерархии метапроцессов над интегральными и рефлексивными процессами (по [172]). Таким образом, можно говорить о том, что метапознание является вершиной когнитивной активности субъекта, определяет специфику и направленность его познавательной деятельности, ее основные стратегии, то есть те неповторимые и уникальные черты, которые характеризуют человека именно как *субъекта* познания.

Человеку как субъекту присущи, в первую очередь, такие метакогнитивные качества, как способность инициировать активность на основе осознанной внутренней мотивации, создавать свой жизненный замысел и реализовывать его в форме жизненных стратегий, проявлять гибкость и адаптироваться в различных жизненных ситуациях. Важнейшей характеристикой субъекта, немыслимой без метакогнитивных процессов, выступает способность формировать и регулировать в процессе жизнедеятельности собственные границы. Осознание и поддержание границ «Я», границ ментального пространства, регуляция ритма контакта со средой сохраняют целостность и единство субъекта, усиливают его адаптационный потенциал. Наконец, такие базовые характеристики как уровень сложности и доминирующий тип метапознавательной активности задается уровнем психической организации субъекта, степенью сложности организации его жизненного мира. Традиция изучения уровня психической организации субъекта и его влияния на способ проживания жизни в отечественной психологии восходит к работам А. Ф. Лазурского [246], реализуется в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской, Ф. Е. Василюка, Б. С. Братуся [4, 58, 82]. В качестве показательного примера можно отметить типологию «жизненных миров», предложенную Ф. Е. Василюком [82].

Итак, метапознавательные процессы, формирующиеся как более или менее сложные по своей структуре, в зависимости от уровня психической организации субъекта, определяют выбор и реализацию различных по степени комплексности и учета внешней и внутренней среды жизненных стратегий. Вместе с тем, реализация сложного жизненного замысла определяет выбор комплексных жизненных и адаптационных стратегий, их соотнесение между собой, что, в свою очередь, развивает метакогнитивные способности субъекта.

Следует подчеркнуть также, что еще двумя важнейшими составляющими как субъекта, так и личности, формирующимися при участии метапознавательных процессов выступают направленность и Я-концепция. Как отмечает большинство авторов, метакогнитивные процессы играют центральную роль в самооценивании текущей и прошлой деятельности, построении обобщенного самопредставления, текущем самоосознании и формировании автобиографического знания.

Однако с начала 1990-х гг. в исследованиях представителей метакогнитивного направления появился термин «self-system» (системное самооценочное представление субъекта), которое включает в себя самооценку, локус контроля, мотивацию и самоатрибуцию. По своей сущности это комплексная интегрированная подсистема личности, поддерживающая ее метакогнитивные функции. Как отмечает McCoombs [563], важнейшей метакогнитивной способностью субъекта в структуре этой системы, обеспечивающей относительную устойчивость Я-образу, выступает способность к метареферентационному моделированию собственных восприятий, аттитюдов и т. п. Эта способность предполагает рефлексирование и экспликацию процессов регуляции и контроля высокого уровня сложности. Таким образом, личностные факторы определяют особенности метапознания в рамках целого ряда сложных психических феноменов, играющих важнейшую роль в общей адаптированности субъекта. В этой связи можно высказать достаточно обоснованное предположение, согласно которому практически все метапроцессы (как собственно процессуальные образования) лежат в основе, но, в определенном смысле, одновременно и являются следствиями соответствующих им метакогнитивных свойств, качеств личности. Они – эти качества – совершенно необходимы для понимания реальной сложности личности в ее целостности, но одновременно – и противоречивости.

Наконец, следует учитывать, что вся совокупность метакогнитивных процессов не только входит в состав еще более интегративного процесса – рефлексии, но и во многом конституирует его. Рефлексия как процесс и рефлексивность как свойство позволяет психике дифференцировать, выделить и зафиксировать в самой себе те или иные стороны своей качественной определенности, а затем репрезентировать их как свои собственные свойства. В этом проявляется генеративно-порождающий потенциал рефлексивности: она раскрывается как такое качество субъекта, суть которого состоит в его способности к экспликации, выявлению, «распознаванию», а в известной степени – и формированию новых своих качеств; к их осознанию и репрезентации как своих и образующих «самость» психики, то есть, фактически, субъектность как таковую. Метакогнитивные

процессы, образующие в своей совокупности рефлекссию, – это такие процессуальные средства, овладевая которыми субъект в значительной степени и становится таковым. Он обретает «самость», субъектность не только по отношению к внешнему миру, но и к миру внутреннему – к своей собственной психике, к ее содержанию (а частично – и к операционным средствам). Последнее связано с тем, что по своей природе и функциональному предназначению метакогнитивные процессы атрибутивно направлены на регуляцию и организацию именно этого содержания.

С позиций сформулированных выше представлений категория рефлексии может и должна быть понята и как своеобразный «концептуальный мост» между субъектным подходом в психологии и исследованиями в области современного метакогнитивизма. Она раскрывается одновременно и в качестве важнейшего процессуального средства формирования субъектности как таковой; и в качестве процессуальной системы, интегрирующей в себе развернутую совокупность иных, более локальных процессуальных образований.

В-четвертых, необходимо обратить специальное внимание и на еще один аспект соотношения трех базовых понятий (игры, учения и труда), эксплицируемый через более детализированный анализ понятий педагогической и учебной деятельности. Дело в том, что обычно – согласно сложившейся традиции, эти два вида деятельности рассматриваются не только как взаимополагаемые, но и как такие, когда первый из них инициирует *только* второй, а он, в свою очередь, может возникнуть лишь при наличии первого. Проще говоря, педагогическая деятельность соотносится преимущественно лишь именно с учебной деятельностью; педагог именно учит и, следовательно, организует учебную деятельность. Вместе с тем это конечно, не так, поскольку, в действительности, сфера педагогической деятельности отнюдь не исчерпывается учебной деятельностью и не сводится к ней. Причем, речь идет вовсе не о так называемых «внеучебных мероприятиях», которым очень часто нагружен и перегружен педагог. Дело заключается еще и в том, что в эту сферу обязательно должна быть включена и та педагогическая деятельность, которая направлена на организацию не учебной, а *игровой* деятельности. Тем самым образовательная деятельность как совместная и как такая, в которой синтезируются принципиально разные типы деятельности, обретает дополнительные грани. В ней могут быть синтезированы не только первая «пара» разных типов деятельности (трудовая и учебная), но и вторая их «пара» (трудовая и игровая). Более того, существует еще одна важнейшая сфера педагогической деятельности, еще один – важный подход к решению многих педа-

гогических и образовательных задач – сфера использования *дидактических игр*. В них, как известно, педагог вынужден синтезировать средства и особенности, характерные для организации и учебной, и игровой деятельности. Тем самым, вся деятельность – именно как совместная обретает еще бóльшую степень синтетичности: она органически включает в себя *все* три основных типа деятельности – игровую, учебную, трудовую.

В-пятых, можно, конечно, отметить и еще более тонкие, хотя и не менее репрезентативные (и также важные) аспекты «взаимоперекрытия» понятий основных типов деятельности. Так, в частности, следует отметить трансформации самой игровой деятельности «по направлению» к трудовой, что имеет место, в частности, в сложных видах игр. Это, например, спортивные, соревновательные ситуации – скажем, подготовка к игре в КВН, подготовка к игровым смотрам-конкурсам, которые так типичны для школьной практики и др. В этой же связи следует упомянуть и известное положение, согласно которому сама трудовая деятельность на высших уровнях профессионализма все более обретает черты игровой деятельности¹⁰⁹.

В-шестых, по отношению к педагогической деятельности, понятой в широком смысле данного понятия, можно констатировать и еще одну – также, фактически, уникальную, то есть присущую только ей особенность. С одной стороны, в ней как принципиально совместной, как отмечалось выше, имеет место синтез не просто двух (и более) деятельностей *одного* и того же типа, а синтез *разных типов* деятельности – собственно профессиональной (педагога) и учебной (обучающегося). Далее, аналогичный синтез – и это также было показано выше, имеет место и по отношению к еще одной «паре» принципиально разных типов деятельности – игровой и профессиональной. Дело в том, что очень существенное место в учебном процессе занимают игровые формы и методы его организации (прежде с, дидактические игры); кроме того, в сферу педагогической деятельности входит и «обеспечение» собственно игровых занятий. Наконец, следует иметь в виду, что на очень длительном интервале общего онтогенетического развития имеет место и еще один синтез – совмещение и взаимодействие собственно учебной деятельности и деятельности игровой. Данный вопрос достаточно подробно рассмотрен нами в [198]. Эти три «пары» синтетических взаимодействий представлены в общем процессе совместной учебно-педагогической деятельности отнюдь не «по отдельности»; они вовсе не сменяют последовательно друг друга на различных

¹⁰⁹ В этом плане целесообразно вспомнить и об известном уподоблении труда «игре физических и духовных сил человека» [282].

этапах ее реализации. Напротив, они представлены в комплексном виде, сам синтезируются друг с другом, в связи с чем можно констатировать своего рода «синтез синтезов» – так сказать синтез «второго порядка». В его результате, педагогическая деятельность и предстает как комплексное образование, включающее в свой состав *все* три основных типа деятельности. Данное обстоятельство, в силу его особой значимости, еще станет предметом нашего специального рассмотрения в параграфе 3.3.3.3.

В-седьмых, следует иметь в виду и то, что реализация педагогом его основных функций по организации как учебной, так и игровой деятельности также осуществляется отнюдь не «по очереди», а принципиально совмещено. Следовательно, одной из важных особенностей педагогической деятельности является и то, что педагог обеспечивает регуляцию активности ребенка *одновременно* в плане этих – «совмещенных» типов деятельности.

В-восьмых, следует иметь в виду и то, что реальная ситуация, складывающаяся по отношению педагогической деятельности, еще сложнее. Дело в том, что в ней имеет место не просто «совмещение», а постепенное изменение приоритетов, то есть своего рода «удельного веса» игровой и учебной деятельности, происходящее по мере взросления самого ребенка. Фактически на данном онтогенетическом этапе и имеет место постепенный и закономерный переход от одного основного типа деятельности (игровой) к другому (учебной). В связи с этим, следует говорить не только о том, что педагог «руководит» и игровой и учебной деятельностью одновременно, но и о том, что он должен содействовать трансформации первой во вторую, а также формированию самой учебной деятельности. В данном пункте анализа мы подходим, однако, к еще одной важнейшей особенности педагогической деятельности.

Так (и это, в-девятых) она, безусловно, является своего рода «деятельностью с деятельностями», причем, одновременно двух основных типов – игровой и учебной. Деятельность «других» выступает при этом в качестве ее предмета. Вместе с тем, принципиальным моментом – важнейшей характеристикой самого этого предмета является то, что он является принципиально *нестационарным* – динамичным, изменчивым и, более того, претерпевает беспрецедентные по своему масштабу трансформации именно на том этапе онтогенеза, который принято обозначать как «школьный онтогенез». Положение о том, что предмет деятельности в принципе может быть динамичным, в целом отмечается в психологии, однако эта динамичность обычно связывается лишь с факторами ситуационного плана. В отношении же педагогической деятельности речь

должна идти о более глубинной динамичности – о своего рода *генетической* динамичности предмета [40, 47, 98, 236, 262].

В-десятых, в связи именно с этой – констатированной выше особенностью эксплицируется и еще одна, очень важная именно в плане необходимости реализации по отношению к педагогической деятельности метакогнитивного подхода закономерность. Она включает в себя два основных и тесно взаимосвязанных аспекта. Первый из них состоит в том, что сама суть практически всех метакогнитивных детерминант поведения и деятельности в значительной степени заключается в их своеобразном «безразличии» к *содержанию* тех конкретных видов активности, в которую они вплетены. Они направлены не на это – внешнее содержание и обусловлены не им. Истинный предмет их «приложения» – внутреннее, то есть собственно психические процессы, структуры и образования. Следовательно, все они принципиально *наддеятельностны*, а потому и *метадеятельностны* – в том плане, что соотносятся не с каким-либо конкретным видом деятельности, а имеют общий и потому принципиально транспонируемый с одного вида деятельности на другие характер.

Вместе с тем, это же относится и к их «безразличию» по отношению и к разным *типам* деятельности: они столь же транспарентны – переносимы с одного типа на другой. В итоге то, что иногда обозначается как «метакогнитивный опыт» или как «метакогнитивный арсенал», носит и наддеятельностный и надтиповой характер. Однако именно это и означает, что он закладывается, а впоследствии и складывается – формируется и развивается в едином процессе макрогенеза всех основных типов деятельности – вначале в игровой, затем в учебной и, наконец, в трудовой.

Второй основной аспект данной проблемы (и, соответственно, еще одна важная особенность педагогической деятельности), непосредственно связанный со сформулированным выше заключением, состоит в следующем. В достаточно большом количестве исследований показано, что именно учебная деятельность является тем типом, в котором *наиболее* интенсивно происходит отмеченное выше формирование. Она является своего рода сензитивным типом деятельности по отношению к формированию самого метакогнитивного опыта. Вполне закономерно в этой связи, что основной «вектор» развития всего метакогнитивизма на современном этапе как раз и сопряжен с проблематикой обучения в целом и с раскрытием специфики и содержания одной из важнейших способностей личности – обучаемости. Тем самым, учебная деятельность эксплицирует свое центральное – «срединное» положение не только в общем процессе макрогенеза основных типов деятельности,

но и аналогичную – то есть также *определяющую* роль в формировании метакогнитивной сферы субъекта.

В-одиннадцатых, констатированная выше особенность, в свою очередь, сопряжена с еще одним – фундаментальным по своей значимости аспектом той роли, которую играет учебная деятельность (равно как и педагогическая деятельность, направленная на ее обеспечение) в формировании метакогнитивной сферы личности. Атрибутивная особенность всех метакогнитивных процессов (как «вторичных») состоит в том, что они выступают основными *операционными* средствами, лежащими в основе процессуального содержания наиболее обобщенного психического процесса – *рефлексии* (и, соответственно, рефлексивности как свойства личности). Вместе с тем, именно рефлексия является процессуальной *основой сознания* как такового. В силу этого, и само формирование метакогнитивных процессов, равно как и всей метакогнитивной сферы личности, должно быть понято в качестве основы генезиса сознания в целом. В связи с этим, не приходится специально обосновывать тот – очевидный тезис, согласно которому все то, что сопряжено с генезисом сознания и его «последствиями» для организации деятельности ее психической регуляции, фактически, выступает прямым следствием формирования самой метакогнитивной сферы. Важно и то, что в этом процессе, фактически, происходит и становление *субъектности* как таковой. Дело в том, что, как мы уже отмечали, вся совокупность метакогнитивных процессов не только входит в состав максимально интегративного процесса – рефлексии, но и во многом конституирует его. Следовательно, метакогнитивные процессы, образующие в своей совокупности рефлексию, это такие процессуальные средства, овладевая которыми субъект в значительной степени и становится таковым. Благодаря им, он обретает «самость», субъектность не только по отношению к внешнему миру, но и к миру внутреннему – к своей собственной психике, к ее содержанию.

Наконец, подчеркнем также, что все эти – определяющие и кардинальные по своей значимости трансформации как раз и осуществляются, прежде всего, именно в учебной деятельности. В психолого-педагогической литературе они обычно рассматриваются в связи исследованием такого важнейшего качества психической регуляции, как *произвольность*. Вообще говоря, в данной связи необходимо со всей определенностью подчеркнуть то – в целом общеизвестное и крайне важное обстоятельство, согласно которому именно становление данного свойства (точнее, атрибута деятельности и личности в их зрелых проявлениях) как раз и выступает одним из важнейших онтогенетических «завоеваний». Это интегративный

эффект общего процесса развития личности, наиболее интенсивно осуществляющегося именно на том возрастном этапе, на котором основным – ведущим типом деятельности как раз и является учебная деятельность.

В-двенадцатых, принципиальная недизъюнктивность основных типов деятельности, а также ее проявления именно по отношению к педагогической и учебной деятельности, представлены и еще в двух взаимосвязанных друг с другом планах. С одной стороны, учение в широком смысле, то есть как освоении социального опыта, органично вплетено и в игровую деятельность. С другой стороны, аналогичная картина имеет место и по отношению к усвоению знаний и социального опыта в трудовой деятельности.

В-тринадцатых, в общую сферу понятия педагогической деятельности, проинтерпретированной в широком смысле, входит, как известно, и обеспечение так называемого *обучения взрослых*. В связи с этим, можно дифференцировать два разных типа самой учебной деятельности – допрофессиональную и постпрофессиональную. Во втором случае приходится иметь дело с учебной деятельностью, которая уже «прошла опосредствование» профессиональной (трудовой) деятельностью. Следовательно, она не может не испытывать этого опосредствующего воздействия, смысл которого заключается в том, что сама постпрофессиональная деятельность строится и реализуется по типу трудовой, мультиплицирует в себе главные особенности ее структурно-функциональной организации.

В-четырнадцатых, в связи с дифференциацией основных типов деятельности в целом и их соотношениями в составе педагогической деятельности, в частности, возникает и еще один, быть может, наиболее принципиальный вопрос – вопрос о *достаточности* состава самих дифференцируемых основных типов. Не только его решение, но даже и сама его постановка, фактически, блокируется мощнейшей инерцией традиционных представлений о постулируемой (но, строго говоря, пока не доказанной) «невозможности» существования никаких иных основных типов деятельности, кроме уже дифференцированных¹¹⁰. Вместе с тем, достаточно давно существуют, а по мере развития по психологии деятельности – становятся все более явными, и определенные предпосылки

¹¹⁰ Причем, эта традиция входит в острое противоречие с рядом принципиальных теоретических трудностей, связанных с данной дифференциацией. Так, до настоящего времени не сформулирован четкий *критерий* дифференциации этих типов; не определены общие *основания* для выделения именно их; характеристика этих типов проводится, в основном, на *базе эмпирико-феноменологических* критериев и особенностей, а не на основе сопоставления их глубинных механизмов и закономерностей.

для корректировки этих традиционно сложившихся и ставших аксиоматичными представлений. Причем, некоторые из них носят, так сказать, «застарелый и хронический» характер; они являются наиболее дискуссионными и часто обсуждаемыми вопросами психологии деятельности (и психологии в целом)¹¹¹.

В плане данной проблемы нами в работе [198] был сформулирован один из возможных вариантов ее решения. Не дублируя, разумеется, здесь все его содержание, подчеркнем лишь главное: в нем обосновано положение, согласно которому *полная* совокупность основных типов деятельности не может быть исчерпана лишь тремя – традиционно дифференцируемыми типам и сведена к ним. Наряду с ними, существуют и иные – качественно специфические типы деятельностной активности – прежде всего, такая, которая была обозначена нами как *постпрофессиональная* деятельность. Действительно, хорошо известно и то, что все – очень многообразные формы так называемой *внепрофессиональной* активности не только крайне гетерогенны, но ничуть не проще, нежели сама профессиональная деятельность (хотя именно она практически всегда рассматривается как высший тип деятельностной активности). В их качестве можно отметить, скажем, играющее огромную роль в жизнедеятельности любого человека *рекреационное поведение* (досуговую деятельность).

Далее, в этом же ряду необходимо отметить, конечно, и сложнейшие поведенческие формы активности, связанные с преодолением личностных кризисов (в том числе и экзистенциального уровня сложности). Нельзя не отметить и аналогичные по степени сложности формы поведенческой активности, связанные с преодолением конфликтов самого разного типа и уровня, а также с организацией межличностного взаимодействия в целом. Можно отметить и такую специфическую, очень сложную форму, каковой выступает так называемое манипулятивное поведение. К анализируемой здесь категории организации личностной активности не только может, но и обязательно должно быть привлечено также понятие «внутренней деятельности», которое, как известно, имеет достаточно многочисленные экспликации в психологических исследованиях. В частности, как справедливо отмечает Д. А. Леонтьев, «это и его использование

¹¹¹ Это, как известно, проблема дифференциации понятий активности и деятельности, а также понятий поведения деятельности. Теория деятельности не включает должным образом ни первое, ни второе не только в свой концептуальный состав, но и вообще испытывает очень большие трудности с их ассимиляцией, трудно с ними «уживается». К этим вопросам мы возвратимся несколько позже.

в контексте анализа деятельности переживания критических ситуаций (Ф. Е. Василюк); и понятие работы сновидения (З. Фрейд); и понятие работы горя (Э. Линдемэн); и понятие труда восприятия искусства (Л. С. Выготский); работы суицида (Л. Фарбер); деятельности мировоззрения (Д. А. Леонтьев); работы личности (П. Жане, М. Ш. Магомед-Эминов) [260]. Наконец, и подавляющее большинство случаев так называемого «бытового поведения» (при условии, разумеется, достаточно высокого уровня его сложности) также организуется в этой форме.

В целом, по-видимому, любое сколько-нибудь сложное взаимодействие с той или иной ситуацией, адаптация к ней и выход из нее практически всегда организуется в этой форме, по этому же типу. Лежащее в их основе функционирование регулятивной подсистемы, которое само организовано в деятельностной форме, организует «внешнее» поведение личности. Поэтому оно также разворачивается как деятельностно-организованное, точнее – как обретшее деятельностную форму организации. В основе этого лежит то, что такая организация осуществляется посредством регулятивного инварианта (образованного совокупностью интегральных процессов), который составляет суть психической регуляции деятельности и который был подробно рассмотрен в параграфе 2.4.¹¹²

Итак, можно видеть, что по отношению к зрелой, сформировавшейся личности, то есть на «продвинутых» стадиях ее онтогенетического развития, любое ее сколько-нибудь сложное поведение разворачивается именно в деятельностной форме. На его организацию транспонируются и в нем мультиплицируются принципы и закономерности собственно деятельностной организации. Вся та огромная по объему и крайне значимая для личности сфера ее жизнедеятельности, которая выходит за пределы собственно профессиональной сферы (то есть за пределы третьего основного ее типа, считающегося, однако, «высшим и последним»), также представляет в собственно психологическом плане деятельностную организацию. Она выступает как деятельность, хотя уже и существенно иная, нежели трудовая, профессиональная. Она носит принципиально «пост-профессиональный, «пост-трудовой» и в этом плане – «постдеятельностный» в целом характер (поскольку трудовая деятельность, повторяем, считается традиционно «высшим и последним» ее видом).

¹¹² Напомним, что он образован хронологически и структурно организованной совокупностью основных интегральных психических процессов – целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля, самоконтроля.

В силу этого, она строится принципиально так же, а нередко – и еще более сложным образом, нежели наиболее сложный из традиционно дифференцируемых типов деятельности (трудовая). Причем, очень характерно и то, что круг ее разновидностей не только предельно широк, но и в принципе очень хорошо известен. Это, разумеется, все то, что обозначается в психологии понятием поведения¹¹³. Таким образом, в известной степени и само поведение раскрывается с этих позиций как еще один тип деятельности – деятельности в прямом смысле, то есть в аспекте ее структурно-функциональной организации и механизмов. Вместе с тем, поведение – это, разумеется, не какая-либо конкретная форма активности и уж тем более – не какая-либо конкретная деятельность. Оно тем и отличается от них, что «освобождается» от обязательной «привязки» не только к какому-либо конкретному виду деятельности, но и к любому из ее основных типов. Оно носит поэтому «постдеятельностный» характер; является поэтому своего рода метадеятельностью.

Далее, необходимо подчеркнуть еще два следствия из проведенного выше рассмотрения. Так, представленные выше материалы в определенной мере содействуют решению одного из наиболее запутанных и дискуссионных вопросов – вопроса о соотношении понятий деятельности и поведения. Не вдаваясь во все нюансы этих дискуссий, отметим следующее. Если рассматривать поведение в его относительно наиболее сложных разновидностях и проявлениях, характерных для взрослой личности и уже «прошедших опосредствование» процессом овладения трудовой деятельностью, то достаточно очевидным становится следующее обстоятельство. Оно очень часто связано с решением таких задач и с преодолением таких жизненных ситуаций, которые не только не уступают по степени сложности и комплексности собственно профессиональным ситуациям, но и превосходят их (нередко – существенно). Кроме того, и по своей значимости, и по их роли и смыслу для личности они также очень часто превосходят собственно профессиональные ситуации. Можно, по-видимому, сказать и более категорично: эти – жизненные, то есть собственно поведенческие, «внепрофессиональные» ситуации играют для личности в общем случае существенно бóльшую роль, нежели ситуации профессионального

¹¹³ Вместе с тем, мы, конечно, отдаем отчет в крайней полисемичности этого понятия. В данном контексте речь идет лишь о сложных, специфически личностных формах и уровнях поведенческой активности, связанной с организацией ее взаимодействия со средой – прежде всего, социальной, с включением ее в общий метаконтекст ее бытия.

плана. Нельзя закрывать глаза на то, что для большинства людей «жизнь важнее деятельности» (и сложнее нее). Соответственно и их поведенческая активность «важнее и сложнее» профессиональной деятельности.

Пора, наконец, отказаться от положения, которое до сих пор господствует в психологии (особенно в отечественной) и согласно которому именно профессиональная сфера, а соответственно – и трудовая деятельность является «важнейшей, сложнейшей и главнейшей» для личности. В реальности именно внепрофессиональная сфера очень часто (или даже – как правило) является существенно более важной и сложной, а нередко – и вообще единственно значимой, определяя экзистенциальные основы для всего бытия личности в целом. Совершенно понятно, однако, что на нее не могут не переноситься и все те средства, весь тот потенциал, в том числе – и регулятивный, которым располагает личность. Следовательно, и само это внепрофессиональное поведение (поведение как таковое – в целом) не может не строиться как деятельность. Оно, выходя за пределы профессиональной деятельности, тем не менее, строится принципиально так же как деятельность, но уже качественно иного типа. В силу этого, и само сложноорганизованное поведение по механизмам и операционным средствам своей организации также обретает статус метадеятельностного образования. Оно становится метадеятельностью в прямом и непосредственном значении данного понятия. В силу этого, и соотношение понятий деятельности и поведения раскрывается как соотношение двух уровней, а соответственно, – и двух типов самой деятельности: деятельности «первого» и «второго порядка» (метадеятельности). Поведенческая активность личности, развертывающаяся по отношению к сложным внепрофессиональным ситуациям, раскрывается как метадеятельность.

В-пятнадцатых, важным аспектом принципиальной недизъюнктивности основных типов деятельности, которая особенно ярко проявляется именно в связи с анализом состава и структуры педагогической деятельности, выступает еще одна закономерность. Она в свою очередь, непосредственно связана с общими особенностями логики развития научного познания в целом, а также психологического, в частности. Кроме того, она является, по нашему мнению одной из наиболее важных в плане анализируемых здесь проблем. В силу этого представляется целесообразным остановиться на ней более подробно.

Действительно, как известно из методологии научного познания в целом и психологического познания, в частности, вся *совокупность* частных проявлений и разновидностей какой-либо сущности, представленных в качестве рядоположенных на определенном этапе развития познания,

имеет в дальнейшем тенденцию перехода к их экспликации в *континуальной* форме. Они тем самым упорядочиваются «вдоль» какого-либо параметра – в соответствии с тем или иным критерием (вначале – обычно лишь с одним и, к тому же, как правило, относительно несложным). Вместе с тем, такая континуальная экспликация является далеко не окончательной и отнюдь не самой совершенной. На смену ей приходит существенно более адекватная и глубокая *уровневая* экспликация. Согласно ей, частные, парциальные проявления некоторой общей сущности (ее виды, типы и вообще – любые иные ее таксономические единицы, уже обнаруженные эмпирическим путем) репрезентируются в качестве различных уровней. Они синтезируются в определенную обобщенную структуру, построенную, как правило, на основе иерархического принципа.

Однако иерархия уже сама по себе является достаточным средством не только для их гармоничной соорганизации, но и для их объяснения именно в качестве структурных «составляющих» некоторой общей целостности. В ее рамках они, обретая свой истинный смысл, одновременно получают и основания для их адекватной интерпретации, для их существенно более полного понимания и глубокого объяснения.

Наряду с этим, достаточно давно существуют, а по мере развития психологии деятельности – становятся все более явными и другие причины для корректировки традиционно сложившихся и ставших аксиоматичными представлений о существовании только трех основных типов деятельности. Причем, некоторые из них носят так сказать «застарелый и хронический» характер; они являются наиболее дискуссионные и часто обсуждаемыми вопросами психологии деятельности (и психологии в целом).

Предпринимая попытку их решения, необходимо, на наш взгляд, привлечь результаты, полученные нами в [198]. Одним из основных среди них является положение, согласно которому психологическая архитектура *игровой* деятельности обладает принципиальным изоморфизмом по отношению к описанному выше специфическому классу регулятивных процессов – классу *интегральных процессов*, синтезированных в определенный и также уже охарактеризованный регулятивный инвариант. Более того эта архитектура производна от него и детерминирована им. В игровой деятельности все эти процессы представлены в относительно неразвитом – еще несформированном виде; они, однако, уже представлены в ней. Кроме того, они потому и представлены в ней (точнее обеспечивают ее и создают возможности для нее), что на самых ранних, так сказать – «до-игровых» стадиях онтогенеза уже существуют определенные, в том числе – и генетически обусловленные задатки

для развития именно этой совокупности регулятивных средств. В наиболее общем случае все это объясняется тем фундаментальным фактом, что сама активность ребенка – причем, повторяем, уже на очень ранних онтогенетических стадиях, строится и реализуется отнюдь не только спонтанно и хаотично. Напротив, она очень рано начинает «вбирать» в себя – воплощать элементы того регулятивного инварианта, который охарактеризован выше. Несомненными эмпирико-феноменологическими референтами этого являются многочисленные данные возрастной психологии. Например, это известный феномен «циркулярных реакций» (как первичных, так и вторичных).

Вместе с тем, за всеми этими их проявлениями эмпирико-феноменологического плана (точнее – во всех них) необходимо видеть обстоятельство существенно более принципиального характера, состоящее в следующем. На каком бы уровне и в какой бы степени сформированности ни была представлена простейшая – до-игровая (а затем и элементарная игровая) активность ребенка, в любом случае она реализуется на основе собственно физиологических средств и механизмов ее организации и регуляции. Причем, чем более элементарными в психологическом плане являются эти уровни и формы, тем выше удельный вес последних. Столь же хорошо известно, что в их собственной основе, согласно современным представлениям, лежат такие – опять-таки специфически регулятивные образования, каковыми выступают функциональные физиологические системы [17]. Данное понятие и, соответственно, та реальность, которая им обозначается, вообще явилось основой для разработки системной психофизиологии как направления, дающего наиболее адекватное объяснение физиологических и психофизиологических основ поведенческой активности (как животных, так и человека).

Однако наиболее принципиальным и имеющим ключевое значение в данном контексте является то, что в архитектонике этих систем предельно четко, полно и явно воплощен как раз именно тот регулятивный инвариант, о котором здесь и идет речь. Более того, сами эти системы, точнее – их общая архитектоника в значительной мере и являются производными от него; а еще точнее – они просто являются его развернутыми и обогащенными некоторыми иными механизмами экспликациями. Тем самым, в любом случае – даже, повторяем, на самых ранних (до-игровых, а затем и элементарных игровых) стадиях развития активности, а также на аналогичных – элементарных уровнях генезиса психической регуляции в целом данный инвариант уже представлен, хотя и на ином (физиологическом) уровне его реализации. Можно видеть, таким образом, что

он выступает тем «переходным» средством, которое обеспечивает преемственность качественно, принципиально разных уровней регуляции – физиологического и психологического. Он же показывает и объясняет как именно «рождается» сама психическая регуляция из физиологической регуляции. Это происходит за счет обогащения одного уровня существования данного инварианта (физиологического) новыми – специфическими уже психологической регуляции операционными и иными средствами. Физиологические функциональные системы выступают тем самым в качестве *задатков* для развития собственно психической регуляции.

Данное положение – в целом хорошо известное и практически не вызывающее возражений, может быть, однако, существенно конкретизировано на основе представленных выше материалов. Сами эти задатки потому и оказываются в состоянии столь эффективно реализовывать свою «генетическую роль», что они имеют принципиально ту же архитектуру, что и формирующиеся на их основе вначале простейшие (до-игровые), а тем все более усложняющиеся формы поведенческой и деятельностной активности ребенка. Поэтому само понятие регулятивного инварианта является тем концептуальным средством, которое раскрывает и позволяет объяснить принципиальную инвариантность общей архитектуры разных уровней (и онтогенетических стадий) поведенческой и деятельностной регуляции. Показательно также, что и сам П. К. Анохин рассматривал понятие физиологической функциональной системы в качестве (по его же собственному выражению) «концептуального моста» между физиологическим и психологическим уровнями исследования активности организмов. Вместе с тем, это такой «мост», благодаря которому регулятивный инвариант организации активности (а затем и поведения, а впоследствии – и деятельности) трансформируется качественно. Он обретает на основе физиологической формы своего существования собственно психическую форму его бытия. Поведение, деятельность «рождается» (и в фило-, и в онтогенезе) а затем и развивается на его основе и посредством именно его качественных трансформаций.

В данном отношении мы, разумеется, вплотную подходим к одному из наиболее принципиальных и трудных вопросов. Он связан с раскрытием механизмов и средств, обеспечивающих взаимосвязь и взаимодействие физиологического и психологического уровней деятельности (и психики), а в более широком плане – и механизмов, лежащих в основе соотношений психического и не-психического в целом. Показательно также, что и сам автор теории функциональных физиологических систем, а в еще боль-

шей мере – и исследователи, работающие в русле «системной психофизиологии» [337] также акцентируют внимание именно на этом обстоятельстве. Наконец, напомним, что, как уже отмечалось, и ряд исследователей, в работах которых были предложены системные экспликации структуры деятельности (их анализ см. в [196]), также обращают внимание на принципиальную инвариантность архитектоники физиологических и психологических систем.

Итак, рассматриваемая фаза – это такой этап развития, на котором поведенческая активность (в основе которой также уже лежит определенный регулятивный инвариант) *уже* есть, но деятельности (даже игровой) *еще* нет. Вместе с тем, как можно видеть из вышеизложенных материалов, наиболее важным является то, что и в первой из них уже представлены важные задатки – так сказать «протоэлементы» того регулятивного инварианта, который станет в дальнейшем объективной основой для собственно деятельностной формы активности. Таким образом, на ранних онтогенетических этапах – на этапах так сказать «до-игровой» (и до-деятельностной – в ее традиционном понимании) активности определенные задатки регулятивного инварианта и, следовательно, регулятивной подсистемы уже существуют. Однако, сама деятельность, по крайней мере, повторяем, – в ее традиционной трактовке еще не представлена. Тем самым, становится очевидным, что регулятивный инвариант имеет и такую форму существования (а, соответственно, и уровень развития), который выходит за рамки традиционно дифференцируемых основных типов деятельности. Эта форма обладает принципиальной двойственностью.

С одной стороны, она выступает «до-деятельностной», поскольку предшествует даже первому из традиционно дифференцируемых основных типов деятельности – игровой. Она лежит «за» пределами совокупности этих типов (точнее – «до» этой совокупности). С другой стороны, в собственно содержательном – операционно-психологическом плане она строится принципиально подобно всем иным типам деятельности, хотя, конечно, и в несопоставимо менее сложном виде. Эта «до-игровая», а значит – и «до-деятельностная» форма лучше всего характеризуется нейтральным понятием активности. Однако, это активность не в абстрактном смысле, а активность поведенческая – уже подверженная, хотя и относительно минимальной, но все же организации со стороны регулятивного инварианта. В силу этого она является его, хотя, повторяем, еще и простейшим, но все же уже частным случаем.

Если попытаться осмыслить эту форму реализации регулятивно-го инварианта в терминах, соотносимых с понятийным аппаратом тео-

рии деятельности, то ее можно было бы обозначить как *протодеятельность*. Она, безусловно, лишена многих важнейших атрибутов зрелой (и даже – не вполне) деятельности. Данная форма, однако, уже воплощает в себе наиболее фундаментальные принципы организации активности, заложенные в архитектоники регулятивного инварианта. Она тем самым включает в себя определенные задатки, на основе которых в дальнейшем получают свое развитие интегральные процессы. Эти процессы – именно в силу их еще несформированности – обладают очень малой «мощностью» и выступают онтологической основой для развития на их основе лишь простейшего из типов деятельности (игровой). Тем самым, «протодеятельность» локализуется «до» традиционно дифференцируемых видов самой деятельности и их же подготавливает.

Более того, сама игровая деятельность строится таким образом и имеет такие особенности и закономерности, которые непосредственно сопряжены с характеристиками регулятивного инварианта на «протодеятельностной» фазе. Игра со всеми ее атрибутами коренится в них; но одновременно и создает «подходящие» и наиболее «удобные» для них режимы и условия (данный вопрос подробно рассматривается нами в [198]). И именно поэтому сам регулятивный инвариант, несомненно, представлен в игровой деятельности – хотя, разумеется, также в его относительно простейших формах, на низком уровне развития. Однако в ней же он обретает и адекватные такому уровню детерминанты дальнейшего развития, находит достаточно сильные стимулы и средства для совершенствования, а тем самым – и для качественной трансформации.

В свете вышеизложенного вполне очевидно, что существующая в настоящее время трактовка совокупности основных типов деятельности (игровой, учебной и трудовой), должна быть дополнена не одним типом (метадеятельностью), а двумя и учитывать еще и категорию протодеятельности. И в этом своем виде она представляет собой яркий пример и даже «образец» именно такой – сугубо континуальной экспликации. Наиболее четким и, фактически, «бесспорным и прозрачным» дифференцирующим признаком этих типов является именно то, что они как раз и «выстроены» вдоль определенного и предельно очевидного континуума – временного. Это, собственно говоря, и есть сам ход, сам процесс онтогенетического развития как таковой в его временном измерении. Более того, этот атрибут общей совокупности основных типов деятельности (континуальность) во многом как раз и является самым онтогенетическим развитием. «Ось времени» выступает тем объективным основанием, которое придает их совокупности континуальный характер, а сами они адекватно и естествен-

но отображаются на нем как части этого континуума. Вместе с тем, если следовать общей закономерности, указанной выше, то следует поставить вопрос о том, не является ли, в действительности, данный континуум лишь этапом, лишь приближением к реальной и наиболее глубинной их организации? Специальный анализ данного вопроса, проведенный нами в работе [198] показал, что, действительно, дифференциации основных типов деятельности на основе их континуальной экспликации является лишь переходной и промежуточной на пути к более глубокой и адекватной – *уровневой* экспликации.

С позиций такой трактовки становится очевидным и то, что на общую организацию совокупности основных типов деятельности должна быть распространена и еще одна общая закономерность. Согласно ей, в ходе развития сложных и суперсложных систем (впрочем, как и любых иных) его основные этапы, фазы выступают в уже сформировавшейся целостности в качестве ее основных уровней. Имеет место эволюционно-генетическая трансформация *этапов* развития в структурные *уровни* организации систем¹¹⁴. «Низшее» отнюдь не исчезает в «высшем», не растворяется и не редуцируется в нем; напротив, оно в нем сохраняется, хотя, конечно, и в качественно трансформированном виде. Такое сохранение, безусловно, является очень позитивным и просто – «выгодным» во всех отношениях, поскольку обогащает саму «зрелую целостность» всё более расширяющимся арсеналом операционных и иных средств его функционирования. Очень отчетливо и демонстративно это проявляется именно в организации совокупности основных типов деятельности. «Высшее» (то есть относительно более сложные и поздние в онтогенетическом плане типы деятельности) не только сохраняет в себе «низшее» (менее сложные и генетически предшествующие типы), но и делает это именно затем, чтобы использовать его в качестве своих же собственных операционных средств. Вместе с тем, в данном пункте анализа он подводит к еще одной очень важной, но и крайне трудной проблеме, на которой, по нашему мнению, необходимо остановится специально.

В самом деле, если следовать общей закономерности, указанной выше, то следует поставить вопрос о том, не является ли, в действитель-

¹¹⁴ Одной из экспликаций этой закономерности является известный «принцип ЭУС», предложенный Я. А. Пономаревым, а также сопряженная с ним теория «предельных состояний» [350]. Согласно данному принципу, отдельные этапы (Э) развития как раз и трансформируются в основные уровни (У), а они в свою очередь, реализуются в качестве ступеней (С) функционирования целостности.

ности, данный континуум лишь этапом, лишь приближением к реальной и наиболее глубокой их организации? Не выступает ли и по отношению к дифференциации основных типов деятельности их континуальная экспликация переходной и промежуточной на пути к более глубокой и адекватной – *уровневой* экспликации? И, если да, то какой вид должна иметь такая их – *уровневая* экспликация?

Сознавая очень высокую степень сложности этих вопросов, необходимо все же попытаться сформулировать возможный вариант их решения, поскольку без него дальнейшее осязаемое «продвижение» в рассматриваемой проблеме вряд ли возможно. Подчеркнем также, что степень их сложности все же несколько минимизируется в свете сформулированных выше представлений, поскольку они содержат определенную «подсказку» для решения этих вопросов.

Действительно, по отношению к основным типам деятельности речь идет о таких частных, парциальных проявлениях, которые, в конечном счете, и в своих наиболее глубоких основаниях выступают как различные степени и уровни совершенства регулятивного инварианта. Данный инвариант (по отношению к его воплощенности в деятельности) является, однако, частным случаем более общей системной закономерности. Согласно ей, именно он и выступает наиболее комплексным и универсальным «организационным средством» взаимодействия систем с их окружением. Он имеет чрезвычайно общий, то есть именно общесистемный характер. Следовательно, для того, чтобы произвести дифференциацию его «частных случаев» (то есть для того, чтобы дифференцировать в нем качественно различные проявления – уровни) необходимо привлечь адекватные им концептуальные средства. В качестве таких средств выступает рассмотренный нами в параграфе *общесистемный критерий-дискриминатор* *уровневой* дифференциации.

Напомним, что, согласно данному критерию, любая достаточно сложная целостность представляет собой организацию ряда подсистем различного ранга (и, соответственно, различной сложности), обладающих собственными качественными характеристиками¹¹⁵. Эти подсистемы и выступают интегративными уровнями ее организации. Напомним, что, согласно общему решению данной проблемы, в структуре сложного целого (явления, процесса) необходимо дифференцировать, как минимум,

¹¹⁵ Данный критерий уже был предметом достаточно подробного рассмотрения в параграфе 1.2.2., в связи с чем в ходе дальнейшего анализа мы будем опираться на полученные в нем результаты.

следующие интегративные уровни. Во-первых, уровень *целостности*, на котором явление, процесс представлены во всей полноте состава, структуры и качественных характеристик. Это – собственно системный, или *общесистемный* уровень. Во-вторых, уровень отдельных *подсистем*, включенных в сложное целое, формирующихся для обеспечения различных ее функциональных проявлений («функциональные органы» системы) и имеющих собственное достаточно сложное строение. Это – *субсистемный* уровень. Он принципиально гетерогенен, поскольку предполагает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. В-третьих, уровень структурных *компонентов* как базовых единиц целого. Наряду с этим, следует учитывать, что в психологии (в силу предельной сложности предмета изучения) он специфичен и дифференцируется на два качественно специфических по своим характеристикам уровня – собственно компонентный и *элементный*. Под компонентом понимается такое простейшее образование, которое еще обладает качественной специфичностью целого; под элементами понимаются те структурные составляющие, из которых образованы компоненты, но которые уже утрачивают качественную определенность целого (хотя и являются его онтологически необходимыми составляющими). Наконец, с позиций общего решения проблемы иерархии уровней необходимо учитывать и то, что любая сложная целостность сама выступает как составляющая еще более широкой и общей *метасистемы*. В составе последней то или иное явление (процесс) вообще только и может существовать не как абстракция, а как онтологическое образование; приобретает свое конкретное – «внутрисистемное» бытие [240]. Во взаимодействии с метасистемой явление, процесс приобретают новые качественные характеристики, измерения и параметры, которые образуют в совокупности высший (метасистемный) уровень организации.

Более того, – и это главное для систем, являющихся предметом собственно психологического познания, – метасистемный уровень, как было показано в разделе, может быть функционально включен – «встроен» в их структурно-уровневую организацию, включен в их состав и содержание. Следовательно, собственная структура этих систем, иерархия их основных уровней обязательно предполагает необходимость дифференциации этого уровня как самостоятельного, качественно специфического, несводимого к иным уровням и тем более – лишь к эффектам взаимодействия системы с метасистемами, в которые она онтологически включена. Пять указанных уровней (элементный, компонентный, субсистемный, системный, метасистемный) носят, таким образом, общий

характер и именно на них целостность обладает наиболее различающимися качественными «измерениями».

Кроме того, в плане обоснованности данного критерия важно подчеркнуть, что эти же пять уровней «исчерпывают» собой весь диапазон качественных проявлений системы, охватывают все многообразие качественных характеристик целого в его реальной многомерности. Так, на низшем (элементном) уровне происходит как бы «отрицание» общего качества системы, поскольку в самих элементах система проявляется не в своих атрибутивных свойствах, а в аспекте свойств тех микросистем, из которых она, в конечном счете, складывается. Но аналогичный эффект – *эффект «исчерпанности качеств»* системы имеет место и на высшем уровне – метасистемном, поскольку на нем целое приобретает особенности систем высших по отношению к ней порядков, сама выступает как их составляющая и также во многом утрачивает статус автономной. Тем самым диапазон выделенных уровней – это не только исчерпывающий континуум всех их возможных, качественно различных уровней организации, но одновременно – полный диапазон возможных форм бытия системы как автономной целостности. Все это позволяет рассматривать совокупность пяти указанных уровней в качестве *общего основания* для дифференциации уровней в структурной организации систем. Та мера, с которой предполагаемые в ходе исследования уровни удовлетворяют этим представлениям, является показателем правомерности самого их выделения. На основе этого можно предположить, что данный инвариант из пяти основных макроуровней характеризует, в частности, и структурную организацию деятельности.

Наряду с этим, следует специально зафиксировать и то, что в результате проведенной выше интерпретации традиционная «триада» основных типов деятельности обнаружила свою очевидную концептуальную неполноту и, соответственно, – необходимость ее дополнения еще двумя типами. Тем самым она была трансформирована до «пентады», включающей пять основных типов деятельности, что также должно быть обязательно учтено в ходе дальнейшего анализа.

Итак, можно видеть, что складывается следующая ситуация. С одной стороны, по отношению к возможной уровневой экспликации совокупности основных типов деятельности необходимо реализовать общесистемный критерий-дискриминатор. Он, в свою очередь, включает *пять* основных значений. С другой стороны, в ходе проведенного анализа установлено, что исходная совокупность «частей возможного целого» (то есть возможных – предполагаемых уровней единой иерархии) также включает

пять основных «составляющих». И уже само по себе такое – своего рода *формальное* (количественное) сходство является достаточно демонстративным; оно выступает первым, но, естественно, лишь поверхностным и отнюдь не единственным аргументом в пользу правомерности обосновываемого здесь варианта решения. В содержательном плане его сущность заключается в следующем.

Онтогенез основных типов деятельности, согласно развитой выше точке зрения, представляет собой закономерную последовательность смены пяти таких типов. Однако таковым он выступает именно на феноменологическом уровне – на уровне так сказать результативных, итоговых проявлений. За ними, по-видимому, стоит действие причин и детерминант существенно более глубокого порядка. В их качестве выступает то, что все эти пять типов являются принципиально различными формами, в существенно разной степени, воплощающими определенный регулятивный инвариант. Он, в свою очередь, носит общий характер и действует не только по отношению к деятельности, но и по отношению ко многим иным системам. Вместе с тем, по отношению к деятельности, то есть по отношению к организации собственно психического взаимодействия, он представлен, как показано выше, совершенно определенным – «двуединым» образом. С одной стороны, он представлен как совокупность основных функциональных блоков, образующих архитектуру деятельности (это его – так сказать «результативное измерение»). С другой стороны, на более глубоком уровне он представлен и в качестве особого класса специфических регулятивных процессов организации деятельности – в качестве интегральных процессов ее психической регуляции. Именно они и составляют субъектную (процессуальную) основу психической регуляции деятельности. Следовательно, они и их генетические трансформации лежат в основе развития системы деятельности.

Таким образом, можно видеть, что исходная задача существенно операционализируется и несколько упрощается; она конкретизируется до следующего вида. Каким образом и в каком качестве на разных этапах онтогенеза, то есть по отношению к сменяющим друг друга основным типам деятельности, представлена совокупность интегральных процессов, а также их организация? Как по отношению к ней могут быть реализованы сформулированные выше нами представления о критерии-дискриминаторе уровневой дифференциации? Предпринимая попытку ответа на него, обратим внимание, прежде всего, на следующее принципиальное обстоятельство.

Общеизвестно, что сама суть одного из значений данного критерия – элементного состоит в том, что под элементами какой-либо системы понимаются образования, характеризующиеся двуединством их атрибутивных свойств. С одной стороны, они объективно необходимы для конституирования на их основе (то есть в прямом смысле – на их «элементной базе») системы в целом. Однако, с другой стороны, сами по себе они еще не «несут» на себе ее качественной определенности, а потому – не являются ее так сказать «подлинными единицами». Такое противоречивое двуединство – критически значимое условие для дифференциации и самих элементов, и элементного уровня в дифференцируемой целостности. Констатируя это, трудно, однако, не видеть другого – столь же принципиального обстоятельства, уже непосредственно содействующего решению рассматриваемых здесь проблем. Основная – атрибутивная, то есть критически значимая черта качественной определенности всех интегральных процессов состоит в их собственно регулятивной направленности. Они тем и отличаются от всех иных классов психических процессов, что носят исходный и атрибутивно-регулятивный характер. Все иные их особенности являются производными, а в этом смысле – и «вторичными» по отношению к ней.

Вместе с тем, все эти процессы, конечно, имеют и еще одну – также базовую особенность, состоящую в их принципиально интегративном строении. Они атрибутивно столь же регулятивны, сколь и синтетичны. Они выступают как интеграция иных основных классов психических процессов (когнитивных, эмоциональных, мотивационных, волевых). На уровне их интеграции формируются новые – системные по своей природе качества; формируется новое процессуальное содержание, являющееся синергетическим эффектом их интеграции. Это содержание, собственно говоря, и не позволяет редуцировать любой из интегральных процессов (как «вторичный») к аддитивной совокупности входящих в них «первичных» процессов.

Однако, в таком случае вполне очевидно, что отношения между интегральными процессами (как «вторичными») и психическими процессами всех иных основных классов (как «первичными») принципиально тождественны тем, которые имеют место между компонентами той или иной системы и ее элементами. Дело в том, что компоненты, в отличие от элементов, уже «несут» на себе основные черты ее качественной определенности. Именно сохранение «частию» (компонентом) качественной определенности «целого» (в данном случае – регулятивной подсистемы), то есть свойства регулятивности как таковой, можно констатировать по отношению к интегральным процессам. Однако,

по отношению к тому, из чего они сами синтезируются (то есть к отдельным процессам основных традиционно дифференцируемых классов), этого сказать нельзя. Как раз напротив, сами они и дифференцируются именно постольку, поскольку каждый из этих классов эксплицирует совершенно иную – присущую только ему качественную определенность. Собственно говоря, именно различия в качественной определенности – это и есть основной дифференцирующий критерий основных, традиционно выделяемых классов психических процессов. Ни один из них, однако, не дифференцируется по параметру регулятивности как ведущему атрибуту такой качественной определенности. Напротив, все они имеют иную определенность, связанную с их функциональной ориентацией – на познание (когнитивные процессы), на активацию и побуждение (мотивационные процессы), на оценивание (эмоциональные процессы), а также на стабилизацию активности (волевые процессы).

Далее, по отношению к наиболее ранним онтогенетическим фазам, на которых еще отсутствует игровая деятельность, взятая даже в ее наиболее элементарных проявлениях, необходимо, как известно, констатировать следующую ситуацию. С одной стороны, поскольку здесь игровая деятельность как таковая, фактически, еще отсутствует, то ни о каких-либо специфически регулятивных – деятельностных процессах (то есть интегральных процессах) говорить попросту не приходится. Их – как базовых компонентов регуляции обладающих специфически регулятивно качественной определенностью, просто еще нет. С другой стороны и по отношению к этим фазам активность самого ребенка, без сомнения, существует и составляет основу – основную форму его жизнедеятельности (но еще не основной тип деятельности в строгом и полном смысле слова). В связи с этим, и возникает вопрос: что же, собственно говоря, регулирует эту активность так сказать «в отсутствии» собственно регулятивных процессов? Ответ на него, однако, достаточно несложен.

Дело в том, что определенным регулятивным потенциалом обладают и сами «первичные» процессы, хотя, конечно, и не таким значительным, как сами интегральные процессы. Активность строится и развивается здесь на основе регулятивного потенциала, заложенного в самих «первичных» процессах как именно исходных и выступающих «элементной базой» для становления впоследствии собственно регулятивных (интегральных) процессов. Она, как известно, строится здесь преимущественно не на основе принципа *про*-активности, а на основе принципа *ре*-активности. Первый, действительно, предполагает развернутую и сложную систему процессуальных средств, направленных

на построение активности. Он предполагает также (причем, даже – в первую очередь) необходимость отчетливо осознаваемой цели (и, соответственно, процесса целеобразования как одного из интегральных, регулятивных). Второй же не требует этого и реализуется, в основном, посредством так называемого «стимул-реактивного поведения». Оно носит характер непосредственных ответов либо на внешние, либо на внутренние стимулы и детерминанты. В качестве последних чаще всего как раз и вступает динамика факторов, связанных с самими мотивационными и эмоциональными процессами.

Таким образом, можно видеть, что имеет место прямое и непосредственное – естественное соответствие первого из значений общесистемного критерия-дискриминатора (элементного) с одним из дифференцированных выше основных типов – с протодеятельностью. Сама она атрибутивно двойственна. С одной стороны, это «еще не деятельность» в полном и строгом смысле слова, поскольку в ней регулятивный инвариант представлен не в его «подлинных единицах», а в тех элементах, из которых синтезированы сами эти «единицы», то есть компоненты. Ее «регуляторами и организаторами» выступают не сами интегральные процессы, а то, из чего они состоят. Состоят же они, разумеется, из «первичных» психических процессов – когнитивных, эмоциональных, мотивационных и волевых. С другой стороны, это такие регуляторы, благодаря которым (и только благодаря которым) впоследствии станет возможным и формирование самих компонентов. Тем самым они обнаруживают свою объективную необходимость для всех последующих фаз генезиса основных типов деятельности. Как и всякий «прообраз», протодеятельность – это еще не сама деятельность; однако, это уже именно то, без чего она впоследствии объективно не станет возможной. Поэтому в ней «так сказать» деятельность одновременно «и есть, и ее нет»: она отсутствует реально, но присутствует виртуально. Активность ребенка, регулируемая «первичными» психическими процессами, существующая и до деятельности, одновременно чревата и «вторичными», то есть собственно регулятивными (интегральными) процессами. Именно это и обнаруживается на всех последующих онтогенетических фазах.

Дополнительным и также очень существенным аргументом в пользу правомерности сформулированных положений является фундаментальная по своей значимости закономерность, согласно которой существует отчетливая гетерохрония формирования когнитивной и регулятивной подсистем психики. Когнитивное созревание и развитие принципиально опережает регулятивное развитие, чему существует масса под-

тверждений и частных проявлений¹¹⁶. В плане рассматриваемых здесь вопросов это означает, что, действительно, когнитивные процессы как «первичные» (и, соответственно, выступающие в качестве *элементов* по отношению к «вторичным» – интегральным, регулятивным процессам) формируются раньше них. Поэтому они могут функционировать и эксплицировать свой регулятивный потенциал и тогда, когда самих регулятивных процессов еще нет (то есть на стадии протодейтельности).

В еще более явной форме всё сказанное относится к другим основным классам «первичных» психических процессов – эмоциональным и мотивационным. Степень, с которой они уже представлены – даны и выступают в их регулятивной функции на самых ранних этапах онтогенеза, существенно выше, нежели у когнитивных процессов. Если последние еще должны сформироваться и развиваться – хотя бы до их минимально достаточного уровня, то мотивационные и эмоциональные процессы уже, фактически, изначально обладают регулятивным потенциалом. Они сами и являются регуляторами как таковыми, причем – данными исходно, то есть, фактически, врожденными. И, хотя, конечно, их регулятивное действие достаточно специфично по отношению к характеру регулятивной роли других процессов, но именно поэтому очень часто и более сильно, чем у них. Так сказать «первичнее этих первичных» процессов в психике, фактически, ничего более нет. И в этой своей «наипервичной» – побудительной, мотивационной, оценочной и пр. роли они уже выступают как относительно наиболее элементарные регуляторы активности на самых ранних этапах ее онтогенетического развития.

Далее, переходя ко второму основному значению критерия-дискриминатора – *компонентному*, подчеркнем следующее. Оно предполагает дифференциацию таких единиц целого (и, соответственно, такого уровня его организации), которые уже «несут» на себе его качественную определенность. Они уже являются его «подлинными» составляющими. По отношению к задаче уровневой дифференциации основных типов деятельности это означает, что, возможно, существует такой уровень ее организации, на котором доминирует ее представленность именно в качестве такого рода единиц – отдельных «составляющих», то есть именно компонентов. Напомним, однако, что в их качестве как раз и выступают основ-

¹¹⁶ В частности, это *опережающий* характер развития сенсорной системы по отношению к формированию элементарных моторных схем; это – и феномен *запаздывания* регулятивного освоения поведения по отношению к его когнитивному освоению и др.

ные функциональные блоки деятельности, а также обеспечивающие их интегральные – специфически регулятивные процессы. Следовательно, согласно данному значению, должен существовать уровень, на котором уже представлены именно компонентные составляющие деятельности – и в аспекте совокупности ее основных функциональных блоков, и в аспекте совокупности интегральных, регулятивных процессов.

Вместе с тем, необходимо помнить и о другом важном обстоятельстве. На компонентном уровне система представлена еще отнюдь не во всей полноте ее структуры и организации – интегрированности и целостности, а как пока еще, преимущественно, агрегативная совокупность. Данный уровень еще не фиксирует средства и механизмы интеграции отдельных компонентов, хотя и содержит сами эти компоненты. Они представлены здесь, в основном, в их так сказать «автономизированном» режиме, в относительной несинтезированной друг с другом.

Констатируя все эти характеристики компонентного значения критерия-дискриминатора (и, соответственно, – характеристики самих компонентов) трудно, однако, не видеть их прямого и естественного соответствия с одной из базовых особенностей игровой деятельности как таковой, состоящей в следующем. Действительно, как было показано выше, одна из характернейших и, более того, атрибутивных черт игровой деятельности как раз в том и заключается, что она предоставляет максимально благоприятные возможности для складывания и развития именно ее *отдельных* «составляющих». Игра «мягкостью» своих условий и режимных факторов, легкостью ее освоения и реализации, обратимостью последствий и крайне слабой мерой ответственности (и даже вообще их фактическим отсутствием) – всей своей так сказать «невсамделешностью» отнюдь не требует обязательного и непротиворечивого «синтеза и интеграции» частей в целое. Напротив, сама ее природа такова, что она позволяет и допускает (а нередко и «заставляет») существовать ее компонентам и, соответственно, – развиваться им, так сказать, «по отдельности».

Так, в работе [198] нами было показано, что в игровой деятельности содержание каждой из ее основных психологических «составляющих» (компонентов) обладает не только глубокой, но и очень характерной и, что наиболее принципиально, общей по смыслу спецификой. Игровая деятельность и ее функциональные «протоблоки» формируются таким образом, чтобы выполнять по отношению к самим себе самостимулирующую, самодетерминирующую роль. Деятельность и ее компоненты формируются и развиваются в рамках ее игрового типа не для «внешнего использования», а для своей собственной реализации. Формирование деятельно-

сти включает тем самым мощный механизм саморазвития. Объективным и естественным – фактически, необходимым следствием этого является приоритетность самого процесса их функционирования по отношению к его результату¹¹⁷. Однако тем самым отдельные «составляющие» деятельности – ее функциональные блоки характеризуются явно представленными чертами автономности функционирования, его самодостаточности и самооценности. Они реализуются, прежде всего, для самой этой реализации, для ее процесса и, следовательно, в существенно меньшей степени, чем это имеет место в трудовой деятельности, интегрированы друг с другом «через» обязательность получения некоторого итогового результата. Игровая деятельность, в отличие от учебной и особенно от трудовой вовсе не требует обязательной «жесткой» организации, «хорошей» структуры и пр. Как раз напротив, сама ее суть в известной мере противоположна этим – «организационным атрибутам»

Далее, необходимо учитывать и то, что одной из ярчайших особенностей игровой деятельности, как отмечалось выше, является наличие у нее собственного мотивационного потенциала, удовольствие и удовлетворение от самого процесса ее осуществления. Но это, однако, означает, что ее мотивы лежат «внутри» нее самой; она самодетерминирует себя. Удовольствие, получаемое от игры, не только не приводит к редукции игровых мотивов, но и стимулирует их и т. д. Все это выступает следствием того, что внутренняя мотивация является, труднонасыщаемой – «открытой». Через нее и в ней действуют механизмы самодетерминации активности в целом и игровой активности, в особенности. Именно приоритет в игровой деятельности внутренней мотивации является решающим условием самодетерминации, как атрибутивно присущего этой деятельности свойства.

Очень показательным в данном отношении является один из функциональных блоков этой деятельности – блок исполнительских действий. Так, общеизвестно, что важной и очень характерной чертой игровой деятельности (особенно на ранних этапах онтогенеза) является ее по преимуществу спонтанный и достаточно свободный характер. Она допускает достаточно широкие возможности «отклонений и уклонений» от правил и предписаний организации действий. Кроме того, она характеризуется и фактическим отсутствием строгой и жесткой (а тем более – многоуровневой, иерархической) структуры исполнительских действий. Они орга-

¹¹⁷ Именно доминирование процесса над результатом вообще рассматривается в качестве одного и основных – представленных, в том числе, и феноменологически признаков игровой деятельности; ее так сказать *differentia specifica*.

низованы на основе так называемой *линейной* структуры (но отнюдь не иерархической). Известно, однако, что именно линейная структура характеризуется значительно большей легкостью реализации, меньшими субъективными затратами, а потому и большей привлекательностью. Обладая поэтому сама по себе так сказать «положительной валентностью», она обретает самостоятельный мотивационный потенциал. Объективным следствием этого и выступает, что само исполнение, то есть именно ее процессуальная сторона обретает самооценку и в существенной степени автономизируется от обязательной связи с результатом. Аналогичные по смыслу спецификации, как было показано нами в работе [197], имеют место и по отношению ко всем иным функциональным составляющим деятельности (блокам программирования, планирования, контроля и др.).

Следовательно, сама суть игровой деятельности во многом в том и состоит, что она является наиболее благоприятным «полем» для отработки, для развития именно «частей» целого (деятельности), взятой в ее имплицитном содержании – в форме регулятивного инварианта, то есть совокупности интегральных процессов. Они в ней «оттачиваются», совершенствуются посредством их «тренинга» в заведомо относительно наиболее легких режимах. И эти – не только объективно легкие, но и окрашенные в субъективно позитивные эмоциональные тона (то есть самоподдерживающиеся) режимы невозможно так сказать «проскочить», поскольку именно на них и происходит первичное складывание самих интегральных, регулятивных процессов. В этом, собственно говоря, и заключается наиболее глубинный смысл самой игровой деятельности, а также ее определяющее место в общем онтогенезе типов деятельности – *после* «протодеятельности», но *до* учебной деятельности. Все рассмотренные особенности игровой деятельности позволяют, таким образом, констатировать полное и естественное – объективное соответствие второго основного значения общесистемного критерия-дискриминатора (компонентного) со вторым основным типом деятельности – игровой.

Далее, несколько более сложной и имплицитной, но одновременно – и более богатой по содержанию является картина, обнаруживающаяся по отношению к третьему базовому значению критерия-дискриминатора (*субсистемному*) и его возможному соответствию с каким-либо основным типом деятельности. Действительно, сама суть данного значения состоит в том, что он предполагает дифференциацию такого уровня организации системы, на котором она представлена в виде отдельных субсистем. В их качестве выступают, однако, уже не относительно наиболее простые ее «составляющие» (компоненты), а их комплексные, синтетические объединения

(паттерны). В таком случае, следуя «духу» данного значения, следовало бы, на первый взгляд, искать такой тип деятельности, который был бы направлен не на формирование всей системы функциональных блоков (то есть не полной совокупности всех «частей» регулятивного инварианта), а лишь тех или иных их подмножеств. Понятно, что в такой формулировке утрачивается сам смысл деятельности (любого типа) именно как внутренне целостной и организованной формы активности. Складывается ситуация, при которой, казалось бы, данное значение не только не может быть эксплицировано во множестве основных типов деятельности, но и противоречит самой психологической природе любой деятельности (именно как целостного, то есть системно-организованного образования).

Вместе с тем, это, конечно, не так, а субсистемное значение критерия-дискриминатора эксплицируется в одном из основных типов деятельности достаточно явно, хотя и более опосредствованно. Для того чтобы установить такое соответствие, необходимо, прежде всего, обратиться к основным – атрибутивным особенностям самого этого уровня. Во-первых, как известно, данный уровень предполагает дифференциацию таких образований, которые, с одной стороны, выходят за пределы компонентов «по отдельности» и выступают в качестве продуктов синтеза ряда компонентов. Однако, с другой стороны, они не «возвышаются» до общесистемного уровня, поскольку предполагают интеграцию не всех входящих в нее компонентов, а лишь какого-либо их подмножества. Они тем самым уже синтетичны – системны; однако, они еще пока частично, так сказать «парциально» системны. Во-вторых, они в наибольшей степени функциональны, то есть складываются и развиваются в составе любой системы «в ответ» на необходимость реализации ей тех или иных функций. Они являются средствами решения тех или иных ее основных функциональных задач¹¹⁸. В-третьих, они обладают наибольшей степенью внутренней гетерогенности, поскольку очень существенно различаются по степени своей сложности – комплексности и мере интегрированности. Наконец, в-четвертых, именно данный уровень характеризуется и наибольшим диапазоном своего генетического развития. Именно «в нем» и «через него» эволюционирующая система развивается наиболее полным и явным образом, а одновременно – столь же отчетливо эксплицирует свои генетические закономерности.

Все эти основные особенности субсистемного уровня с наибольшей полнотой и естественностью соответствуют психологической природе

¹¹⁸ Напомним, что формирующиеся в результате этого подсистемы обозначаются понятием функциональных органов.

и основному смыслу еще одного основного типа деятельности – *учебной*; поясним сказанное. Действительно, учебная деятельность, в отличие от трудовой, все еще характеризуется определенной, причем, – достаточно выраженной и очевидной парциальностью, которая, в свою очередь, проявляется в двух основных аспектах. С одной стороны, она, повторяем, – по самой своей сути, направлена, в основном, на когнитивное освоение ее предмета; на решение задач, связанных с когнитивным развитием личности. Собственно регулятивные аспекты деятельности и личности находятся в ней на втором плане, а по отношению к собственно образовательной сфере вообще не являются основными. Тем самым, в учебной деятельности (в случае, когда речь идет не о профессиональном обучении, а об общем образовании) имеет место не формирование системы деятельности в целом, а ее формирование лишь, в основном, в плане ее когнитивного освоения, то есть частичное, «парциальное» формирование. Это означает, что каждый ее функциональный блок (и, соответственно, обеспечивающий его интегральный процесс) формируется не в его полном объеме, а преимущественно лишь в плане его собственно когнитивных средств.

Кроме того, еще более существенно, что в учебной деятельности явно приоритетное формирование и развитие получают не все функциональные блоки психологической системы деятельности, а те из них, которые имеют так сказать собственно когнитивную ориентацию, точнее – ориентацию «до-реализационную». Собственно же регулятивные блоки и, прежде всего, блоки исполнительской части и контроля не являются ее самостоятельной целью. Тем самым, учебная деятельность опять-таки обнаруживает себя как направленная не на формирование всего состава психологической системы деятельности, а лишь определенной его части, что вновь эксплицирует ее так сказать «парциальность».

Далее, следует учитывать, что учебная деятельность может быть представлена в двух основных вариантах – собственно образовательном (точнее – общеобразовательном) и профессиональном. Во втором случае она обнаруживает еще одну свою атрибутивную особенность, которая также естественным образом эксплицирует ее соответствие с субсистемным значением критерия-дискриминатора. Дело в том, что процесс профессионального обучения по самой своей сути как раз в том и состоит, что предполагает постепенное и все более полное освоение состава, структуры и способов реализации той или иной профессиональной деятельности. Само обучение – это и есть все более полное приближение к системной организации деятельности в целом. Однако ни на одном из его этапов не является такой ее реализацией в целом. Далее, учебная

деятельность и строится – организуется также подчеркнуто «парциально», поскольку на каждом из ее этапов обрабатывается не вся деятельность, а тот или иной ее фрагмент. Она же и реализуется на отдельных этапах ее освоения также «парциально», поскольку на них предполагается реализация не ее «полного цикла», а лишь его фрагментов (которые, однако, се более укрупняются по ходу обучения).

Можно видеть, таким образом, что сама суть учения как деятельности в том и состоит, что оно принципиально «парциально» – и по организации, и по уровню воспроизведенности в учебной деятельности на каждом этапе его развертывания полноты той деятельности, освоение которой и является его задачей. Более того, если учебная деятельность начинает развертываться таким образом, что в ней воспроизводится уже весь состав осваиваемой профессиональной деятельности, то она «перерастает» – отрицает себя, становясь именно этой – осваиваемой деятельностью. Обучение (учебная деятельность) «заканчивается» и начинается профессиональная деятельность. Наконец, сама суть субсистемного уровня заключается еще и в том, что он соотносится с так называемыми «функциональными органами» системы, которые складываются и эволюционируют в процессе ее генезиса как средства обеспечения ее базовых функций. И именно поэтому он характеризуется наибольшей генетической динамикой, что вновь эксплицирует его атрибутивную связь (и, соответственно, того значения критерия-дискриминатора, на основе которого он дифференцируется – субсистемного) именно с сутью психологического содержания учебной деятельности.

Наряду с этим, необходимо отметить еще одну принципиальную черту учебной деятельности, отличающую ее от трудовой деятельности и эксплицирующую ее связь с субсистемным значением критерия-дискриминатора. Так, общеизвестно, что трудовая деятельность тем и выделяется среди всех иных основных типов деятельности – отличается от них, что направлена исключительно на реализацию какой-либо цели, имеющей собственно продуктивный характер. Она связана с созданием – продуцированием чего-либо и поэтому является атрибутивно результативной, продуктивной. Она, так сказать, «насквозь» практична и прагматична. При этом ее отчетливо представленная практико-ориентированная цель с наибольшей полнотой и «жесткостью» выступает в ней в качестве ее системообразующего фактора. Обязательность достижения результата, причем, – в конкретной, «осязаемой» форме является «законом» организации трудовой деятельности, а системообразующая роль цели выражена в ней с наибольшей полнотой. В итоге степень системности, обеспечиваемая

в трудовой деятельности, является максимальной. Она по самой своей природе синтетичная, целостна. Это, кстати говоря, вообще очень характерно для практической деятельности, для практических задач, являющихся атрибутивно комплексными – «ориентированными на результат».

В то же время, по отношению к учебной деятельности все это выражено в существенно меньшей степени. Она, хотя, конечно, также направлена на достижение определенной цели и на получение конкретного результата, все же характеризуется явной спецификой последних. Они, как известно, носят не практико-ориентированный, а познавательный характер. Они направлены на получение таких результатов, которые по своей природе являются не какими-либо продуктами, а носят подчеркнуто когнитивный характер. Ее цели и результаты не «практичны», а, скорее, «теоретичны»; не регулятивны, а когнитивны. Такой их характер опять-таки обуславливает явную аналитичность учебной деятельности. Она, равно, как и научная, познавательная деятельность, аналитична по своей природе, тогда как профессиональная деятельность столь же органично синтетична. Учебная деятельность – это (впрочем, как и игровая деятельность) постепенное «восхождение» к системности, но еще не сама эта системность в ее полном объеме. Тем самым вновь обнаруживается определенная парциальность учебной деятельности, а потому – ее еще несоответствие с общесистемным значением критерия-дискриминатора. Она, в силу этой особенности, в существенно большей мере адекватна иному его значению – субсистемному. Причем, такое соответствие определяется не какими-либо, хотя и важными, но так сказать «рядовыми» особенностями данной деятельности, а именно ее атрибутивными, объективно главными особенностями. Поэтому и соответствие учебной деятельности данному значению носит столь же естественный – именно атрибутивный, а потому и объективный характер. Вместе с тем, как можно было видеть из проведенного выше анализа, это соответствие является достаточно имплицитным, что связано, прежде всего, со сложностью и определенной двойственностью самой учебной деятельности¹¹⁹.

¹¹⁹ Эта двойственность, впрочем, очень хорошо известна; она имеет целый ряд экспликаций. В частности, это сложность ее дифференциации от трудовой деятельности, поскольку сама учебная деятельность в значительной степени – это и «есть труд»; она «трудна» и вообще – во многом структурируется по типу трудовой деятельности. Это, далее, и существование двух основных разновидностей самой учебной деятельности – общеобразовательной и профессиональной.

Далее, по отношению к следующему значению критерия-дискриминатора – *общесистемному* и его возможному соответствию с каким-либо основным типом деятельности можно констатировать следующую, уже существенно более очевидную ситуацию. Данное значение фиксирует такое «измерение» систем, в котором они представлены во всей полноте их состава и содержания, структуры и механизмов их организации. Однако, именно это – представленность системы деятельности в наиболее развернутом виде, то есть во всей ее полноте как раз и имеет место в том типе деятельности, который традиционно рассматривается (и совершенно по праву) в качестве высшего, а значит и максимально развитого и потому «полнооставного» типа – в трудовой. Такое соответствие настолько очевидно, что, по-видимому, не нуждается в дополнительной развернутой аргументации. Более того, именно оно как раз и послужило основанием и исходным моментом для введения самого понятия психологической системы деятельности, а ее архитектоника и была изначально определена на материале изучения именно трудовой деятельности. В ней полностью «изживается», утрачивается та атрибутивная парциальность (частичность), которая свойственна учебной деятельности. Ее «законом» становится обязательная продуктивность, результативность, а для этого – столь же обязательная целостность, интегрированность и «полнооставность». Роль цели и результата как ее системообразующего фактора становится определяющей, а мера достигаемой в ней системности организации – максимальной.

Итак, можно видеть, что «не охваченным» анализом остается лишь одно значение критерия-дискриминатора (*метасистемное*) и лишь один тип деятельности, обозначенный выше понятием метадеятельностного типа. И уже это само по себе выступает определенным – причем, очень существенным аргументом в пользу того, что между ними также существует атрибутивное соответствие. Вместе с тем, такой «остаточный принцип» аргументации не является, конечно, основным для строгого доказательства такого соответствия и требует дополнения содержательной аргументацией. Переходя к ней, следует дифференцировать, на наш взгляд, два различных «слоя» такого соответствия – относительно более поверхностный и существенно более глубинный. Действительно, с одной стороны, как было показано выше, вне сферы традиционной дифференциации основных типов деятельности до сих пор не вполне естественным образом остается огромная область человеческой активности. Она связана с теми ее сложными поведенческими проявлениями, которые не соотносятся непосредственно с профессиональной сферой и выходят за рамки трудовой деятельности. Вместе с тем, они не только ничуть не проще, а зачастую и сложнее, и ответ-

ственнее, и личностно значимее, чем она¹²⁰. Эти поведенческие проявления выходят за рамки третьего из дифференцирующихся традиционно основных типов деятельности (трудо­вой), который, однако, традиционно считается «последним» среди всех типов. Они были обозначены выше понятием метадеятельности – в его прямом и непосредственном этимологическом значении (как «выходящим за пределы»); в данном случае – за пределы традиционной классификации основных типов деятельности.

С другой стороны, необходимо, конечно, учитывать и существенно бо́льшую сложность понятия метадеятельности, которое было предметом специального рассмотрения в работах [184, 185, 186, 187], а также в пара­графе 3.1.1. Так, в частности, вся регулятивная подсистема психики, являющаяся по своему содержанию интернализированной формой регулятивного инварианта и образованная совокупностью интегральных процессов, мультиплицирует в своей организации деятельностную форму. Она сама развивается и реализуется «по образу и подобию» деятельности. Тем самым она становится деятельностью, но «внутренней», то есть направленной на регуляцию и организацию «первичной» деятельности, связанной с достижением тех или иных целей субъекта. В силу этого, и организация регулятивной подсистемы психики в ее собственно функциональном проявлении также выступает как деятельность. Вместе с тем, она выступает как «деятельность с деятельностью» (как «вторичная»), то есть именно как метадеятельность. Однако все это как раз и эксплицирует очень явное и полное соответствие метасистемного значения критерия-дискриминатора с этим основным типом организации деятельностной активности.

Таким образом, можно видеть, что все пять основных значений критерия-дискриминатора, действительно, находят свое очень полное и органичное – естественное воплощение в совокупности пяти основных типов деятельности. Причем, речь идет о двойном соответствии. С одной стороны, это *локальное* – так сказать «поточечное» соответствие каждого из значений с тем или иным типом деятельности. Однако, с другой стороны (и это, пожалуй, еще более существенно) имеет место и *комплексное* соответствие всей совокупности значений этого критерия со всеми основными типами деятельности. Критерий-дискриминатор во всем своем объеме «находит» себя в совокупности основных типов деятельности. В свою очередь, типы раскрываются на его базе в качестве, действительно, частных случаев некоторой единой, общей сущности. Они выступают

¹²⁰ Причины этого широко и хорошо известны; основные из них рассмотрены выше.

в своем атрибутивном качестве – как видовые образования по отношению к образованию родовому, то есть к феномену деятельности, в его, действительно, полном объеме, то есть во всех его частных экспликациях. Вместе с тем, из доказательства такого соответствия вытекает ряд существенных, на наш взгляд, следствий теоретического плана.

Первое: с позиций обнаруженного соответствия все дифференцированные ранее основные типы деятельности раскрываются в существенно ином статусе – *уровневом*. Они, взятые в этом статусе и в их общей совокупности, образуют, в свою очередь, некоторую – закономерным образом организованную целостность, иерархию. Вместе с тем, подчеркнем, что обнаружение этого оказывается возможным лишь в том случае, если расширить традиционную дифференциацию основных типов деятельности (включающую лишь три типа) до иной – включающей пять основных типов. Тем самым, оказывается возможным сделать достаточно важный и в принципе известный в гносеологии «познавательный шаг». Он предполагает переход от континуальной трактовки частных экспликаций предмета изучения к его собственно уровневой экспликации. Действительно, выше было показано, что существующая в настоящее время дифференциация основных типов деятельности является подчеркнуто континуальной. Все они очень явно «выстраиваются» в определенный континуум – «вдоль оси времени». Однако на основе проведенного выше анализа появляются все основания для того, чтобы «перевернуть» континуум из его «горизонтального вида» в «вертикальный», то есть дать ему уровневую, собственно иерархическую экспликацию.

Второе: очень важно и то, что в основе этой структурно-уровневой, иерархической организации лежит не какой-либо, хотя и обоснованный, но все же частный критерий, а именно *общесистемный* критерий-дискриминатор. Выполненные ранее исследования вскрыли его, действительно, общий и универсальный характер. Он был обнаружен по отношению к организации многих иных систем, прежде всего, – собственно психологических (см. обзор этих исследований в работе [187]). Тем самым, с одной стороны, эксплицируется общность уровневого принципа, лежащего в основе организации совокупности основных типов деятельности, со всеми иными, изученными ранее психологическими системами. Посредством этого данная совокупность включается в «общую сеть» закономерностей структурно-уровневой организации психики. С другой стороны, получает новое и очень значимое направление развития общее положение о том, как конкретно в организации психики реализованы принципы системности. Детализируется и обогащается

общий тезис, согласно которому базовые закономерности организации систем, системность как таковая выступает по отношению к психике (и регулируемой ей деятельной активности) в качестве комплексного операционного средства. Организация совокупности основных типов деятельности – их иерархия выступает еще одним «каналом» для воплощения принципов системности в организации психики и регулируемых ей форм активности личности.

Третье: обнаруженное соответствие выступает не только доказательством структурно-уровневого принципа организации совокупности основных типов деятельности. Оно же является и объективным основанием для того, чтобы считать пять выделенных типов полностью охватывающими всю их совокупность. Другими словами, совокупность именно из пяти (а не из трех) основных типов следует рассматривать не только в качестве просто *более* полной (что естественно), но и в качестве *действительно* полной – фактически, исчерпывающей. Дополнительным и весьма существенным аргументом в пользу ее полноты и ее исчерпывающего характера является и то, что по отношению к дифференцированной совокупности действует известное правило «исчерпанности качественной определенности». Оно, как известно, состоит в том, что «полярные» уровни иерархии одновременно приводят к выходу за пределы качественной определенности самого представленного в ней целого. Однако, именно это и является очень характерным для рассматриваемой иерархии. Действительно, на уровне, соответствующем «протодеятельности», еще не обнаруживаются базовые атрибуты деятельностной организации, поскольку здесь еще не представлены основные «составляющие» регулятивного плана – интегральные процессы. Тем самым качественная определенность «целого» подвергается здесь *редукции* – «исчерпывается» так сказать «снизу». В то же время, но уже не «снизу», а «сверху» (на метадеятельностном уровне) деятельность также качественно трансформирует свой исходный статус. Точнее – она отрицает свой статус как «первичной» (направленность на достижение какого-либо лежащего за ее пределами результата). Она трансформируется в процессуальную организацию регулятивной подсистемы психики и становится направленной на самоё же себя – на организацию той или иной «результативно-направленной» деятельности (как «первичной»). Содержанием деятельности становится ее же собственное построение – организация; тем самым трансформируется и ее качественная определенность.

Наконец, с позиций развитых представлений существенно иначе ставится и решается еще один очень острый в теоретическом отношении

вопрос. Это вопрос о соотношениях и связях между основными типами деятельности, об их так сказать «демаркации», с одной стороны, и взаимной преемственности, с другой. Он трансформируется из вопроса об их связях, носящих так сказать «внешний характер, в вопрос о закономерностях *межуровневых* отношений внутри определенной целостности, то есть о связях внутреннего плана. Однако, если отношения основных типов деятельности – это отношения, свойственные межуровневым взаимодействиям, то на них переносятся все те базовые закономерности, которые свойственны такого рода закономерностям в целом. Тем самым в значительной мере проясняется весьма запутанная ситуация, связанная с нерешенностью вопроса о критериях дифференциации основных типов деятельности. Они настолько «взаимопроникают» друг в друга, что становится, фактически, невозможной их строгая «демаркация и дизъюнкция». Выделение каждого из них в «чистом» виде является в результате крайне затруднительным. В свете сформулированных выше представлений становится понятной и даже – естественной основная причина всех этих, действительно, принципиальных трудностей. Дело в том, что в реальности основные типы деятельности имеют собственно уровневый статус в общей – иерархической организации всей их совокупности. Поэтому и отношения между ними таковы, что в зрелом виде они могут существовать лишь именно в таком качестве, то есть в качестве уровней, а значит и во взаимной полагаемости, так сказать в *связанном* виде, а не как «чистые формы».

В-шестнадцатых, понятие учебной деятельности имеет и еще один смысл. Дело в том, что она самой своей сутью предполагает именно обучение чему-либо. Однако такое обучение может и должно быть понято и предельно широко – не только как обучение чему-либо конкретному, но и обучение как формирование самой деятельности, точнее – ее основных типов. Именно это и происходит, прежде всего, в учебной деятельности. В ней, имеет место известный феномен «обучения обучению» – *метаобучение*, являющийся, что очень показательно именно в плане развиваемого нами метакогнитивного подхода к анализу этой деятельности, одним из основных направлений исследований в современном метакогнитивизме. Кроме того, в ней же, поскольку она совмещается на очень длительном и определяющем для становления личности онтогенетическом интервале с игровой деятельностью, происходит и беспрецедентное по масштабу совершенствование самой игровой деятельности. Наконец, в ней же складываются предпосылки собственно трудовой деятельности, а затем и формируются ее основные свойства. В этом плане достаточно указать на то, что учебная деятельность в своих развитых проявлениях – это,

собственно говоря, и есть то, что обозначается понятием «учебный труд». Тем самым «обучение учебной деятельности» есть одновременно и формирование трудовой деятельности.

3.3.3.3. Проблема основных классов деятельности с позиций метакогнитивного подхода к педагогической деятельности

В предыдущем параграфе было показано, какие возможности открываются с позиций сформулированного в данной работе подхода для уточнения и конкретизации, а также для расширения представлений, сложившихся в рамках одной из основополагающих дифференциаций деятельности – на ее основные *типы*. Вместе с тем, данный подход позволяет осуществить это же, но в отношении к еще более общей и, по существу, «предельной» по степени обобщенности дифференциации категории деятельности – на ее основные *классы*. По отношению к ней, равно как, впрочем, и к классической «деятельностной триаде», в психологии также сложилась вполне явная и устойчивая традиция. Она, как известно, предполагает дифференциацию двух основных классов (точнее – макроклассов) деятельности – субъект-объектного и субъект-субъектного. Вместе с тем, данная дифференциация, наряду с тем, что она, действительно, эксплицирует глубочайшие различия в организации деятельности в указанных классах, отнюдь не лишена дискуссионных моментов. Она не только решает целый ряд вопросов, но зачастую порождает новые – еще более сложные, а иногда и «головоломные» вопросы. Она же выступает не только основой для перманентных обсуждений, но и источником самых разнообразных вариантов методолого-теоретических подходов к психологическому исследованию деятельности. В данной работе, конечно, нет ни необходимости, ни возможности вдаваться во все тонкости и нюансы данной – повторяем, вполне самостоятельной, более того, фундаментальной проблемы. Отметим лишь те ее аспекты, которые, с одной стороны, непосредственно связаны с ее основными задачами, а с другой, которые столь же непосредственно вытекают из сути развитых выше теоретических представлений.

Во-первых, следует зафиксировать положение, являющееся причиной постоянных и систематических ошибок в общем подходе к данной дифференциации, а также к ее использованию в психологических работах. Так, с одной стороны, действительно, существует и вполне правомерна дифференциация деятельности на два класса – субъект-объектный и субъект-субъектный. Однако, с другой стороны, известна также и еще одна – очень близкая к ней, на первый взгляд, дифференциация

(Е. А. Климов [227]). Она предполагает разделение деятельностей на те виды, которые принадлежат к классу «человек-человек», и на те, которые принадлежат к другим классам («человек-природа», «человек-техника» и др.). Их обобщенно можно обозначить как деятельности класса «человек – не-человек», поскольку во всех этих классах в качестве *основных* атрибутов деятельности – ее предмета и объекта выступают так сказать «неодушевленные сущности». С этой дифференциацией, фактически, идентична и та, которую в свое время предложили Дж. фон Нейман и О. Моргенштерн – разделение всех поведенческих ситуаций на так называемые «игры с природой» и «рефлексивные игры».

Ошибка, о которой здесь идет речь, как раз и состоит в том, что две отмеченные выше – *разные* дифференциации либо не различаются – смешиваются, либо вообще отождествляются друг с другом. При этом имеет место еще более глубинная ошибка, против опасности которой предупреждал в свое время С. Л. Рубинштейн [378]. Это – ошибка *онтологизации* понятий субъекта и объекта, состоящая в понимании субъекта как личности, а объекта как всего не-личностного, «неодушевленного» – именно объективного, а значит – онтологически данного, материального. В действительности же принцип дифференциации субъекта и объекта является *деятельностно-относительным*; такая дифференциация вообще имеет смысл лишь в пределах деятельности, фиксируя ее своеобразные «полюса», различающиеся, прежде всего, по мере их активности. И именно такой *релятивистский*, а не абсолютный принцип их дифференциации порождает многочисленные сложности содержательного наполнения понятия объекта – в частности, возможность его экспликации и в форме неодушевленных сущностей, и в форме «других людей».

Во-вторых, следует иметь в виду еще одну опасность, таящуюся в неправильной трактовке дифференциации двух указанных классов. Она как раз и связана с тем, что понятие субъект-субъектных видов деятельности нетождественно тем видам деятельности, которые относятся, согласно классификации Е. А. Климова, к профессиям типа «человек-человек», хотя, на первый взгляд, их подобие достаточно очевидно [227]. Специфика субъект-субъектных видов деятельности состоит в том, что их предметом является не просто «человек», а именно «человек действующий», то есть *субъект* какой-либо своей собственной деятельности. Им является личность, сама осуществляющая какую-либо деятельность, причем – под непосредственным руководством, управлением со стороны другого субъекта. В ряде профессий типа «человек-человек» этой – атрибутивной характеристики деятельностей субъект-субъектного типа

не наблюдается (например, в деятельности врача, которая относится к типу профессий «человек-человек», но в большинстве своем не относится к субъект-субъектному типу деятельности).

В-третьих, следует, конечно, отдавать отчет и в том, что два класса, выделяемые посредством данной дифференциации являются тем, что обычно обозначается в науке как «чистые типы». Это означает, что они, строго говоря, являются абстракциями, некоторым теоретическими конструктами, а в реальности их – именно как «чистых типов» просто не существует. В действительности, практически в любой деятельности представлены моменты как одного, так и другого классов. В подавляющем большинстве случаев деятельность включает в себя – либо непосредственно, либо опосредствованно фрагменты и субъект-объектных, и субъект-субъектных взаимодействий.

В-четвертых, необходимо отметить и так сказать «общее отношение», которое сложилось в исследовательской практике по отношению к данной дифференциации и выделяемым на ее основе классам. Это отношение характеризуется двумя особенностями. С одной стороны, эти два класса полагаются не только в качестве *основных*, но и *исчерпывающих* все их множество. Иными словами, по отношению к ним можно констатировать уже отмеченную нами выше и очень характерную для целого ряда психологических проблем «презумпцию несуществования». Напомним, что она была описана ранее по отношению к выделению *только* трех уровней в структурной организации деятельности, а также *только* трех основных типов деятельности. С другой стороны, нельзя не видеть и того, что сама эта дифференциация является принципиально *дихотомической* и, более того, *дизъюнктивной*, а потому – и *простейшей* с логической точки зрения среди всех возможных. И уже одно это наводит на предположение о том, что, возможно, она отнюдь не является «вершиной совершенства» а, напротив, – должна быть понята лишь как переходный этап (или даже – как отправной момент) в построении действительно полной таксономии базовых классов деятельности.

В-пятых, обращаясь теперь с учетом сформулированных выше положений к собственно педагогической деятельности, можно констатировать, что она обладает такой спецификой, которая делает ее, по существу, *уникальной* именно в плане рассматриваемой дифференциации основных классов деятельности. Действительно, она – быть может, как никакая иная не воплощает в себе столь органично и полно – непосредственным и даже необходимым образом оба этих класса, причем, в их нерасторжимом синтезе и в их взаимополагаемости. Собственно говоря, именно такой син-

тез и является не только ее атрибутом, но лежит в самой ее основе. Ее субъект-субъектный характер обусловлен тем, что вся она как раз и строится на основе межличностных – интерсубъектных взаимодействий обучающего (педагога) и обучаемого (ученика) Однако, не менее очевидно и то, в ней отчетливо представлена и деятельность, построенная по субъект-объектному типу. Со стороны учащегося – это, разумеется, его индивидуальная деятельность, связанная с самостоятельным освоением материала, знаний, данных, с выполнением уроков и пр. Со стороны педагога – это также та очень существенная часть его профессиональной деятельности в целом, которая разворачивается вне непосредственных контактов с обучаемыми, но служит в качестве так сказать «подготовительной» к ней (например, подготовка к урокам, деятельность по повышению квалификации и пр.). Педагогическая деятельность принципиально *синтетична* в плане представленности в ней основных классов деятельности.

В-шестых, именно в педагогической деятельности очень отчетливо проявляется и *относительность* понятий субъекта и объекта, а также их соотносительность и определенная условность их дифференциации. Так, скажем, сам педагог, выступая в своем атрибутивно исходном и определяющем для этой деятельности в целом статусе – в статусе именно субъекта, в то же время сам может быть объектом в иных «организационно-педагогических контекстах», которые, однако, неразрывно связаны с учебным процессом и направлены на его совершенствование. Это, например, уже отмечавшееся повышение квалификации, профессиональная учеба, участие различных совещаниях, педсоветах – как в пределах той организации, в которую он включен, так и вне нее.

Однако и сам учащийся также может менять свой исходный и первичный статус – статус объекта педагогической деятельности. Мы уже отмечали, что чем в большей степени его исходная позиция – в качестве объекта учебных и воспитательных воздействий будет дополнена и в идеале трансформирована с субъектную позицию, то есть чем в большей степени он сам станет активным субъектом деятельности, тем выше будет и вся система учебно-воспитательных мероприятий. Напомним также, что все это и отражено в известном императиве – не просто «научить», а «научить учиться»; не только воспитать, но и сформировать навыки самовоспитания. Таким образом, не только сущность, но в известном смысле и идеал педагогической деятельности заключается в том, чтобы трансформировать этот исходный статус учащегося (как объекта) в статус ее субъекта.

В-седьмых, в свете сформулированной выше особенности вскрывается и еще одна грань специфики понятий субъекта и объекта, а также их

взаимосвязей по отношению к педагогической деятельности. Эта особенность одновременно выступает и в качестве одного из основных противоречий и трудностей, а одновременно – и в качестве одной из базовых детерминант всей ее организации. Действительно, с одной стороны, данная деятельность, как уже отмечалось, является одним из ярчайших представителей класса субъект-субъектных деятельностей. Более того, именно в ней максимально представлена и еще одна закономерность: чем выраженнее сама *степень субъектности* обоих ее «полюсов» (педагога и обучающегося), тем она в целом эффективнее. По отношению к учащемуся данный тезис, собственно говоря, и был обоснован выше.

Однако, столь же очевидны и ее проявления по отношению к педагогу как субъекту этой деятельности. Хорошо известно, что ничто другое не воспитывает и обучает так эффективно, как сама личность педагога; ничто другое не является столь действенным как личный пример. Ни в какой иной деятельности личность самого деятеля не выступает столь мощной детерминантой всей ее организации и конечной эффективности. Наиболее показательным примером в данном отношении могут служить авторские школы педагогов-новаторов. Вместе с тем, трудно не видеть и того, что все это резко усложняет содержание межличностных отношений в учебной деятельности; делает ее в целом значительно более сложной и, следовательно, резко повышает требования к квалификации самого педагога. В результате этого, на практике оказывается значительно проще и легче реализовывать не отмеченный выше – оптимальный вариант, и осуществлять деятельность иначе. Это – известное всем теоретикам и особенно практикам обезличенное отношение к обучающимся, то есть отношение к ним именно как к объектам своей деятельности¹²¹. В итоге этого складывается фундаментальное противоречие, которое на феноменологическом уровне представлено как противоречие между эффективностью и реализуемостью деятельности. Оно же, но уже на глубинном уровне раскрывается как противоречие двух отношений и, соответственно, двух возможных статусов обучающегося – как объекта и как субъекта этой деятельности.

В-восьмых, именно по отношению к педагогической деятельности в целом и к учебной деятельности, в особенности, наиболее отчетливо и полно представлен известный «феномен самообучения», «самообразования». Он, естественно, в той или иной мере присущ и многим иным видам деятельности, однако по отношению к учебной деятельности он

¹²¹ Аналогом этого явления в теории менеджмента является так называемый технократический стиль управления.

выступает уже не как «одна из» ее особенностей, а как ее атрибут. В этом связи, однако, и встает «головоломно» трудный вопрос – о том, каким образом анализируемая дифференциация представлена в «деятельности самообучения»? Кем – субъектом или объектом этой деятельности является сам «человек самообучающийся»? К какому классу деятельностей должна быть отнесена «деятельность самообразования» – к субъект-субъектному или к субъект-объектному? Это – как раз тот случай, который, быть может, наиболее очевидным образом вскрывает ограниченность и условность самой дифференциации на указанные классы, а также на границы самих понятий субъекта и объекта.

В-девятых, в связи с проблемой определения специфичности того, каким образом в педагогической деятельности представлены два основных класса деятельности возникает и еще один вопрос принципиального плана. Он, однако, характеризуется достаточно имплицитным характером и, на первый взгляд, может показаться не вполне обоснованным и даже – не вполне правомерным (если не «крамольным»). Это вопрос о том, являются ли данные классы «единственно возможными» и, следовательно, исчерпывающими собой все реальное многообразие классов? Данный вопрос был подвергнут специальному и достаточно подробному анализу в одной из наших работ [197]. Резюмируя сущность полученных при его рассмотрении результатов, можно отметить следующее.

С одной стороны, дополнение теории деятельности изучением субъект-субъектных видов, а также введение в ее концептуальный состав самой дифференциации деятельности на объектно-ориентированные и субъектно-ориентированные является очень логичным и естественным, объективно необходимым и понятным со всех точек зрения. Однако, с другой стороны, уже сама эта дифференциация, означающая введение в нее еще одного класса изучаемой реальности, создает своеобразный *прецедент*, смысл которого заключается в следующем. Если, действительно, существует *еще* один класс, то возможно ли существование и *других* – также дополнительных, новых и качественно отличных классов (третьего, четвертого и пр.)? Вообще, не является ли сама эта – достаточно простая дифференциация огромного многообразия деятельностей («мира деятельностей») на *два* (точнее – *всего* на два) класса упрощенной и недопустимо симплифицированной, не отражающей всего их реального многообразия? Быть может, она – только *первая*, но именно поэтому – лишь исходная, начальная ступень развития представлений об иных, также принципиально, качественно своеобразных классах деятельности?

Все эти вопросы тем более актуальны, что сам «мир деятельности» динамичен, а мера этой динамичности, постоянно возрастающая, в настоящее время достаточно велика. Она характеризуется перманентным возникновением качественно новых видов деятельности и способов ее организации, не говоря уже о еще более быстром прогрессе их «технологической составляющей». Специальный анализ всех этих вопросов как раз и был осуществлен нами в работе [192], в которой обоснована необходимость в дифференциации, как минимум, еще одного – именно *качественно* специфического и несводимого к двум уже выделенным, класса деятельности – *субъектно-информационного*. Его важнейшей отличительной характеристикой является то, что в нем имеет место та же самая в принципе трансформация (то есть трансформация *принципиальная* по смыслу и радикальная по масштабу), которая привела в свое время к необходимости дифференциации субъект-объектного и субъект-субъектного классов. Это трансформация *основного* атрибута деятельности – ее предмета. В субъектно-информационных видах деятельности им выступает уже не объект, но и не субъект, а совершенно иная и предельно специфическая сущность – *информация*. Она *сама по себе*, то есть исходно не является ни объектом ни субъектом, хотя может сигнифицировать и *тот и другой* – и «по отдельности», и одновременно. Сама она «безразлична и равнодушна» к тому, что она сигнифицирует: она – именно *ин-*формация, то есть нечто *ин-*вариантное и *ин-*дифферентное к «своей заполненности» – к контенту. Сфера действия и область представленности этого третьего класса предельно широка – от, скажем, деятельности экономиста до деятельности ученого. В деятельности этого класса их основной атрибут – предмет не только качественно трансформируется, но и еще более усложняется. Причем, такое усложнение происходит в самом прямом смысле данного понятия, поскольку деятельность данного класса становится еще более опосредствованной, а ее предмет – еще более имплицитным, вообще приобретая в ряде случаев черты так называемой «виртуальной реальности».

Действительно, если переход от субъект-объектного к субъект-субъектному классу означает, прежде всего, «удвоение деятельности» и возникновение ее метадеятельностной (и значит – метасистемной) организации, то здесь имеет место еще один «качественный переход». Сама эта «вторичная» деятельность получает также вторичную репрезентацию: ее предмет представлен не в его исходной – «первичной» форме, а в форме «вторичной», то есть в виде информационных моделей, в виде

информации как таковой¹²². Огромное количество современных видов профессиональной деятельности характеризуется тем, что субъект работает не только с так называемым «неодушевленным объектом» и даже не с «одушевленным субъектом», а практически исключительно с *информацией* и о том, и о другом. Причем, наиболее важной и специфичной для всех этих видов деятельности является следующая их атрибутивная черта. Субъект, как правило, оперирует с такой информацией, в которой сначала необходимо идентифицировать, *что* именно она означает, сигнифицирует – объекта или субъекта, (или же и того, и другого одновременно). Все это, повторяем, не может не приводить к ряду кардинальных следствий, прежде всего, психологического (хотя, впрочем, и не только психологического) порядка. В этом плане следует особенно подчеркнуть два обстоятельства.

Первое: объективная необходимость в дифференциации еще одного класса деятельности (субъектно-информационного) с еще большей настоятельностью требует развития и совершенствования методологии системного изучения деятельности. Все более настоятельной становится задача дополнения традиционных вариантов системного подхода новыми вариантами и, прежде всего, такими, которые учитывали бы метасистемную организацию наиболее сложных, новых видов и классов профессиональной деятельности [197].

Второе: возникает необходимость и в углубленном рассмотрении закономерностей организации этого – третьего типа профессиональной деятельности, которое, не исключено, может способствовать развитию и углублению представлений о психологической природе деятельности, взятой во всей полноте ее реально существующих типов и классов.¹²³

Подчеркнем также, что, строго говоря, традиционная дихотомия – дифференциация *только* двух классов деятельности (субъект-объектного и субъект-

¹²² Следует подчеркнуть, что подобного рода «революционные» изменения предмета деятельности, но только в отношении субъект-объектных видов деятельности уже имели место в прошлом – по отношению к операторской деятельности и, соответственно, в ее «зеркале» – в инженерной психологии.

¹²³ Вообще говоря, в данном пункте анализа с логической необходимостью возникает предположение о существовании и иных классов деятельности (которые, возможно, возникнут в будущем). Тот факт, что в настоящее время пока «не видно», *что* именно они могут собой представлять и в чем состоит их сущность, не должен, однако, рассматриваться как доказательство того, что этого «не будет видно никогда». В еще более общем плане здесь возникает максимально общая проблема разработки классификационных и таксономических схем, дающих целостную экспликацию всей реальной гетерогенности «мира деятельностей».

ект-субъектного) с формально-логической точки зрения является наиболее простой, первичной и исходной. Пора, наконец, осознать, что – именно в силу своей «исходности» – она не только допускает, но и требует дальнейшего развития. Дифференциация может и должна углубляться; охватывать новые важные, хотя и не представленные пока в ней основания. В существующей дифференциации таким основанием является критерий предмета деятельности, его качественных различий. При этом следует подчеркнуть, что именно это основание и, соответственно, – критерий является важнейшим, в силу чего, собственно говоря, сама эта дифференциация и является исходной, возникла раньше иных. Именно оно – при условии его углубления, как показано выше, и привело к необходимости в дифференциации еще одного класса – субъектно-информационного. Кроме того, в работе [381] показано, что, по-видимому, существуют и такие классы профессиональной деятельности, по отношению к которым *в принципе* нельзя определить, к какому – так сказать «чистому» классу они относятся, поскольку характеризуются атрибутивной синтезированнойностью всех трех классов. Эти виды деятельности были отнесены к четвертому классу – к классу *интегративных* видов деятельности. Раскрытие их психологической природы с еще большей настоятельностью – именно в силу их *интегративного* характера также требует разработки новых, более мощных вариантов системного подхода.

В данной связи необходимо, конечно, учитывать и еще одно – очень значимое и носящее совершенно объективный характер обстоятельство. Оно состоит в том, что наиболее общей, своего рода «магистральной» тенденцией развития типов и форм организации профессиональной деятельности как раз и является все более широкое распространение деятельностей именно субъектно-информационного характера. Решающим шагом в этом направлении является, разумеется, крупнейший технологический «прорыв», приведший к беспрецедентному распространению компьютерных технологий. В целом – это переход общества в так называемую «ИТ-эпоху», дополнение всех сфер жизни общества новым, «пятым» измерением реальности, метафорически обозначаемым, как известно, понятием «*e*-измерения» [1, 155]¹²⁴. И именно субъектно-информационные виды деятельности со всей остротой и очевидностью обнаруживают явную недостаточность традиционных схем декомпозиции деятельности на ее основные структурные «единицы» – действия. Они эксплицируют недостаточную конструктивность (хотя, безусловно, сохраняющуюся «правильность»)

¹²⁴ Это понятие, символизирующее важнейшую роль в современном обществе таких информационных средств и образований, как, например, *e-mail*, *e-library* и т. п.

дифференциации только уровней действий и автономной деятельности. В этом плане как никогда ранее обнаруживается и явная недостаточность самой традиционной трактовки понятия действия для объяснения реальных форм деятельностной активности субъекта, взятой в ее инструментальном проявлении, в ее так сказать «технологии».

В этой же связи еще бóльшую актуальность приобретает уже отмечавшаяся мысль, согласно которой в любом действии «есть то, чего в нем нет непосредственно». Истинное содержание действий (и, соответственно, деятельности в целом) локализуется не *внутри* самих действий и их суммы, а *между* ними – в том, как они организованы в целостные комплексы (паттерны). Лишь при осознании этого можно реализовать к анализу деятельности и известный подход, согласно которому ее организация – и в целом и покомпонентно выступает как процесс решения субъектом определенных *задач* [197], то есть именно процесс, предполагающий развернутую и скоординированную последовательность ряда частных действий потому – никак несводимый к уровню «отдельного действия».

Итак, можно видеть, что постепенный переход теории деятельности к исследованию всё более сложных и интеллектуально насыщенных видов деятельности, одним из максимально репрезентативных представителей которых как раз и выступают деятельности субъектно-информационного характера, со всей остротой ставит проблему дифференциации более релевантных ее истинной сложности «единиц» и уровней. В их качестве, на наш взгляд, как раз и выступают целостная деятельностная ситуация, с одной стороны, и инфрадеятельностный уровень организации, с другой. Более того, именно эти виды деятельности во всё большей степени «вытесняют» многие традиционные ее виды деятельности (либо приходя им на смену, либо переводя их в свою собственную форму, то есть на компьютерную основу).

Наряду с этим, следует подчеркнуть, что сформулированные выше представления не только созвучны еще одной, причем, наиболее значимой и общей тенденции развития подходов к анализу деятельности, но и во многом позволяет объяснить причины ее возникновения, а также и саму сущность этого подхода. Речь идет, разумеется, о подходе, согласно которому подавляющее большинство современных, достаточно сложных видов профессиональной деятельности, хотя, конечно, и может быть декомпозировано до уровня действий, но не должно исчерпываться только этим. Их сущность и специфика, их истинное содержание и реальная сложность соотносятся с принципиально иным уровнем декомпозиции – с дифференциацией деятельности на ее основные *функциональные зада-*

чи. Именно их обеспечение является конкретизацией общей цели деятельности. Именно на «их языке», как правило, представлено нормативное описание деятельности (в том числе – и так называемые технологические карты, «права и обязанности», вообще – все содержание нормативно-одобренного способа деятельности). Однако, эти – действительно, намного более релевантные и репрезентативные структурные «единицы» деятельности (ее функциональные задачи) как раз и предполагают опору на целостные, организованные и скоординированные комплексы целого ряда «отдельных» действий, Они «нерешаемы и неразрешаемы», то есть непреодолеваемы посредством «отдельных», единичных действий. Однако, они и «не возвышаются» до уровня автономной деятельности, поскольку по определению соотносятся с какой-либо частной задачей, направленной на ее организацию.

Важно подчеркнуть, далее, также, что еще одной – также значимой и общей тенденцией развития методологии исследования деятельности является то, что именно совокупность основных функциональных задач обычно рассматривается как *критерий* для дифференциации, а затем для содержательной экспликации базовых *компетенций*. «Быть компетентным» в деятельности – это означает владеть системой ее основных компетенций. В свою очередь, они как раз и обусловлены содержанием и составом основных функциональных задач, успешное решение которых объективно необходимо для обеспечения всей деятельности. Таким образом, можно видеть, что понятие инфрадеятельностного уровня организации деятельности оказывается, фактически, теснейшим образом связанным не только с ситуационным, но и с *компетентностным подходом*.¹²⁵ Более того, оно во многом объясняет, почему именно данный подход является теоретически релевантным психологической архитектонике деятельности и практически конструктивным для решения очень многих прикладных задач.

Констатируя это, теперь необходимо привлечь к анализу те материалы, которые были представлены в параграфе 3.3.3.1. и которые экспли-

¹²⁵ В плане обоснованности, действительно, общего характера инфрадеятельностного уровня показательным является еще и следующее обстоятельство. Как можно видеть из проведенного анализа, он обнаруживает свою органическую связь, с одной стороны, с *парадигмой ситуационизма* как одним из наиболее общих подходов современной теории управления и менеджмента. Одновременно он обнаруживает связь и с еще одним, также очень общим подходом – *компетентностным*, являющимся методологической основой для многих современных исследований профессиональной деятельности, в частности, – образовательной.

цируют еще одну важнейшую особенность педагогической деятельности в целом и учебной деятельности, в особенности. Она состоит в том, что, пожалуй, главным ее содержанием, а также главной ее целью (и даже миссией) является то, что можно было бы обозначить как функция «межпоколенной трансляции знаний» и опыта, то есть, по существу, информации. При этом подчеркиваем еще раз, что, конечно, только к данной функции она ни в коем случае не сводится и ей не исчерпывается. Однако трудно не видеть и того, что именно данная функция все же является основополагающей. Тем самым она во многом не просто «сближается», но и, фактически, отождествляется (в определенном отношении) именно с деятельностью этого – третьего класса (субъект-информационного). Мало какая иная деятельность не только по своему содержанию, но и практически по всем иным параметрам носит столь выраженный информационный («знаниевый») характер. Причем, и логика ее усложнение, а также прогресс форм ее организации непосредственно связаны именно с тем, что основной их «вектор» как раз и состоит во все большем придании этой деятельности именно субъект-информационного характера (компьютеризация, дистанционное обучение, Интернет). Следовательно, в плане всего этого можно констатировать и еще одну грань принципиальной синтетичности педагогической деятельности. Она базируется на синтезе не только двух традиционно дифференцируемых классов (субъект-объектного и субъект-субъектного), но и на их синтезе с третьим классом – субъект-информационным.

В заключение подчеркнем, что все – рассмотренные выше особенности и закономерности того, каким образом эксплицируется по отношению к педагогической деятельности базовая дифференциация деятельности на два основных макрокласса, обусловлены не только и даже не столько своеобразием ее субъекта и объекта, сколько специфичностью и даже – уникальностью их отношений и взаимодействий. Они носят принципиально межличностный, интересубъектный характер и, следовательно, могут быть эффективными лишь в том случае, если в них адекватно воплощаются базовые атрибуты самих «агентов» этого взаимодействия. Однако именно это и означает, что построение деятельности «со стороны» педагога должно базироваться на адекватном «отражении» (то есть распознавании, декодировании, «умении видеть») главных особенностей своего «объекта» – учащихся и последующем их учете в своей деятельности.

Вместе с тем, именно в данной связи и именно в процессах межличностных взаимодействия, атрибутивно присущих педагогической деятельности как принципиально совместной, на первый план объективно выходят детерминанты и факторы не только когнитивного, но и *мета-*

когнитивного плана, поскольку эти процессы столь же атрибутивно сопряжены с рефлексивными механизмами и закономерностями и, более того, базируются на них. Осуществление этих взаимодействий объективно невозможно вне опоры на факторы и процессы именно метакогнитивного плана. При этом, как уже подчеркивалось выше, и само понятие метакогниции существенно расширяется и обогащается, поскольку в него включаются не только представления субъекта о *своих* когнитивных процессах и особенностях (что свойственно традиционному метакогнитивизму), но и представления о метакогнициях *других* людей. Особо следует подчеркнуть, что такого рода – так сказать *интериндивидуальные* метакогниции с необходимостью включают в свой состав и более широкие представления о когнитивной сфере «других» – о всей совокупности их «*знаниевых*» характеристик. Например, принимая решения в условиях межличностного взаимодействия, личность как субъект выбора ориентируется на то, какими знаниями, в каком аспекте, с какой полнотой и достоверностью и пр. обладает тот субъект, в отношении которого (или же вместе с которым) осуществляется сам выбор. При этом необходимо учитывать, что само понятие метакогниции имеет в качестве синонима понятие *метапознания*, в котором как раз и фиксируется тот факт, согласно которому в общий состав метакогнитивной сферы входят не только *процессуальные* образования, но и итоговые – результативные эффекты их функционирования, то есть сами *знания*, а также структуры, их обеспечивающие. Таким образом, можно сделать существенное, на наш взгляд в методологическом плане заключение, согласно которому за счет учета всего вышеизложенного в целом и за счет понятия интериндивидуальных, то есть *социальных метакогниций*, происходит *концептуальное расширение* теоретических представлений о самом *предмете* метакогнитивизма.

3.3.3.4. Два основных подхода к системной экспликации педагогической деятельности

В завершении анализа специфики педагогической деятельности, эксплицируемой с позиций сформулированного в данной работе метакогнитивного подхода к ее исследованию, остановимся еще на одном положении, которое также представляется значимым в плане ее раскрытия. Выше мы уже неоднократно подчеркивали, что эта деятельность носит не только ярко выраженный, но и принципиально синтетический характер. Причем, он проявляется одновременно в двух плоскостях.

Первая – это синтетическая представленность в ней основных *типов* деятельности, которые, в свою очередь, также могут дифференцироваться

по различным основаниям. Так, в ней представлены важнейшие моменты всех трех основных типов деятельности – игровой, учебной и трудовой. В ней синтезированы также и важнейшие атрибуты как индивидуальной, так и совместной деятельности. Наконец, в ней же представлены и моменты как управленческой, так и исполнительской деятельности.

Вторая – это представленность в ней и базовых *классов* деятельности (субъект-субъектного, субъект-объектного и субъект-информационного). Такая – подчеркнутая и, повторяем, атрибутивная синтетичность данной деятельности с логической необходимостью приводит к постановке еще одного – естественным образом сопряженного с любой «синтетичностью» вопроса. *Что* именно обеспечивает этот синтез? Каковы средства и механизмы сопряжения и согласования столь разных типов деятельности? Каковы результативные эффекты такого синтеза? Чем «на выходе» предстает сам этот синтез и каковы те концептуальные средства, которым он может быть наиболее адекватно полно эксплицирован?

Трудно не видеть того, что все эти вопросы, фактически, с логической необходимостью требуют обращения к включению в проводимый здесь анализ еще одной базовой категории, которая, впрочем, является очень традиционной в психологии в целом и в психологии деятельности, в особенности, – категории *системы*. Кроме того, в связи с этим возникает необходимость обращения и к еще более широкому спектру вопросов, сопряженных с методологией системности в целом, а также с тем, как она реализована по отношению к исследованию педагогической деятельности. Безусловно, это отдельная – причем, очень сложная и обширная тема, вполне достойная того, чтобы стать предметом специального рассмотрения. Ее анализ в целом выходит далеко за пределы основных задач данной работы; вместе с тем, один ее аспект все же должен быть подвергнут рассмотрению.

В преднамеренно заостренной формулировке тот вопрос, который необходимо сделать предметом анализа, может быть сформулирован следующим образом. Каковы эвристические и шире – концептуальные возможности системного подхода как общей методологии исследования по отношению к раскрытию психологического содержания и закономерностей структурно-функциональной организации педагогической деятельности? Каков его потенциал в этом плане? Каковы перспективы и возможности реализации по отношению к ней базовой категории данного подхода – категории системы? При ответе на данные вопросы мы будем опираться на материалы одной из наших работ [197], а также на данные, изложенные в параграфе 1.2.1.

С позиций сформулированного в главе 1 общего методологического подхода к исследованию деятельности она должна быть проинтерпретирована как один из наиболее репрезентативных видов качественно специфического класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Эти представления, по нашему мнению, не только могут, но и обязательно должны быть привлечены к решению задач, рассматриваемых в данном параграфе. Напомним, что наиболее общей и уникальной особенностью этих систем является то, что ни обладают способностью к *функциональному* включению в свой состав тех метасистем, в которые они сами объективно – *онтологически* включены. В силу этого, такого рода системы обретают новые, совершенно исключительные возможности, а степень их организованности и сложности и, соответственно, общий потенциал существенно возрастает. Более того, некоторые из систем такого рода обладают способностью к функциональному включению в свой состав (то есть к «встраиванию» в них) не одной, а *нескольких* более общих, нежели они, метасистем одновременно. Тем самым, находит свое воплощение тезис о *полиметасистемности* их организации. По отношению к деятельности это означает, что она функционально включает в свой состав («встраивает» в себя) ключевые «составляющие» *трех* фундаментальных по своей значимости метасистем. Они – и содержательно и формально являются очень разными практически во всех отношениях. Однако, они сходны друг с другом по степени их обобщенности – так сказать по их масштабу. Ими выступают, во-первых, сама *личность* субъекта деятельности; во-вторых, метасистема, образованная всей совокупностью *объектных* (и потому уже не субъективных, а объективных) факторов и детерминант, в которых разворачивается деятельность; в-третьих, *процесс* их взаимодействия, исходно представленный в качестве надындивидуальной, то есть совместной деятельности.

Наряду с этим, необходимо напомнить также, что в методологии системного подхода в целом (особенно – на относительно поздних стадиях его развития) оформились представления о двух качественно различных типах системных образований как таковых¹²⁶. Первый – это так

¹²⁶ Строго говоря, в исходном – предложенном в работе [240] варианте этих представлений дифференцировались не два, а три уровня системности объектов познания: отдельные, «простые» системы; родовидовые системы и полисистемные комплексы. Вместе с тем, дальнейшая логика развития этих представлений показала, что наибольшей релевантностью и конструктивностью характеризуются первый и третий из них. Понятие же родовидовой системы не получило сколько-нибудь конструктивной реализации.

называемые «*истинные системы*» структурирующиеся по типу организационного целого [240]. Они не могут существовать никак иначе, кроме рамок самой целостности, являются порождением и воплощением этой целостности. Второй – это системные (или – полисистемные) *комплексы*, состоящие, в свою очередь, из «истинных систем». Последние подвергаются в них объединению, комплексированию; их синтез осуществляется при этом обычно не за счет тех средств, которые заложены внутри самих синтезируемых систем, а за счет привлечения новых, дополнительных средств. И хотя степень организованности – так сказать «мера целостности» вторых существенно меньше, чем первых, они все же обладают рядом новых неоспоримых преимуществ перед первыми.

В свете этих общих положений можно эксплицировать еще одно обстоятельство, также имеющее обобщенный характер. Оно заключается в том, что в деятельности представлены и синтезированы принципиально гетерогенные, качественно различные – причем, по целому ряду оснований системы. В свою очередь, это оказывается возможным, благодаря тому, что сама деятельность в плане ее формирования и функционального геноза представляет собой специфическую систему со «встроенным» метасистемным уровнем. Лишь благодаря этому в ней и обеспечивается функциональная представленность иных – более общих и принципиально отличающихся друг от друга трех проанализированных метасистем. В результате этого и сама индивидуальная деятельность строится и развивается не столько на основе присущих ей – аутохтонных закономерностей, но и по типу всё более полной воплощенности тех особенностей и закономерностей, характеристик и средств, которые исходно заложены в метасистемах по отношению к ней. Чем в большей мере они оказываются мультиплицированными в ней, то есть чем в большей степени система (деятельность) оказывается в состоянии использовать тот огромный потенциал, который заложен в них, тем совершеннее она сама, выше ее эффективность, а также иные итоговые параметры.

Однако из всего этого вытекает достаточно значимое следствие. Оно заключается в том, что деятельность представляет собой не данную *исходно* онтологическую целостность, а выступает как форма и определенный результат, то есть как *итог* *соорганизации* ряда системных образований. Она не «дана исходно» именно как целостность, а *должна* быть обеспечена в качестве таковой. Целостность (системность) как атрибут деятельности – это не ее «альфа», а ее «омега». Поэтому для раскрытия ее качественного своеобразия более адекватным является именно понятие *системного комплекса*, а не более традиционное понятие «истин-

ной» системы. Деятельность является именно системным комплексом, синтезирующем в себе ряд иных системных образований. Сам же этот синтез оказывается возможным, благодаря тому, что деятельность обладает способностью к функциональному включению их в свой состав и содержание, то есть к их функциональному «встраиванию» в себя.

На наш взгляд, именно понятие системного комплекса позволяет преодолеть целый ряд противоречий и трудностей принципиального характера, возникших в психологии деятельности в результате попыток ее разработки с позиций системной методологии¹²⁷. Данное понятие в большей степени отражает реальную сложность, *комплексность* и гетерогенность деятельности и, прежде всего, наиболее фундаментальный и, в то же время, очевидный факт представленности в ней *принципиально* различных в качественном отношении систем. Важно и то, что базовые механизмы, лежащие в основе придания деятельности черт организованности и целостности, то есть собственно системности, являются, по-видимому, также принципиально иными, нежели это установлено в системной методологии по отношению к другому классу системных образований – к «истинным системам». Это механизмы интеграции и соорганизации, присущие именно системным комплексам и специфичные только им. К сожалению, в данном отношении приходится констатировать, что они раскрыты в настоящее время значительно хуже, нежели иные механизмы собственно системного типа. Этим во многом и объясняются трудности системной экспликации деятельности в целом.

В связи с этим, возникает, однако, необходимость в конкретизации сделанного заключения и в экспликации тех преимуществ, к которым ведет синтез в системном комплексе (деятельности) двух основных принципов синтезирования – интегративного и агрегативного. В этом плане можно зафиксировать, как минимум, следующие основные особенности организации деятельности, проинтерпретированной с позиций понятия системного комплекса.

Во-первых, нельзя, конечно, не видеть наиболее очевидного – вполне «прозаического» и совершенно реального обстоятельства, состоящего в следующем. Деятельность *в целом* отнюдь не всегда, а в действительности – достаточно редко реализуется при «идеальном», или даже – просто «достаточно полном» использовании средств, присущих собственной системной организации. Это означает, что все три основные ее системы

¹²⁷ То, как это реально может быть осуществлено, станет предметом специального рассмотрения в ходе последующего изложения.

не только могут, но и, как правило, реально характеризуются «не-идеальностью» их *со*-организации, то есть выраженными несовершенствами и ограниченностью такой соорганизации. Так, в плане первой из систем, входящих в системный комплекс, то есть в саму деятельность (в плане ее субъекта) это обычно выражается в недостаточном уровне его компетентности. По отношению ко второй системе (объекту) – это же выражается в несовершенстве и в недостаточной эффективности средств труда. По отношению к третьей системе (самому процессу деятельности) это выражается, в частности, в недостаточно хороших, а нередко – и просто плохих (в том числе экстремальных) условиях ее осуществления. Тем самым, складывается ситуация, когда достижение системной формы организации деятельности является не только крайне затруднительным, но и практически невозможным. Однако, все это «не отменяет» *необходимости* ее реализации. В таком случае, однако, возникает другая необходимость в такой форме ее организации, которая обеспечила бы эту реализацию. Этой формой может быть лишь организация по типу комплексирования.

Во-вторых, следует, конечно, учитывать и еще одну категорию факторов – факторы профессиогенетического плана. Дело в том, что первично и исходно, то есть на начальных стадиях освоения деятельности две входящие в ее состав основные системы (субъект и объект) выступают как еще практически полностью несогласованные. Третья же система (сам процесс деятельности) вообще еще не сформирована и, фактически, отсутствует. Вместе с тем, уже и на этих – ранних генетических этапах освоения деятельности она должна быть осуществимой, поскольку в противном случае не произойдет ее дальнейшее развитие. В этом случае опять-таки с достаточной очевидностью возникает необходимость в такой форме организации, которая, не являясь собственно системной, все же смогла бы обеспечить *реализуемость* деятельности. Более того, и на всех последующих генетических стадиях деятельность не достигает, так сказать, «полной» системности; она всегда в той или иной мере отличается от нее. Наконец, в ее организации должна быть «предусмотрена» и возможность ее осуществления также в тех условиях, когда она является сформированной на достаточно низком уровне. Другими словами, не только хорошо обученные индивиды, но и индивиды, обученные недостаточно (или же вообще – слабо обученные или мало способные к освоению деятельности) всё же должны ее реализовывать, хотя бы и на минимально допустимом уровне. Это означает, что результативность деятельности должна быть обеспечена в *любом случае*, в том числе и в случае отсутствия у деятельности собственно системной формы

организации. Очевидно, что это возможно лишь при условии, если она организуется как системный комплекс, а не как «истинная система», то есть на основе агрегативного принципа.

В-третьих, нельзя, конечно, игнорировать и еще один – столь же очевидный с эмпирико-феноменологической точки зрения факт, смысл которого заключается в следующем. Деятельность не только не может, но, по-видимому, и *не должна* (по целому ряду причин) всегда и везде осуществляться, так сказать, «на максимуме» своей организации. Она отнюдь не всегда должна быть представлена в лучшей – собственно системной форме своей организации. Напротив, она должна, как минимум, включать *возможность* и такой организации, которая является так сказать «субоптимальной» – не лучшей, но допустимой. Все это обусловлено достаточно простыми, но одновременно – и общими причинами. «Лучшая» – оптимальная, наиболее совершенная, то есть собственно системная форма организации требует соответствующих, то есть достаточно больших «затрат» (энергетических, временных, когнитивных и пр.). Другими словами, она сопряжена с высоким «рабочим напряжением» (с высокой операционной напряженностью), с большими «личностными инвестициями» и пр. Однако сам субъект может быть либо к этому не готов, либо к этому не стремится, либо попросту не в состоянии это обеспечить. Наряду с этим, приходится учитывать, конечно, и соображения, обусловленные известным «принципом экономии». Он, как известно, состоит в сильной субъективной тенденции к минимизации энергетических вложений в деятельность¹²⁸. Вместе с тем, мера универсализма базовой формы организации деятельности должен быть такой, чтобы «предусмотреть» и эти варианты. Однако именно это и достигается за счет того, что в деятельности реализован не только принцип интегративности (системности), но и менее энергозатратный принцип – агрегативности.

В-четвертых, как уже отмечалось выше, обратной стороной (негативной) системной формы организации является ограничение степеней свободы тех «составляющих», которые подвергаются ей. Чем выше мера выраженности системной формы организации, тем в большей степени «замораживается» потенциал ее «составляющих». В предельно выраженном случае это проявляется, как уже отмечалось, в известном феномене «заорганизованности», «заалгоритмизированности». Известно, однако, что деятельности присуща и еще одна фундаментальная характеристика.

¹²⁸ Не говоря уже о так называемой охранительной функции лени как компенсаторного, точнее – «защитного» механизма.

Это – диалектическое взаимодействие в ней нормативного и наднормативного содержания; возможность ее развития через внесения в нее субъектом дополнительного, то есть наднормативного содержания. Естественно, что эта характеристика также должна быть обеспечена каким-либо соответствующим и достаточно мощным средством. Им и является такая ее организация, при которой в самом процессе объективно заложены возможности «отхода от системности» – от предзаданной (нормативной) ее организации. Именно это и обеспечивается, как отмечалось выше, посредством сохранения в общей организации деятельности и принципа агрегативности. Он, в отличие от принципа интегративности (как основного механизма системности), предполагает включенность в деятельность моментов «асистемности», но не деструктивной, а конструктивной – генеративной, то есть такой, которая является стимулом для ее же собственного преодоления и, соответственно, – для развития самой деятельности.

В-пятых, не менее характерно и то, что «мир деятельности», является предельно гетерогенным. Он включает в себя и такие ее виды, которые так сказать полностью «противоположны» какой-либо «жесткой» организации. Им, метафорически выражаясь, «противопоказана» системность, в особенности, атрибутивно связанная с ней – «навязанная» извне жесткая и строгая регламентированность. Речь при этом, разумеется, идет о так называемых «свободных профессиях», творческих видах деятельности. Естественно, что при этом нельзя и упрощать реальность, считая, что они вообще отрицают системность, а строятся целиком на принципах «полной свободы». Дело в другом – в том, что в организации этих видов деятельности, *наряду* с сохранением в них основных моментов системной формы организации, должны быть не только представлены, но и достаточно выражены также и средства «выхода» за ее пределы. Это – средства преодоления тех ограничений, которые она накладывает на них самим фактом своего существования. Все это опять-таки требует включения в ее организацию такого принципа, который позволял бы обеспечить, наряду с высокой эффективностью, еще и высокую степень свободы – возможность ее трансформации.

В-шестых, известно, что относительно наиболее типичным – массовидным принципом организации деятельности является отнюдь не принцип *мотивационной* регуляции, а принцип регуляции *стимульной*. Другими словами, в существенно большем числе случаев деятельность организуется не на основе принципа добровольности, а на основе принципа принудительности; не на основе мотивации «по типу желаний», а на основе мотивации «по типу долженствования». Кроме того, и со-

организация целого ряда, а чаще – очень многих индивидуальных деятельностей возможна лишь на основе этого принципа, который позволяет обеспечить подчинение личного общественному, индивидуального – коллективному. Однако в этом случае ни мотив деятельности, ни ее цель (как по интенсивности, так и по содержательным характеристикам) не представлены в такой степени, чтобы быть в состоянии полностью обеспечить системообразующие функции по отношению к общей организации деятельности. Они, фактически, «не возвышаются» до статуса *системообразующего фактора*. Однако только при его наличии деятельность может обрести собственно системную организацию. Поэтому ее организация в реальности также достигает ее, а реализуется на основе менее соврашенного и эффективного принципа – агрегативного, комплексного.

В-седьмых, необходимо принимать во внимание и еще одно – также очень общее и достаточно значимое обстоятельство. Оно состоит в дифференциации двух основных и качественно глубоко специфических классов деятельности – субъект-объектного и субъект-субъектного. Во втором случае, в качестве «предмета» деятельности выступает, однако, либо аналогичная субъекту деятельности по статусу и атрибутивным характеристикам сущность (то есть также субъекты), либо их деятельность. В этом случае возникает интересный феномен «обратимости базовых систем», входящих в общий состав деятельности. Его сущность заключается в том, что по отношению к той или иной системе (либо субъекту, либо объекту, либо процессу) не только должны, но и в принципе *могут* быть привлечены лишь те средства, которые заложены в каждом из них. Проще говоря, для организации первой из систем – субъекта реализуются субъективные же возможности, для организации процесса – процессуальные средства. Тем самым, возникает известный феномен *автовзаимодействия* систем с присущими ему ограничениями, выступающими как частный случай ограничений системной формы организации в целом.

Итак, на основе всего изложенного можно сделать следующее – обобщающее по отношению к рассматриваемым вопросам заключение. С одной стороны, в силу очень веских и, более того, *объективных* причин, деятельность в *общем случае* не может строиться на основе лишь интегративного принципа, то есть быть организованной по типу «истинной системы». Она предполагает его обязательное дополнение принципом агрегативности, что, в свою очередь, обуславливает ее *общую* организацию по типу системного комплекса. Однако, с другой стороны, в этом случае (то есть в случае, казалось бы, «отхода» от оптимального принципа) ее общий потенциал не только не снижается, но, наоборот, –

возрастает. Во всем этом проявляется действительная сложность и «мудрость» организации деятельности. Будучи организованной по типу системного комплекса, она оборачивает свои же собственные недостатки (точнее – то, что ими обычно считается) в свои достоинства. Ее ограничения на деле оказываются источником и факторами ее новых возможностей и, более того, – детерминантами ее атрибутивных характеристик. Однако, в этом нет и ничего необычного, поскольку данный эффект достигается за счет синтеза двух – диаметрально противоположных, но дополняющих и обогащающих друг друга принципов – интегративного и агрегативного. В свою очередь, это возможно лишь при условии организации деятельности лишь по типу *системного комплекса*.

Необходимо подчеркнуть, что особенно явно принадлежность деятельности к именно к образованиям, организованным по типу системного комплекса, обнаруживается именно по отношению к учебной деятельности. Достаточно развернутая аргументация данного принципиального обстоятельства фактически, уже была осуществлена нами в параграфе 3.2.1., в котором были рассмотрены основные особенности этой деятельности, не позволяющие трактовать ее (по степени совершенства внутренней организации) в качестве «истинной системы».

Наиболее важным результатом такого рассмотрения является то, что сама суть учения как деятельности состоит в его принципиальной *парциальности* – и по организации, и по уровню воспроизведенности в учебной деятельности на каждом этапе его развертывания полноты той деятельности, освоение которой и является его задачей. Более того, если учебная деятельность начинает развертываться таким образом, что в ней воспроизводится уже весь состав осваиваемой профессиональной деятельности, то она «перерастает» – отрицает себя, становясь самой этой осваиваемой деятельностью. Обучение (учебная деятельность) тем самым, фактически, «заканчивается» и начинается профессиональная деятельность¹²⁹.

Кроме того, сама суть учебной деятельности заключается еще и в том, что она характеризуется наибольшей *генетической* динамикой, что вновь эксплицирует ее «еще неокончателность» в плане степени сформированности собственно системных механизмов организации.

¹²⁹ Кроме того, этот же процесс предполагает, как было показано нами в [197] и постепенный переход от одного подуровня самого субсистемного уровня к другому. Дело в том, что она сам, как уже отмечалось выше, является «неплоским» уровнем и включает в себя ряд подуровней, различающихся именно по мере полноты представленности в них компонентов системы.

Наконец, важно и то, что цели учебной деятельности, как известно, носят не практико-ориентированный, а *познавательный* характер. Они направлены на получение таких результатов, которые по своей природе являются не какими-либо *продуктами*, а носят подчеркнуто *когнитивный* характер. Ее цели и результаты не «практичны», а, скорее, «теоретичны»; не регулятивны, а когнитивны. Такой их характер опять-таки обуславливает явную *аналитичность* учебной деятельности. Она, равно, как и научная, познавательная деятельность, *аналитична* по своей природе, тогда как профессиональная деятельность столь же органично *синтетична*. Учебная деятельность – это постепенное *восхождение* к системности, но еще не сама эта системность в ее полном объеме.

Обоснованность и, более того, – необходимость обращения при психологическом изучении деятельности к понятию системного комплекса становится еще зримее в том случае, если в сферу такого изучения включить именно педагогическую деятельность, но с обязательным учетом ее атрибутивной принадлежности к категории совместной деятельности. Действительно, очень характерно, что период наиболее интенсивного развития проблемы совместной деятельности (и вообще – постановка данной проблемы как самостоятельной) в целом практически *совпал* с периодом наиболее интенсивной экспансии системного подхода в психологические исследования. Этим периодом, как известно, являются 70-ые годы прошлого века.

Основным следствием такого «концептуального контакта» психологической теории деятельности и системного подхода явилось получение двух важных в теоретическом отношении и общих результатов [187, 197]. Во-первых, была установлена принципиальная общность, то есть, фактически, изоморфизм наиболее общих закономерностей структурно-функциональной организации индивидуальной и совместной деятельности. Причем, было доказано, что он существует и может быть обнаружен лишь на очень высоком уровне обобщенности – на уровне *общесистемной* архитектоники этих типов деятельности, то есть в плане общих принципов их системной организации. Во-вторых, было показано также, что совместная деятельность является очень мощной и комплексной, а зачастую – и определяющей системой детерминант для организации самой индивидуальной деятельности. Более того, и в генетическом, и в организационном, и во многих иных планах не совместная деятельность складывается как результат и продукт *интеграции* ряда индивидуальных деятельностей (хотя, конечно, и так тоже). Напротив, последняя (точнее – *последние*) являются результатом закономерной *дифференциации* первой. Все это вплотную привело к постановке важнейшей проблемы, которая является и одной из основных

в методологии системного подхода. Это – проблема соотношения системы (индивидуальной деятельности) и метасистемы (совместной деятельности); вопрос о необходимости обращения к понятию *метасистемы* как таковому и его детальному анализу в контексте психологической проблематики в целом и проблематики деятельности, в частности.

Вместе с тем, не менее показательным и поучительным является и то, что столь бурно начавшееся (и очевидное с содержательной и формальной точек зрения) взаимодействие психологической теории деятельности и системного подхода при разработке проблемы совместной деятельности столь же явно пошло на спад. Оно не привело к каким-либо теоретическим следствиям и результатам, сопоставимым по масштабу и значимости с тем уровнем ожиданий, который был порожден этим взаимодействием. Данное обстоятельство, безусловно, нуждается в самостоятельном анализе и выявлении тех причин, которые его обусловили. Наиболее общий и принципиальный из возникающих при этом вопросов заключается в следующем: почему представляющаяся столь очевидной и оправданной необходимостью реализации по отношению к проблеме совместной деятельности методологии системности не привела к столь ожидавшимся результатам «прорывного» – принципиального характера? Почему базовые положения системной методологии оказались реализованными по отношению к проблеме совместной деятельности в достаточно слабой степени, хотя сама она очевидным образом представляет собой как *еще более* «системно-организованное» образование, нежели индивидуальная деятельность; являясь системой (точнее – метасистемой) еще более высоко порядка сложности. В связи с этим, возникает естественный вопрос – почему это произошло? Не лежат ли в основе этого причины достаточно глубинного, принципиального порядка? Не заключен ли во всем этом определенный «урок», который также должен быть извлечен и учтен при разработке методологических оснований проблемы деятельности?

Отвечая на эти вопросы, необходимо, на наш взгляд, подчеркнуть два принципиальных обстоятельства. Во-первых, одной из причин этого явилось известное – исходное, но не вполне критично принимаемое (то есть берущееся, фактически, в качестве некоторой «аксиомы») положение. Оно, к тому же, представляется очень явным и вполне очевидным – по крайней мере, на первый взгляд. Согласно ему, совместная деятельность трактуется как системно-организованное образование, которое, соответственно, воплощает в себе все базовые атрибуты систем и, следовательно, не только допускает, но и требует непосредственной реализации по отношению к ней методологии системности. В действи-

тельности, данное положение оказалось не таким уж и бесспорным и обоснованным; оно – чем дальше, тем больше – все более явно обнаруживало свою ограниченность и дискуссионность, а в конечном счете, – и некорректность¹³⁰. Эта, повторяем, предельно очевидная видимость – именно в силу своей мнимой «простоты», изначально заслоняет собой то, что совместная деятельность, в действительности, *не является системой* (точнее – *«истинной системой»*).

Сама суть совместной деятельности, а также основные трудности ее организации и реализации как раз и заключаются в том, что *исходно* и изначально она является именно «не-системой» (а нередко и своего рода «анти-системой») – в случае исходной антагонистичности или трудносовместимости позиций членов совместной деятельности). Специфика ее функционального развертывания, а так же ее процессуального содержания состоит именно в необходимости *достижения* такой степени организованности, которая приближала бы ее к степени, могущей быть охарактеризованной как системная. Другими словами, системность совместной деятельности еще *должна быть* достигнута, а не дана исходно и априорно. Она является ее *результатом*, а не *исходным* атрибутом. Более того, она в общем случае, по-видимому, и не может быть «полностью» реализована в организации совместной деятельности – как в силу сложности самой этой задачи, так и в силу перманентных «возмущающих» воздействий на нее (и внешних и внутренних). Они постоянно провоцируют «отклонения» от нее, дезорганизуя совместную деятельность и придавая ей черты асистемности¹³¹.

Другими словами, ни в то время, ни значительно позже не было осознано с достаточной полнотой следующее принципиальное обстоятельство (которое, все же, наконец, пора осознать). Совместная деятельность является не «истинной системой», а выступает системным образованием принципиального иного типа – так называемым *системным комплексом*. Индивидуальные деятельности комплексуются в составе совместной деятельности, но не всегда и, более того, достаточно редко

¹³⁰ Очевидность этого мнения подкрепляется не меньшей очевидностью того, *в отношении чего* данная система дифференцируется, то есть «из чего она состоит» – из индивидуальных деятельностей как столь же явных ее компонентов.

¹³¹ В этой связи можно сказать также, что совместная деятельность имеет тенденцию к организации по типу системы – так сказать, стремится, «*хочет* быть системой, но *не может* ей быть – по крайней мере «в общем случае», в своем массовом проявлении.

достигают в этом своем комплексировании степени системной организации. Еще важнее то, что при этом далеко не всегда реализуются специфически системные средства и механизмы – в первую очередь, *интегративные*; совместная деятельность очень часто «остаётся» в своей организации на уровне доминирования *агрегативных* средств. Тем не менее, на изучение совместной деятельности *непосредственно* и прямо переносилась ее трактовка в качестве именно «истинной системы», что, разумеется, не могло не иметь негативных последствий для таких исследований (и, в действительности, их имело). Немаловажно и то, что совместная деятельность обладает еще одним важнейшим и наиболее характерным атрибутом тех системных образований, которые принадлежат именно к системным комплексам (а не к «истинным системам»). Дело в том, что она, в отличие от индивидуальной деятельности, не реализуется на так называемом «мононосителе», то есть на *одном* материальном носителе. Она, напротив, носит принципиально *распределенный* характер; она реализуется несколькими, а часто – многими «носителями», то есть является своего рода «онтологически распределенной».

Итак, все эти обстоятельства также, во-первых, свидетельствует об *ограниченности* традиционных вариантов самого системного подхода, в которых практически полностью доминирует изучение «истинных систем». Во-вторых, становится очевидной объективная необходимость разработки новых его вариантов и, прежде всего, таких, которые позволяли бы адекватно учесть именно *метасистемную* природу организации изучаемых объектов.

По отношению к организации системных комплексов *в целом* достигаемая в них ее мера – степень ее *совершенства*, как правило, существенно ниже, чем у «истинных систем». Если вторые потому и являются таковыми (то есть «истинными системами»), что в них мера организованности по определению является, если не максимально возможной, то приближающейся к ней, то по отношению к системным комплексам утверждать это, конечно, никак нельзя. Сама *системность* – это так сказать «идеал организованности», а *комплексность* – это лишь *приближение* к нему, причем, нередко и достаточно неблизкое. Сказанное не означает, однако, что в системных комплексах механизмы и средства организационного типа играют второстепенную роль. Как раз наоборот, они выражены очень отчетливо и полно, что, однако, все же не гарантирует их высокую *конечную* эффективность и результативность. Выше мы уже отмечали, что системный комплекс, метафорически выражаясь, «*хочет*» быть системой, но – в общем случае «*не может*» быть ей.

В результате всего этого, и в структуре, и в генезисе системных комплексов намного более существенны моменты, так сказать, дезорганизационного плана. Они *принципиально* неустранимы из системных комплексов в силу их собственных атрибутивных особенностей.

Вся совокупность представленных выше материалов, вскрывающих большую релевантность деятельности в целом и педагогической деятельности, в особенности, понятию системного комплекса (а не «истинной системы»), должна быть однако, дополнена еще, как минимум, двумя достаточно значимыми обстоятельствами. Первое из них состоит в том, что именно учебная деятельность как важнейшая «составляющая» образовательного процесса является, так сказать, принципиально *генетически-относительным* образованием. Именно в ней сама системность как форма и средство организации еще только *формируется, развивается* – складывается. В силу этого, она по степени совершенства организации принципиально не может пока иметь собственно системного статуса – она, как уже неоднократно подчеркивалось выше, лишь «движется» к нему, в чем и состоит одна из ее основных функций. Второе обстоятельство состоит в том – уже более простом и очевидном факте, что в общем составе образовательной деятельности представлен целый *комплекс* частных деятельностей разного типа и даже класса. Это и придает данной деятельности характер системного комплекса – причем, уже не только в плане обозначения на меру совершенства, степень воплощенности собственно системной формы организации, но и в прямом этимологическом значении данного понятия.

Итак, выше был осуществлен своеобразный «экскурс» в очень общую и столь же важную тему, каковой является тема «системность и деятельность». Несмотря на его, действительно, общий характер и, казалось бы некоторую «теоретическую избыточность», он совершенно необходим именно по отношению к раскрытию специфики содержания и организации педагогической деятельности. Более того, именно по отношению к ней эта необходимость представлена, быть может, в максимальном виде и с очень высокой степенью отчетливости. Эта необходимость вообще столь очевидна, что представляется несколько странным и даже – отчасти парадоксальным, что она не была реализована до сих пор. Действительно, трудно не видеть, того, что *все* сформулированные выше – в общем виде, то есть по отношению к деятельности в целом положения не только полностью справедливы и по отношению к педагогической деятельности, но и представлены в ней с максимальной степенью полноты. В результате этого эксплицируется очень важное, на наш взгляд, обстоятельство, со-

стоящее в следующем. Педагогическая деятельность не является системой (точнее – так называемой «истинной» системой), а сама категория «системы» не выступает поэтому адекватным концептуальным средством для раскрытия реального содержания и организации этой деятельности. Вместе с тем, истинная «хитрость» ситуации состоит в том, что, не являясь системой, педагогическая деятельность так сказать «стремится быть» ей, то есть ее генезис в процессе профессионализации педагога как раз направлен на то, чтобы по возможности полнее реализовать в ней принципы системной организации. Поэтому корректнее было сказать так: не являясь *системой*, педагогическая деятельность все же воплощает в себе *системность* как форму организации.

Далее, в свете сформулированных положений столь же отчетливо эксплицируется уже не только то, чем *не является* педагогическая деятельность с точки зрения системного подхода, но и то, чем она *является*. Очень показательно, что необходимое понятийное и концептуальное средство для этого также содержится в методологии системности – им, как мы отмечали выше, является понятие *системного* комплекса. Более того, его правомерность по отношению именно к этой деятельности связана еще и с тем, что она, как показано в параграфе, является комплексной не только в содержательном плане – плане «еще не-системной по уровню совершенства организации», но даже и этимологическом смысле, поскольку в ней *комплексуются* разные типы и даже классы деятельностей. Следовательно, наиболее адекватным – общим методологическим подходом к исследованию этой деятельности не может выступать системный подход в тех его вариантах, которые являются «классическими», каноническими. Таким – наиболее общим и релевантным природе данной деятельности может выступать подход, в большей степени учитывающей ее действительную сложность, противоречивость и комплексность. Им, на наш взгляд, и является метасистемный подход, сформулированный в данной работе, а также реализованный выше по отношению к анализу психологического содержания и организации педагогической деятельности.

* * *

Вместе с тем такую реализацию нельзя, конечно, пока считать полной в силу, как минимум, двух причин. Так, весь проведенный выше анализ был сконцентрирован, главным образом, на обосновании и развитии именно *общего* подхода к психологическому исследованию педагогиче-

ской деятельности и его реализации по отношению к ней *в целом*. При этом следует избегать опасности той ошибки, о которой предупреждал в свое время Б. Ф. Ломов и которая заключается в неправильном отношении к самому понятию подхода. Он при этом трактуется не как стратегическое *средство* исследования того или иного предмета, то есть не как именно «подход» к нему, а как совокупность результатов, то есть как итог исследования – как его «выход». В силу этого, и сформулированные выше представления не только могут, но должны быть конкретизированы и детализированы. Должен быть осуществлен переход с уровня *методологических* представлений (зафиксированных в самом подходе) на уровень собственно *теоретических* представлений, а также на уровень связанных с ним обобщений эмпирического и экспериментального плана. Наряду с этим, с его позиций предметом анализа должна выступить теперь уже не педагогическая деятельность в целом, а ее основные психологические «составляющие». Такой – более детализированный анализ необходим для того, чтобы выявить, каким образом основные положения сформулированного подхода могут содействовать обнаружению и объяснению конкретных закономерностей и механизмов структурно-функциональной организации основных компонентов педагогической деятельности – ее основных психологических «составляющих».

Кроме того, следует подчеркнуть также, что в данной связи возникает и еще одна – достаточно существенная в плане рассматриваемых вопросов задача. Она как раз и состоит в обосновании и, соответственно, в выборе тех «составляющих», которые должны быть подвергнуты приоритетному исследованию. Она осложняется еще и тем, что, как показано выше, сама эта деятельность является принципиально гетерогенной и выступает в качестве системного комплекса. В его рамках синтезированы и собственно *профессиональная* деятельность педагога, и *учебная* деятельность самих обучающихся, и их собственно *совместная* деятельность, и вплетенные в структуру отмеченных типов профессиональной и учебной деятельности фрагменты собственно *игровой* деятельности и пр. В этом плане, на наш взгляд, необходимо руководствоваться следующими соображениями.

По-видимому, такой выбор должен базироваться на том основании, которое может быть обозначено как *критерий специфичности*. Сущность данного критерия состоит в том, что, как уже отмечалось во «Введении», в качестве приоритетных должны рассматриваться такие ее компоненты и такие входящие в нее типы деятельности, которые в наибольшей мере специфичны ее общей психологической природе; поясним сказанное. Так, общеизвестно, что в качестве основных ком-

понентов деятельности, то есть в качестве ее основных психологических «составляющих» выступает инвариантная структура тех «единиц», которые образуют ее психологическую архитектуру и являются ее основными функциональными блоками, компонентами. Вместе с тем, важно учитывать и то, что специфика педагогической деятельности по отношению к каждому из них представлена и, соответственно, – проявляется (а потому – и может быть эксплицирована) существенно по-разному. В частности, уже первый и в известном смысле базовый, определяющий компонент – мотивационная «составляющая» по отношению к этой деятельности наиболее специфична, так сказать, «со стороны» самого обучающегося – его учебной деятельности, а не деятельности педагога. Дело в том, что мотивация индивидуальной деятельности самого педагога в целом достаточно хорошо эксплицируется посредством тех закономерностей, которые присущи именно мотивации профессиональной деятельности в целом. Поэтому основной «фокус» исследования данной «составляющей» должен быть ориентирован на раскрытие закономерностей мотивации именно учебной деятельности. И наоборот, скажем, такой очень значимый функциональный блок, каковым вступает блок *профессионально-важных качеств*, обретает свою специфичность и демонстрирует свою основополагающую роль уже так сказать «со стороны» именно профессиональной деятельности педагога. Следовательно, он и должен рассматриваться именно в ней.

В силу этого во всех представленных в последующих главах материалах основные психологические «составляющие» будут проанализированы в контексте тех макрокомпонентов общей структуры образовательной деятельности, которые наиболее специфичны ее общей психологической природе, ее так сказать «духу» и основному предназначению. При этом, разумеется, в рамках одного исследования практически невозможно охватить все эти «составляющие», в силу чего отмеченный выше «критерий специфичности» должен быть дополнен еще и критерием *значимости*. Его суть достаточно проста – он предписывает выбор таких «составляющих», которые наиболее значимы в плане общей организации анализируемой деятельности. Руководствуясь им, в качестве предметов последующего анализа мы сконцентрируем внимание именно на таких – наиболее значимых «составляющих», в качестве которых выступили *мотивация учебной деятельности*, ее собственно *когнитивное* обеспечение и прежде всего, разумеется, процесс *мышления*, профессионально-важные *качества* педагога, а также интегративное личностно-деятельностное образование – профессиональная педагогическая *компетентность*.

В заключение необходимо, на наш взгляд, со всей определенностью подчеркнуть и еще одно обстоятельство. Сформулированный и реализованный выше подход к психологическому анализу педагогической деятельности ни в коем случае недопустимо рассматривать в качестве так называемого «альтернативного» по отношению к тем подходам, которые уже были разработаны и получили широкое распространение, приведя к целому ряду, действительно, фундаментальных результатов. И уж тем более его нельзя трактовать как «заменяющий и отменяющий» их. Речь идет совершенно о другом – о том, что важнейшие, существующие в настоящее время подходы – как, действительно, конструктивные, «живые и развивающиеся» гносеологические средства, не только допускают, но и требуют своего совершенствования. Они требуют их углубления и конкретизации, а в ряде случаев – и выхода на новые уровни концептуального осмысления предмета исследования – как в теоретическом, так и в методологическом плане. И в этом отношении (подчеркиваем – *только* в этом отношении) развитый выше подход может и должен быть понят в качестве еще одного – возможного средства такого рода концептуального расширения и углубления существующих представлений. Другими словами, он является именно дополнительным по отношению к ним, но никак не альтернативным.

Более того, и сам «жанр изложения» материалов данной главы определяется именно этим же обстоятельством. В ней отнюдь не преследовалась цель провести исчерпывающий анализ педагогической деятельности, охватывающий и учитывающий все ее аспекты, равно как и основные из существующих подходов. Его целевое назначение заключалось в том, чтобы определить, какие именно новые методологические подходы возможны в плане исследования педагогической деятельности. Необходимо было определить также, какие именно дополнительные по отношению к существующим теоретические положения, раскрывающие психологические закономерности ее содержания и организации, могут быть сформулированы на их основе. Именно эти и *только* эти особенности и закономерности – *дополняющие* собой уже известные были предметом рассмотрения в данной главе. В этом плане можно также отметить очень показательную аналогию (которая, в действительности, является бóльшим, чем просто аналогия) между изложенным выше метакогнитивным подходом к исследованию педагогической деятельности и полученными на его основе результатами, с одной стороны, и отношениями, которые существуют между самим метакогнитивными процессами и «просто» когнитивными процессами, с другой. Первые

вовсе «не отменяют» и не заменяют вторые, а напротив – базируются на них и, более того, являются органическими продуктами их собственной эволюции и совершенствования, что позволяет им самим повысить свой ресурс и потенциал. Точно так же и метакогнитивный подход, базирясь на уже существующих подходах, позволяет в ряде случаев расширить и углубить представленные в них положения, а тем самым – дополняет их и позволяет расширить общий арсенал объяснительных средств. Тем самым «логика *теории*» повторяет в себе «логику *объекта*», а он, в свою очередь, получает релевантную ему – его *онтологии* экспликацию на *гносеологическом* уровне. Наконец, в этом же, собственно говоря, находит свое проявление общая диалектика связи и развития представлений о предмете и методе исследования, лежащая в основе развития любого научного направления.

Глава 4. Метасистемная организация мотивационной сферы личности в учебной деятельности

4.1. Мотивационная сфера личности как система со встроенным метасистемным уровнем

Центральным предметом рассмотрения в предыдущей главе выступила категория деятельности, а также ее основные экспликации по отношению к основным участникам образовательного процесса. Наиболее общим итогом такого рассмотрения явилось установление и интерпретация метасистемной природы этой деятельности, а также раскрытие ее психологической структуры. В силу этого, согласно общей логике проводимого в данной работе анализа, следующим его шагом должно выступить рассмотрение основных «составляющих» данной структуры. Иначе говоря, после того, как эта структура была проанализирована в ее наиболее общих и принципиальных чертах и, главное, *на основе* результатов такого рассмотрения, необходима конкретизация и детализация проводимого анализа посредством обращения к базовым структурным компонентам психологической системы деятельности.

В связи с этим, однако, необходимо учитывать два следующих обстоятельства, которые уже отмечались во «Введении» в качестве установочных и определяющих собой содержание и общую логику изложения представленных в данной работе материалов. Во-первых, в круг ее задач входит, разумеется, рассмотрение не *всех* базовых психологических «составляющих» системы деятельности, а лишь некоторых – *основных* из них, являющихся, однако, наиболее репрезентативными в плане реализации общего методологического подхода, сформулированного в первой главе. В данном отношении – и это также подчеркивалось во «Введении» так сказать «первыми среди равных» выступают мотивационная, когнитивная и личностная «составляющие» психологической системы деятельности (обоснование данного тезиса также было представлено выше). В силу этого, именно к их рассмотрению теперь и необходимо перейти. И, безусловно, такое рассмотрение должно быть начато именно с первой из этих «составляющих» – с мотивационной, что, в свою очередь, имеет целый ряд также вполне естественных причин. Наиболее простая и очевидная из них – это, разумеется, инициационный, то есть именно «начальный», отправной – базовый характер именно мотивационно–побудительной «составляющей» любой активности.

Во-вторых, как было показано в предыдущей главе, сама категория деятельности имеет целый ряд ее основных экспликаций по отношению к образовательному процессу. Так, она дифференцируется, прежде всего, по критерию отнесенности к основным субъектам этой деятельности – либо к педагогу, либо к учащемуся¹³². Иными словами, она является принципиально гетерогенной, в силу чего возникает следующая задача. Либо анализу в плане раскрытия указанных «составляющих» подвергнуть все ее основные экспликации, либо же сконцентрировать его на наиболее репрезентативных из них. При решении данной задачи мы считаем целесообразным учитывать следующее обстоятельство. Выбор того или иного из отмеченных вариантов должен базироваться, как уже отмечалось, на критерии специфичности той экспликации общей категории деятельности, которая в наибольшей мере отвечает природе и общей функциональной направленности всего образовательного процесса, то есть смыслу учения как такового. В этом плане обращение к анализу мотивации собственно педагогической деятельности было бы не вполне специфичным и даже не совсем адекватным данному критерию (хотя, конечно, и полезным). Дело в том, что мотивационное содержание педагогической деятельности (то есть, фактически, *профессиональной* деятельности педагога) по своей атрибутивной природе и общей структурно-функциональной организации очень близко к тому, которое раскрыто и проинтерпретировано именно с позиций мотивации профессиональной деятельности.

Другими словами, данная деятельность – именно как *разновидность* профессиональной деятельности воплощает в себе *общие* принципы мотивации, установленные по отношению к ней. И наоборот, *учебная* деятельность самого учащегося в значительной степени более репрезентативна кругу рассматриваемых здесь задач и, прежде всего, она существенно более *специфична* природе и функциональному предназначению учения как такового. Следовательно, именно эта экспликация общей категории деятельности, то есть учебная деятельность обучающегося, и должна выступить базовым предметом рассмотрения. Наряду с этим, приходится, конечно, учитывать, что деятельность учащегося также достаточно гетерогенна. Она, например, весьма различна на основных этапах обучения – школьного, вузовского, послевузовского. В связи с этим, представляется вполне логичным, однако, в качестве предмета рассмотрения тот ее под-

¹³² Разумеется, существуют и иные основания для дифференциации видов и типов образовательной деятельности; они были рассмотрены, в частности, в предыдущей главе.

вид и, соответственно, тот интервал общего онтогенетического развития, на котором происходят наиболее интенсивные и репрезентативные трансформации мотивационной «составляющей» учения. Исходя из этого, представленный ниже анализ будет сконцентрирован именно на таком интервале, который обозначается понятием «школьного онтогенеза». Руководствуясь сформулированными выше положениями, перейдем к рассмотрению мотивационной «составляющей» общей психологической системы учебной деятельности.

Исследование мотивации учебной деятельности (УД) выступает одним из важнейших направлений фундаментальной психологической проблемы мотивации деятельности и поведения. Данная проблема является, как известно, не только основополагающей для психологической науки, но имеет и междисциплинарный характер, поскольку она разрабатывается в целом ряде дисциплин и направлений, а ее предмет – мотивация пронизывает все стороны и аспекты поведения и деятельности, играет решающую роль в их организации. В наиболее общем плане ее фундаментальный характер обусловлен тем, что она является проблемой *детерминации* поведения и деятельности. Она, следовательно, выступает конкретизацией на психологическом уровне ключевого вопроса о детерминистском, то есть собственно научном объяснении. Именно мотивация, как указывал С. Л. Рубинштейн, это и есть «через психику реализующаяся детерминация», а специфика собственно психологического исследования деятельности связана, прежде всего, с изучением ее мотивационных аспектов [379]. Находясь в основании психологического знания и будучи органично вплетена в его фундаментальную проблематику, данная проблема приобретает еще большую значимость с учетом того психологического и социального контекста, в котором она изучается.

В особой степени значимость данной проблемы проявляется при ее разработке в контексте одного из ведущих типов деятельности – *учебной*, реализующейся, к тому же, в качественно трансформирующихся условиях современных общественных реалий и тех новых требований, которые они предъявляют к процессу формирования и образования личности. Это, в частности, и профильное обучение в школах, и появление большого числа альтернативных обучающих программ в начальном звене школы, и массовый характер процесса профессиональной переподготовки взрослых людей и мн. др. Поэтому в настоящее время проблема мотивации учебной деятельности приобретает статус одной из основных, фундаментальных проблем психологической науки [422].

Действительно, какими бы вопросами ни занимались педагоги и психологи в системе образования, они обязательно сталкиваются с проблемой, которая обозначается как «мотивация учения» или «мотивация учебной деятельности». Актуальность ее очевидна, а практическое и теоретическое значение велико. В связи с этим уместно привести высказывание Г. Манна: «Учитель, пытающийся преподавать без того, чтобы внушить ученику желание учиться, кует холодное железо» (по [220]).

Проблема мотивации УД, являясь частью более широкой проблемы мотивации в ее общепсихологическом значении, разделяет с ней все основные сложности и противоречия, возникающие при ее изучении. Вместе с тем, она имеет и свою собственную специфику. Проявления последней весьма многоплановы, но, пожалуй, главное среди них заключается в явно недостаточной собственно теоретической разработанности проблемы мотивации УД в сочетании с наличием огромного массива эмпирических и экспериментальных данных. Данная особенность обусловлена, в первую очередь, сложностью предмета исследования, которая проявляется уже в терминологической неопределенности, характерной для этой проблемы. Это и многое другое делает объективно необходимой разработку и реализацию такого концептуального подхода, который позволил бы выявить основные принципы организации и механизмы мотивации УД, а также объяснить сущность основных феноменов мотивации УД. Лишь на основе разработки такого обобщающего, то есть собственно концептуального подхода возможно преодоление одной из наиболее характерных негативных особенностей современного состояния проблемы мотивации УД. Она заключается не только в отставании ее собственно теоретического изучения от эмпирико-экспериментального исследования, но и в отсутствии должного концептуального синтеза второго в рамках первого. Понимая высокую сложность и комплексность этой задачи, мы, тем не менее, считаем необходимым предпринять попытку ее рассмотрения, опираясь как на классические представления, так и на новые методологические подходы и направления исследований, разрабатываемые в современной психологии.

К настоящему времени осуществлен целый ряд исследований данной проблемы, в итоге которых получены важные результаты, раскрывающие значимые закономерности и механизмы мотивации учения (Г. С. Абрамова, А. М. Антипова, Р. Р. Бибрих, С. М. Бирюков, Л. И. Божович, И. И. Вартанова, И. А. Васильев, А. А. Вербицкий, Т. В. Габай, А. К. Дусавицкий, Н. Е. Елфимова, Т. Ф. Иванова, И. Ю. Кулагина, А. Н. Леонтьев, В. Г. Леонтьев, А. К. Маркова, М. В. Матюхина,

В. Э. Мильман, В. Ф. Моргун, А. Б. Орлов, Ю. М. Орлов, К. Т. Патрина, Л. М. Фридман, С. Ames, G. Chambers, W. Lens, S. Sageder, B. Weiner и мн. др. [2, 3, 18, 44, 45, 50, 51, 69, 70, 71, 79, 91, 130, 131, 132, 133, 159, 242, 253, 255, 257, 279, 280, 284, 297, 302, 303, 332, 333, 334, 335, 336, 340, 431, 478, 503, 582, 590]). Вместе с тем, в силу своей предельной сложности, она все еще далека от своего решения, а многие ее ключевые аспекты остаются недостаточно раскрытыми. Следовательно, ее актуальность определяется сочетанием высокой теоретической и практической значимости с явно недостаточным пока уровнем ее разработанности и в целом, и в ее наиболее важных аспектах в особенности.

Теоретическая значимость данной проблемы обусловлена, прежде всего, тем, что она не только органично и тесно связана со многими фундаментальными общепсихологическими проблемами, но и в очень существенной степени может содействовать их разработке. Так, мотивация определяет фундаментальное, стержневое психическое образование личности – ее направленность, находясь в основании всей структуры личности. Поэтому раскрытие ее закономерностей может в решающей степени содействовать разработке представлений о психологической структуре личности, а также развитию проблемы субъекта. Далее, мотивация является центральным компонентом психологической системы деятельности, в том числе, и учебной. В силу этого, без раскрытия ее закономерностей невозможно и продуктивное развитие психологической теории деятельности как еще одного важнейшего направления психологии. Наконец, без установления закономерностей формирования мотивации практически невозможно конструктивное развитие и целого комплекса проблем, связанных с раскрытием генетических особенностей развития самой личности.

Практическая значимость данной проблемы обусловлена центральным местом мотивации в структуре любой деятельности, определяющей ролью в ее организации. От содержания и степени мотивации зависят, как известно, и результативные параметры, и процессуальные характеристики деятельности, а также степень ее напряженности, субъективный комфорт, степень удовлетворенности от нее и мн. др. Соотношение целей и мотивации лежит в основе главной психологической характеристики деятельности – ее личностного смысла [153]. В особой мере сказанное относится к деятельности и личности, которые еще только находятся на стадиях своего онтогенетического формирования, то есть к учебной деятельности. Наряду с этим, отчетливо выражен и социальный заказ на разработку различных аспектов данной проблемы и на реализацию получаемых при этом результатов в системе образования.

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что в исследованиях данной проблемы отчетливо проявляется ряд характерных особенностей, которые в своей совокупности и определяют ее современный облик. Среди них необходимо, в первую очередь, отметить явную диспропорцию эмпирических и теоретических исследований, выражающуюся в существенном преобладании первых над вторыми. Далее, это и выраженный прагматизм, а также достаточно представленная эклектичность в осмыслении получаемых данных. Наконец, это и все еще сохраняющееся доминирование описательных и феноменологических подходов, а также явное преобладание так называемого «факторного», то есть, по существу, аналитического подхода над целостным – синтетическим, собственно концептуальным способом исследования.

Преобладание аналитического подхода над системным выступает, как показал проведенный анализ, основным источником фундаментальных трудностей и проблем исследования мотивации УД, а также главной причиной того, что до сих пор отсутствует обобщающая психологическая теория мотивации в этой области исследований. Данная проблема в целом все еще находится на преимущественно аналитической стадии своей разработки, хотя все более настоятельной становится необходимость перехода в ее изучении на более совершенную стадию – собственно теоретическую, основанную на реальном использовании системной методологии. В настоящее время относительно наименее раскрытыми аспектами проблемы мотивации УД продолжают оставаться ее главные вопросы. Так, до сих пор явно недостаточно изучена ключевая психологическая особенность структурной организации мотивационной сферы личности в УД – ее уровневая организация. В этом отношении пока явно доминирует так называемая *системно-компонентная* парадигма, согласно которой в мотивационной сфере личности в УД дифференцируются два уровня. Во-первых, это системный уровень, на котором она представлена в целом. Во-вторых, это компонентный уровень, на котором локализованы отдельные мотивы. Однако, такой подход, фактически, выхолащивает саму суть уровневой методологии, сводя полную, именно уровневую (и значит предполагающую *множественность* уровней) трактовку лишь к двум уровням. Поскольку, однако, именно структурно-уровневый аспект организации является не только объективно *основным* в плане организации, фактически, всех систем, но и *определяющим* – базовым для иных также важнейших аспектов исследования (в частности, функционального, генетического, интегративного и др.), то именно на нем и представляется целесообразным сконцентрировать дальнейшее рассмотрение.

Исходя из результатов проведенного в первой главе теоретического анализа, есть все основания полагать, что наиболее адекватной методологической основой решения данной задачи является сформулированный в ней метасистемный подход. Он, как показано там же, требует реализации целого ряда более конкретных исследовательских процедур (которые и будут осуществлены ниже). Однако первой – и относительно наиболее простой из них является такое изучение предмета, которые в итоге направлено определению его *онтологического* статуса. Лишь благодаря этому предмет исследования предстает не только как гносеологическая абстракция, но и как онтологическая *реальность* – как часть некоторой более общей целостности (метасистемы), которая включает его в себя как свой объективно необходимый компонент. Другими словами, для того чтобы максимально полно раскрыть предмет исследования в его метасистемном бытии, необходимо делать это не непосредственно, а *опосредствованно* – путем определения той более общей системы, в которую он реально включен. Необходимо также изучить механизмы и закономерности включения предмета в нее; выявить те особенности, характеристики и свойства, которые он приобретает на основе такого включения, как «составляющая» этой метасистемы.

В связи с этим, во-первых, подчеркнем, что в самом общем плане задача определения и изучения метасистемы по отношению к изучаемой системе (то есть к предмету исследования) является одной из наиболее важных в методологии системности. Поэтому прежде чем анализировать проблему мотивации УД в данном плане, необходимо рассмотреть наиболее принципиальные положения этой фазы системного исследования. Во-вторых, следует обязательно учитывать, что по отношению к проблеме мотивации *учебной* деятельности данный план системного исследования представлен достаточно слабо, а нередко носит декларативный характер. Вместе с тем, необходимо отметить, что положение о наличии у мотивационной сферы определенной метасистемы само по себе не вызывает обычно возражений, но часто не сопровождается четким обоснованием этой метасистемы, то есть определением того, *что же именно* ею является. В-третьих, еще большие трудности возникают уже не при определении метасистемы как таковой, а при попытках выявления реальных механизмов, способов, форм и закономерностей включения мотивационной сферы (как системы) в эту метасистему. Адекватный учет этих трех моментов необходим для решения задач определения и изучения метасистемы, в которую онтологически включены мотивационная сфера личности в целом и мотивация УД, в частности, а также задача выявления связей между ними.

В целях решения трех указанных задач необходимо, на наш взгляд, использовать следующие основные положения методологического характера, сложившихся в русле системного подхода.

1. Положение о необходимости синтеза при изучении какого-либо предмета двух направлений. Первое предполагает понимание предмета исследования как целостности, но целостности внутренне дифференцированной и расчлененной, состоящей из организации совокупности компонентов. Система – это и есть, прежде всего, продукт и результат закономерной организации дифференцированного на компоненты целого. Причем, содержание системы – это, конечно, не просто «суммарная» совокупность входящих в нее компонентов. Организация компонентов, составных частей системы сопровождается и возникновением новых качеств. Они являются системными по своей природе. Эти новые качества – результат, продукт *внутрисистемной интеграции*, то есть тех процессов, которые развертываются внутри изучаемого предмета как системы.

2. Положение о необходимости выявления и затем изучения тех процессов, закономерностей, феноменов и др., которые имеют место при включении предмета исследования в контекст *более общей* по отношению к нему целостности, то есть метасистемы. Показано, что и при включении системы в метасистему также могут возникать, порождаться новые системные качества; формируется новое содержание, и возникают новые закономерности, которые не удастся обнаружить при изучении той или иной системы *вне* ее метасистемного контекста [187, 210].

Следует обязательно учитывать оба указанных типа интеграции, поскольку лишь только в этом случае возможно достаточно полное приближение к раскрытию предмета с точки зрения методологии системности. Отметим также, что первое направление позволяет углубить представление о строении системы и, следовательно, логически приводит к изучению следующего – структурного аспекта общего гносеологического инварианта системного исследования. Второе направление, как следует из сказанного, фиксирует исследование предмета в его метасистемном статусе.

3. Положение, связанное с наличием определенных понятийных стереотипов, а также исторически сложившихся и закрепившихся в научном обиходе словосочетаний и терминов. Эти стереотипы часто затуманивают суть рассматриваемых вопросов, а иногда и препятствуют их решению. Например, по нашему мнению, совершенно очевидно, что даже наиболее общее понятие психологии мотивации учения – понятие «мотивации УД» не вполне корректно (или даже некорректно в *существенной* степени). Строго говоря, ни у какой деятельности, в том числе

и учебной, нет и не может быть никакой собственной мотивации; мотивация может быть только у личности, осуществляющей ее. Поэтому более корректным является выражение: либо «мотивация к УД», либо «мотивация личности в УД». В этом уточнении проявляется необходимость решения основного по своему значению вопроса. Он заключается в следующем: что именно составляет истинный предмет мотивации учения – мотивы учения «сами по себе» или же мотивационная сфера обучающейся личности в целом? Что должно быть основным предметом исследования – «мотивация учения» в узком смысле или же «мотивация обучающейся личности»? От решения данного вопроса непосредственно зависит трактовка того, что же именно выступает метасистемой по отношению к мотивации учения? Либо это – мотивационная сфера личности (в том случае, если мотивацию учения понимать в узком смысле). Либо это – личность в целом (если мотивацию учения понимать в широком смысле – как всю совокупность мотивационных детерминант личности, реализующих УД и проявляющихся в ней). К этому, действительно принципиальному, вопросу мы вернемся далее.

Итак, все рассмотренные выше положения общеметодологического характера, сложившиеся в русле системного подхода, следует учитывать в ходе дальнейшего анализа. Еще раз зафиксируем его основную задачу. В самом общем виде она может быть сформулирована следующим образом. Каковы отношения мотивации УД (как определенной системы) с той метасистемой (или метасистемами), в которую она объективно входит? Что представляет собой эта метасистема (или метасистемы)? Каковы механизмы взаимосвязи мотивации учения с этой метасистемой? Как раскрытие этих механизмов может способствовать выявлению новых особенностей и закономерностей самой мотивации учения? Анализ сформулированных выше вопросов позволяет выявить ряд существенных, на наш взгляд, особенностей взаимосвязи системы и метасистемы мотивации учения.

Первой из этих особенностей и, соответственно, трудностей выявления соотношений системного и метасистемного статусов мотивации УД является определение того, что же именно, то есть какая более общая целостность выступает метасистемой по отношению к мотивации учения. Адекватное решение данного вопроса во многом затрудняется в настоящее время теми сложившимися понятийными стереотипами, о которых говорилось выше. Следовательно, представляется необходимой более обобщенная формулировка исходных задач исследования: метасистемный план изучения мотивации учения должен быть нацелен, в первую очередь, на установление взаимосвязи мотивационной сферы

личности (как системы) с личностью учащегося (как реальной, онтологически представленной метасистемой). Это тем более целесообразно, что, как будет показано ниже, в функции мотивов учения личности могут выступать не только те мотивационные образования, которые традиционно изучаются в психологии мотивации УД, но и многие другие, собственно личностные образования, играющие важнейшую детерминанционную роль в организации данной деятельности. Это позволяет сформулировать исходную проблему анализа (проблему соотнесения системного и метасистемного статусов мотивации учения) как проблему взаимосвязи мотивационной сферы обучающейся личности (системы) и личности учащегося в целом (метасистемы).

Вместе с тем, конечно, неправомерно считать, что словосочетание «мотивация УД» является полностью некорректным. Наоборот, в нем отражен тот важнейший момент, что в структуре УД мотивация личности реально приобретает специфические особенности и закономерности. Мотивация, следовательно, также должна быть обязательно рассмотрена как «составляющая» собственно УД [40, 94, 219, 221, 228, 229, 368].

На основе сказанного можно заключить, что при решении рассматриваемых вопросов, по всей вероятности, наиболее конструктивным является использование сложившихся в методологии системности представлений, согласно которым, любой объект (предмет познания) *одновременно* включен не в какую-либо одну, а в *несколько* более общих по отношению к нему целостностей (систем) [213, 214, 215]. Аналогично этому, можно считать, однако, что и любая система входит также в состав не одной, а нескольких (или даже многих) метасистем или же *может быть рассмотрена* как их «составляющая». Тем самым система, входя в существенно разные метасистемы, обретает столь же существенно различающиеся качественные особенности, совокупность которых дополняет качественную определенность самой системы и раскрывает ее во всей полноте и многомерности. Так, система мотивации УД входит, безусловно, в состав более общей системы – мотивационной сферы *личности* учащегося. Она же, однако, входит и в состав другой метасистемы – метасистемы *учебной деятельности*, в которой она обретает уже иные качественные особенности. В еще более общем плане мотивация учения, как и мотивация личности в целом, может быть проинтерпретирована как система, входящая в более глобальную метасистему всех *детерминант* поведения личности, причем уже не только внутренних, но и внешних, в качестве которых выступает, например, комплекс стимулов, внешних принуждений, ситуативных и прочих

факторов. Следовательно, можно говорить о *множественности* метасистем: мотивация учения, так же как и мотивационная сфера личности в целом, обладает множественностью своего метасистемного статуса – входит одновременно не в одну, а в несколько метасистем. В связи с этим можно сделать заключение о *полиметасистемном* статусе мотивации учения (и мотивационной сферы личности в целом).

Более того, те метасистемы, в составе которых представлена мотивация учения, не рядоположены друг другу, а образуют определенную, соподчиненную иерархию, своего рода «пирамиду» метасистем. Так, ближайшей по отношению к мотивации УД метасистемой является личность учащегося; она, в свою очередь, входит в состав еще более общей метасистемы – совокупности всех детерминант, определяющих поведение и включающей уже не только внутренние (собственно мотивационные), но и внешние (стимульные, ситуационные) факторы. В связи с этим можно также высказать предположение более общего плана, согласно которому, чем более сложной является анализируемая система, тем в большее количество метасистем она одновременно входит. Мотивация учения как одна из очень сложных систем как раз и является типичным представителем такого рода систем, входящих одновременно в целый ряд метасистем более высоких порядков.

Другое ключевое положение, вытекающее из проведенного выше анализа, заключается в необходимости дифференциации двух типов самих метасистем. С одной стороны, это метасистема, в которую реально, то есть *онтологически* исходно включена анализируемая система. С другой стороны, это метасистема, или, точнее – ряда метасистем, в составе которых и с позиций принадлежности к которым она может быть *гносеологически* представлена и исследована [187, 214]. Представляется достаточно очевидным, что мотивация учения (рассмотренная как система) онтологически включена именно в метасистему *личности* учащегося, но не в метасистему *деятельности* учения. Именно личность является той ближайшей метасистемой, в которую исходно, онтологически включена система мотивации учения. Поэтому в центр изучения общей проблемы мотивации УД должна быть поставлена мотивация *личности* к УД.

Подчеркнем, что изучение проблемы мотивации учения должно осуществляться не только с позиций ее включенности в онтологически представленную метасистему – личность. Наряду с этим данная проблема должна быть изучена и гносеологически, то есть в плане тех метасистем, с позиций которых она может быть рассмотрена. Это предполагает раскрытие мотивации учения с позиций ее связей со многими другими

метасистемами, в их *контексте*. При этом та или иная метасистема выступает как гносеологическое *средство* раскрытия все новых особенностей мотивации учения. Например, именно с этих позиций не только возможно, но и совершенно необходимо изучение мотивации учения в плане ее связей с метасистемой УД в целом¹³³.

Таким образом, на основе проведенного анализа можно, по-видимому, сделать следующее заключение. Проблема определения метасистемы, в которую включена мотивация УД, является очень сложной, неоднозначной и далекой в настоящее время от своего полного решения. При этом главными должны, на наш взгляд, выступить следующие положения. Во-первых, положение о множественности метасистем для мотивации учения – о полиметасистемном статусе последней. Во-вторых, положение о необходимости дифференциации двух вариантов реализации системной методологии – онтологического и гносеологического. Онтологический вариант предполагает необходимость определения *реальной* метасистемы, в которую включена мотивация учения; гносеологический вариант предполагает рассмотрение и изучение мотивации учения в контексте многих других метасистем, в которых она *может и должна* быть исследована, поскольку в них она приобретает дополнительные качественные особенности. Реальной, онтологически представленной метасистемой по отношению к системе мотивации учения является личность учащегося в процессе УД (а не сама эта деятельность). Следовательно, вопрос о соотношении системы и метасистемы по отношению к рассматриваемой проблеме должен быть конкретизирован до вопроса о соотношении мотивации учения и личности учащегося в процессе УД.

Второй основной теоретический вопрос, встающий при определении метасистемного статуса мотивации учения, заключается в следующем. Проблема соотношения двух аспектов мотивации УД – системного и метасистемного предполагает выявление тех особенностей, которые имеют место при включении определенной *системы* в более общую по отношению к ней *метасистему*. Причем, эти новые психологические особенности и закономерности мотивации учения возникают как продукт и результат взаимодействия именно *системы* и *метасистемы*. При этом, однако, следует особо подчеркнуть, что мотивационную сферу личности никак нельзя рассматривать как *локальный компонент*,

¹³³ Можно видеть, что данное положение является необходимым следствием осуществленной в первой главе дифференциации двух вариантов метасистемного подхода – онтологического и гносеологического.

входящий в ту или иную систему (или метасистему). Она сама по себе является *очень сложной* системой. Вместе с тем, хорошо известно, что представления, сформировавшиеся в методологии системного подхода, в основном, развиты на материале выявления и интерпретации того, как именно *компоненты* системы изменяются и приобретают новые, специфические качества под влиянием их взаимодействия с более общей системой, но не того, как система специфицируется под воздействием ее включения в метасистему.

Наиболее общими и разработанными в рассматриваемом вопросе являются, как известно, представления о необходимости дифференциации качественной *определенности* и качественной *специфичности* того или иного объекта (предмета). Качественная определенность объекта обусловлена, как известно, теми его особенностями, характеристиками, которые присущи ему в его относительной самостоятельности в отношении тех систем, в которые он онтологически включен [187, 214]. Качественная специфичность объекта – это совокупность тех его характеристик, закономерностей, свойств и пр., которые он обретает во взаимодействии с более общей, онтологически представленной системой, в которую он включен. Поскольку, однако, объект, как правило, включен не в какую-либо одну, а одновременно в несколько разных систем, то он обретает множество качественных особенностей.

Вместе с тем нельзя не видеть, что данное положение оформилось и было реализовано, как мы уже подчеркивали, по отношению к взаимосвязям именно *компонентов* и *системы* [187, 197, 215 и др.]. При анализе же взаимодействия мотивационной сферы личности с самой личностью речь, безусловно, идет о другом – о взаимодействии *системы* и *метасистемы*. В связи с этим можно с большой долей вероятности предположить, что при такого рода взаимодействиях будут иметь место некоторые новые особенности, закономерности и механизмы спецификации системы (мотивационной сферы личности), обусловленные метасистемой (личностью).

Итак, суть второй из анализируемых особенностей взаимосвязи двух аспектов мотивации учения (системного и метасистемного) заключается в следующем. Соотношение мотивации учения и личности учащегося – это не отношения «компонента и системы», представления о которых хорошо и детально разработаны в методологии системности (и зафиксированы в понятиях качественной определенности и качественной специфичности), а отношения системы и метасистемы. При этом вполне логично допустить, что во втором случае могут сохраняться многие из закономерностей взаимосвязей «компонентов и системы», но могут

возникать и новые механизмы и закономерности такого рода взаимосвязей. Их поиск, установление и интерпретация поэтому совершенно необходимы для адекватного раскрытия мотивационной сферы как системы, в силу чего это составляет одну из значимых теоретических задач исследования мотивации учения. Исходя из сказанного, данная задача должна быть обязательно учтена при определении метасистемного аспекта мотивации УД.

Анализ проблемы взаимосвязи мотивации учения (как системы) и личности учащегося (как метасистемы) будет неполным, недостаточно глубоким и не вполне корректным, если в целях его проведения не обратиться к более общей проблеме взаимосвязи мотивационной сферы личности и структуры личности в целом. В связи с этим необходимо попытаться определить более общие закономерности связи мотивационной сферы личности и самой личности. При этом возникает дополнительная теоретическая трудность (*третья* вслед за двумя уже рассмотренными). Она заключается в следующем. На протяжении длительного времени считалось (и не без основания), что мотивационная сфера является «ядром личности». Эти представления оформились в середине 50-х годов XX века в рамках ситуационно-динамического подхода к проблеме мотивации. К середине 80-х годов начинает преобладать подход (и этап), который обозначается как «личностный этап в развитии психологии мотивации». Мотивация стала рассматриваться предельно широко и, как отмечается в этой связи, «теперь уже личность выступает как ядро широко понимаемой мотивации» [258]. Согласно этой точке зрения, фактически *любое* личностное образование может выполнять мотивирующие функции. Так, в частности, в *функции* мотивов могут выступать и интересы, и идеалы, и установки, и социальные роли личности, и нормы, и даже некоторые личностные качества (а также многие другие личностные образования, которые не являются мотивами в «узком» смысле этого слова). Практически все «основные составляющие» личности, а также их структура в целом *оказываются тем самым представленными в составе* мотивационной системы. Любое личностное образование, обладающее динамическим, то есть мотивационным, потенциалом, является поэтому одновременно и компонентом мотивационной сферы. В связи с этим уместно привести известное положение С. Л. Рубинштейна, указывавшего, что любой акт отражения обладает динамической силой [379].

Таким образом, возникает объективно противоречие. С одной стороны, совершенно понятно, что личность и мотивационная система – не тождественные образования. С другой стороны, в широком (операци-

ональном) смысле они очень сближаются и фактически даже отождествляются. Нам представляется, что эта действительно фундаментальная трудность не может быть адекватно преодолена с позиций традиционных представлений о «мотивационной сфере как составляющей личности», то есть как о некоторой подсистеме, которая входит в структуру личности на правах ее «составляющей». Можно видеть, что складывается такая ситуация, при которой личность как метасистема в известном смысле становится «частью» той системы (мотивационной сферы), которая сама в нее онтологически включена. Между метасистемой и системой устанавливаются своеобразные, а частично – и парадоксальные отношения; они, естественно, должны быть осмыслены, проинтерпретированы и объяснены в теоретическом плане. Не исключено, что решение данной задачи может потребовать обращения не только к классическому варианту системного подхода, но и к тем новейшим его модификациям, разработка которых проводится в настоящее время [32, 101, 116, 290, 334, 353, 469].

С только что рассмотренными теоретическими положениями определения закономерностей взаимосвязей метасистемы (личности) и системы (мотивации) тесно связана и в значительной мере конкретизирует, углубляет ее следующая проблема. Общеизвестно, что многие образования, традиционно считающиеся компонентами мотивационной системы, обладают хорошо известной *двойственностью* – «двухчленностью» своей психологической природы. К ним относятся, прежде всего, потребности, интересы, социальные нормы, ценности, идеалы, влечения, установки и др. Все они, с одной стороны, являются именно компоненты мотивационной системы, поскольку обладают *динамическим*, энергетическим потенциалом, побудительной силой. Однако, с другой стороны, в собственно *содержательном* плане они являются структурными составляющими личности в целом, ее свойствами, особенностями, качествами. Собственно говоря, именно поэтому многие личностные образования и относятся одновременно и к метасистеме (личности), и к системе (мотивационной сфере), являясь компонентами и той, и другой. Это в еще большей степени затрудняет решение вопроса о закономерностях связи метасистемы и системы, что, не исключено, также может привести к необходимости использования неклассических вариантов системного подхода.

Анализ рассматриваемой проблемы позволяет выявить еще одну теоретическую трудность, возникающую при решении проблемы определения закономерностей взаимосвязей метасистемного и системного аспектов мотивации. Хорошо известно, что личность, являясь структурированной по иерархическому, уровневому принципу, включает в себя

мотивационную систему как один из своих уровней, выступая по отношению к ней как метасистемный уровень организации. Однако столь же общепризнанным является и то, что именно мотивация как «через психику реализующаяся детерминация» (С. Л. Рубинштейн) выступает ключевым, *определяющим*, то есть главным и решающим началом организации всех форм активности личности. Но в этом случае и возникает определенное противоречие. Мотивационная система, являясь формально соподчиненным, не высшим уровнем организации личности (поскольку она сама в нее включается на правах подсистемы), оказывается, тем не менее, в известном смысле ведущим, главным уровнем в детерминации поведения и деятельности. Все это вновь заставляет обратиться к вопросу о правомерности традиционных представлений о личности как о метасистеме, в которую мотивация включена как ее часть, как одна из ее систем.

Итак, выше мы попытались выявить и сформулировать некоторые теоретические трудности, которые имеют место при определении закономерностей взаимосвязей метасистемного и системного аспектов мотивационной сферы личности в целом и мотивации учения в частности. В свою очередь, их осознание является необходимым шагом реализации по отношению к исследованию мотивационной сферы личности в УД метасистемного подхода.

Безусловно, что только проанализированные трудности изучения мотивации УД не исчерпывают всего их множества; мы остановились лишь на главных и наиболее показательных из них. Их смысл можно обобщить следующим образом. Во-первых, все они являются следствиями чрезвычайно высокой сложности мотивационной сферы личности в целом и закономерностей ее взаимодействия с самой личностью как метасистемой, в которую она онтологически включена, в частности. Например, очень показательным в этом плане является то, что огромное число психических образований и структур принадлежит и к мотивационной сфере личности, и к категории компонентов самой личности, то есть одновременно к двум уровням – к уровню мотивационной системы и к уровню личностной организации как метасистеме по отношению к ней. Во-вторых, и это представляется нам еще более значимым, степень сложности и неоднозначности этих взаимодействий нередко такова, что для их раскрытия недостаточно тех представлений, которые сложились в рамках традиционного системного подхода. В связи с этим возникает очень важная в теоретическом отношении задача, заключающаяся в попытке преодоления указанных принципиальных трудностей. Она направлена на то, чтобы предложить решение проблемы специфичности соотно-

шения мотивационной сферы личности (как системы) и самой личности (как метасистемы, в которую она включена), что и составит предмет дальнейшего рассмотрения.

Как было показано в ходе проведенного выше анализа, с точки зрения современных подходов к пониманию мотивации личности подавляющее большинство всех ее «составляющих» может выступать *в функции* мотивов поведения и деятельности. Следовательно, сама метасистема (то есть личность) оказывается своеобразным образом включенной, как бы встроенной в одну из входящих в нее систем (в мотивационную сферу). Тем самым между метасистемой (личностью) и системой (мотивацией) складываются не совсем обычные и не вполне традиционные с точки зрения классического системного подхода отношения: не система включается в метасистему, а, наоборот, метасистема – в систему. Еще сложнее эта ситуация предстает в том случае, если учесть, что при этом сохраняются и «нормальные», классические отношения между ними (то есть мотивационная система не перестает быть частью личности).

Другая особенность, связанная с предыдущей и также вскрывающая определенные ограничения объяснительных средств классического системного подхода, состоит в следующем. Мотивационная сфера личности, объективно выступая лишь определенным аспектом, *частью* личности в целом, а потому – некоторой системой, включенной в более общую и мощную метасистему (то есть в личность), является поэтому лишь одним из соподчиненных уровней ее организации; однако в то же время она оказывается в состоянии управлять *всей* этой метасистемой. Несколько схематизируя ситуацию, можно заключить, что «часть» управляет «целым»; она становится в определенном смысле важнее, чем само целое. Не метасистема определяет функционирование и организацию системы, а, наоборот, система регулирует и детерминирует структурно-функциональную организацию и процессуальные проявления метасистемы.

Сказанное свидетельствует о том, что для определения закономерностей взаимосвязи мотивационной сферы личности как системы с самой личностью как метасистемой по отношению к ней, по-видимому, недостаточно тех средств, которые сложились в традиционных вариантах системного подхода. Более того, обратим внимание и на то, что в целом общую ситуацию, связанную с применением системной методологии по отношению к изучению мотивации личности в целом и мотивации УД в частности, никак нельзя считать нормальной; она, скорее, носит характер «застоя». С одной стороны, ни у кого не вызывает возражение то, что сама мотивационная сфера личности является чрезвычайно сложной

и закономерно организованной системой. Словосочетание «мотивационная система личности» стало обычным и привычным; оно не только не вызывает никаких споров, но часто вообще используется как бы автоматически и не вполне критически. Однако, с другой стороны, явно недостаточно представлена содержательная реализация принципов системного подхода; раскрытие того, *что* же именно представляет собой мотивационная сфера как система, что полезного, конструктивного может дать системный подход для ее содержательного раскрытия. Причем степень этой недостаточности нередко такова, что она ведет к выраженному скепсису и даже разочарованию в возможностях самой системной методологии как средства изучения мотивационной сферы личности. Таким образом, можно видеть, что объективные ограничения, присущие современным вариантам системного подхода, усугубляются недостаточно интенсивным его применением, а нередко и ошибками при его использовании.

Итак, весь проведенный выше анализ приводит к формулировке двух главных и итоговых положений, которые, однако, следует понимать и как задачи для дальнейшего исследования.

Во-первых, с достаточной очевидностью предстает факт явной специфичности мотивационной сферы личности, а также ее взаимодействий с более общей онтологически представленной целостностью – с метасистемой личности. Эта специфичность мотивационной сферы как системы и своеобразие, уникальность ее связей с метасистемой (личностью) заставляют, по крайней мере, допустить, что мотивационная сфера, хотя и является системой, но, по-видимому, принадлежит к такому классу систем, который недостаточно раскрыт в методологии системности. Во-вторых, анализ приводит и к тому, что базовые положения традиционного классического системного подхода также нередко оказываются недостаточными для того, чтобы полно раскрыть и тем более объяснить специфику мотивационной сферы личности как системы (в особенности специфику ее связей с метасистемой – с самой личностью). Показателем этого являются те теоретические трудности, а часто – и парадоксы, которые были описаны выше. Следовательно, дальнейший анализ должен быть направлен на решение двух взаимосвязанных вопросов – вопроса о возможной *специфичности* мотивационной сферы как системы и вопроса о том, какой именно из новейших *вариантов системного подхода* адекватен ее природе и позволяет раскрыть ее главные особенности.

Предпринимая попытку решения указанных вопросов, необходимо иметь в виду, что к настоящему времени сложился ряд основных направлений развития системного подхода в целом и способов, различных

вариантов его реализации в психологических исследованиях в частности [12, 16, 34, 93, 120, 146, 188, 234, 238, 264, 271, 289, 353, 359, 448, 449, 468]. Так, мы уже отмечали традиционно сложившееся разделение *гносеологического* и *онтологического* вариантов системного подхода. Оно обязательно должно быть учтено при анализе мотивационной сферы личности и, прежде всего, при выявлении и интерпретации реального факта множественности метасистем, в которые она включена¹³⁴. Реализации этой же цели может способствовать понятие *полисистемности*, предложенное и разработанное Д. Н. Завалишиной [141, 142]; работы В. А. Барабанщикова, в которых осуществлено комплексное и продуктивное развитие основных положений системного подхода, а сам он трактуется как разновидность систем гносеологического типа [32, 33]; продуктивным, по нашему мнению, является и «*межсистемный* подход», предложенный Ю. Я. Голиковым и А. Н. Костиным [101], в частности, он может оказаться конструктивным для исследования взаимосвязей не отдельных мотивов, а их *комплексов*; следует отметить и известные синергетические версии системного подхода, использующие основные идеи И. Пригожина и Г. Хакена [353, 433].

Проведенный нами сравнительный анализ современных вариантов системного подхода в плане их эвристических возможностей по отношению к раскрытию особенностей мотивационной сферы личности как системы [205, 215] показал, что, по всей вероятности, наиболее адекватен этой цели именно *метасистемный*, который был достаточно подробно охарактеризован в первой главе. Кроме того, как уже отмечалось выше, в настоящее время он уже успешно реализован по отношению к исследованию ряда значимых психологических проблем и показал свою конструктивность. Так, напомним, что он был конструктивно реализован по отношению к исследованию системы психических процессов, проблемы деятельности, проблемы принятия решения, проблемы способностей [187, 195, 197], к изучению организационной культуры [192], к исследованию психологических защит личности [403], проблемы сознания [195], к раскрытию закономерностей организации индивидуальных качеств [200], изучению механизмов самоактуализации личности [193], к иссле-

¹³⁴ В целом при рассмотрении всех этих вопросов теоретического плана необходимо, на наш взгляд, базироваться на тех положениях, которые были сформулированы в первой главе данной работы и которые эксплицируют как основные особенности современного состояния системных исследований, так и те трудности, с которыми они сталкиваются в настоящее время.

дованию рефлексивных процессов и закономерностей [184] и др. Все это дает основание сделать предположение о его конструктивности и в отношении проблемы мотивации УД.

Каким же образом и как конкретно данный подход может способствовать решению главных задач данного исследования? Каким образом он может содействовать определению специфики мотивационной сферы личности как системы? Как конкретно он позволяет выявить ближайшую по отношению к ней онтологически представленную метасистему, в которую она реально включена, а также установить своеобразие тех отношений, которые складываются между мотивационной сферой личности (как системой) и самой личностью в целом (как метасистемой по отношению к ней)? Еще раз подчеркнем, что попытки решения данных вопросов с позиций традиционных представлений, сложившихся в классическом системном подходе, далеко не всегда оказываются конструктивными и нередко приводят к принципиальным теоретическим трудностям, даже своеобразным парадоксам; некоторые из них были описаны в ходе предыдущего анализа. И наоборот, постановка и исследование данных вопросов с позиций метасистемного подхода позволяют предложить новое их решение; в значительной мере преодолеть те теоретические трудности и противоречия, которые возникают при реализации иных подходов.

На наш взгляд, мотивационная сфера является одной из типичных разновидностей систем со встроенным метасистемным уровнем, установленных и подробно охарактеризованных в метасистемном подходе. Очень важно и то, что именно такая трактовка мотивационной сферы позволяет не только преодолеть сформулированные выше теоретические трудности, но и решить вопрос о психологическом статусе и своеобразии мотивационной сферы личности как системы. При этом наиболее общее и принципиальное положение, направленное на решение вопроса о психологическом статусе мотивационной сферы личности как системы, может быть сформулировано следующим образом. Она действительно представляет собой систему, но не традиционного типа, а принадлежащую к особому классу – к системам со встроенным метасистемным уровнем. В самом деле, с одной стороны, мотивационная сфера личности, рассмотренная в ее полноте, целостности и внутренней организованности, безусловно, является, хотя и беспрецедентно сложной, но все же частью личности, входит в нее. С другой стороны, мотивационная сфера – это *одновременно* и система, и часть метасистемы (личности), которая очень специфична по своему статусу. Как было показано в ходе предыдущего анализа, это такая «часть», которая является однопорядковой с «целым», а в ряде

случаев и в определенном смысле может даже включать его в себя; поясним сказанное.

Одной из наиболее важных современных тенденций в развитии психологии мотивации в целом и мотивации учения в частности, очень характерных для них, как мы уже отмечали выше, является переход от «узкой» трактовки мотивации личности к ее «широкой» трактовке. В основе этого перехода лежит осознание и признание того фундаментального факта, что в качестве мотивов поведения и деятельности могут выступать не только потребности и собственно мотивы (в «узком» смысле), но и многие иные личностные образования, психические структуры, процессы, качества и пр. Более того, фактически любой компонент, входящий в структуру личности, любая «составляющая» личности реально выступают в функции мотивов поведения и деятельности. Но тогда и возникает принципиальный вопрос: в чем заключаются различия объемов и содержания понятий «личность» и «мотивационная сфера личности»? Как развести эти понятия и соответственно реальности, обозначаемые ими, если по своему составу они оказываются фактически эквивалентными или даже тождественными?

Другим очень важным в контексте рассматриваемых вопросов является общепризнанное положение о том, что многие психические явления и структуры, образования одновременно являются и личностными образованиями и мотивационными факторами. Примеров этому очень много: это – и интересы, и идеалы, и установки, и интернализированные социальные роли, и личностно принятые социальные нормы, и ценности и др. Даже личностные качества (точнее, многие из них) могут выступать в функции мотивов [452]. Вместе с тем очень существенно и то, что ни одно из отмеченных образований не является *чем-то одним* – либо мотивационным фактором, либо личностным образованием. Напротив, подавляющее большинство психических структур, образований, явлений, процессов, качеств и пр. *одновременно* принадлежат двум уровням личностной организации – собственно личностному (метасистемному) и мотивационному (системному, если в качестве исходной системы рассматривать мотивационную сферу).

Рассмотренные выше общие психологические закономерности ориентируют решение данной проблемы на выявление своеобразия мотивационной сферы (как системы) и личности (как метасистемы), на поиск механизмов их синтеза, интеграции, взаимодействия. По нашему мнению, наиболее логичным способом решения этой сложной проблемы является трактовка самой мотивационной сферы не как системы классического

типа, а как системы со встроенным метасистемным уровнем. Личность в целом функционально включается – «встраивается» в мотивационную сферу; она репрезентируется в ней в своих основных содержательных и динамических аспектах. Конкретно это означает следующее.

Подавляющее большинство личностных структур, образований, процессов, явлений, качеств и пр. могут, как уже отмечалось, выступать одновременно и в своей «личностной принадлежности», и в *функции мотивов*. Во втором случае все они начинают проявлять себя вполне определенным образом – динамизируют поведение и деятельность. Тем самым они, «поворачиваясь» своей мотивационной гранью, выступают в функции мотивов; объединяются и синтезируются по *функциональному критерию*. В свою очередь, именно такое функциональное объединение, синтез, и образует то, что традиционно обозначается понятием мотивационной сферы личности. Она предстает с этих позиций уже не как «морфологическая» структура, а как закономерный *функциональный синтез* всех личностных образований, которые выполняют энергетическую, динамизирующую, побудительную роль. В значительной степени поэтому и само понятие мотивационной сферы личности носит функциональный характер; является не субстанциональным, а *операциональным* понятием. Таким же операциональным должен быть и подход к определению мотивов и мотивации (см. далее). Двумя важнейшими следствиями из такой трактовки, к анализу которых мы также возвратимся далее, являются следующие положения. Во-первых, мотивационную сферу личности целесообразно рассматривать не как локальную (хотя и обширную по составу) структуру, а как структуру, в состав которой могут входить образования, локализованные во многих, очень разных структурах и уровнях личностной организации. Во-вторых, отсюда следует, что мотивационная сфера личности – это система с *принципиально вариативным содержанием*. Функциональный принцип объединения допускает «попеременное» и «временное» присутствие в мотивационной сфере различных личностных образований и структур, а также гибкое их представительство в ней.

Таким образом, весь проведенный выше анализ свидетельствует о том, что содержащиеся в современной психологии мотивации данные не только позволяют, но и объективно *требуют* совершенно иной трактовки своеобразия мотивационной сферы личности, а также ее отношений с личностью как метасистемой по отношению к ней, чем это обычно принято до сих пор. Такой трактовкой должна быть, на наш взгляд, интерпретация мотивационной сферы личности как системы со встроенным метасистемным уровнем. Личность в целом, а также ее основные компоненты

(образования, структуры, процессы, качества и пр.) воспроизводят себя в мотивационной системе и синтезируются в ней по функциональному признаку (критерию). Чем более полной и содержательно богатой будет мера такого воспроизведения, тем более развитой, психологически насыщенной и содержательной будет и сама мотивационная сфера личности.

Продолжая анализ соотношений мотивационной сферы личности и самой личности, необходимо, на наш взгляд, специально обратить внимание и на еще один важный момент. Дело в том, что в современной психологии мотивации содержатся и такие данные, которые позволяют обнаружить не только сам факт встроенности личности (как метасистемы) в мотивацию (как систему), но и прояснить некоторые психологические механизмы этого феномена. Как уже неоднократно отмечалось, очень многие из личностных образований, структур, «составляющих», функционально синтезированные в рамках мотивационной системы и поэтому образующие ее состав, обладают общей фундаментальной особенностью. Последняя состоит в том, что, как уже отмечалось, все они имеют своего рода «двухкомпонентную структуру». Это означает, что в них имеет место синтез собственно *содержательного* и собственно *динамического* (информационного и энергетического) начал.

Так, например, интересы, выступая в функции мотивов, могут реализовать эту функцию лишь постольку, поскольку они обладают динамическим, энергетическим потенциалом. К нему, однако, все содержание интересов не сводится; интерес – это всегда интерес *к чему-либо*, это обязательно содержательное, то есть когнитивное, образование, предполагающее систему знаний о предмете своего интереса. Далее, например, интернализованная социальная норма (или – роль) также может выступать в функции мотива поведения и деятельности лишь потому, что она обладает энергетическим, динамическим потенциалом. Вместе с тем, естественно, ни роли, ни нормы только к этому потенциалу никак не сводятся, поскольку предполагают развернутую совокупность *знаний* о сути и содержании этих ролей и норм, а также о способах их реализации. Аналогичным образом может быть проинтерпретировано практически *любое* личностное образование, выступающее в функции мотива поведения и деятельности.

Таким образом, можно заключить, что именно благодаря двойственности своей психологической природы (единству в них содержательного и динамического компонентов) многие личностные образования, структуры и пр. могут одновременно выступать и как собственно личностные образования (то есть принадлежать метасистеме – личности), и как соб-

ственно мотивы поведения и деятельности (то есть принадлежать мотивационной системе). За счет этого механизма не только достигается возможность встраивания метасистемы (личности) в систему (мотивационную сферу), но и обеспечивается еще один, более глубинный и важный механизм – *механизм взаимообратимого перевода* этих структур, образований, качеств и пр. с одного уровня на другой (с метасистемного на системный и наоборот).

С точки зрения предложенного решения снимается и еще одна существенная теоретическая трудность, рассмотренная выше, к которой привело в настоящее время развитие представлений по психологии мотивации. Она состоит в том, что собственно системный уровень организации личности (то есть уровень мотивационной системы личности), не являясь, как мы уже отмечали, строго говоря, высшим в общей структурно-уровневой, иерархической организации личности. Таковым, естественно, является уровень личностной организации в целом. В то же время, именно уровень, на котором локализована мотивационная систем, каким-то образом оказывается в состоянии управлять всей личностью в целом, играть ведущую детерминирующую роль в организации всего ее поведения, всей ее деятельности. Такая ситуация является парадоксальной с точки зрения «классических» системных представлений, поскольку, согласно им, лишь ведущий, то есть высший, уровень в иерархической организации любой системы играет также определяющую, детерминирующую роль во всей ее функциональной динамике, во всем ее бытии.

Вместе с тем, если этот парадокс рассмотреть с точки зрения представлений о мотивационной сфере личности как о системе со встроенным метасистемным уровнем, то он сразу же снимается. Именно воспроизводимость личностного уровня (как высшего – метасистемного) в мотивационном уровне (как системном) позволяет транспонировать с первого на второй всю «мощность» собственно личностного уровня. В силу этого не мотивационный уровень (как системный и потому – не высший) *непосредственно* детерминирует все поведение и всю деятельность, а воспроизводимость и представленность в нем метасистемы, то есть личностного уровня, *опосредствованно* обеспечивает это.

Итак, подводя предварительные итоги проведенного анализа, можно сделать следующее заключение. Те теоретические трудности, к которым привело в настоящее время развитие психологии мотивации и которые возникают при попытках интерпретации мотивационной сферы с позиций системной методологии, могут быть адекватно преодолены, если к их разработке подойти не с позиций классических вариантов системного подхода, а с точки зрения метасистемного подхода. С этих

позиций мотивационная сфера раскрывается как принадлежащая к особому, качественно специфическому типу систем – к системам со встроенным метасистемным уровнем. Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что сформулированный выше подход к изучению мотивационной сферы органически развивает традиции аналогичного, то есть также метасистемного изучения многих других важнейших предметов психологического изучения (они были отмечены выше и подробно освещены в литературе (см. обзор в [197]). Его результаты по своему смыслу близки к тем, которые получены в указанных работах при изучении структурно-уровневой организации перечисленных предметов психологического изучения. И эту общность их психологического смысла следует рассматривать как своеобразную форму верификации правомерности применения метасистемного подхода по отношению к изучению мотивационной сферы личности в целом, а также к определению ее психологического своеобразия и закономерностей взаимосвязей с метасистемой – личностью.

Сформулированный выше теоретический подход к пониманию мотивационной сферы личности и ее взаимодействий с личностью как метасистемой по отношению к ней позволяет, таким образом, предложить решение трех групп проблем. Во-первых, дать достаточно непротиворечивое решение ряда принципиальных вопросов, к которым привело в настоящее время развитие психологии мотивации и которые указаны выше (см. также [218]). Во-вторых, уточнить некоторые традиционно сложившиеся представления о мотивационной сфере как системе и о «личности как метасистеме» по отношению к ней, а также об их взаимосвязях. В-третьих, сформулировать на этой основе те теоретические следствия, которые релевантны проблеме мотивации УД и которые в наибольшей степени могут способствовать её дальнейшему развитию. И если первая из этих трех групп проблем уже была рассмотрена выше, то теперь необходимо обратиться к двум другим группам проблем и сформулировать следующие основные положения, содействующие их решению.

1. Необходимо специально подчеркнуть, что трактовку мотивационной сферы личности как системы со встроенным метасистемным уровнем недопустимо рассматривать в упрощенном варианте. Это означает, что речь должна идти вовсе не о том, что некоторая метасистема (в данном случае – личность), встраиваясь в систему (в мотивационную сферу), полностью транспонируется в последнюю и оказывается представленной в ней в своем полном объеме. Ситуация гораздо сложнее: метасистема – личность оказывается в результате такого встраивания представленной в системе (в мотивационной сфере) лишь *в определенном аспекте*, в опре-

деленной форме. Большинство личностных образований, структур, качества и процессов, обладающих динамическим, «энергетическим», то есть собственно мотивационным, потенциалом, объединяются, как уже было отмечено выше, по *функциональному критерию* – их направленности на побуждение и регуляцию поведения и деятельности. При этом личность сохраняет свою самостоятельность, но одновременно выступает и как комплексная система всех мотивов поведения и деятельности. Две целостности – онтологически представленная (личность) и *функционально* складывающаяся (мотивационная сфера) – сохраняют свой статус как различные и имеющие свое собственное содержание, хотя и тесно взаимосвязанные, взаимообуславливающие друг друга.

2. Система (мотивационная сфера) обретает возможность использовать метасистему (личность) как *средство* своего собственного функционирования. Она получает в свое распоряжение все те средства и свойства, которые характерны для личностной организации и регуляции поведения и деятельности, – осознанность, произвольность, целенаправленность, социальную обусловленность, опосредствованность и др. Вследствие этого резко расширяются регуляторные возможности самой мотивационной сферы, повышается ее общеадаптационный потенциал; мотивация приобретает свой истинный характер – характер *личностной опосредствованности*. Она перестает быть тем, чем является изначально – лишь «энергетизатором» поведения, его динамическим компонентом, и начинает выступать тем, что в современной психологии мотивации обозначается понятием мотивации «в широком смысле» [258]. Как мы уже отмечали выше, она начинает включать в свой состав все те личностные компоненты, которые операционально, функционально могут выступать побудителями и регуляторами поведения и деятельности. Более того, чем полнее и объемнее, глубже и многомернее будет такое встраивание, то есть представленность личностных структур и образований в составе мотивационной сферы, тем многомернее и богаче будет и сама эта сфера (что эмпирически зафиксировано в понятии «богатства мотивации личности»). Тем более адаптивной и профессионально эффективной будет и личность в целом.

3. Во многом благодаря именно этому может решаться и одна из наиболее традиционных и дискуссионных проблем психологии мотивации – вопрос о соотношении понятий мотива и потребности (и тех психологических реальностей, которые ими обозначаются). С позиций развитого подхода потребность потому и трансформируется в мотив, что обогащается тем потенциалом, который содержится во всей лично-

сти, – знаниями о путях и средствах ее удовлетворения; возможностями построения целенаправленного и осознанно контролируемого поведенческого процесса по ее удовлетворению; механизмами иерархического соподчинения и согласования с другими побуждениями и потребностями; возможностью отсрочки ее удовлетворения, а также мн. др. С определенной долей условности можно сказать, что потребность трансформируется в мотив именно за счет встраивания метасистемы (личности) в систему (мотивационную сферу) за счет того, что вторая использует первую как средство своего собственного функционирования.

4. Благодаря наличию отношений встраивания оказывается возможным существование базового *механизма возникновения*, формирования все новых сугубо личностных мотивов поведения и деятельности. Это происходит как раз за счет того, что личностные образования, структуры и качества имеют тенденцию к перманентному переходу в мотивационную сферу, а тем самым начинают проявлять себя именно в функции мотивов. Генезис новых мотивов осуществляется не только в направлении *от потребностной* сферы, но также и в направлении *от личностных* структур, образований, процессов и пр.

5. Наконец, благодаря тому, что мотивационная сфера является системой со встроенным метасистемным уровнем, в ее содержании оказывается представленной вся эта метасистема (хотя еще раз подчеркнем, лишь в определенном аспекте, в определенной форме и функции). Поэтому и мотивационная сфера начинает структурироваться подобно личностной организации как многомерное, уровневое, иерархическое образование. Фактически мотивационная сфера повторяет в своем строении особенности ее структурно-уровневой организации. Она выступает с этих позиций как однопорядковая по степени сложности всей личности, и по принципам структурно-уровневой организации, и по закономерностям функциональной динамики.

Все эти следствия вытекают из того, что мотивационная сфера как качественно специфическая система обладает способностью *ассимилировать* потенциал метасистемы личности, в которую она онтологически включена. Она, собственно, в значительной мере и есть результат и продукт такой ассимиляции. Чем в большей степени реализована такая ассимиляция, то есть чем в большей степени мотивационная сфера «вбирает» в себя личностный потенциал, тем богаче и сама мотивационная сфера.

Кроме того, следует, конечно, подчеркнуть, то вследствие рассмотренных выше закономерностей и механизмов, новые возможности и особенности обретает также сама метасистема – личность при ее

встраивании в мотивационную сферу. На наш взгляд, следует акцентировать внимание, по крайней мере, на четырех основных моментах.

Во-первых, именно благодаря тому, что метасистема (личность) встраивается в мотивационную сферу, она *в целом и каждый* из ее компонентов обретают свой динамический, энергетический, то есть мотивационный, потенциал. Личность в целом и все ее компоненты (структуры, образования, качества, процессы и пр.) получают возможность выступать *в функции мотивов*. Но в таком случае становится совершенно очевидным, что именно механизм встраивания метасистемы в систему является основой для феноменов *самодетерминации*, а также самореализации, самоактуализации.

Во-вторых, не следует забывать также, что мотивационная сфера потому и является относительно самостоятельной системой, что ей присущи свои собственные закономерности. Одной из важнейших среди такого рода закономерностей является, как известно, подчиненность мотивационной сферы ряду основных принципов структурной, функциональной и процессуальной организации [22, 23, 24, 31, 35, 44, 83, 104, 108, 207, 208, 305, 330, 336, 337, 485 и др.]. В результате их совокупного и скоординированного действия мотивационная сфера и обретает, собственно говоря, свойства системы как таковой. Однако из этого факта следует, например, что любой новый компонент (то есть новый мотив или иное личностное образование, выступающее по тем или иным причинам в функции мотива), включаясь в мотивационную систему, оказывается «в зоне действия» этих закономерностей. Он начинает испытывать ее организующее влияние; при этом начинают развертываться процессы его включения в мотивационную сферу именно как в систему (например, устранение «когнитивного диссонанса», конфликта между старыми мотивационными установками и новым, нарождающимся мотивом).

Таким образом, мотивационная сфера именно как система выступает мощным *организующим фактором* личности в целом посредством координации и упорядочения тех мотивационных образований, которые возникают в результате встраивания отдельных компонентов личности в мотивационную сферу. Традиционным проявлением этого является известное положение, согласно которому система мотивов личности, образуя в целом ее *направленность*, выступает своеобразным «стержнем» всей личностной организации субъекта». Другими словами, в значительной степени именно благодаря тому, что личность как метасистема встраивается в мотивационную сферу как систему, она приобретает еще одно фундаментальное свойство – свойство *самоорганизации*.

В-третьих, чем в большей степени метасистема встраивается в систему, тем обе они становятся эффективными, тем в большей степени они оказываются в состоянии использовать потенциал друг друга при реализации своих функций. С этих позиций становится очевидной ограниченность сферы действия одной из своего рода «аксиом» классического системного подхода. Согласно ей, полагается, что, чем более та или иная система является самостоятельной по отношению к иным системам и метасистемам, самодостаточной, тем более она эффективна, совершенна и развита. В свете изложенного можно считать, что для определенного класса систем все обстоит как раз наоборот. Чем в большей степени какая-либо система воплощает в себе черты метасистемы и чем в большей степени она детерминируется ею (и содержательно, и структурно, и динамически), тем большим потенциалом она обладает, тем более развитой и эффективной она является.

В-четвертых, как известно из методологии системности, метасистемный уровень организации любой системы является не только иерархически высшим, но и принципиально *открытым* [43]. Это означает, что именно через него та или иная система взаимодействует с иными системами и *развивается* в таком взаимодействии. Метасистемный уровень с этих позиций представляет собой своеобразное связующее звено в плане механизмов *генезиса новых*, прежде всего, социально обусловленных мотивов.

Таким образом, именно синтез двух механизмов – механизма открытости метасистемного уровня и механизма его встраивания в мотивационную сферу позволяет обеспечить непрерывное возникновение, формирование и последующий генезис все новых мотивов (прежде всего – социально обусловленных). Не только личность в целом, но и ее мотивационная сфера формируются, развиваются, переструктурируются под влиянием действия указанных механизмов. Под влиянием открытости метасистемного уровня и, следовательно, постоянных изменений, происходящих на нем под влиянием социальной детерминации, личность никогда не является статичным образованием. В нее (то есть в метасистему по отношению к мотивации) постоянно и с объективной необходимостью вносятся изменения, трансформации и даже элементы хаоса. Личность не только встраивается в мотивационную сферу, но и сама постоянно перестраивается, находится в динамике, в развитии. И это, естественно, не может не сказываться на самой мотивационной сфере. Она предстает при этом уже не только как система со встроенным метасистемным уровнем, но и как система с постоянно *перестраивающимся* метасистемным уровнем. Под влиянием этих постоянных личностных перестроек мотива-

ционная сфера в таком случае никогда не может быть системой в полном и строгом смысле слова – как нечто гармоничное, скоординированное, целостное «хорошо организованное» образование и пр. В мотивационную сферу как в систему со встроенным метасистемным уровнем постоянно и совершенно объективно вносятся элементы неупорядоченности, дезорганизации, хаоса – так сказать, «асистемности». Отсюда следует, в частности, что и само выражение, прочно вошедшее в понятийный аппарат психологии, – «мотивационная система личности» не вполне корректно.

Точнее было бы сказать следующим образом: мотивационная сфера «стремится быть» системой, но никогда не является ею в полном и строгом смысле этого понятия – как целостности, достигшей стадии «хорошей организованности». Под влиянием возмущающих воздействий со стороны встраивания в нее метасистемы постоянно вносятся элементы дезорганизационных тенденций и возникающих вследствие этого элементов хаоса. В этом состоит источник многих мотивационных коллизий и конфликтов личности, но в этом и ее источник, и движущая сила постоянного развития как личности в целом, так и ее мотивационной сферы.

Итак, на основе проведенного анализа можно сделать существенное в контексте рассматриваемых задач заключение. Оно состоит в том, что с точки зрения развитого здесь подхода к трактовке мотивационной сферы как системы со встроенным метасистемным уровнем исторически сложившееся и наиболее традиционное понятие «мотивационная система личности» требует определенной коррекции и даже некоторого критического переосмысления. Дело в том, что даже на этапе относительно сформированной личности, на этапах ее «онтогенетической стабильности» любые объективно происходящие в личности (то есть на метасистемном уровне) изменения переносятся на «системный уровень», то есть в собственно мотивационную сферу. Тем самым личность постоянно изменяется, никогда не остается «статичной». Личность в целом, выступающая метасистемным уровнем мотивационной сферы, постоянно – самым фактом перемен, происходящих в ней, вносит возмущающие воздействия в саму эту сферу.

Таким образом, весь проведенный выше анализ свидетельствует о наличии отчетливо выраженной и пока не раскрытой в полной мере специфики организации мотивационной сферы как системы, а также о специфике ее отношений с метасистемой – личностью. По нашему мнению, раскрытию этой специфики как раз и могут способствовать те представления о своеобразии систем со встроенным метасистемным уровнем, которые сложились к настоящему времени в методологии системного

подхода. Мы считаем, что мотивационную систему необходимо рассматривать не как систему классического типа, а как систему со встроенным метасистемным уровнем. Это означает, что в мотивационную систему встроены, по сути, все основные личностные образования: личность как метасистема *функционально* воспроизводится в мотивационной системе. Любое личностное образование принадлежит одновременно и к личности (метасистеме), и к мотивации (системе). Мотивационная система как бы ассимилирует весь личностный потенциал, и, прежде всего, возможности личностной регуляции совокупности побудителей (мотивов) поведения. Личность же (как высший метасистемный уровень организации субъекта) раскрывается при этом со своей динамической, «энергетической» стороны как многомерная и иерархически организованная система реальных мотивов деятельности и поведения. Не переставая быть частью метасистемы в *отологическом* смысле, в то же время мотивационная сфера очень специфична по своему статусу в ней. Она *функционально* является либо однопорядковой со *всем целым* (то есть с самой личностью), либо даже может включать ее в свой состав, соподчинять ее себе, регулируя ее (точнее ее поведенческую и деятельностную активность).

Вместе с тем такая трактовка не стирает реальные различия между метасистемным и системным уровнями, то есть между личностью как таковой и ее мотивационной системой. Дело в том, что в основе их соотношения (встраивания) лежит фундаментальный и общепризнанный общепсихологический механизм. Он, как известно, базируется на том, что подавляющее большинство психических образований имеют *содержательную* и *динамическую* составляющие. В содержательном плане они предстают как характеристики личности; в динамическом плане они, синтезируясь друг с другом, предстают как совокупность компонентов мотивационной системы. Чем в большей степени личностные образования представлены в мотивационной системе, чем более они в нее встроены, тем более зрелой, развитой, обогащенной способами реализации потребностей и мотивов будет и сама мотивационная система. Кроме того, мотивационная система как система со встроенным метасистемным уровнем имеет очевидные преимущества. Так, в частности, она обогащается, используя весь потенциал метасистемы (личности). Как следствие этого, мотивационная система резко повышает свои возможности, действенность, адаптивный потенциал. Имеет место и обратный процесс: личностные образования, встраиваясь в мотивационную систему, приобретают динамический потенциал, что в конечном итоге лежит в основе формирования мотивации самодетерминации, саморазвития и самоактуализации личности.

4.2. Специфика мотивационной сферы личности в учебной деятельности как системы со встроенным метасистемным уровнем

Сформулированные в предыдущем параграфе положения о мотивационной сфере как системе со встроенным метасистемным уровнем являются наиболее важными и, по существу, определяющими по отношению именно к тому периоду онтогенеза, на котором традиционно изучается проблема мотивации УД, – периоду школьного обучения. Как мы уже отмечали выше, этот огромный по своему диапазону период характеризуется глубокими, качественными и многообразными трансформациями, прежде всего, самой личности. Эти изменения столь значительны, что речь должна идти не просто об изменениях, а о *формировании*, о становлении и развитии личности в целом. В связи с этим предлагаемую здесь трактовку мотивационной сферы личности можно скорректировать: она должна быть понята уже не столько как система со «встроенным» метасистемным уровнем, сколько как система со *строющимся*, формирующимся метасистемным уровнем. Взаимодействия метасистемного и собственно системного уровней, их взаимная детерминация наиболее интенсивны именно в этот возрастной период.

Следовательно, в центр исследования должна быть поставлена изменяющаяся личность, ее динамика – то, *что именно* лежит в основе трансформаций мотивации этой личности, в том числе и по отношению к собственно УД. С этой точки зрения вся эмпирически описанная динамика мотивов УД – это, по существу, феноменология трансформаций личности учащегося и их детерминирующей роли в реализации УД, формирования того или иного отношения к ней.

С позиций развитого подхода следует акцентировать внимание на еще одной особенности развития мотивации личности в этот онтогенетический период. Его следует рассматривать не просто как период хотя и интенсивной, но все же, так сказать, «самостоятельной» социализации (включающей развитие всех сторон личности). Это период (в чем и состоит его суть) управляемой, контролируемой социализации. Личность здесь формируется и развивается *под влиянием* и в организационных рамках вполне определенных социальных институтов – прежде всего, школы; под влиянием содержания и структуры учебного процесса; под влиянием комплекса детерминант, заложенных в самой УД. При этом, как хорошо известно, возникают многочисленные и часто острые коллизии, обусловленные тем, насколько соответствует

«управляемая» социализация естественным закономерностям формирования личности и ее мотивации.

В силу этого, в данный возрастной период надо говорить о мотивационной сфере личности уже не только как о системе со строящимся метасистемным уровнем, но и как о системе с целенаправленно *формируемым* метасистемным уровнем. Это, однако, имеет и негативную сторону. Когда развитие носит управляемый характер, оно автоматически обретает черты субъективности, а значит, содержит возможности для ошибок, для неадекватного развертывания всего процесса формирования. Известные в психологии мотивации проблемы, трудности являются в значительной степени следствиями такого рода деформации, то есть несоответствия «логики *управления* формированием» мотивации и «логики ее естественного *развития*».

При таком подходе (и это мы уже отмечали выше) и мотивация учения, и мотивационная сфера личности должны быть рассмотрены, далее, в контексте еще одной целостности – психологической системы УД. И здесь необходимо вновь отметить очень важную дифференциацию. С одной стороны, существует та метасистема, в которую реально входит мотивационная сфера личности; это личность в целом как *онтологически* представленная метасистема. С другой стороны, существуют и те метасистемы, которые могут быть рассмотрены в качестве таковых в собственно *гносеологических* целях, то есть как своеобразные средства, позволяющие выявить новые особенности и закономерности изучаемого предмета. И, безусловно, в качестве важнейшей среди них для изучения мотивации УД является сама эта деятельность. Как мы указывали выше, она сама по себе не имеет и не может иметь никакой мотивации (ее имеет только личность, осуществляющая УД). Однако именно в ней, в ее содержании, в ее структурно-функциональной организации и в ее условиях содержится мощнейший комплекс факторов, детерминирующий развитие мотивационной сферы личности.

Все это обязывает, в частности, уделить особое внимание в ходе исследования *психологическому анализу учебной деятельности* в аспекте ее мотивационного потенциала, что и является одной из задач данного исследования. Подчеркнем, что это – комплексная и очень сложная задача. И, к сожалению, эта сложность до сих пор не вполне учитывается при разработке данной проблемы. Дело в том, что она изучалась до настоящего времени, как было выше показано, преимущественно с аналитических позиций. В частности, исследовались мотивы УД как таковые, влияние на них тех или иных личностных особенностей, их динамика

в онтогенетическом плане и др. Однако если признать, что мотивация УД представляет собой специфическую систему со встроенным метасистемным уровнем, то обнаружится более сложная, но и в большей мере отражающая реальность картина.

Метасистема (личность) постоянно и существенно изменяется, развивается; поэтому, встраиваясь в мотивационную систему, она непрерывно изменяет ее. Следовательно, в центре внимания должна быть не мотивация УД непосредственно, а мотивация развивающейся личности: личность – это и есть та реальная метасистема, которая детерминирует мотивацию УД и ее особенности (поскольку она постоянно встраивается в нее). При этом следует обязательно учитывать и то, что именно УД является ведущей и определяющей на протяжении длительного интервала онтогенетического развития человека. Развитие и изменения личности ученика в этот период происходят не только очень интенсивно, но и в очень большом диапазоне; кардинальным образом изменяется вся личность (преодолеваются возрастные кризисы, возникают качественные новообразования и пр.). При этом совершенно естественно, что личность как метасистема, встраиваясь в систему мотивации УД, постоянно трансформирует и перестраивает ее на протяжении всех лет обучения. В значительной мере мотивация УД представляет собой поэтому результат развития метасистемы – личности.

Сформулированные выше представления о мотивационной сфере как о системе со встроенным метасистемным уровнем, а также их конкретизация по отношению к УД позволяют несколько уточнить существующие представления об общем характере генезиса мотивации учения и даже критически переосмыслить традиционное словосочетание «система мотивов УД». Последнюю с этих позиций можно рассматривать как результат и продукт процесса встраивания метасистемы (личности) в мотивационную сферу. Поэтому в центре внимания должна находиться, повторяем, не динамика мотивов учения как таковая непосредственно, а то, как именно развивающаяся (причем, очень противоречиво) метасистема – личность воплощается в мотивации учения; то, как она встраивается в систему мотивации учения. В связи с этим можно констатировать достаточно значимое в методологическом плане положение.

Известно, что любая система предполагает целостность и упорядоченность, организованность и скоординированность ее компонентов. Полагается, что наличие этих характеристик является необходимым условием существования систем и их эффективного функционирования. Положение о мотивации как о системе со встроенным метасистемным

уровнем показывает, однако, что она, скорее, «стремится быть системой» (в силу присущих ей интегративных тенденций и механизмов), но в полном и строгом смысле этого понятия не является таковой и не может ею быть. Основная причина этого заключается в постоянном развитии самой личности, причем в развитии противоречивом, в котором сочетаются позитивные и негативные тенденции, черты, свойства, ориентации. Такие дисгармоничные характеристики развития личности, встраиваясь в мотивацию УД и в ее формирование, обуславливают аналогичную дисгармоничность и противоречивость динамики мотивации УД, «борьбу» в ней такого рода позитивных и негативных тенденций. В этом и заключается истинный источник динамики мотивации УД. Такой тип систем, сочетающих в себе *стремление* к целостности и упорядоченности, с одной стороны, и *постоянно возникающую дезорганизацию* – с другой, наиболее адекватен для характеристики системы мотивации УД.

Итак, в ходе проведенного выше анализа были рассмотрены вопросы, которые составляют содержание метасистемного исследования мотивации УД. И содержание этих вопросов, и предложенные обобщенные способы их решения вскрывают факт глубокого своеобразия мотивационной сферы личности как системы – ее принадлежность к системам со встроенным метасистемным уровнем. Такой подход позволяет в значительной мере преодолеть ряд теоретических трудностей, которыми характеризуется современная психология мотивации.

Вместе с тем, одним из важных гносеологических императивов является положение, согласно которому вслед за реализацией метасистемного аспекта исследования выступает реализация *структурного* аспекта, этапа. Более того, он, как правило, вообще рассматривается основным и определяющим этапом системного исследования в целом, поскольку на нем решается вопрос о составе, содержании, принципах структурной организации предмета исследования. В связи с этим при его реализации одним из главных является вопрос о том, как, каким конкретным образом уже реализованное – метасистемное исследование может содействовать его собственной реализации. В этом плане можно сформулировать следующее положение теоретического характера, которое и должно быть положено в основу реализации структурного аспекта исследования мотивационной сферы личности в УД. Как было показано выше, трактовка мотивационной сферы личности как системы со встроенным метасистемным уровнем, а также выявление основных закономерностей взаимодействия мотивационной сферы личности и структуры личности в целом фактически означают дифференциацию *двух уровней* в организации мотивации личности – метасистем-

ного и собственно системного. Тем самым уже первый (метасистемный, онтологический) аспект рассмотрения проблемы мотивации УД не только объективно, своей собственной логикой приводит к необходимости ее постановки и решения на основе структурно-уровневого подхода, но и сам вскрывает два реально существующих уровня такой организации. Поэтому, решая проблему онтологического статуса мотивационной сферы личности, данный подход включает в свое содержание внутренние предпосылки для адекватной постановки и возможностей решения проблемы структурной организации мотивационной сферы на основе *уровневого подхода*.

4.3. Структурная организация мотивационной сферы личности в учебной деятельности

Проведенный выше анализ создает адекватные предпосылки для того, чтобы реализовать собственно структурное исследование мотивационной сферы личности в УД. При этом необходимо руководствоваться следующими положениями теоретико-методологического плана.

Во-первых, следует учитывать, что именно структурное исследование какого-либо предмета, объекта, является основным и во многом определяющим гносеологическим аспектом.

Во-вторых, все другие аспекты и этапы изучения являются в значительной мере производными от него. В частности, такой важный аспект, этап изучения мотивационной сферы, каковым является ее генетическое исследование, в решающей степени основывается на обнаруживаемой структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности в УД. Он, фактически, направлен именно на то, чтобы выяснить, как именно формируется эта структурно-уровневая организация, а также закономерности межуровневых взаимодействий в ней.

В-третьих, при реализации структурного этапа исследования необходимо учитывать и ярко выраженную *многозначность*, многоаспектность понятий «структура», «структурная организация», «структурное изучение». В широком смысле они эквивалентны составу связей «составляющими» изучаемого объекта. В более узком, но и строгом смысле данные понятия означают организованную внутренне дифференцированную, но одновременно и интегрированную совокупность связей между компонентами изучаемого объекта. Данного определения, которое, как известно, является наиболее корректным, мы и будем придерживаться в дальнейшем. Подчеркнем, что и сами связи между компонентами также являются чрезвычайно разнообразными, гетерогенными. Изучать

можно *горизонтальные* связи между компонентами изучаемого объекта. Возможно выявление и *вертикальных* связей между компонентами, что в результате приводит к установлению иерархии компонентов системы. Возможен также синтез обоих этих направлений исследования структуры изучаемого объекта. Необходимо также отметить, что в настоящее время все чаще предпринимаются попытки исследования принципиально иного способа организации сложных и сверхсложных систем – *гетерархического*. В связи с этим нами также была предпринята попытка использования принципа гетерархии применительно к анализу структуры мотивации УД.

В-четвертых, с учетом многозначности понятий «структура», «структурная организация» необходимо определить то их значение, которое является объективно главным. На наш взгляд, можно допустить, что наиболее конструктивен в этом плане структурно-уровневый подход к изучению мотивационной сферы личности, поскольку он в наибольшей мере отвечает ее психологической природе. Он и должен быть положен поэтому в основу дальнейшего исследования. Следует подчеркнуть, что идеи структурно-уровневого подхода многократно обоснованы и успешно реализованы по отношению ко многим предметам психологического изучения в очень большом количестве методологических, теоретических и конкретно-экспериментальных исследований. Нет никаких оснований полагать поэтому, что такой предмет исследования, как мотивационная сфера личности является исключением из этого общего правила. Преимущества и эвристический потенциал структурно-уровневого подхода подробно обоснованы в целом ряде методологических исследований; этот подход нередко рассматривается вообще как «сердцевина» всего системного исследования.

Дополнительным аргументом в пользу необходимости использования структурно-уровневого подхода для изучения мотивационной сферы личности в целом и мотивации УД в частности являются полученные выше результаты, указывающие на существование, как минимум, двух уровней организации мотивационной сферы личности – метасистемного и собственно системного. Подчеркнем, что изучение структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности и выявление каких-либо уровней не было *специальной* целью этого рассмотрения; сама *логика анализа*, реализация метасистемного подхода к раскрытию организации мотивационной сферы привела к необходимости обращения именно к идеям ее структурно-уровневой трактовки.

Наконец, в-пятых, следует специально отметить, что структурно-уровневый подход, хотя и выступает, на наш взгляд, наиболее адекватным при роде психологических систем, но не является, конечно, единственным

и может дополняться данными других подходов. Их синтез в перспективе позволит дать наиболее полное приближение к раскрытию всей полноты и всего многообразия особенностей структуры.

Таким образом, обобщая, можно сделать обоснованное предположение, согласно которому, мотивационная сфера личности и мотивация УД организованы на основе *структурно-уровневого принципа*. При этом следует подчеркнуть, что подобные идеи *в общем плане* уже высказывались ранее. Однако они, как правило, не подкреплялись реальным выявлением структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности, раскрытием базовых ее уровней, а также изучением механизмов межуровневых взаимодействий. И это, как будет показано далее, совершенно неслучайно, поскольку их реальному выявлению препятствует ряд трудностей *принципиального* характера. К их рассмотрению мы и перейдем в следующем параграфе. Это представляется совершенно необходимым, поскольку без такого рода попыток невозможны ни корректная и конструктивная постановка проблемы мотивации личности в УД, ни ее решение.

4.3.1. Основные трудности и перспективы исследования структурной организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности

Прежде всего, остановимся на употреблении основных понятий и на различных направлениях раскрытия структурной организации мотивационной сферы. Так, активно используемое понятие «система» стало очень обыденным и привычным. Вместе с тем очень часто употребление по отношению к мотивационной сфере личности понятия «мотивационная *система*» не подкрепляется в должной мере реальным анализом и выявлением ее особенностей. Безусловно, употребление данного понятия правомерно, но представляется важным аргументированно обосновать эту правомерность; раскрыть закономерности мотивационной сферы как системы и, прежде всего, закономерности ее *структурно-уровневой* организации. Необходима также и дифференциация в целях дальнейшего анализа понятий «структурная организация» в целом и «структурно-уровневая организация» как один из ее основных типов.

Каким же образом представлена в настоящее время проблема структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности в целом и мотивации УД в частности? Как конкретно эта организация предстает с точки зрения уже выполненных исследований? При ответе на данные вопросы обнаруживаются следующие основные факты.

Во-первых, понятие «структура» употребляется по отношению к организации мотивации в том смысле, что все мотивы личности (и мотивы УД, в частности) так или иначе, прямо или косвенно *взаимосвязаны*; некоторые из них образуют определенные комплексы. Это обусловлено самим фактом их включенности в мотивационную сферу и их объединением в ее составе.

Во-вторых, более полное и адекватное приближение к реальности дает точка зрения, согласно которой под структурной организацией мотивов понимаются факт их *значимого влияния* друг на друга; факт взаимообусловленности мотивов друг другом; факт их непосредственного влияния на поведение и деятельность.

В-третьих, достаточно часто понятие «структурная организация» употребляется как синонимичное понятию *классификации* мотивов, а под структурированием как таковым понимается дифференциация мотивов на те или иные качественно гетерогенные группы, классы и т. д. Такой «классификационный» подход является, пожалуй, наиболее распространенным в настоящее время. С его позиций мотивация УД дифференцируется, например, на две группы мотивов – познавательные и социальные мотивы [284, 297]. В свою очередь, они могут иметь разные подгруппы. Так, познавательные мотивы подразделяются на следующие подгруппы: широкие познавательные, мотивы, учебно-познавательные мотивы, мотивы самообразования. Социальные мотивы также включают ряд подгрупп: широкие социальные мотивы, узкие социальные, или позиционные, мотивы, мотивы социального сотрудничества. Данный подход весьма конструктивен, но он является лишь первым шагом на пути решения проблемы структурной организации мотивационной сферы личности в УД.

В-четвертых, в ряде случаев главный акцент раскрытия структурной организации мотивационной сферы личности в УД делается на изучении закономерностей *соподчинения* мотивов, их структурной значимости, сравнительной «силе» влияния на поведение и деятельность. В этом плане «симптомокомплексы» наиболее значимых (сильных, доминантных) мотивов трактуются как предпосылка и основа для той или иной *направленности* личности, поскольку они образуют ее так называемое «мотивационное ядро» [377, 378].

В-пятых, еще одним направлением раскрытия структурной организации мотивационной сферы личности является изучение того, как поведенческие или деятельностьные акты (действия, поступки) побуждаются и динамизируются не одним, а *рядом соподчиненных* мотивов и мотивационных образований; как последние структурируются, соподчиняются и непосредствуются в организации целенаправленной деятель-

ностной или поведенческой активности. Это своего рода *ситуационное* направление в решении проблемы структурной организации мотивации, поскольку паттерны мотивов, реализующие конкретные деятельностные и поведенческие проявления, зависят часто не столько от личностных детерминант, сколько от средовых – ситуационных, факторов.

В-шестых, можно выделить и еще одно перспективное направление исследований структурной организации мотивационной сферы. В нем основной акцент делается на изучении закономерностей организации *качественно гомогенных* мотивационных факторов и их совокупного влияния на деятельностную поведенческую активность личности [49, 283, 435]. В этом плане в общей структуре мотивационной сферы личности дифференцируются, например, категории внешних и внутренних мотивов, факторов гигиены и факторов-мотиваторов и др.

Итак, можно констатировать, что все отмеченные достаточно разнообразными подходы имеют, конечно, право на существование и характеризуются определенной конструктивностью. Однако гораздо более продуктивными, по нашему мнению, являются попытки исследования закономерностей структурной организации мотивационной сферы личности *в целом*, то есть как качественно определенной и относительно самостоятельной *системы*. Очевидно также, что при такой постановке проблемы возникают принципиальные трудности теоретического плана. Их сущность заключается в том, что попытки раскрытия структурной организации мотивационной сферы *в целом* так или иначе, но обязательно своей внутренней логикой приводят к необходимости решения вопросов о структурно-уровневой ее организации. Однако именно она и является, как уже отмечалось, наиболее важной в теоретическом плане. Прежде чем перейти к теоретическим вопросам, которые возникают при ее рассмотрении, отметим ряд попыток такого рода исследований.

Известно, что одним из наиболее конструктивных и ставших общепризнанными среди них является подход, предложенный и реализованный В. Г. Асеевым [23, 24]. Не останавливаясь подробно на всем его содержании, подчеркнем лишь тот его аспект, который представляет наибольший интерес в контексте рассматриваемых здесь проблем. Автором выявлен и обоснован ряд *принципов организации* (и, прежде всего, структурной) мотивационной сферы личности. Это, в частности, принцип смысловой интеграции мотивов, тенденция к переключению мотивационных установок на наиболее успешные виды деятельности, принцип единства актуальной и потенциальной форм существования мотивов и др. [23, 24].

Ещё одним, также заслуживающим внимания является подход, предложенный А. А. Файзуллаевым [420, 421]. Им одним из первых был поставлен вопрос об использовании идей системного подхода в исследованиях мотивации личности. Однако, как он отмечает, «...во многих теориях мотивации ... при разработке проблемы иерархических уровней мотивационной сферы личности методологический и концептуальный аппарат системного подхода привлекается еще недостаточно. В результате такой важный аспект проблемы, как внутриуровневые, то есть «горизонтальные», отношения между мотивационными явлениями, еще очень мало разработан в психологической науке» [421]. В своем исследовании А. А. Файзуллаев обратился к вопросам уровневой организации мотивационной сферы, внутриуровневым и межуровневым взаимоотношениям между мотивационными явлениями, которые «можно поставить и адекватно решить лишь в рамках системного подхода» [420]. Им охарактеризован *ситуационный* уровень побуждений человека. Показано, что на нем между побуждениями существуют отношения аддитивности или рядоположенности. При ситуационной мотивации, выступающей первичной в онтогенетическом плане, еще нет устойчивых связей между различными побуждениями. В онтогенетическом плане этот уровень является первым формирующимся уровнем мотивационной сферы человека; основой формирования этого является принятость субъектом внутренних и внешних побуждений, что достаточно подробно раскрывается через понятие функциональных связей между мотивами; подробно рассмотрен процесс принятия мотива личностью, механизм возникновения функционально-системных отношений между единицами личностного уровня организации мотивационной сферы человека. «Единицами» этого уровня являются личностные смыслы мотивов для человека; по мнению автора, «понятие мотива в смысле осознанного и принятого личностью побуждения отвечает требованиям, которые могут быть предъявлены единице личностного уровня организации мотивационной сферы человека» [421].

Другой подход, направленный на решение аналогичных по смыслу задач, предложен В. А. Бодровым с соавторами [49]. Речь идет о «системно-синергетическом» подходе в понимании мотивации. Главное заключается в том, что «рассматриваемый объект всегда включен в какое-либо внешнее пространство, а его значимость и строение определяются функциями, выполняемыми в этом пространстве» [49]. Дается также структурно-функциональный анализ мотивов как системных образований. Его значение может представляться субъекту в виде ощущения, предмета, понятия, смысла. Мотивационная сфера анализируется как открытая самоорганизующаяся система. Авторы считают, что развитие и развертывание мотивационной

сферы есть итог совместного действия многих симптомокомплексов сходных между собой мотивов. Условием образования подсистем выступает наличие однородных элементов. Их совокупность является условием функционирования всей мотивационной сферы личности. Она рассматривается авторами как «комплекс взаимодействующих мотивационных образований, упорядоченных сложной, многомерной, иерархической структурой» [49].

Следует еще раз подчеркнуть, что указанные подходы являются одними из очень немногих, направленных на раскрытие структурной организации мотивационной сферы личности *в целом*, а не на «структурное описание» какой-либо ее локальной составляющей. В них предпринимается попытка раскрытия структурной организации мотивационной сферы личности с позиций именно *уровневого* ее понимания, а главный акцент делается на понятии иерархии. К сожалению, гораздо чаще (и это еще одна очень характерная особенность современного состояния проблемы структурной организации мотивационной сферы) и понятие уровня, и понятие иерархии используются не в строгом, а в условном и переносном смысле. Это является показателем недостаточной степени разработанности проблемы структурной организации мотивации.

Так, очень часто понятие уровня по отношению к проблеме мотивации в целом и мотивации УД в особенности трактуется не в его строгом смысле, а как синоним *степени развития*, как *индивидуальная мера* выраженности, сформированности того или иного мотивационного образования. Далее, нередко понятие уровня используется по отношению именно к проблеме мотивации как средство обозначения *степени осознанности*, представленности его именно в качестве осознаваемого побудителя поведения и деятельности. При этом под уровнем понимается совсем не то, что описывает именно структурную организацию мотивационной сферы, а лишь мера, *степень отчета* субъекта в характере и содержании причин и побудителей его поступков.

Аналогичное положение можно констатировать и по отношению к трактовке понятия «иерархия». Оно в подавляющем большинстве случаев применяется для того, чтобы зафиксировать лишь *факт различий в силе мотивов*, в *степени* их влияния на поведение и деятельность. Иерархия отождествляется со своего рода «ранговым распределением» мотивов по мере их значимости, доминантности. На этом фоне практически единичными являются попытки реализации истинного потенциала данного понятия по отношению к организации именно *уровней* какой-либо системы (в данном случае – мотивационной). Как отмечал А. Н. Леонтьев, «особенно большие трудности представляет изучение

иерархии мотивов, что, однако, единственно способно дать их достаточно полную психологическую характеристику» [153].

Еще одним вариантом использования понятия иерархии по отношению к мотивационной сфере являются определение и последующая интерпретация места, которое занимает тот или иной мотив в общей структуре личности, и того, какой системой личностных смыслов он обладает.

Проведенный выше анализ, а также базовые принципы научной методологии в целом и методологии системности, в частности, убедительно свидетельствуют, что в изучаемом объекте (предмете, явлении, процессе и др.), трактуемом как система, должны быть установлены, прежде всего, именно *уровни* его организации, образующие в своей совокупности его качественную определенность. Это общее положение справедливо и по отношению к мотивационной сфере личности, если ее рассматривать как систему. Однако нельзя не видеть, что именно это *объективно главное* требование системной методологии реализовано по отношению к мотивационной сфере личности как системе в достаточно малой степени.

Действительно, как было показано выше, понятие «уровень» достаточно часто используется в исследованиях мотивационной сферы в весьма неопределенном, переносном смысле, а не в строгом его значении, предполагающем, прежде всего, четкое определение *критериев* выделения уровней. Более того, сама трактовка мотивационной сферы как системы сводится к тому, что, во-первых, существует некоторая *целостность* – система (то есть сама мотивационная сфера) и что, во-вторых, она состоит из множества составляющих данной целостности, то есть множества ее компонентов. Таким образом, в структуре мотивационной сферы как системы дифференцируются лишь система *в целом* (то есть вся мотивационная сфера) и отдельные ее *компоненты* (мотивы). Это означает, что при таком традиционном подходе речь может идти о дифференциации лишь *двух* уровней организации мотивационной сферы – системного и компонентного. Очень вероятно, однако, что ее общая уровневая структура предполагает не два, а *целый ряд* уровней.

Далее, следует иметь в виду и то, что проведенное выше обоснование принадлежности мотивационной сферы к системам со встроенным метасистемным уровнем, а следовательно, обогащение состава и структуры уровней посредством введения в нее нового (метасистемного) уровня, определение специфических особенностей, возникающих под его влиянием, – все это также обязательно должно быть учтено при решении проблемы структурно-уровневой дифференциации мотивационной сферы личности в целом и мотивации учения в частности.

Еще одна теоретическая трудность реализации структурно-уровневого подхода по отношению к мотивационной сфере личности заключается в следующем. В ходе проведенного параграфа анализа было показано, что важной особенностью мотивационной сферы является отчетливо выраженная *гетерогенность* ее компонентного состава. Там же было показано, что в качестве мотивов выступают не только потребности и «собственно мотивы в узком смысле, но и многие другие компоненты, входящие в структуру личности. Это объясняется тем, что они, наряду с содержательно составляющей, имеют еще и своего рода динамическую, «энергетическую» составляющую; последнее и позволяет им реализовывать свой мотивационный потенциал. Собственно *личностные образования* могут выступать в *функции* мотивов поведения и деятельности.

Вместе с тем такая широкая и общепринятая (операциональная) в настоящее время трактовка компонентного состава мотивационной сферы создает объективные трудности в решении проблемы ее структурно-уровневой организации. Так, например, многие из мотивационных образований, являющиеся сами по себе очень сложными, могут иметь *свою собственную* уровневую организацию и, не исключено, быть представленными поэтому не на каком-либо одном, а на ряде уровней мотивационной сферы как системы. Это вновь подтверждает уже сформулированное выше положение о существовании *целого ряда* промежуточных уровней, локализованных между системным и «компонентным» уровнями организации мотивационной сферы. В связи с этим, задача обнаружения таких уровней становится еще более актуальной.

Анализ позволяет выявить и еще одну теоретическую трудность разработки проблемы структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности. Речь идет о принадлежности мотивационной сферы личности к системам со встроенным метасистемным уровнем. Поскольку метасистемный уровень встроен в мотивационную сферу как систему и поскольку он оказывается не только содержательно представленным в ней, но и играет роль высшего, а следовательно, ведущего уровня, то любые изменения, возникающие на нем (то есть в самой личности), не могут проходить бесследно для структурной организации мотивации. Личность (как метасистема для мотивации), постоянно изменяясь, обогащаясь или, наоборот, деградируя, *самим фактом своих изменений* постоянно вносит «возмущения», а также элементы неопределенности, дезорганизации и хаоса в целостность мотивационной сферы. Особо актуально данное положение, как мы уже отмечали, по отношению к тем онтогенетическим стадиям, на которых происходит наиболее интенсивное развитие, формирование самой личности,

на этапах ее «фактического складывания» (А. Н. Леонтьев), в частности, к периоду школьного обучения, с которым обычно и связывается разработка проблемы мотивации УД. В самой мотивационной сфере постоянно сосуществуют поэтому два противоположных «начала», две тенденции.

Первая – тенденция к интеграции, к упорядочению, к системности, а в целом – к «хорошей организации». И именно на этой тенденции обычно делается преимущественный акцент в исследованиях мотивационной сферы. Действительно, она является системой, но лишь в том смысле, что в ней объективно заложены механизмы и средства внутренней организации; она – система, но лишь постольку, поскольку «стремится» быть ею. Вторая – это тенденция к постоянным изменениям, к перестройкам, обусловленная детерминирующим влиянием на мотивационную сферу как систему той метасистемы, в которую она не только включена, но которая в определенном смысле оказывается представленной в ее собственном содержании. Отсюда следует, что мотивационная сфера, хотя и «стремится быть системой», но никогда ею не является – в смысле «завершенного и гармоничного целого». Более того, если бы все обстояло иначе, то сама мотивационная сфера утрачивала бы многие свои важнейшие характеристики (например, противоречивость мотивационных установок, амбивалентность мотивов и пр.). Таким образом, благодаря тому, что мотивационная сфера является системой неклассического типа, предполагает *принципиальное* внесение не только в свой состав, но даже и в структуру элементов *асистемности* (неопределенности, хаоса); но и используя их в качестве источника динамики поведения и деятельности, а также развития личности в целом.

Так, одними из наиболее очевидных среди отмеченных выше трансформаций мотивационной сферы личности являются, как известно, изменения сравнительной выраженности силы тех или иных мотивов. Они, в свою очередь, обуславливают изменения доминантных мотивов, то есть тех, которые играют ведущую и определяющую роль в детерминации поведения и деятельности, а также определяют общую направленность личности [45, 50]. При этом очевидно также, что подобного рода перестройки далеко не всегда протекают безболезненно. Прежние (ранее доминировавшие мотивы) так или иначе имеют тенденцию сохранять свое влияние на детерминацию поведения и деятельности. В результате этого по отношению к общей организации мотивационной сферы как системы принцип *иерархии* чаще всего, хотя и имеет место, явно недостаточен для раскрытия ее многомерности, противоречивости, неоднозначности, а также для выявления и понимания тех реальных жизненных коллизий, которыми обычно наполнена мотивационная сфера личности. В этом же

плане должен быть проинтерпретирован и факт *полимотивированности* большинства деятельностных и поведенческих актов [44, 55, 56, 74, 84, 165, 538] (о нем мы также будет подробнее сказано далее).

Таким образом, очевидно, что противоречивый синтез в мотивационной сфере двух разнонаправленных тенденций – к *системности* (организованности, координированности, структурированности) и к *асистемности* (в силу постоянных «возмущающих» воздействий со стороны метасистемы – личности) обуславливает значительные трудности структурно-уровневого изучения мотивационной сферы. Суть этих трудностей состоит в том, что даже главный механизм любой структурно-уровневой организации – механизм иерархичности может и не соблюдаться по отношению к мотивационной сфере в полном и строгом виде; он еще недостаточен, хотя и необходим для раскрытия всей ее полноты и противоречивости. В связи с этим не исключено (и это мы формулируем пока как гипотезу), что данный принцип может дополняться в организации мотивационной сферы еще более общим и мощным принципом – принципом *гетерархичности* [215].

Наконец, нельзя не обратить внимание на еще одну теоретическую трудность, связанную с применением понятия «система» по отношению к мотивационной сфере личности. Как мы уже отмечали выше, в исследованиях по психологии мотивации в целом и по психологии мотивации учения в частности достаточно широко используется не только сам термин «мотивационная сфера как система», но и понятия уровней, структуры мотивов, их иерархии и пр. Однако при этом очень часто их употребление либо носит нечеткий и не определяемый специально смысл, либо используется в переносном значении. Например, употребляется термин «уровень осознанности мотивов», что, конечно, верно, но не раскрывает реальную структурно-уровневую организацию мотивационной сферы именно как системы. То же самое можно сказать и про употребление понятия «структура». Под ней часто понимают не структурно-уровневую организацию мотивационной сферы личности, а те или иные классификации и таксономии мотивов. Например, по отношению к мотивам учения М. В. Магюхина выделяет две большие группы мотивов учения. Это мотивы, заложенные в самой УД, и мотивы, связанные с косвенным продуктом учения – с тем, что лежит вне ее самой. Первая группа мотивов включает в себя мотивы, связанные с содержанием учения. В эту же группу входят мотивы, связанные с самим процессом учения. Вторая группа мотивов состоит из широких социальных мотивов (мотивы долга и ответственности, мотивы самосовершенствования) и узколичных мотивов (мотивы благополучия, мотивы престижа, мотивы избегания

неприятностей) [284]. Можно отметить и еще один вариант использования структурно-уровневого понимания, связанный с реализацией понятия иерархии. Последнее чаще всего используется в смысле указания на существование некоторой «вертикали» мотивов по их *значимости*, но не в смысле указания на некоторую «вертикаль уровней».

Таким образом, можно заключить, что даже в тех случаях, когда по отношению к изучению мотивационной сферы личности используются, казалось бы, специальные структурно-уровневые понятия (понятия уровней, иерархии, структуры и пр.), то это делается не совсем в том плане и не в том смысле, которые *непосредственно* направлены на раскрытие ее реальной, *уровневой структуры*. В связи со сказанным, возникает и вопрос о *критерии* (или критериях), на основе которого структурируется мотивационная сфера личности в целом и мотивация учения в частности. Одно из основных положений системной методологии, как известно, состоит в том, что любая сложная система требует дифференциации ее структурных компонентов (в том числе и уровней) по *нескольким* критериям одновременно. Вместе с тем, среди них обычно существует главный, определяющий критерий, на основе которого дифференцируются основные уровни системы.

Итак, подводя итоги анализу некоторых теоретических трудностей разработки проблемы структурной организации мотивационной сферы личности, можно сделать следующие обобщающие заключения.

Во-первых, доминирующей для решения данной проблемы в настоящее время является, своего рода *системно-компонентная* парадигма: понятия системы и компонента выступают как, по существу, единственные для раскрытия структурной организации мотивационной сферы личности. Вместе с тем подобный подход не раскрывает структуру мотивационной сферы как таковую, а лишь фиксирует ее так сказать «края» – относительно наиболее сложный (мотивационную сферу как систему, то есть системный уровень организации) и относительно простой (отдельные компоненты, то есть компонентный уровень). Однако то, что заключается *между ними* (собственно иерархия уровней мотивационной сферы личности), остается при таком подходе не выявленным.

Во-вторых, существенные теоретические трудности в определении структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности УД обусловлены тем, что в настоящее время практически никак не учитывается *глубокая специфичность* мотивационной сферы как системы – ее принадлежность к системам со встроенным метасистемным уровнем. Поэтому *внутри* самой мотивационной сферы личности складывается особый уровень ее структурной организации – метасистемный. Его

включенность в структурно-уровневую организацию мотивационной сферы ведет к существенным трансформациям всей этой организации; сами же эти трансформации остаются пока не установленными, что также составляет одну из трудностей разработки данной проблемы.

В-третьих, значительные трудности раскрытия структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности в целом и мотивации учения в частности связаны с тем, что в нее входят компоненты, чрезвычайно *гетерогенные* по своей психологической природе, содержанию, статусу. Как мы уже отмечали выше, значительно легче исследовать организацию гомогенных единиц (компонентов), чем организацию гетерогенных компонентов. Последнее связано с тем, что в пределах мотивационной сферы возникает необходимость согласования, координации, организации очень разных образований, что сопряжено с многочисленными противоречиями и коллизиями, в том числе и личностными.

В-четвертых, существенные трудности связаны и с тем, что мотивационная сфера как система (и мотивация УД как система) – это не статичное системное образование, а система, находящаяся в постоянной динамике и развитии. Причем, указанные перестройки связаны, в первую очередь, с тем, что мотивационная сфера, как было показано, принадлежит к системам со встроенным метасистемным уровнем. Любые личностные изменения *одновременно* являются и изменениями мотивационной сферы; она поэтому постоянно испытывает «возмущающие», вносящие неопределенность и элементы хаоса воздействия. В силу этого, мотивационную сферу нельзя считать системой в смысле синонима строгой упорядоченности, организованной целостности. Она – и система, и «не-система» одновременно. И лишь благодаря этой двойственности, благодаря соединению в ней двух антагонистических начал обеспечивается развитие как самой личности, так и ее мотивационной сферы. Все это и выступает источником трудностей определения ее структурно-уровневой организации.

В-пятых, в настоящее время проблема структурно-уровневой организации мотивационной сферы в УД разработана в основном не в ее *уровневом* аспекте, а в плане ее структурной дифференциации по тем или иным эмпирическим или даже феноменологическим критериям. В результате это приводит к множественности ее структурных описаний, что не является негативным; более того, любое из такого рода описаний дает полезный материал для раскрытия мотивационной сферы, а их взаимодополнение – достаточно полную картину ее содержания. Вместе с тем, вопрос о базовом критерии уровневой дифференциации мотивационной сферы как системы не только не решен, но фактически даже и не сформулирован в явном виде.

Таким образом, все эти теоретические трудности указывают на то, что проблема структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности в целом и мотивации учения в особенности пока еще очень далека от своего решения. Несмотря на привычность использования термина «система» по отношению к мотивационной сфере, главный системный атрибут ее организации – структурный, точнее, структурно-уровневый, – остается нераскрытым. Наиболее важной причиной этого является нерешенность вопроса о выявлении объективного и строго обоснованного *критерия* (или, возможно, нескольких критериев) уровневой дифференциации мотивационной сферы личности УД. От его решения будет в решающей степени зависеть прогресс в преодолении указанных выше теоретических трудностей. В связи с этим необходимо предпринять попытку решения данного вопроса.

По нашему мнению, в качестве критерия, удовлетворяющего этим требованиям, может быть использован обоснованный в параграфе 1.2.2. общесистемный критерий-дискриминатор уровневой дифференциации систем, предполагающий *пять качественных* значений: элементное, компонентное, субсистемное, системное и метасистемное. Напомним, что на собственно *системном* уровне изучаемое явление представлено во всей его полноте «состава, структуры и качественных характеристик». Следующий уровень – *субсистемный* представляет собой совокупность отдельных подсистем, входящих в систему и формирующихся для обеспечения различных ее функциональных проявлений. *Компонентный* уровень фиксирует тот факт, что любая система состоит из относительно наиболее простых образований – компонентов, каждый из которых, однако, еще обладает качественной специфичностью целого. *Элементный* уровень предполагает наличие в составе системы таких образований, из которых состоят компоненты. Наконец, следует обязательно учитывать и тот объективный факт, что любая сложная целостность сама выступает как составляющая еще более широкой и общей метасистемы [186, 216]. Как отмечает В. П. Яшин, «описать систему можно только языком метасистемы» [474]. Более того, поскольку, как показано выше, *метасистемный* уровень может быть включен (встроен) в состав и содержание системы, то и собственная структура систем – иерархия их основных уровней обязательно предполагает необходимость дифференциации этого уровня. Он эксплицируется как самостоятельный, качественно специфический, несводимый к иным уровням и тем более – лишь к эффектам взаимодействия системы с метасистемами, в которые она онтологически включена. Как следует из сказанного, метасистемный уровень является *и* внешним по отношению к системе, *и* входящим в содержание системы одновременно.

По нашему мнению, описанный выше общесистемный критерий дифференциации уровней следует считать достаточно конструктивным, поскольку он носит общий и универсальный характер, а также доказал к настоящему времени свою правомерность в целом ряде исследований, которые мы уже отмечали выше. Его следует рассматривать как общий и универсальный, позволяющий целостно и всесторонне исследовать многие сложные психические феномены, и в том числе, по-видимому, мотивацию УД.

Итак, данный критерий предполагает дифференциацию систем на пять основных уровней – метасистемный, системный, субсистемный, компонентный и элементный, а также установление закономерных взаимосвязей между ними. Следует отметить еще ряд положений, связанных с содержанием данного критерия. Во-первых, данный критерий имеет достаточно *обобщенный* характер и соответствует основным положениям общей теории систем [186, 188]. Во-вторых, он был *исходно* разработан на материале именно психологической проблематики и поэтому в наибольшей степени соответствует характеру и содержанию объектов именно психологического изучения. В-третьих, данный критерий достаточно четко и определенно воплощает те основные особенности и характеристики, которым должен удовлетворять каждый из пяти уровней организации систем, выделение которых следует из его содержания. В-четвертых, следует обязательно иметь в виду, что сам этот критерий был предложен в русле разработки именно метасистемного подхода (а не в рамках развития «классических» версий системного подхода). Это означает, что в сферу его действия входят наиболее специфичные для психологического изучения системы со встроенным метасистемным уровнем. Однако, как было обосновано нами выше, мотивационная сфера личности как система как раз и является типичным представителем такого рода систем, что позволяет предположить адекватность данного критерия ее природе и содержанию. В-пятых, уже отмечалось, что данный критерий уже неоднократно и успешно был реализован в целях уровневой дифференциации многих важных предметов психологического исследования (см. обзор в [195]). Это позволяет полагать, что он окажется конструктивным и в плане раскрытия структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности в УД.

4.3.2. Структурно-уровневая организация мотивационной сферы личности в учебной деятельности

Рассмотрев содержание критерия дифференциации уровней, перейдем теперь к вопросу о том, *как же конкретно* он может быть реализован по отношению к изучаемой проблеме определения структурно-уровневой

организации мотивационной сферы личности в целом и мотивации УД, в особенности. При этом мы будем опираться на те данные, которые представлены в предыдущих параграфах данной главы. Как можно видеть из них, а также из обобщения данных современных теорий мотивации, *три из пяти* значений охарактеризованного выше критерия оказываются в очень полном, однозначном соответствии с тремя основными уровнями структурной организации мотивационной сферы личности.

Так, прежде всего, достаточно очевидно, что системное значение критерия, предполагающее рассмотрение предмета во *всей полноте* его состава, содержания, функциональной динамики и основных закономерностей и целостности, соотносится со всей мотивационной сферой личности «как системой» в целом. Рассмотрение мотивации личности как системно организованного образования позволяет преодолеть аналитичность изучения мотивации, доминировавшей в данной области длительное время. Кроме того, на данном уровне оказывается возможным раскрыть общие принципы организации мотивации личности (например, иерархичность, тенденцию к «смысловой интеграции мотивов», единство актуальной и потенциальной форм существования мотивов и др. [23]), а также частично решить вопрос о наиболее обобщенных, системных качествах мотивационной сферы личности. Следовательно, системное значение критерия позволяет адекватно учесть весь массив имеющихся в настоящее время данных о мотивационной сфере личности как системе.

Далее, как было подробно обосновано нами в параграфе 4.2., мотивационная сфера личности не является системой классического типа, а принадлежит к специфическому типу систем со встроенным метасистемным уровнем. При этом следует еще раз подчеркнуть, что речь, конечно, идет не о тривиальном факте влияния личности на мотивацию, а о том, что собственное содержание личности (ее основные образования, качества, свойства и пр.) оказывается представленным в самой мотивационной сфере. Это содержание выступает полноценным и полноправным структурным уровнем в организации данной сферы. Более того, сама суть систем со встроенным метасистемным уровнем как раз и заключается в том, что основное содержание метасистемы не просто входит в состав системы, а выступает в ней как один из уровней ее собственной организации, то есть имеет собственно *уровневый статус*. Таким образом, обоснование того, что мотивационная сфера личности является системой со встроенным метасистемным уровнем, уже *само по себе* делает необходимым дифференциацию в ее структуре особого и качественно специфического уровня организации – метасистемного. Следовательно, имеется *прямое*

соответствие еще одного из значений критерия дифференциации уровней с одним из уровней организации мотивационной сферы личности в целом, причем с *высшим* уровнем этой организации.

Существует также *прямое соответствие* и еще одного значения общего критерия – *компонентного* с другим основным уровнем структурной организации мотивационной сферы личности, состоящим из всей совокупности мотивационных образований, то есть из ее *компонентов*. При этом следует подчеркнуть, что использование термина «компонент» для обозначения различных побудителей поведения и деятельности является не менее традиционным и общепринятым, чем использование понятия «мотивационная сфера как система». Данным термином обозначаются те или иные мотивационные образования, взятые в их *относительной* самостоятельности, вне связей с другими мотивационными образованиями.

Компоненты не сводятся к их собственно «энергетической», динамической составляющей, а обязательно включают в свой состав представления и знания о средствах их реализации, а также осознание факта их существования и их связи с иными мотивационными установками. В этом плане необходимо вновь отметить положение собственно методологического характера, согласно которому, под компонентом понимается такая «единица целого», которая воплощает в себе основные характеристики этого целого [90]. Точно так же и отдельные мотивационные образования воплощают в себе наиболее характерные особенности мотивационной сферы в целом. Компоненты мотивационной сферы, кроме того, чрезвычайно разнородны, *гетерогенны* по целому ряду важных параметров: значимости, осознанности, действенности, содержанию, структуре, устойчивости и др. Пожалуй, наиболее важным является то, что и по своему составу, и по принципам организации мотивационная сфера складывается как определенное *функциональное образование*. В него входят все те компоненты личности, которые обладают «энергетическим», динамическим, побудительным, то есть собственно мотивационным, потенциалом.

Таким образом, можно заключить, что три из пяти значений общего критерия уровневой дифференциации систем очень полно и практически однозначно соответствуют трем уровням организации мотивационной сферы личности. Метасистемное значение соответствует аналогичному – метасистемному уровню ее организации; системное значение – уровню организации мотивационной сферы «как системы»; компонентное значение – уровню, на котором представлены ее основные «единицы» – отдельные мотивационные факторы. Однако критерий уровневой дифференциации прогнозирует существование не трех, а *пяти* основных уровней

организации. Действительно, помимо трех уже рассмотренных значений данного критерия существуют еще *субсистемное*, а также *элементное* его значения; Они пока не раскрыты в ходе проведенного выше анализа мотивационной сферы, в силу чего возникает задача их определения.

Как было показано в параграфе 4.1., обычно в центр изучения традиционно ставятся понятие мотивационной сферы личности как *системы* и понятие *отдельных* мотивов. Общий же смысл исследований сводится к тому, чтобы определить особенности и закономерности организации вторых в составе первой, выявить основные принципы такой организации (так называемая системно-компонентная парадигма). Вместе с тем, очевидная сложность мотивационной системы заставляет предположить, что она представляет собой не *двухуровневое*, а *многоуровневое* образование. Однако эта многоуровневость с указанных позиций не только не раскрывается, но и *не может быть* раскрыта в силу ее исходной методологической ориентации. В этом подходе нет понятийных и любых других средств для этого.

Если обратиться к содержанию субсистемного значения критерия дифференциации уровней, то необходимо заключить следующее: оно *прямо* указывает на то, что *между* системным и компонентным уровнями (то есть по отношению к изучению мотивации – между уровнями «мотивационной сферы как системы» и «отдельными мотивами») *должен* существовать, как минимум, еще один уровень организации. Более того, содержание субсистемного значения критерия дифференциации уровней характеризует общий смысл данного уровня: на нем локализованы не отдельные мотивы, а их *подсистемы* – комплексы, функциональные синтезы. Они выступают поэтому в двойном проявлении по отношению к уже описанным уровням. По отношению к компонентному уровню (то есть к уровню «отдельных мотивов») эти подсистемы являются собственно системными образованиями и имеют, по-видимому, все атрибуты *системной организации*. Однако по отношению к мотивационной сфере личности в целом как системе они выступают как ее «составляющие», причем не как простейшие, а как комплексные образования – как ее *подсистемы*. Следовательно, можно видеть, что наличие субсистемного уровня является необходимым средством преодоления «разрыва», который существует между двумя традиционно дифференцируемыми уровнями – уровнем мотивационной сферы «как системы» и уровнем «отдельных мотивов» как ее компонентов.

На неоспоримость существования этого уровня указывает целый ряд важных положений, которые содержатся в методологии системности. Так, общеизвестно, что важнейшим для общей характеристики субсистемного уровня организации является следующее положение,

принявшее характер своеобразной аксиомы. Любая сложная система состоит не из своих компонентов *непосредственно*, а из некоторых закономерных их *комплексов*, то есть подсистем [186, 196, 215]. Это, фактически, общий закон не только теории систем, но и практически любой организации, любой сложной и внутренне дифференцированной целостности. Примеров и иллюстраций данного закона очень много.

Так, например, практически любая организация (предприятие, фирма, учебное заведение и пр.) состоит непосредственно не из своих членов – сотрудников, а интегрируется из совокупности ее основных подразделений (отделов, служб, классов, групп и пр.). Следовательно, система состоит *и* из подсистем, *и* из того, из чего складываются сами подсистемы – из компонентов. Чтобы раскрыть содержание системы, важно не только исследовать взаимосвязи, организационные механизмы синтеза компонентов, но и выявить, как, почему и в какой форме соорганизованы друг с другом ее основные подсистемы (а не только ее компоненты). По отношению к проблеме мотивации УД данное положение никак не учитывается, хотя в общетеоретическом плане является фундаментальным и общепризнанным.

Другой момент, способствующий пониманию субсистемного уровня заключается в том что *цель* выступает в качестве системообразующего фактора. Цель (или целевая функция) системы выступает системообразующим фактором для организации системы. Эта общая целевая функция системы (если речь идет о действительно сложной системе) может быть реализована лишь посредством обеспечения определенной совокупности ее *подцелей*. В этом случае частные подцели объединяют для своего обеспечения лишь те составляющие системы (компоненты), которые *необходимы и достаточны* для их реализации. Эти так называемые «функциональные синтезы» иногда обозначаются понятием функциональных органов [153]. Они складываются внутри системы и обеспечивают ее основные функции. Однако следует обязательно учитывать то, что любая сложно-организованная система (в частности, мотивации УД) обладает, как известно свойством полифункциональности. Следовательно, и те подсистемы, которые формируются внутри системы, характеризуются выраженным разнообразием; их совокупности присущи черты явной *гетерогении*. Гетерогенность – это и одна из наиболее характерных особенностей субсистемного уровня.

Далее, необходимо, на наш взгляд, отметить и еще одну особенность данного уровня: он, имея, как уже указывалось, несет основную нагрузку по реализации основных функций любой системы. Поэтому в отношении УД он в наибольшей степени детерминирован ее содержанием и условиями, является наиболее *операциональным*, «технологич-

ным»; он непосредственно реализует связь системы с теми объектами, с которыми она взаимодействует.

Отсюда следует, что состав и организация мотивационных подсистем, образующих его, определяются, с одной стороны, детерминантами, заложенными в структуре самой личности – в ее общих особенностях, индивидуальных чертах; с другой стороны, вторая основная категория детерминант формирования и функционирования основных мотивационных подсистем заложена внутри деятельности. Следовательно, для того чтобы достаточно полно раскрыть состав и содержание субсистемного уровня мотивационной сферы личности, реализующей ту или УД, необходимо это сделать *на основе ее психологического анализа*. По отношению к основным задачам данного исследования это означает, что определение конкретного состава субсистемного уровня, а также выявление характеристик каждой из подсистем должны проводиться на основе психологического анализа УД, что и будет осуществлено ниже.

Итак, субсистемный уровень локализуется *между* традиционно выделяемыми системным и компонентным уровнями, заключен между ними. Это выступает реальным средством перехода от декларации структурно-уровневого подхода к анализу мотивационной сферы, к его действительному использованию. При этом необходимо подчеркнуть, что субсистемный уровень имеет собственно системную природу. Подсистемы – это тоже системы со всеми присущими последним атрибутами. В силу этого они обладают *собственной* уровневой организацией. Кроме того, как показывают исследования [196, 197], подсистемы, по-видимому, не рядоположены друг другу, а закономерно сорганизованы друг с другом (см. подробнее об этом далее). И, безусловно, одним из главных и ведущих принципов такой сорганизации является иерархический принцип. Подсистемы, имея разную значимость, выраженность, сформированность и пр., объективно иерархизируются, образуя при этом, по-видимому, один из аспектов собственно уровневой структуры мотивационной системы.

Обобщая основные результаты проведенного анализа, можно заключить, что в структуре мотивационной системы объективно представлен уровень, локализующийся между общесистемным и компонентным уровнями ее организации; это – *субсистемный уровень*. Особо важно подчеркнуть, что благодаря данному уровню может быть предложено, на наш взгляд, решение главной проблемы, связанной с раскрытием структурно-уровневой организации мотивационной системы, – проблемы перехода к ее собственно структурно-уровневому анализу в отличие от преобладающего в настоящее время подхода, основывающегося на анализе соотношения отдельных мотивов (частей) и всей мотивационной системы (целого).

Подчеркнем, что в современной психологии мотивации имеются экспериментальные и эмпирические данные, непосредственно подтверждающие гипотезу о существовании субсистемного уровня организации мотивационной системы. Эти данные не только хорошо известны и общепризнанны, но и являются фундаментом современных представлений по психологии мотивации, ее «классикой». Речь идет, прежде всего, о ставшим хрестоматийным выделении подсистем внешней и внутренней мотивации (Р. Вудворте, Р. Уайт, Э. Деси, Р. Райан); подсистем мотивации достижения и мотивации избегания неудач (Дж. Аткинсон, Д. МакКлелланд); подсистеме мотивации самоактуализации (А. Маслоу). На этом принципиальном вопросе мы также подробно остановимся в дальнейшем. Вместе с тем (и это следует подчеркнуть особо), использование термина «подсистема» не носит, конечно, во всех этих работах указания на принадлежность изучаемых мотивационных образований к какому-либо уровню организации мотивационной сферы. Это понятие не имеет в них *уровневого статуса*, а служит только для обозначения факта организованной целостности *качественно однородных* в определенном отношении (то есть по определенному критерию) мотивов.

Наконец, отметим, что мы достаточно подробно остановились на обосновании субсистемного уровня организации мотивационной системы личности еще и потому, что именно он несет главную функциональную нагрузку в мотивационном обеспечении деятельности и поведения. На основе всего сказанного можно сделать обоснованное заключение, согласно которому субсистемное значение критерия с полным правом можно считать четвертым значением, приводящим к дифференциации еще одного уровня организации мотивационной сферы личности (наряду с описанными – метасистемным, системным и компонентным).

Далее, есть достаточные основания полагать, что и пятое значение критерия – *элементное* также может привести к дифференциации еще одного, не описанного до сих пор уровня организации мотивационной сферы личности. Как известно, в методологии психологии общепринятой является дифференциация компонентов и элементов [187]. Под компонентом понимается такая относительно простейшая единица целого, которая, являясь ее составляющей, в то же время несет в себе еще атрибутивные особенности самого целого. Элементы же это необходимые, но *недостаточные* образования для создания компонентов. Элементы могут обрести статус компонентов лишь *в сочетании* с другими элементами, либо с иными психическими образованиями.

Еще одна особенность элементов заключается, как мы отмечали выше, в своеобразной двойственности их роли и значения в формировании систе-

мы. С одной стороны, они, безусловно, являются относительно *простейшими* образованиями. Однако, с другой стороны, любая система формируется *на основе* элементов, путем их организации, поэтому множество элементов находится *в основании* системы, является необходимым условием для ее существования и составляет *базис любой системы*. И в этом смысле они являются *наиболее* значимыми для создания системы. Причем, для систем *функционального типа*, к которым относится мотивационная система, сами элементы могут иметь не функциональную природу, а быть именно *онтологически* представленными образованиями и структурами. При такой интерпретации понятия элемента для ответа на вопрос о сущности элементного значения критерия дифференциации уровней по отношению к мотивационной системе, на наш взгляд, должны быть привлечены две пары наиболее общих понятий психологии мотивации; это понятия *потребностей* и *мотивов* и понятия *стимулов* и *мотивов*. Количество исследований, направленных на их изучение, равно как и на анализ соотношений между ними и носящих, прежде всего, теоретический и методологический характер, весьма велико. При этом существуют очень разные точки зрения на решение вопроса об их соотношениях, что отражает реальную сложность и неоднозначность их взаимосвязей [158, 159, 160, 161, 163, 174 и др.].

Вместе с тем, при всем многообразии точек зрения на их соотношения нельзя не видеть наиболее общего факта, состоящего в следующем. Практически все исследователи согласны с тем, что мотив – это нечто большее, чем потребность сама по себе. Для того чтобы стать мотивом, потребность должна быть обогащена представлениями о средствах и способах ее удовлетворения, осознана и принята индивидом, подвергнута субъективной репрезентации и личностному опосредствованию и пр. Следовательно, потребность как сосредоточение динамического, энергетического начала – это необходимое, но недостаточное условие для формирования мотива. Чтобы трансформироваться в мотив, потребность обязательно должна обогатиться, опосредствоваться еще чем-либо – знаниями, личностным принятием, смыслом и др. В то же время сам мотив не может возникнуть, не базируясь на какой-либо потребности или комплексе потребностей. Поэтому можно заключить, что отношения между потребностями и мотивами в общем виде практически идентичны тем отношениям, которые выше были констатированы для отношений между элементами и компонентами. В связи с этим можно вполне обоснованно считать, что потребности как раз и являются основными элементами мотивационной системы личности – именно элементами, а не компонентами. Последними они становятся лишь в том случае, ког-

да дополняются и обогащаются другими психическими образованиями и структурами. Проблема соотношения между потребностями и мотивами должна быть сформулирована как проблема *соотношения элементов и компонентов* мотивационной системы личности. Совокупность потребностей как раз и образует базовый, то есть элементный, уровень организации мотивационной системы. Ближайший по отношению к нему и надстраиваемый над ним уровень – это уровень компонентов (то есть уровень отдельных мотивов). Потребности объективно, онтологически необходимы для формирования мотивов. Они, однако, должны для этого пройти «психологическое обогащение» (которое, в свою очередь, может принимать самые различные формы, способы и виды). Лишь после этого потребность трансформируется в мотив.

Используя уровневый подход, можно сказать, что элемент трансформируется в компонент; имеет место межуровневый переход между элементным и компонентным значениями критерия дифференциации уровней организации мотивационной системы личности. Причем, очень важно иметь в виду, что такой переход является *обратимым* [215].

Принципиально аналогичные соотношения существуют между *стимулами и мотивами*. Как известно, существует большой спектр точек зрения, подходов к дифференциации интерпретации этих понятий в современной психологии мотивации (особенно в прикладных ее разделах). Вместе с тем в основном они дифференцируются по параметру «внешнее – внутреннее»: стимулы – это некоторое внешнее принуждение (или побуждение); мотив – это личностно принятый, интернализированный стимул, т. е. некоторое внешне задаваемое условие, трансформированное во внутреннее убеждение. При этом далеко не всегда стимулы трансформируются в мотивы; однако это не мешает им выполнять роль реальных детерминант поведения и деятельности. Однако наиболее показательно, что стимулы *сами по себе* являются лишь необходимыми, но недостаточными условиями для возникновения собственно мотивов. Для того чтобы они стали таковыми, стимулы должны подвергнуться закономерным трансформациям, главная из которых состоит в том, что они должны быть *приняты* личностью как значимые для нее. Принятие, осознание значимости стимулов как имеющих личностный смысл – это уже не только необходимое, но и *достаточное* условие для перехода стимулов в мотивы. Следовательно, стимулы *сами по себе* обладают всеми чертами, которые характерны для элементов мотивационной системы. Причем, как правило, общее множество стимулов достаточно велико; оно обычно превышает множество тех мотивов, которые складываются на их основе. Последнее происходит из-за того, что

далеко не все стимулы принимаются личностью, интернализуются ею, становясь *внутренними* побудителями, то есть мотивами. Следовательно, необходимо сделать вывод, аналогичный тому, который уже был ранее сделан по отношению к связи потребностей и мотивов: отношения стимулов и мотивов – это отношения элементов и компонентов; сами же стимулы соотносятся с элементным значением критерия уровневой дифференциации мотивационной сферы личности и образуют одну из важнейших ее категорий.

Таким образом, двумя важнейшими категориями элементов мотивационной системы личности, на основе которых она, в конечном счете, формируется и на которых она базируется в своем функционировании, являются категории потребностей и стимулов. Первая из них имеет внутреннюю локализацию, а вторая – внешнюю, что в совокупности дает достаточно полное описание *элементных детерминант* поведения и деятельности.

Итак, мы попытались выявить, как именно существующие в методологии системности представления об общем критерии дифференциации уровней могут способствовать решению фундаментальной проблемы определения структурно-уровневой организации мотивационной системы личности. Одновременно решалась и вторая задача, состоящая в том, чтобы на основе этих же самых исходных представлений попытаться преодолеть те теоретические трудности, к которым в настоящее время привело развитие представлений о структурной организации мотивационной сферы личности (их подробная характеристика осуществлена нами в работе [218]). Проведенный анализ позволил предложить решение проблемы выявления *целого ряда* соподчиненных уровней организации мотивационной сферы личности, а также их иерархии. Обнаружение и достаточно детальное описание отдельных уровней и их иерархии в целом позволило впервые дать обоснованное с точки зрения теории систем решение проблемы ее *структурно-уровневой* организации в целом.

Следует особо подчеркнуть, что для реализации данного решения был использован не какой-либо «внешний» критерий, а критерий совершенно иного рода. Он, во-первых, вытекает из самой *сути* базовых положений общей теории систем и системного подхода в целом. Во-вторых, он основывается не на какой-либо частной характеристике систем, а на их объективно *главных* закономерностях – закономерностях *структурной* организации в целом и закономерностях *структурно-уровневого* строения в особенности.

Реализация данного критерия позволила получить следующий основной результат. С одной стороны, *все пять* значений данного критерия оказались полно, точно, однозначно и естественным образом воплощены в структурной организации мотивационной сферы в ее основных уров-

нях. Но, с другой стороны, и мотивационная сфера личности как система, фактически, также *полностью* оказалась распределенной по тем уровням, которые обозначены общим критерием уровневой дифференциации систем. Следовательно, не оказалось ни одного значения общего критерия дифференциации уровней, которое не обрело бы своего уровневого воплощения в мотивационной сфере; однако не оказалось ни одного принципиально значимого уровня организации самой мотивационной сферы, который бы не соответствовал тому или иному значению критерия.

Важно и то, что дифференцированные уровни организации мотивационной системы оказались в итоге глубоко различными практически по всем основным психологическим параметрам; они радикально различаются между собой. Однако именно наличие явно выраженной *качественной определенности* и выступает одним из ведущих признаков, благодаря которому о той или иной структуре (процессе, качестве и пр.) можно говорить как о характеризующейся собственно *уровневым статусом*.

Подчеркнем, что и дифференцированные ранее уровни организации мотивационной системы – системный и компонентный *органично* входят в ту иерархическую структуру, которая предложена на основе развитого выше подхода. Более того, сами традиционные конструкты «мотивационная сфера как система» и «мотивы как ее компоненты», благодаря тому, что они включаются в более широкую целостность, чем их простая дихотомия, то есть именно в структурно-уровневую организацию, обретают свой *уровневый статус* как *два* уровня в общей *пяти-*уровневой иерархии мотивационной системы личности.

Предложенный подход и дифференциация структурных уровней организации мотивационной системы позволяют, однако, не только включить в себя *уже описанные* уровни, но и *выявить новые* ее уровни. Речь идет о метасистемном, субсистемном и элементном уровнях организации. Следовательно, реализованный критерий обладает помимо объяснительного и эвристическим, точнее – *прогностическим* потенциалом: он позволяет обоснованно предположить существование новых уровней организации мотивационной системы личности и, более того, указывает на принципиальные особенности того содержания, которым они должны обладать.

Особо следует подчеркнуть, что реализованный критерий уровневой дифференциации позволяет полно и точно отразить и объяснить одну из главных особенностей мотивационной системы личности – ее принадлежность к системам со встроенным метасистемным уровнем. Именно на основе данного критерия оказывается возможной не только дифференциация качественно специфического уровня мотивационной сферы в УД –

метасистемного, но и доказательство того, что именно он играет роль ведущего во всей иерархии других уровней организации мотивационной системы личности. Данный критерий, основываясь на структурных закономерностях организации систем, приводит к аналогичному способу ее дифференциации на уровни; он раскрывает структурно-уровневую организацию мотивационной системы личности именно в онтологическом смысле.

Характерной чертой реализованного критерия является и то, что он позволяет дифференцировать мотивационную сферу не просто на какое-либо множество уровней, а вскрыть их *целостную* и обобщенную структуру, организованную иерархию. Это означает, в частности, что в самом критерии содержатся средства для раскрытия не только качественной определенности основных уровней, но и механизмов *межуровневых* взаимодействий и взаимопереходов между ними. Так, очевидно, что компонентный уровень формируется на основе элементов посредством их определенной организации, обогащения другими психическими образованиями, структурами, процессами. Субсистемный уровень складывается как соорганизация некоторого множества компонентов в определенные подсистемы, формирующиеся, прежде всего, по функциональному признаку. Далее, интеграция подсистем достигается лишь на общесистемном уровне организации.

Действительно, потребности или стимулы, как единицы элементного уровня, обогащаясь дополнительными средствами (например, знаниями о способах их реализации или осознанным принятием), трансформируются в собственно мотивы, то есть *переходят* на другой уровень организации мотивационной системы (компонентный). Далее, качественно однородные мотивы, имеют тенденцию образовывать некоторые «симптомокомплексы» (например, комплекс внешних мотивов, мотивов достижения, мотивов самореализации и пр.), то есть синтезируются в определенные подсистемы. В дальнейшем, однако, они (подсистемы) объединяются уже не столько по содержательному принципу, а по другим принципам и образуют качественно новый уровень – системный. Наконец, системный уровень также испытывает воздействие со стороны определенной метасистемы, в качестве которой выступает личность в целом. Однако и здесь также имеют место очень специфические межуровневые взаимодействия системного и метасистемного уровней организации мотивационной сферы, которые мы подробно проанализировали во 2-й главе.

Следует отметить, что проведенная дифференциация мотивационной системы личности на основе реализованного в этих целях критерия находится в соответствии с эмпирическими, экспериментальными и теоретическими данными, которыми располагает современная психология

мотивации в целом и психология мотивации УД, в частности. Это соответствие также должно рассматриваться, на наш взгляд, как свидетельство правомерности выявленных уровней иерархии мотивационной системы. Наиболее показательным примером этого является то, что с позиции развитого выше подхода одно из важнейших понятий психологии мотивации – понятие «мотивационных подсистем» перестает носить переносный смысл, а обретает уровень статус, поскольку реализованный нами общий критерий уровневой дифференциации систем позволяет определить специфический уровень, на котором подсистемы локализируются.

Итак, завершая проведенный в данном параграфе анализ, можно сделать главный вывод. Дифференциация основных уровней организации мотивационной системы личности и соответственно определение ее структурно-уровневого строения возможны на основе обоснованного теоретически общесистемного критерия уровневой дифференциации. Эта дифференциация позволяет выявить структуру, включающую *пять основных уровней* организации мотивационной системы: метасистемный, системный, субсистемный, компонентный и элементный. Они качественно специфичны, соподчинены друг другу и характеризуются закономерной совокупностью межуровневых взаимодействий и переходов. Каждый из них однозначно, полно, точно и естественным образом соответствует тому или иному значению критерия. Следовательно, речь идет именно о *комплексном соответствии* структуры мотивационной системы личности и содержания общесистемного критерия дифференциации уровней. Это соответствие может быть продемонстрировано следующим образом (см. таблицу 2).

Таблица 2

**Соотношение значений общесистемного критерия
дифференциации уровней и основных уровней организации
мотивационной сферы личности**

| <i>Значения критерия дифференциации уровней</i> | <i>Уровни организации мотивационной сферы</i> |
|---|---|
| Метасистемное | Метасистемный (личностный) |
| Системное | Системный (уровень организации мотивационной сферы как системы) |
| Субсистемное | Уровень мотивационных подсистем |
| Компонентное | Уровень отдельных мотивов |
| Элементное | Уровень потребностей и стимулов как отдельных «составляющих» мотивов |

В заключение подчеркнем, что все приведенные выше результаты *теоретического* анализа, свидетельствующие в пользу правомерности и конструктивности предложенного подхода, были подвергнуты нами комплексной *эмпирической* и *экспериментальной* проверке в специальном и достаточно обширном цикле исследований [202, 204, 205, 208, 209, 210, 212, 213, 216]. Его основным итогом явилось обоснование такой правомерности, что позволяет перевести их из разряда *предположений* в разряд верифицированных закономерностей и обоснованных положений.

4.3.3. Метасистемный уровень организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности

Как можно видеть из материалов, представленных в предыдущих разделах, мотивационная сфера личности в учебной деятельности в целом, во-первых, является одной из типичных разновидностей общего класса систем со «встроенным» метасистемным уровнем. Во-вторых, в своем обобщенном виде она организована на основе структурно-уровневого принципа и представляет собой целостную иерархию, включающую пять основных макроуровней – метасистемный, общесистемный, субсистемный, компонентный и элементный. Другими словами, все это как раз и означает, что по отношению к мотивационной сфере личности был реализован сформулированный и развитый в первой главе метасистемный подход. В свою очередь, он, будучи реализованным по отношению к исследованию мотивационной сферы, показал достаточно очевидную степень конструктивности, что одновременно является еще одним доказательством его обоснованности и релевантности природе специфики организации психики в целом и ее основных «составляющих». Кроме того, необходимо отметить, что в данной части в качестве основного предмета рассмотрения взята именно учебная деятельность, но не самого педагога, а обучающегося, то есть именно *учебная* деятельность. Она является, как известно, еще одним основным типом деятельности. Тем самым, можно видеть, что за счет этого существенно расширяется и *база* обобщения для формулируемых заключений теоретического порядка: в нее включается, наряду с трудовой деятельностью – педагогической, еще один основной тип деятельности – учебная. В результате само обобщение базируется не только на внутритиповом синтезе, но и на межтиповом синтезе.

В связи с этим, в ходе дальнейшего анализа, представленного в данном параграфе, мы будем базироваться на тех материалах, которые рассмотрены выше и которые демонстрируют, как конкретно данный подход

может (и должен) быть реализован по отношению к раскрытию закономерностей структурно-функциональной организации генетической динамики мотивационной сферы личности. Не дублируя, разумеется, здесь все представленные в ней материалы, напомним лишь о главном. Сущность предложенного в ней решения базируется на следующей – основной и фундаментальной закономерности организации мотивационной сферы личности. Подавляющее большинство всех «составляющих» личности может выступать *в функции* мотивов поведения и деятельности, приводит к тому, что сама метасистема (то есть личность) оказывается своеобразным образом включенной, как бы встроенной в одну из входящих в нее систем (в мотивационную сферу). Тем самым между метасистемой (личностью) и системой (мотивацией) складываются не совсем обычные и не вполне традиционные с точки зрения классического системного подхода отношения: не система включается в метасистему, а, наоборот, метасистема – в систему. Еще сложнее эта ситуация предстает в том случае, если учесть, что при этом сохраняются и обычные, классические отношения между ними (то есть мотивационная система не перестает быть частью личности).

Другая особенность, связанная с предыдущей состоит в следующем. Мотивационная сфера личности, объективно выступая лишь определенным аспектом, *частью* личности в целом, а потому – некоторой системой, включенной в более общую и мощную метасистему (то есть в личность), является поэтому лишь одним из соподчиненных уровней ее организации; однако в то же время она оказывается в состоянии управлять *всей* этой метасистемой. Несколько схематизируя ситуацию, можно заключить, что «часть управляет целым»; она становится в определенном смысле важнее, чем целое. Не метасистема определяет функционирование и организацию системы, а, наоборот, система регулирует и детерминирует структурно-функциональную организацию и процессуальные проявления метасистемы.

Таким образом, на основе этого можно сделать следующие заключения обобщающего плана. Во-первых, с достаточной очевидностью предстает факт явной специфичности мотивационной сферы личности, а также ее взаимодействий с более общей онтологически представленной целостностью – с метасистемой личности. Эта специфичность мотивационной сферы как системы и своеобразие, уникальность ее связей с метасистемой (личностью) заставляют, по крайней мере, допустить, что мотивационная сфера, хотя и является системой, но, по-видимому, принадлежит к такому классу систем, который недостаточно раскрыт в методологии системности. Во-вторых, анализ приводит и к тому, что

базовые положения традиционного классического системного подхода также нередко оказываются недостаточными для того, чтобы полно раскрыть и тем более объяснить специфику мотивационной сферы личности как системы (в особенности специфику ее связей с метасистемой – с самой личностью). Показателем этого являются те теоретические трудности, а часто и парадоксы, которые были описаны выше.

Как было показано нами в работах [215, 216], многие из этих трудностей преодолеваются в том случае, если по отношению к исследованию мотивационной сферы личности реализовать методологию метасистемного подхода. На наш взгляд, мотивационная сфера является одной из типичных разновидностей систем со встроенным метасистемным уровнем, установленных и подробно охарактеризованных в метасистемном подходе. Очень важно и то, что именно такая трактовка мотивационной сферы позволяет не только преодолеть сформулированные выше теоретические трудности, но и решить вопрос о психологическом статусе и своеобразии мотивационной сферы личности как системы. При этом наиболее общее и принципиальное положение, направленное на решение вопроса о психологическом статусе мотивационной сферы личности как системы, может быть сформулировано следующим образом. Она действительно представляет собой систему, но не традиционного типа, а принадлежащую к особому классу – к системам со встроенным метасистемным уровнем. В самом деле, с одной стороны, мотивационная сфера личности, рассмотренная в ее полноте, целостности и внутренней организованности, безусловно, является, хотя и беспрецедентно сложной, но все же частью личности, входит в нее. С другой стороны, мотивационная сфера – это *одновременно* и система, и часть метасистемы (личности), которая очень специфична по своему статусу. Как было показано в ходе предыдущего анализа, это такая «часть», которая является однопорядковой с «целым», а в ряде случаев и в определенном смысле может даже включать его в себя.

Наконец, очень важным в контексте рассматриваемых вопросов является общепризнанное положение о том, что многие психические явления и структуры, образования одновременно являются и личностными образованиями и мотивационными факторами. Примеров этому очень много: это – и интересы, и идеалы, и установки, и интернализованные социальные роли, и личностно принятые социальные нормы, и ценности и др. В контексте основных задач данной работы очень показательным то, что даже личностные качества (точнее, многие из них) могут выступать в *функции мотивов* [452]. Вместе с тем очень существенно и то, что ни одно из отмеченных образований не является *чем-то одним* – либо мо-

тивационным фактором, *либо* личностным образованием. Напротив, подавляющее большинство психических структур, образований, явлений, процессов, качеств и пр. *одновременно* принадлежат двум уровням личностной организации – собственно личностному (метасистемному) и мотивационному (системному, если в качестве исходной системы рассматривать мотивационную сферу).

Таким образом, весь проведенный выше анализ свидетельствует о том, что содержащиеся в современной психологии мотивации данные не только позволяют, но и объективно *требуют* совершенно иной трактовки своеобразия мотивационной сферы личности, а также ее отношений с личностью как метасистемой по отношению к ней, чем это обычно принято до сих пор. Такой трактовкой должна быть, на наш взгляд, интерпретация мотивационной сферы личности как системы со встроенным метасистемным уровнем. Личность в целом, а также ее основные компоненты (образования, структуры, процессы, качества и пр.) воспроизводят себя в мотивационной системе и синтезируются в ней по функциональному признаку (критерию). Чем более полной и содержательно богатой будет мера такого воспроизведения, тем более развитой, психологически насыщенной и содержательной будет и сама мотивационная сфера личности.

Необходимо специально подчеркнуть, что трактовку мотивационной сферы личности как системы со встроенным метасистемным уровнем недопустимо рассматривать в упрощенном варианте. Это означает, что речь должна идти вовсе не о том, что некоторая метасистема (в данном случае – личность), встраиваясь в систему (в мотивационную сферу), полностью транспонируется в последнюю и оказывается представленной в ней в своем полном объеме. Ситуация гораздо сложнее: метасистема – личность оказывается в результате такого встраивания представленной в системе (в мотивационной сфере) лишь *в определенном аспекте*, в определенной форме. Все (или большинство) личностные образования, структуры, качества и процессы, обладающие динамическим, то есть собственно мотивационным потенциалом, объединяются, как уже было отмечено выше, по *функциональному критерию* – их направленности на побуждение и регуляцию поведения, деятельности. При этом личность сохраняет свою самостоятельность, но одновременно выступает и как комплексная система всех мотивов поведения и деятельности. Две целостности – онтологически представленная (личность) и *функционально* складывающаяся (мотивационная сфера) – сохраняют свой статус как различные, имеющие свое собственное содержание, хотя и тесно взаимосвязанные, взаимообуславливающие друг друга.

Итак, при исследовании метасистемного уровня организации мотивационной сферы личности которая, как можно видеть из представленного выше анализа, заключается в следующем. Та метасистема, в которую реально, онтологически включена какая-либо система (например, мотивационная сфера личности) и которая является внешней и первичной по отношению к ней, вместе с тем может быть функционально представлена в содержании самой этой системы, выступая как ее уровень. Наряду с этим, необходимо учитывать и еще два важных факта. Во-первых, чем полнее и точнее будет такая представленность метасистемы в системе, тем эффективнее будет и сама система, тем большим потенциалом и более богатым содержанием она будет обладать. Во-вторых, на метасистемном уровне могут использоваться те средства, процессы, механизмы и пр., которые реализуются на системном уровне. Отсюда с необходимостью следует, что метасистемный и системный уровни должны иметь принципиальное *сходство* содержания и основных средств организации.

В свою очередь, это означает, что отношения между системным и метасистемным уровнями, их межуровневые взаимодействия могут быть совершенно *иными*, чем это имеет место в отношении связей всех других уровней. Действительно, традиционно считается (и это, повторяем, совершенно справедливо для всех уровней, кроме особого специфического уровня – метасистемного), что отдельные уровни потому и являются принципиально различными структурными образованиями; что их качественные определенности значимо различаются друг с другом. Однако сама суть метасистемного уровня заключается в том, что на нем реализуются все те средства и механизмы, которые заложены в самой системе и в своей совокупности составляют ее качественную определенность.

Сказанное позволяет заключить, что метасистемный уровень по отношению к системному одновременно *и* отличается качественной специфичностью, *и* не обладает ею. Он неспецифичен по отношению к системному уровню в аспекте тех *средств* – механизмов, процессов и др., которые используются на нем. Но он, в то же время, очень специфичен, так как на нем кардинально меняется объект, *предмет*, на который направлены все его операционные средства. Следовательно, системный и метасистемный уровни должны обнаруживать не качественные различия в плане своих операционных и иных средств, а, наоборот, *принципиальное сходство* в этом плане. И лишь при этом условии они могут быть поняты как различные уровни в рамках единой иерархии. В силу этого, на первый план выходит верификация гипотезы о *принципиальном сходстве* структурно-функциональной организации и важнейших особенностей метасистем-

ного и системного уровней организации мотивационной сферы.

Руководствуясь этими положениями методологического плана, мы предприняли попытку исследования некоторых закономерностей организации метасистемного уровня организации мотивационной сферы личности в УД. Все полученные в ходе такого исследования данные могут быть объединены в несколько основных групп.

1. Основная идея первого цикла исследований состояла в следующем. Если, действительно, содержанием метасистемного уровня, как это следует из теоретических предположений, выступают важнейшие особенности структурно-функциональной организации личности в целом, и, прежде всего, ее базовые составляющие – личностные качества (а также их структура), то должно иметь место *подобие* этой организации с ведущими характеристиками мотивационной сферы, с ее организацией. Иначе говоря, *структурные* и другие закономерности организации мотивационной сферы личности, согласно данному предположению, должны быть подобны аналогичным, то есть структурным, закономерностям личностной организации в целом. Отдельные «составляющие» личности (причем, не только личностные качества, но и другие важнейшие ее образования – ценности, интересы и др.), а также их структура должны, встраиваясь в систему мотивации и трансформируя ее, соответствующим образом проявляться в особенностях и закономерностях организации самой мотивации. Это должно каким-либо образом выражаться в *изоморфизме* личностной и мотивационной структур.

Есть все основания предполагать, что личность, ее содержание, основные компоненты, их структура также оказываются значимыми детерминантами, воздействующими на все характеристики мотивационной сферы. Остановимся на этом несколько подробнее. С одной стороны, личностные качества, согласно общепринятой точке зрения, образуют *основные «единицы»* самой личности, то есть в известной мере выступают основными «носителями» содержания той метасистемы (личности), в которую включена мотивационная система. С другой стороны, согласно развитым нами представлениям, личностные качества (поскольку они обладают динамическим, мотивационным потенциалом) являются не только компонентами личности, но и «составляющими» собственно мотивационной сферы. Личностные качества встраиваются в нее и образуют метасистемный уровень ее организации.

Согласно данной трактовке, и это необходимо подчеркнуть специально, каждое из них (или, по крайней мере, подавляющее их большинство) может выступать в *функции* мотивов поведения и деятельности;

они, наряду со многими другими личностными образованиями, составляют один из уровней общего содержания мотивационной сферы личности в процессе УД – метасистемный. Если это, действительно, так, то изменения общего развития мотивации УД должно не только сопровождаться значимыми и закономерными изменениями на *данном уровне*, но и быть *следствием* этих изменений. Подчеркнем, что, говоря «об общем развитии мотивации УД», мы, как можно видеть из уже обсужденных результатов, имеем в виду очень большой диапазон этих изменений – от минимального до максимального.

Таким образом, на основе сказанного можно сформулировать предположение, допускающее прямую верификацию в ходе эмпирических и экспериментальных исследований мотивационной сферы личности в УД. Если, действительно, личностные качества входят, встраиваются в содержание мотивационной сферы и образуют ее достаточно значимую часть, то их *структура*, их организация, должна быть закономерным образом связана с различиями в степени развития мотивации УД. Естественно, мы отдаем отчет в высокой степени обобщенности такой формулировки и в невозможности *полной* верификации сделанного предположения. Вместе с тем *определенные* данные относительно него могут быть получены. Для этого необходимо учесть следующее.

Как известно, в психологии мотивации существует дифференциация учащихся по так называемому «общему отношению к учению» [280]. При этом обычно выделяют следующие типы такого отношения: отрицательное; безразличное (нейтральное); положительное (аморфное, нерасчлененное); положительное (познавательное, инициативное, осознанное). В ряде случаев четвертый тип трансформируется в наиболее позитивное отношение, обозначаемое как «личностное, ответственное, действенное» [280]. Подчеркнем, что сами эти типы выделяются по критерию общего развития мотивации УД. Поэтому два из указанных типов «общего отношения к учению» практически идентичны тем группам, которые дифференцируются на основе более общего критерия – на основе метода «полярных групп» (это – группы низко- и высокомотивированных учащихся). Ранее в работе [216] нами было показано, что все эти группы не только различаются по общей степени развития мотивации учения, но и характеризуются *структурными* различиями организации основных мотивационных подсистем.

Далее, была проведена дополнительная дифференциация группы высокомотивированных учащихся и выделены те учащиеся, которые характеризуются *максимальной* развитостью мотивации учения. Следует также иметь в виду, что, согласно методу «полярных групп», дифференцируются

не только «крайние» группы, но и так называемая «средняя» группа. Она обычно исключается из дальнейшего рассмотрения как нерепрезентативная. Однако, если брать *весь континуум* различий в степени мотивации УД, то следует дифференцировать *четыре* группы: с низкой, со средней, с высокой и с очень высокой степенью развития мотивации учения. Именно эти группы и были сформированы на основе использования разработанной нами в [212] методики «Комплексный опросник мотивации» (КОМ). Для большей достоверности произведенной дифференциации была также использована методика экспертного оценивания степени мотивации учения; экспертами выступили учителя (6 человек), длительное время работающие с тем контингентом учащихся, который и составил в совокупности все четыре сформированные группы.

Далее, для каждой из этих групп (в состав каждой входило по 40 испытуемых) были рассчитаны матрицы интеркорреляций степени развития основных мотивационных подсистем и на этой основе построены структурограммы значимо взаимосвязанных между собой подсистем. Структурограммы для групп высоко- и низкомотивированных учащихся, как мы уже отмечали, приведены на рис. 7, а для групп средне- и очень высокомотивированных – на рис. 8.

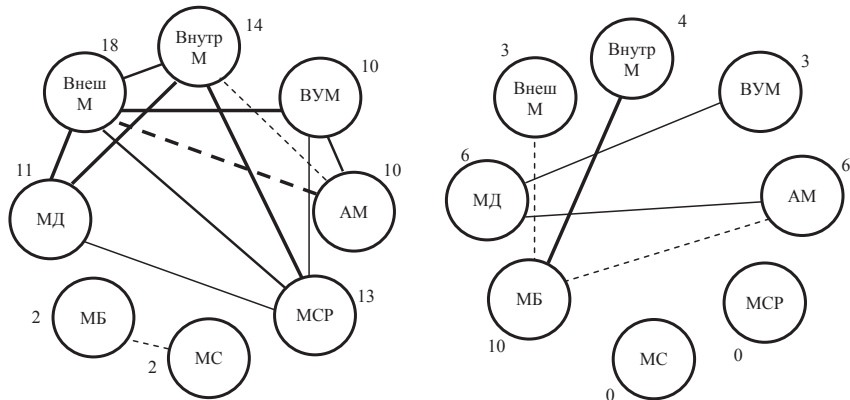


Рис. 7. Структурограммы мотивационных подсистем в группе высокомотивированных учащихся (слева) и низкомотивированных учащихся (справа)

Обозначения: Внутр. М – внутренняя мотивация; Внеш. М – внешняя мотивация; МД – мотивация достижения; МБ – мотивация безопасности; МС – мотивационные стереотипии; МСР – мотивация самореализации; АМ – антимотивация; ВУМ – внеучебная мотивация; пунктиром обозначены отрицательные значимые связи; рядом с обозначением каждой подсистемы указан ее общий «вес» в структуре; жирная линия – $p = 0,01$; полужирная – $p = 0,05$; тонкая – $p = 0,10$.

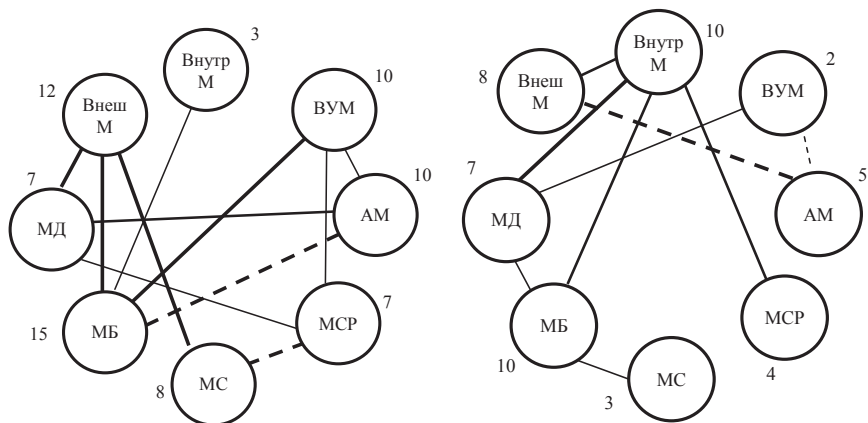


Рис. 8. Структурограммы мотивационных подсистем в группе среднемотивированных учащихся (слева) и очень высокомотивированных учащихся (справа)
 Обозначения те же, что и на рис. 7.

Специально подчеркнем, что различия представленных структурограмм являются следствиями тех достаточно глубоких – *качественных* трансформаций общей структуры мотивационной сферы, которые имеют место при значимых изменениях общей степени мотивации УД (поскольку анализ базируется именно на методе «полярных», то есть очень существенно различных групп). Как было показано в [218], эти структуры являются статистически достоверно разнородными по критерию χ^2 , то есть *качественно гетерогенными* для групп высоко- и низкомотивированных учащихся. Имея в виду эти данные, дополним их теми материалами, которые представлены в таблицах 3 и 4.

В таблице 3 представлены ранговые распределения подсистем во всех четырех группах по их структурному «весу», то есть по той значимости, которую они имеют в плане общей структурной организации всей совокупности подсистем и, следовательно, в плане структурирования мотивационной сферы в целом. В таблице 4 представлены результаты реализации по отношению к полученным структурограммам метода «экспресс- χ^2 ».

Таблица 3

**Ранговые места мотивационных подсистем
в зависимости от их «веса» в общей структуре мотивации УД**

| <i>Мотивационные подсистемы</i> | <i>НМ</i> | <i>СМ</i> | <i>ВМ</i> | <i>ОВМ</i> |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Внутренняя мотивация | 4 | 2 | 2 | 3 |
| Внешняя мотивация | 5,5 | 8 | 1 | 1 |
| Мотивация достижения | 2,5 | 6,5 | 4 | 4 |
| Мотивация безопасности | 1 | 1 | 7,5 | 2 |
| Мотивационные стереотипы | 7,5 | 5 | 7,5 | 7 |
| Мотивация самореализации | 7,5 | 6,5 | 3 | 6 |
| Антимотивация | 2,5 | 3,5 | 5,5 | 5 |
| Внеучебная мотивация | 5,5 | 3,5 | 5,5 | 8 |

Примечания: НМ – низкомотивированные учащиеся; СМ – среднемотивированные учащиеся; ВМ – высокомотивированные учащиеся; ОВМ – очень высокомотивированные учащиеся.

Таблица 4

**Матрица интеркорреляций ранговых мест мотивационных подсистем
в четырех группах учащихся с различной мотивацией УД**

| | НМ | СМ | ВМ | ОВМ |
|-----|----|------|--------|-------|
| НМ | | 0,39 | -0,51* | 0,53* |
| СМ | | | -0,47* | 0 |
| ВМ | | | | 0,53* |
| ОВМ | | | | |

Примечание: обозначения те же, что в табл. 3; * – значимые коэффициенты на $p = 0,05$.

Во-первых, полученные в результате расчетов матрицы интеркорреляций и соответствующие им структурограммы мотивационных подсистем в подавляющем большинстве случаев оказались достоверно различными, разнородными по критерию χ^2 . Это означает, что они являются *качественно гетерогенными*. Значимые *количественные* изменения степени мотивации учения обуславливают *качественные* перестройки всей структуры основных мотивационных подсистем. Изменение «силы» мотивации УД, следовательно, сопровождается трансформациями всей структуры мотивации учения, а не исключено – и *детерминирован* этими изменениями.

Во-вторых, учитывая данные, представленные в таблице 3, где указаны ранговые распределения отдельных мотивационных подсистем по их структурным «весам» в найденных структурограммах, можно видеть, что эти распределения также в целом не только *не совпадают* друг с другом, но и достаточно существенно *различаются*. Более того, в двух случаях имеет место даже значимая *отрицательная* корреляционная связь. Полученные коэффициенты ранговых распределений представлены в табл. 4. Все это вполне убедительно свидетельствует о том, что структуры мотивационных подсистем в общем случае качественно различны при разной «силе» – выраженности мотивации УД.

В-третьих, если применить по отношению к полученным структурограммам стандартный выше метод нахождения обобщенных индексов их структурной организации (ИКС, ИДС, ИОС), то оказывается возможным получить данные, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Структурные индексы организации мотивационных подсистем в группах высоко- и низкомотивированных учащихся

| Индексы | ВМ | НМ |
|---------|----|----|
| ИКС | 36 | 12 |
| ИДС | 9 | 7 |
| ИОС | 45 | 19 |

Примечания: ВМ – высокомотивированные учащиеся; НМ – низкомотивированные учащиеся; ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры

Они также являются достаточно показательными в плане анализируемой проблемы. С одной стороны, они вполне согласуются с теми заключениями, которые были сделаны в параграфе относительно их соотношения в группах высоко- и низкомотивированных учащихся. Главными из них явились два следующих результата.

Первый: имеется значимо бóльшая величина ИОС в группе высокомотивированных учащихся по сравнению с группой низкомотивированных, что свидетельствует о бóльшей организованности и соответственно структурированности и о бóльшем динамическом, собственно мотивационном потенциале всей совокупности мотивационных подсистем в первой группе.

Второй: наибольшая степень организованности мотивационных подсистем имеет место хотя и на высоком, но не на очень высоком уров-

не мотивации учения. Наряду с этим обнаруживаются еще две закономерности. Одна из них заключается в том, что общая динамика ИОС в основном обусловлена изменениями ИКС, а не ИДС; последний остается относительно стабильным в столь разных по степени выраженности мотивации учения группах (варьируя лишь в диапазоне от 6 до 9 баллов). Следовательно, доминирующими в общей структурной организации мотивационной сферы личности в УД являются различия в интегративных средствах и механизмах.

Другая закономерность состоит в том, что *диапазон различий* ИКС и ИОС в зависимости от меры развития мотивации учения *очень* велик. Для ИКС, как показали произведенные расчеты, он составляет величину $36 - 12 = 24$ балла, то есть различия максимального и минимального значения данного индекса в рассматриваемых группах измеряются «в размах» – $36 : 12 = 3$ раза. Для ИОС, согласно тем же подсчетам, аналогичный диапазон составляет величину $45 - 19 = 26$ баллов, а различия между максимальным и минимальным его значениями также измеряются «в размах» – $45 : 19 = 2,4$ раза. Такие явные различия количественных значений структурных индексов заставляют сделать вывод, согласно которому структуры мотивационных подсистем имеют не частные и количественные, а именно качественные, глубокие и принципиальные отличия.

Таким образом, можно сделать главный вывод, согласно которому те значительные различия в степени мотивации УД, в «общем отношении к учению» имеют, прежде всего, *структурную обусловленность*; в них проявляются структурные перестройки общей организации основных мотивационных подсистем. Сами же структуры, обнаруженные при различных значениях «силы» мотивации УД, являются *качественно гетерогенными*. На системном уровне организации мотивационной сферы личности в УД входящие в ее состав основные мотивационные подсистемы по-разному организуются и образуют качественно различные структуры. От того, какая структура имеет место, непосредственно зависит и общая степень мотивации УД; причем, по-видимому, не только зависит, но и непосредственно детерминируется ею.

Руководствуясь теми предположениями, которые были сформулированы в начале данного параграфа, далее, специальному анализу были подвергнуты *структуры личностных качеств*, характерные для *тех же самых* четырех дифференцированных групп испытуемых – с низкой, средней, высокой и очень высокой мотивацией учения. Согласно этим предположениям, радикальные изменения степени общего развития мотивации УД, во-первых, могут сопровождаться *структурными перестройками*

совокупности личностных качеств, во-вторых, сами эти перестройки, не исключено, могут носить достаточно *закономерный* характер и соответствовать общей логике динамики мотивационной сферы личности в зависимости от степени развития мотивации учения. Верификация данных предположений осуществлялась следующим образом. Вначале в каждой из четырех указанных выше групп испытуемых диагностировался ряд наиболее значимых личностных качеств. С этой целью использовались опросник 16PF Р. Кэттелла, а также методика Дж. Роттера на определение «интернальности – экстернальности» и методика на диагностику индивидуальной меры развития рефлексивности [178]. Таким образом, всего было продиагностировано 18 личностных качеств.

Затем по отношению к полученным данным были найдены матрицы интеркорреляций личностных качеств в каждой из четырех групп в отдельности и на их основе построены структурограммы значимо коррелирующих между собой качеств. Так, в частности, для групп низко- и высокомотивированных учащихся они имеют следующий вид (см. рис. 9).

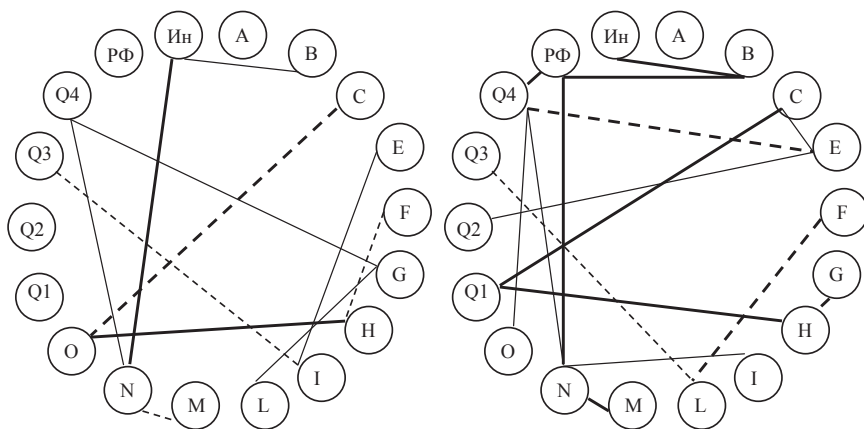


Рис. 9. Структурограммы личностных качеств в группах низкомотивированных учащихся (слева) и высокомотивированных учащихся (справа)

Обозначения: А, В, ... Q₄ – факторы по методике 16PF Р. Кэттелла; РФ – рефлексивность; Ин – интернальность; жирная линия – $r = 0,01$; полужирная – $r = 0,05$; тонкая – $r = 0,10$; пунктирная – отрицательные связи

Далее, матрицы интеркорреляций и соответствующие им структурограммы были подвергнуты той же самой процедуре обработки, по которой обрабатывались структурограммы основных мотивацион-

ных подсистем. Были получены данные, позволяющие сделать следующие основные заключения.

Во-первых, сравнение полученных матриц интеркорреляций по критерию χ^2 показало их статистически значимые различия на $p = 0,05$. Это означает, что структуры личностных качеств в данных матрицах являются *качественно гетерогенными*, принципиально различными. При этом, однако, следует помнить, что сами эти структуры были определены в группах, дифференциация которых произведена по *мотивационному критерию* – по общей степени развития мотивации УД.

Отсюда с логической необходимостью следует, что структуры личностных качеств являются сензитивными по отношению к различиям в общей степени мотивации УД. Изменения последней сопровождаются значительными качественными перестройками всей структуры личностных качеств. Это *непосредственно* указывает на то, что личностные качества, их структура, действительно, входят в состав мотивационной сферы личности в процессе УД и составляют часть (по-видимому, достаточно существенную) всего ее содержания. Тем самым подтверждается и наше общее предположение о том, что мотивационная сфера личности «как система» принадлежит к специфическому классу систем со встроенным метасистемным уровнем.

Во-вторых, полученные матрицы и построенные на их основе структурограммы личностных качеств были обработаны по системе индексов, характеризующих степень их когерентности, дивергентности и общей организованности (что ранее было сделано для структурограмм мотивационных подсистем). Полученные результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6

Значения структурных индексов организации личностных качеств в группах учащихся, различающихся по степени мотивации

| <i>Индексы</i> | <i>НМ</i> | <i>СМ</i> | <i>ВМ</i> | <i>ОВМ</i> |
|----------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| ИКС | 21 | 40 | 47 | 32 |
| ИДС | 13 | 21 | 18 | 20 |
| ИОС | 34 | 61 | 65 | 52 |

Примечания: ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры; НМ – низкомотивированные учащиеся; СМ – среднемотивированные учащиеся; ВМ – высокомотивированные учащиеся; ОВМ – очень высокомотивированные учащиеся

Эти данные указывают на достаточно закономерный характер динамики индексов в зависимости от изменений степени развития мотивации УД. Так, ИКС, существенно возрастая от группы низкомотивированных учащихся к группе среднемотивированных и, далее, высокомотивированных учащихся, затем заметно снижается в группе очень высокомотивированных учащихся. При этом различия в полученных величинах ИКС также достаточно существенны $47:21 = 2,2$ раза. Динамика ИДС не столь выражена, хотя и здесь можно констатировать определенное снижение этого в зависимости от изменения степени мотивации УД. Различия в полученных величинах ИОС составляют всего $(21 : 13) = 1,6$ раза. Наконец, наиболее показательной является динамика максимально обобщенного индекса – ИОС: она в целом аналогична характеру динамики ИКС; различия между максимальным и минимальным его значениями составляют $65 : 34 = 1,9$ раза.

Сопоставляя выявленную динамику структурных индексов организации совокупности исследованных личностных качеств с аналогичной динамикой этих индексов, обнаруженной при изучении мотивационных подсистем, можно сделать три основных вывода, имеющих непосредственное отношение к основным задачам данного параграфа.

Первый: следует констатировать не просто сходство, а подобие, доходящее до степени *изоморфизма* динамики индексов организации личностных качеств и динамики индексов организации мотивационных подсистем. При этом следует иметь в виду, что динамика структурных индексов организации мотивационных подсистем *непосредственно* отражается в мотивационной сфере личности в зависимости от степени мотивации УД (поскольку сами мотивационные подсистемы – это и есть основные «составляющие» данной сферы). Следовательно, можно заключить, что структурные трансформации личностных качеств в зависимости от степени развития мотивации УД носят вполне закономерный характер. Поэтому метасистемный уровень мотивационной сферы, содержание которого в данном исследовании анализировалось в аспекте основных «составляющих» личности – личностных качеств, действительно, необходимо рассматривать как один из ее уровней, подчиненный тем же самым закономерностям, что и вся она в целом.

Второй: обнаруженный изоморфизм динамики структурных индексов на метасистемном и системном уровнях является подтверждением сформулированного нами ранее предположения относительно *специфики доказательства уровневого статуса* самого метасистем-

ного уровня. О нем как о качественно специфическом уровне можно говорить тогда, когда будут доказаны не его принципиальные *различия* с «соседним» с ним системным уровнем, а когда будет вскрыто их принципиальное *сходство*, подобие. Однако именно это сходство и показывает сравнительная динамика структурных индексов на метасистемном уровне и на уровне общей организации основных мотивационных подсистем, то есть на общесистемном уровне. Закономерности их изменений, как можно видеть из сравнения данных, представленных выше, практически *идентичны*.

В-третьих, полученные результаты дают основания и для еще одного вывода. Мы предположили, что если, действительно, принципиальное сходство метасистемного и системного уровней имеет место, то оно должно проследиваться в плане их общей организации, например, меры интегрированности, дифференцированности, структурированности, организованности. Если данное положение справедливо, то должна иметь место *положительная связь* между индексами структурной организации системы личностных качеств и мотивационных подсистем. Напомним, что в качестве таковых, как известно, по отношению к учебной деятельности выступают восемь базовых мотивационных подсистем: подсистемы внешней и внутренней мотивации, подсистемы мотивации достижения и избегания неудачи, мотивация самореализации, подсистема антимотивации, подсистема внеучебной мотивации и подсистема «мотивационных стереотипий» [218]. Их синтез, собственно говоря, и образует системный уровень организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности, а степень их организованности является индикатором уровня сформированности этой сферы. На рис. 10 представлены данные, характеризующие эту зависимость по отношению к наиболее обобщенному структурному индексу (ИОС) – как в аспекте зависимости ИОС личностных качеств от ИОС мотивационных подсистем, так и в аспекте зависимости ИОС мотивационных подсистем от ИОС личностных качеств.

Аналогичные зависимости *прямого типа* существуют и между двумя другими индексами – ИКС и ИДС. Таким образом, можно заключить, что характер и мера выраженности организационных механизмов и средств *принципиально подобны* на метасистемном и общесистемном уровнях организационной сферы личности. Это является еще одним аргументом в пользу *уровневого статуса* первого (верификация предположения о котором является одной из главных задач данного параграфа).

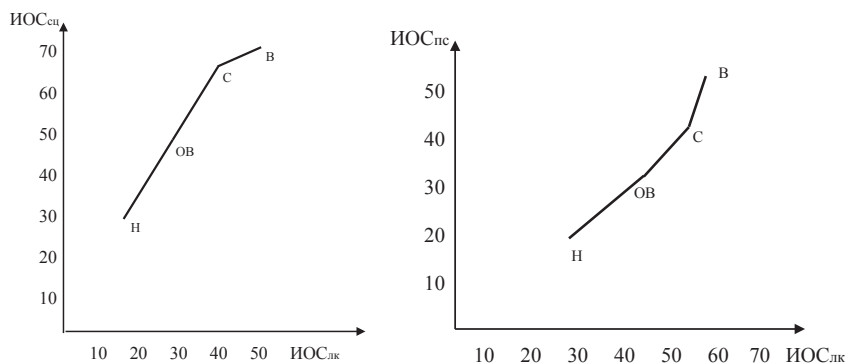


Рис. 10. Взаимные зависимости индексов организованности структуры личностных качеств и мотивационных подсистем

Обозначения: ИОС_{лк} – индекс организованности структуры личностных качеств; ИОС_{сп} – индекс организованности системы ценностей; ИОС_{мс} – индекс организованности структуры мотивационных подсистем; Н, С, В, ОВ – соответственно, данные по группам низко-, средне-, высоко- и очень высокомотивированных испытуемых.

2. Как можно видеть из охарактеризованного выше цикла исследований, его основным предметом выступили собственно личностные качества как важнейшие и наиболее репрезентативные «составляющие» содержания личности в целом. Она, согласно нашим теоретическим предположениям, встраиваясь в мотивационную сферу, конституирует в ней особый уровень организации – метасистемный. Вместе с тем, являясь, конечно, *основными* «составляющими» структуры личности, личностные качества не исчерпывают *всего* ее содержания и соответственно всех тех ее образований, которые могут выступать в *функции* мотивов, встраиваться в мотивационную сферу.

Еще одной важнейшей «составляющей» личности, играющей огромную роль в общей мотивации поведения и деятельности в целом и УД в частности, являются, как известно, *ценности* личности, ее ценностные ориентации. Они и стали предметом изучения во втором цикле исследования метасистемного уровня организации мотивационной сферы личности в процессе УД. Логика и структура исследования, его общий замысел и конкретная процедура были при этом в целом аналогичны исследованию закономерностей организации личностных качеств. В связи с этим ниже мы сконцентрируем внимание лишь на итоговых результатах данного цикла исследований.

Посредством методики «Опросник терминальных ценностей» И. Г. Сенина (по ([387])) были продиагностированы основные *ценности*

в четырех группах учащихся, значительно различающихся по общей степени развития мотивации учения (низко-, средне-, высоко- и очень высокомотивированных). Затем, как и в предыдущем исследовании, в каждой из этих групп были определены матрицы интекорреляций степени выраженности ценностей и на их основе построены структурограммы значимо взаимосвязанных ценностей. Так, например, для групп низко- и высокомотивированных учащихся эти структурограммы выглядят следующим образом (см. рис. 11).

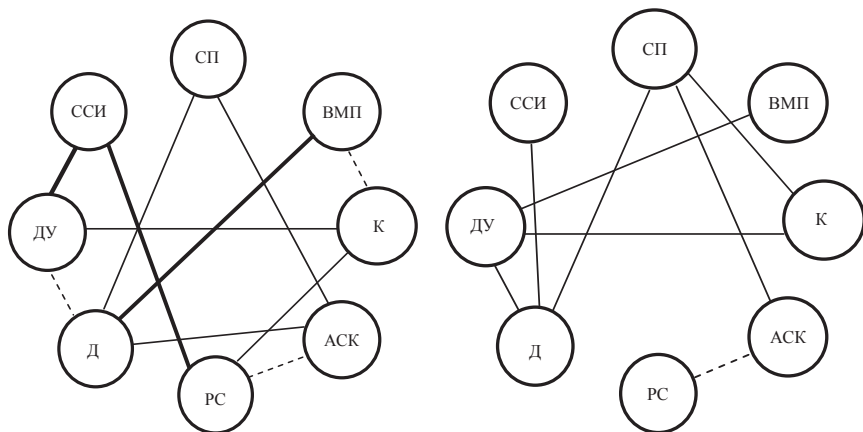


Рис. 11. Структурограммы ценностей в группе высокомотивированных (справа) и низкомотивированных (слева) учащихся

Обозначения: СП – собственный престиж; ВМП – высокое материальное положение; К – креативность; АСК – активные социальные контакты; РС – развитие себя; Д – достижения; ДУ – духовное удовлетворение; ССИ – сохранение собственной индивидуальности (все формулировки ценностей даны согласно методике «Опросника терминальных ценностей»); жирная линия – $p = 0,01$; средней жирности – $p = 0,05$; тонкая – $p = 0,10$; пунктирная линия – отрицательная связь; рядом с обозначением ценностей указан их суммарный «вес» в структуре

После этого найденные матрицы и построенные на их основе структурограммы были подвергнуты той же самой процедуре обработки, которая была реализована по отношению к изучению личностных качеств и описана выше. В итоге были получены следующие результаты.

Во-первых, сравнение матриц для каждой из четырех групп по критерию χ^2 показало их статистически достоверную разнородность. Это свидетельствует о том, что структуры ценностей в этих четырех группах являются *качественно гетерогенными*. Следовательно, ценности (и их

структура) являются, так же как и личностные качества, сензитивными к изменению степени развития мотивации УД. Они не только «реагируют» на нее, но и, скорее всего, являются предпосылкой или даже причиной изменения самой этой степени. Данный результат очевидным образом аналогичен тому, который был описан ранее по отношению к личностным качествам как «составляющим» мотивационной сферы личности. Он также *непосредственно* указывает на то, что ценности, их структура, встраиваясь в мотивационную сферу, могут выступать в функции мотивов УД. Однако он же указывает и на то, что содержание личности как метасистемы по отношению к мотивационной сфере входит в саму эту сферу, но уже не в аспекте отдельных личностных качеств (как это было в предыдущем исследовании), а в аспекте ценностей.

Во-вторых, были определены структурные индексы организации системы ценностей (на основе коррелограмм) для каждой из групп испытуемых. Их величины представлены в таблице 7.

Таблица 7

Значения структурных индексов организации ценностей в группах с различной степенью развития мотивации учения

| <i>Индексы</i> | <i>Группы</i> | | | |
|----------------|---------------|-----------|-----------|------------|
| | <i>НМ</i> | <i>СМ</i> | <i>ВМ</i> | <i>ОВМ</i> |
| ИКС | 10 | 14 | 28 | 18 |
| ИДС | 6 | 4 | 8 | 7 |
| ИОС | 16 | 18 | 36 | 25 |

Примечания: НМ, СМ, ВМ, ОВМ – группы соответственно низко-, средне-, высоко- и очень высокомотивированных учащихся; ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры

Можно видеть, что эти результаты также сходны с теми, которые были получены при изучении личностных качеств и их структурной организации при разной степени мотивации учения. Поэтому на их интерпретацию могут быть перенесены те заключения, которые были сделаны в предыдущем цикле исследований. Их главный смысл состоит в следующем.

Во-первых, динамика структурных индексов организации ценностей носит *закономерный* характер и вполне согласуется с общими тенденциями структурных перестроек мотивационной сферы личности на исследуемом уровне организации.

Во-вторых, динамика структурных индексов ценностей подобна и (как и по отношению к динамике структурных индексов организации личностных качеств) *изоморфна* динамике структурных индексов организации мотивационных подсистем. Такое подобие, но уже в аспекте ценностей (как еще одной важнейшей «составляющей» личности), подтверждает наше общее положение, согласно которому, само содержание личности как таковой, встраиваясь в мотивационную сферу, образует в ней особый, метасистемный уровень организации. Причем, и это наиболее важно в плане верификации данного положения, общие закономерности динамики структурных перестроек метасистемного и системного уровней являются практически изоморфными (это предположение, напомним, составило содержание нашей гипотезы.)

В-третьих, между абсолютными значениями индексов структурной организации мотивационных подсистем и ценностей имеет место *прямая связь* (рис. 12).

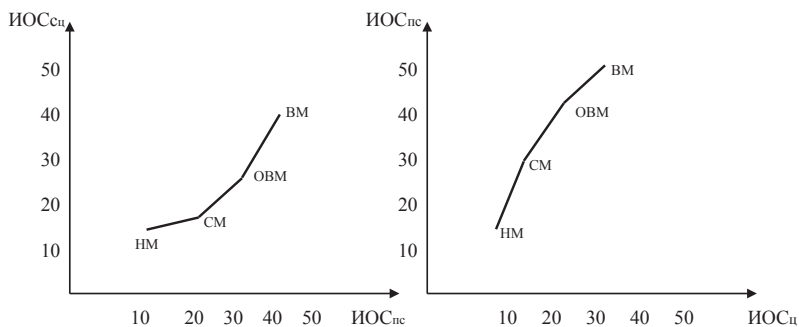


Рис. 12. Взаимные зависимости индексов организованности структуры ценностей мотивационных подсистем

Обозначения: ИОС_ц – индекс организованности структуры ценностей; ИОС_{пс} – индекс организованности структуры мотивационных подсистем; НМ, СМ, ВМ, ОВМ – соответственно данные в группах низко-, средне-, высоко- и очень высоко-мотивированных учащихся

Следовательно, характер и мера выраженности «организационных тенденций» системы ценностей личности и отдельных мотивационных подсистем также являются очень сходными. Вместе с тем ценности в их полном объеме – это, конечно, главным образом и *прежде всего* атрибутивная характеристика всей личности как метасистемы по отношению к мотивационной сфере. Индексы же организации подсистем – это следствие интегративных явлений, имеющих место на общесистемном

уровне организации мотивационной сферы. Поэтому имеются основания вновь констатировать подобие метасистемного и общесистемного уровней организации мотивационной сферы, что является еще одним подтверждением *уровневого статуса* первого из них.

3. Установление взаимосвязи системного и метасистемного уровней мотивационной сферы личности с необходимостью ставит вопрос о том, какова детерминационная *направленность* между этими взаимосвязанными уровнями: либо метасистемный уровень в большей степени детерминирует собой общесистемный; либо, наоборот, системный уровень оказывает определяющее детерминационное воздействие на метасистемный. Если исходить из развитых в [218] общих представлений об иерархии уровней организации мотивационной сферы, то можно предположить, что именно метасистемный уровень, являясь высшим и ведущим в этой иерархии, должен оказывать преобладающее детерминирующее воздействие на все соподчиненные ему уровни, в том числе и на общесистемный.

Для проверки данного предположения было проведено еще одно исследование. По отношению к ряду мотивационных подсистем определялись те личностные качества, которые не только непосредственно, по самому своему смыслу связаны с их содержанием, но и являются для них основой, структурообразующим началом. Так, для подсистемы внутренней мотивации, как это следует из многочисленных литературных данных (см. обзор в [215], а также [218], определяющим личностным качеством является, прежде всего, *креативность*. Для подсистемы мотивации достижения, что также следует из анализа литературных данных, им является *интернальность* личности как еще одно важнейшее личностное качество. Для подсистемы мотивации безопасности, безусловно, очень важную роль будет играть другое личностное качество – *конформизм*. Для подсистемы мотивационных стереотипов определяющим, по-видимому, будет личностное качество – *ригидность*. Для диагностики этих личностных качеств применялись, соответственно, следующие методики: методика Е. Е. Туника для определения личностной креативности [413], Дж. Роттера (по [207], 16PF Р. Кэттелла (шкала G) [502] и Г. Айзенка (по [363]).

В начале данного цикла исследований ($n = 48$) были определены коэффициенты ранговой корреляции между уровнем развития указанных качеств и степени представленности в общей структуре мотивации учения соответствующих им подсистем. В результате эти коэффициенты оказались значимыми на достаточно высоком уровне (не ниже $p = 0,01$). Однако для того, чтобы перейти к установлению возможных *детермина-*

ционных отношений между взаимосвязанными переменными, необходимо применить метод корреляционного отношения (η^2) [99].

Для каждой пары взаимосвязанных образований (личностных качеств и мотивационных подсистем) были определены два коэффициента корреляционных отношений: один из них выявляет степень детерминационного воздействия личностных качеств на мотивационные подсистемы; второй – наоборот, степень детерминационного воздействия мотивационных подсистем на уровень развития личностных качеств. Например, для пары «креативность – внутренняя мотивация» это будут следующие коэффициенты: $\eta^2_{К/ВМ}$ показывает влияние креативности на внутреннюю мотивацию; $\eta^2_{ВМ/К}$ показывает влияние внутренней мотивации на креативность. В результате для каждой из четырех пар были получены следующие значения (см. таблицу 8).

Таблица 8

Значения корреляционных отношений (η^2) между степенью развития личностных качеств и мотивационных подсистем

| МПС-ЛК | $\eta^2_{ЛК/ПС}$ | $\eta^2_{ПС/ЛК}$ |
|--------|------------------|------------------|
| ВМ-К | 0,52** | 0,30 |
| МД-ИН | 0,38** | 0,21 |
| МБ-КОН | 0,48** | 0,35* |
| МС-Р | 0,39* | 0,12 |

Примечания: $\eta^2_{ЛК/ПС}$ – детерминационное влияние личностных качеств на мотивационные подсистемы; $\eta^2_{ПС/ЛК}$ – детерминационное влияние мотивационных подсистем на личностные качества; ВМ – подсистема внутренней мотивации; МД – подсистема мотивации достижения; МБ – подсистема мотивации безопасности; МС – подсистема мотивационных стереотипий; К – креативность; ИН – интернальность; КОН – конформизм; Р – ригидность; ** – коэффициенты, значимые на $p = 0,99$; * – коэффициенты, значимые на $p = 0,95$; МПС – мотивационные подсистемы; ЛК – личностные качества.

Анализ представленных в табл. 8 результатов позволяет сделать следующие заключения.

Во-первых, все значения, являющиеся индикаторами детерминации мотивационных подсистем со стороны личностных качеств, оказались статистически достоверными на $p = 0,01$ и $p = 0,05$.

Во-вторых, значения, являющиеся индикаторами обратного влияния мотивационных подсистем на личностные качества, в 3 случаях

из 4, то есть в большинстве случаев, оказались статистически недостоверными и в целом достаточно слабыми.

Оба эти факта непосредственно указывают на то, что существенно бóльшим детерминационным влиянием обладают личностные качества в плане их воздействия на степень представленности мотивационных подсистем, а не наоборот. Данный результат является *экспериментальным* аргументом в пользу вывода, согласно которому, именно «составляющие» метасистемного уровня (личностные качества) в большей степени детерминируют собой «составляющие» системного уровня (отдельные мотивационные подсистемы). Это прямо указывает на то, что именно метасистемный уровень оказывает (как это и «положено» ведущему, высшему уровню) детерминационное влияние на нижележащий по отношению к нему общесистемный уровень. Следовательно, не только находит свое подтверждение сформулированная выше гипотеза, но и раскрываются закономерные *межуровневые взаимодействия* между двумя высшими уровнями организации мотивационной сферы – метасистемным и системным.

Таким образом, подводя итоги анализу представленных выше эмпирических и экспериментальных материалов, полученных при изучении метасистемного уровня организации мотивационной сферы личности в УД, можно сделать два обобщающих вывода. Во-первых, все эти материалы свидетельствуют в пользу правомерности предположения о существовании данного уровня как качественно специфического и несводимого к иным уровням организации мотивационной сферы личности. Он обладает самостоятельным *уровневым статусом*, характеризуется системой присущих ему специфических закономерностей. Во-вторых, эти материалы свидетельствуют и о том, что данный уровень является высшим уровнем в общей иерархии уровней, играет роль *ведущего* в общей их системе. Он оказывает детерминирующее влияние на все нижележащие и соподчиненные ему уровни и, в первую очередь, определяет характер и степень организации ближайшего к нему системного уровня организации мотивационной сферы личности.

Кроме того, на основе анализа представленных материалов можно сделать дополнительные выводы, также носящие обобщающий характер. Во-первых, они на конкретных по содержанию, но общих по смыслу результатах, полученных при изучении важнейших и основополагающих личностных «составляющих», демонстрируют наиболее общий принцип организации индивидуальных качеств, равно как и их системы в целом. Это – принцип метасистемной организации, суть которого состоит в том, что та метасистема (личность в целом), составной – так сказать парциаль-

ной частью которой выступают и индивидуальные качества (как системные образования), в то же время сама может мультиплицироваться своими основными «составляющими» в этой системе – она функционально включается, то есть «встраивается» в нее. Выше это было показано на материале таких базовых «составляющих» личности, во многом и определяющих и даже – предопределяющих ее важнейший атрибут (направленность), каковыми являются ценности.

Во-вторых, не менее, а быть может – и еще боле показательно то, что данный принцип эксплицируется не только в качестве средства собственно *функциональной* организации индивидуальных качеств, но и в качестве средства их структурно-содержательной – *субстанциональной* организации. Действительно, как показано выше, сами индивидуальные качества одновременно с их базовым статусом – именно как качеств, в то же время, обладают и собственным мотивационным потенциалом, а тем самым обретают способность выступать в функции мотивов. Однако, обретая этот статус, они порождают и новые грани своей качественной определенности – эксплицируются как новые качества, которые характеризуют уже собственно мотивационную сферу личности. Тем самым, можно видеть также, что, фактически, речь идет о достаточно глубинном механизме генеративно-порождающего типа. Он состоит в том, что личностные качества, выступая в функции мотивов и тем самым «встраиваясь» в одну из «составляющих» личности в целом (ее мотивационную сферу), порождают тем самым новые качества – качества самой этой сферы. Причем, можно видеть также, что в основе такого рода трансформаций качеств, в основе порождения новых качеств (мотивационных) на основе базовых – личностных качеств лежит именно механизм «встраивания». Однако здесь он представлен в еще более явном и рельефном виде: он эксплицируется уже не просто как *функциональное* включение метасистемы в систему, а как прямое – *субстанциональное* включение.

Тем самым, однако, несколько по-новому эксплицируется и наиболее общий принцип соорганизации индивидуальных качеств в целом. По-видимому, в основе всех особенностей и закономерностей, обнаруживаемых при изучении их организации, лежат не их взаимосвязи и взаимодействия *непосредственно*, а те сложнейшие процессы, которые характеризуют взаимодействия их *носителей* – тех субстанциональных основ и структур, процессов и образований, *свойствами* и, следовательно, проявлениями которых, то есть *качествами*, они и являются.

Таким образом, можно видеть, что рассмотрение проблемы индивидуальных качеств именно в основном плане – в плане их наиболее

общей организации (метасистемной) приводит к обнаружению и аналогичного «по рангу» механизма их соорганизации. В основе этой организации, то есть в основе их иерархии, равно как и за их «феноменологическим фасадом», лежит взаимодействие их «носителей», а также их собственная – субстанциональная организация. Попытаться обнаружить иерархию «носителя» через экспликацию свойств этого «носителя» практически невозможно. Именно это и приводит к целому ряду принципиальных трудностей выявления особенностей и закономерностей структурной организации системы индивидуальных качеств и даже – к тупиковым моментам в разработке данной проблемы, о которых уже шла речь выше. Структура соотносится не с *проявлениями* (качествами), а с *сущностью* – с теми онтологическими образованиями и системами, которые и являются их *субстанциональными* носителями. Поэтому и анализ структурной организации качеств должен обязательно быть направлен, в конечном итоге, на раскрытие структурной организации самого «носителя». Легко видеть, однако, что здесь мы вновь встречаемся со «старой» и очень трудной проблемой проникновения «сквозь свойства носителя к организации самого носителя этих свойств» и расшифровки по первым закономерностям второго. Она же – но в более общей формулировке во многом равнозначна и проблеме «проникновения через уровень явления (через феноменологию) на уровень сущности».

4.3.4. Содержание и структура субсистемного уровня организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности

Основным результатом проведенного теоретического анализа, проведенного в параграфе 4.3.2., явилась формулировка представлений о целостной иерархии основных структурных уровней организации мотивационной сферы личности, включающей пять основных уровней. Особое место в ней занимает уровень, который не был дифференцирован до сих пор в качестве самостоятельного и обозначен нами как *субсистемный*. Поскольку именно он несет наибольшую нагрузку в мотивационном обеспечении деятельности (в нашем случае – *учебной*), а также по причине того, что он наиболее чувствителен к детерминантам этой деятельности, данный уровень нуждается в более детальном, специальном рассмотрении.

Прежде всего, необходимо, на наш взгляд, отметить ряд дополнительных положений (по отношению к тем, которые были сформулированы выше), которые обуславливают необходимость первоочередного и специального исследования данного уровня мотивации УД.

Во-первых, как можно было видеть из проведенного выше анализа, данный уровень локализуется между системным и компонентным уровнями организации мотивационной сферы личности в УД. Они, напомним, являются наиболее традиционными и выделение которых считается общепризнанным. Однако эти два уровня являются не только общепризнанными, но и *единственными* выделяемыми в настоящее время уровнями. Это приводит к явному доминированию так называемой системно-компонентной парадигмы, характеристика которой была дана выше. Она, однако, по существу, во многом выхолащивает саму идею *структурно-уровневого* подхода, поскольку не приводит к дифференциации ряда уровней, а лишь фиксирует «полюса» организации мотивационной сферы личности – относительно наиболее сложный (системный уровень) и относительно наиболее простой (компонентный уровень). В связи с этим совершенно очевидно, что дифференциация субсистемного уровня как локализованного *между ними* является конкретным шагом к переходу от ее трактовки с позиций системно-компонентного понимания к собственно уровневому пониманию.

Во-вторых, совершенно неслучайно и то, что данный уровень занимает в общей иерархии уровней организации мотивационной сферы личности *центральное* место: он локализуется *точно посередине* этой иерархии, являясь третьим как сверху, так и снизу (см. таблицу 1). Такое его положение обуславливает аналогичную, то есть также центральную его роль во всей этой иерархии. С одной стороны, ближайший по отношению к нему «сверху» (то есть системный) уровень представляет собой продукт и результат интеграции основных мотивационных подсистем и, следовательно, во многом определяется составом, содержанием и характером как самих подсистем, так и закономерностями их организации и интеграции. С другой стороны, ближайший по отношению к нему «снизу» уровень (компонентный) также является непосредственным продуктом и результатом декомпозиции основных подсистем и, следовательно, определяется их составом и содержанием. В связи с этим, логично допустить, что изучение субсистемного уровня может выступить *решающим* условием конструктивного изучения соседних с ним уровней – системного и компонентного.

В-третьих, как мы уже отмечали, в системной методологии обобщенно полагается, что именно данный уровень выступает наиболее функциональным, наиболее «рабочим и операциональным» [187].

В-четвертых, как показано в общей теории систем (и в соответствующих психологических исследованиях [187, 188, 195, 197], выполненных при учете данного положения), данный уровень является мак-

симально *гетерогенным*. Более того, он состоит именно из *подсистем*, которые сами являются системными составляющими.

В-пятых, основным критерием дифференциации системы (в данном случае – мотивационной сферы УД) на подсистемы является, как показано выше, собственно *функциональный критерий*. Это означает, что дифференциация системы на подсистемы осуществляется на основе того, какие именно функции реализует вся система в целом. Для обеспечения каждой из них внутри системы и на основе ее компонентов складываются определенные объединения, комплексы компонентов, которые как по составу, так и по организации оказываются необходимыми и достаточными для реализации соответствующих функций. Иногда эти синтезы обозначаются, как мы уже отмечали, понятием «функциональных органов» [153].

В-шестых (и это, на наш взгляд наиболее специфично для проблематики исследования данного уровня), как было показано выше, состав и структура данного уровня в значительной степени определяются особенностями и психологической спецификой самой *учебной деятельности*. В силу этого, раскрытие особенностей данного уровня может оказаться достаточно конструктивным в плане разработки проблемы мотивации УД в целом. Поэтому он должен исследоваться при условии обязательной опоры на специальный *психологический анализ УД*.

Наконец, в-седьмых, поскольку данный уровень пока *не был дифференцирован* как качественно специфический уровень мотивационной системы личности в целом (и тем более как уровень мотивации УД) и не выступал в качестве предмета самостоятельного исследования, то логично допустить, что его изучение может привести к обнаружению новых, не описанных до настоящего времени закономерностей организации мотивации учения.

Исходя из сказанного, ниже будет представлена психологическая характеристика данного уровня, а также рассмотрены его место и роль в структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности в процессе УД.

4.3.4.1. Основные мотивационные подсистемы личности в учебной деятельности

В данном параграфе будет предпринята попытка решения двух следующих основных задач. Первая заключается в том, чтобы выявить, по возможности, более *полный состав* тех мотивационных подсистем личности, которые детерминируют и регулируют УД. Вторая задача состоит в том, чтобы попытаться предложить обоснованное решение проблемы *структурной организации* отдельных мотивационных подсистем данного уровня.

В основе их рассмотрения лежит предположение о наличии в общей структурно-уровневой организации мотивационной системы личности в УД особого уровня – субсистемного, несводимого к другим уровням организации. Он образован определенными мотивационными подсистемами. Последние являются качественно специфическими как по отношению к мотивационной системе личности, так и по отношению к компонентному уровню.

В настоящее время имеются многочисленные эмпирические и экспериментальные данные, свидетельствующие об обоснованности этого предположения и указывающие на существование качественно однородных мотивов, а также на их объединение в функциональные синтезы; на феномены их *совокупного* влияния на детерминацию поведения и деятельности. Эти представления терминологически закрепились в различных конструктах, подходах, понятиях и терминах. Наиболее очевидными из них можно считать, например, дифференциации групп качественно однородных мотивов, отраженные в многочисленных классификациях мотивов деятельности, в том числе и учебной. Так, уже в ранних работах Р. Вудворса и Р. Уайта, а затем Э. Деси и Р. Райана, а также в работах, развивающих их общий подход, был сформулирован тезис о наличии определенных, качественно специфических подсистем – подсистем *внешней* и *внутренней* мотивации. Они очень подробно охарактеризованы в соответствующей литературе (см., например [510, 511]). Подчеркнем, что сами авторы употребляли этот термин, говоря о *подсистемах* мотивов, то есть о некоторых целостных и относительно автономных комплексах организованных и качественно специфических мотивов.

Вместе с тем (и это следует подчеркнуть особо) использование термина «подсистема» не носит во всех этих работах, конечно, характера указания на принадлежность изучаемых мотивационных образований к какому-либо *уровню* организации мотивационной системы. Это понятие не имеет в них *уровневого статуса*, а служит просто для обозначения факта некоторой организованной *целостности* качественно однородных в определенном отношении мотивов. Они обладают своей закономерно организованной структурой, особенностями функционирования, развития, феноменологии, а также особенностями влияния на организацию поведения и деятельность.

В этой же связи должны быть отмечены и известные работы Дж. Аткинсона и Д. МакКлелланда, а также их последователей, приведшие к необходимости дифференциации двух важных конструктов психологии мотивации – «*мотивации достижения*» и «*мотивации избегания неудачи*» [485, 497, 500, 505]. Наконец, в этом же ряду необходимо отметить и известные конструкты, сложившиеся в гуманистической психологии.

логии – «мотивация самоактуализации», «мотивация самореализации» [147, 519, 521, 532, 536, 556].

В отечественной психологии также получены результаты, которые могут быть, на наш взгляд, проинтерпретированы в плане понятия субсистемного уровня организации мотивов. Так, в исследовании В. А. Бодрова с соавторами речь идет о закономерностях синтезирования качественно однородных мотивов в определенные комплексы; более того, для их обозначения используется и сам термин «подсистема» [49]. Вместе с тем, данный термин используется авторами также не в плане указания на собственно *уровневый статус* указанных мотивационных комплексов, а в плане того, что в структуре такого рода подсистем интегрируются качественно однородные мотивационные образования, что придаёт им целостность и новые характеристики. В исследовании А. А. Файзуллаева дифференцируются два уровня организации мотивационной системы личности – ситуационный и личностный [421]. На втором из них осуществляется переход от рядоположенной суммы мотивов к их синтетическим объединениям в определенные закономерные целостности. Наконец, в свете понятия «подсистемы» могут быть проинтерпретированы и те многочисленные попытки, носящие, правда, преимущественно эмпирико-феноменологический и описательный характер, дифференциации групп, классов и категорий мотивов. Дело в том, что при более глубоком анализе всех существующих классификаций просматриваются два основных факта. Во-первых, это включенность во все группы, предусмотренные этими классификациями, именно *качественно однородных* мотивов и соответственно выделение той или иной совокупности групп, классов мотивов. Во-вторых, это факт *взаимосвязанности* однородных мотивов в рамках той или иной группы, того или иного класса. Следовательно, эти эмпирически установленные классы мотивов также можно трактовать как феноменологические проявления определенных мотивационных подсистем.

Таким образом, все отмеченные выше, а также многие другие эмпирические и экспериментальные исследования, выполненные независимо от решения задачи дифференциации мотивационной системы на основе общесистемного критерия выделения уровней, также могут рассматриваться как фактические аргументы в пользу правомерности сформулированных представлений о существовании субсистемного уровня организации мотивационной системы личности.

Перечисление подобных примеров и иллюстраций можно продолжать и дальше, но гораздо важнее распознать их *общий смысл*. Он заключается в том, что в целях мотивационной регуляции поведения и деятельности

отдельные мотивы обязательно подвергаются интеграции в некоторые целостности (причем для их обозначения иногда даже употребляется и сам термин «подсистема»). В связи с этим, прежде всего, возникает вопрос: *какие же именно* мотивационные подсистемы следует дифференцировать, исходя из уже сложившегося арсенала эмпирических и экспериментальных данных? В каких теоретических конструктах и понятиях они закреплены? Какие из них имеют наибольшую значимость для изучения мотивации УД?

Как уже отмечалось, одной из наиболее ранних и в то же время показательных в плане анализируемой проблемы является предложенная Р. Вудвортом и Р. Уайтом, а затем существенно развитая Э. Деси и Р. Райаном дифференциация двух типов мотивации поведения и деятельности – *внешней* и *внутренней*. Не ставя перед собой специальную задачу психологической характеристики указанных типов мотивации (она подробнейшим образом дана в многочисленных исследованиях и, стала общепризнанной) отметим лишь основное. Под внешней понимаются та мотивация и те мотивы, которые локализованы *вне* содержания и условий самой деятельности. Часто в качестве мотивационных факторов внешнего плана выступает соподчинение тех или иных мотивов по отношению к достижению целей, не связанных напрямую с целями самой деятельности, – так называемых *экстрисивным* целям [510, 511]. Источники внутренней мотивации находятся в пределах содержания и условий самой деятельности; она связана обычно с достижением *интрисивных* целей. В очень большом количестве исследований, посвященных изучению внешней и внутренней мотивации, а также их взаимоотношений показана их глубокая качественная специфичность по отношению друг к другу [21, 30, 36, 57, 66, 68, 85, 119, 235, 248, 432, 437, 510, 511, 540].

Особое значение указанная дифференциация имеет для исследования мотивации УД (хотя, подчеркнем еще раз, количество такого рода исследований явно уступает масштабам изучения внешней и внутренней мотивации в *трудо*вой деятельности). Наряду с сугубо теоретической значимостью, исследование этих типов мотивации имеет огромное практическое значение для организации педагогического процесса, для учения и обучения в целом. Так, категория внутренней мотивации стала основной для очень широкого психолого-педагогического направления исследований, связанного с изучением и формированием *познавательных интересов* школьников [88, 94, 102, 105, 108, 131, 134, 219, 220, 239, 242, 263, 267, 274, 311]. Категория внешней мотивации также конкретизируется в ряде важных исследовательских направлений, в частности, в направлении, связанном с разработкой психолого-педагогических основ *оценки и отметки* [360].

Аналогичная дихотомия учитывается во многих эмпирических классификациях мотивов УД и разработке процедур тренингов учебной мотивации и др. Весь комплекс существующих в психологической и педагогической литературе данных вскрывает два основных факта: во-первых, факт глубокой специфичности и принципиальных различий этих типов мотивации; во-вторых, факт комплексного, составного, синтетического их характера, поскольку и тот и другой тип включают в себя многие частные, но качественно и функционально сходные мотивы. В связи с этим нужно дифференцировать, на наш взгляд, две мотивационные подсистемы УД (точнее, подсистемы, входящие в мотивационную сферу личности, реализующей процесс учения) – подсистемы внешней и внутренней мотивации.

Далее, столь же традиционным и общепризнанным для психологии мотивации стало в настоящее время выделение двух теоретических конструктов – «мотивации достижения» и «мотивации избегания неудачи» (последнюю иногда обозначают и как «мотивация безопасности»), впервые осуществленное Дж. Аткинсоном и Д. МакКлелландом [384, 451]. Объем исследований, выполненных с привлечением данных понятий, также очень велик, и их анализ далеко выходит за пределы задач данной работы. В контексте этих задач гораздо важнее подчеркнуть другое.

Во-первых, эти понятия в настоящее время достаточно активно используются и при анализе мотивации УД, поскольку доказано, что указанные типы мотивации существенно по-разному детерминируют результативные и процессуальные аспекты УД. Показано также, что закономерности их формирования и развития, а также и роль в становлении личности учащегося весьма различны [369, 382, 390, 396, 397, 440, 441, 445, 447, 459, 461].

Во-вторых, и это, пожалуй, еще более значимо, мотивация достижения и мотивация избегания неудачи по своей атрибутивной природе не имеют четкой предметной отнесенности. Их функциональная роль заключается в регуляции и определении *меры* выраженности, формы проявления *других* мотивов. На основе этого можно заключить, что в мотивационной системе личности, регулирующей детерминацию поведения и деятельности (в том числе и *учебной*), представлены еще две качественно своеобразные мотивационные подсистемы – подсистемы мотивации достижения и мотивации избегания неудачи.

В контексте рассматриваемой проблемы нельзя, конечно, не остановиться на широко известной концепции А. Маслоу [283]. В ней, как известно, дифференцируются мотивы самоактуализации, самореализации как вполне самостоятельные и обладающие качественной специ-

фичностью, включающие в себя качественно однородные мотивационные образования. Личность в целом и все ее основные «составляющие» сами по себе имеют динамический потенциал, выражающийся в тенденции к самораскрытию, к реализации в поведении и деятельности. В связи с этим можно, по-видимому, дифференцировать и еще одну очень обобщенную мотивационную подсистему – подсистему мотивации самореализации. Выполненные к настоящему времени исследования УД и мотивации к ней подтверждают данное положение, вскрывая факт значимой детерминации процессуальных и результативных характеристик учебной деятельности именно мотивацией самореализации.

Таким образом, можно сделать следующее заключение. Вся логика развития психологии мотивации, ее основные, классические положения, а также многочисленные экспериментальные и теоретические результаты убедительно свидетельствуют о том, что существуют такие мотивационные образования, которые *не сводятся* к отдельным мотивам или даже к их совокупности, представляя собой, тем не менее, очень важную и специфическую психическую реальность. Она, на наш взгляд, наиболее адекватно может быть охарактеризована понятием мотивационных подсистем (или субсистем). К настоящему времени можно дифференцировать, по крайней мере, пять таких подсистем – внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и мотивации избегания неудачи, а также мотивации самореализации. Все они имеют общий характер и раскрывают мотивационную систему личности именно в целом. Следовательно, сформулированное выше предположение о наличии субсистемного уровня организации мотивационной сферы личности находит свое теоретическое и эмпирическое подтверждение. В частности, можно видеть, что оно наполняется *конкретным содержанием*, поскольку в этот уровень включаются *пять* рассмотренных выше мотивационных подсистем.

Вместе с тем констатация данного положения со всей остротой ставит другой ключевой теоретический вопрос – вопрос о *достаточности* этих, уже известных, выявленных и описанных в современной литературе мотивационных подсистем; вопрос о том, существуют ли и *иные* мотивационные подсистемы, которые пока либо не дифференцированы, либо не проинтерпретированы в должном виде. Для того чтобы адекватно дифференцировать те мотивационные подсистемы, которые, возможно, существуют и представлены в мотивационной сфере личности в процессе УД, но пока не проинтерпретированы в необходимой степени, следует осуществить ее специальный *психологический анализ*. Его целью выступает выявление тех особенностей, характеристик и законо-

мерностей этой деятельности, которые, не исключено, могут обуславливать формирование каких-либо других мотивационных подсистем, включенных в ее реализацию. Подчеркнем, что речь, конечно, должна идти не о психологическом анализе УД в его *полном* объеме (что уже достаточно подробно и успешно осуществлено в целом ряде психологических и педагогических исследований), а лишь о том его варианте, который имеет вполне определенное *целевое назначение*. Он должен быть направлен на выявление мотивационных подсистем, формирующихся в структуре мотивационной сферы личности под влиянием детерминации со стороны самой этой деятельности.

Предпринимая попытку решения сформулированной проблемы, необходимо, прежде всего, обратить внимание на следующую особенность. Практически с самых первых этапов основной акцент при ее исследовании делается (и в значительной мере продолжает делаться) на *положительной стороне мотивации УД*, то есть на выявлении и исследовании тех мотивов, которые лежат в основе УД, побуждают к ней. И в этом плане в психологии мотивации УД, повторяем, накоплен большой экспериментальный и эмпирический материал, осуществлены интересные теоретические обобщения, разработан ряд концепций мотивации УД [26, 29, 38, 65, 66, 73, 74, 98, 115, 119, 129, 160, 224, 226, 242, 275, 299, 495, 497, 528].

Безусловно, такая ориентация исследования должна рассматриваться как основа для разработки проблемы мотивации УД. Однако такой подход, на наш взгляд, является все же не единственно возможным, поскольку он не в полной мере раскрывает реальную сложность и *противоречивость* мотивации УД. Последняя также не вызывает никаких сомнений, является неоспоримым эмпирическим фактом педагогической практики. Именно она и составляет, собственно говоря, суть проблемы мотивации УД, обуславливает хорошо известные трудности обеспечения ее главной задачи – формирования устойчивой положительной мотивации к ней. Предпринимая попытку решения сформулированной проблемы, необходимо, прежде всего, обратить внимание на следующую особенность проблемы мотивации УД.

В конечном счете, источником этой противоречивости является следующий основной, по нашему мнению, для психологии мотивации УД, но далеко не в полной степени теоретически осмысленный факт. Низкая или недостаточная мотивация УД может быть обусловлена не только *несформированностью* собственно мотивов учения, сколько *сформированностью* таких образований, которые имеют по отношению к ней своего рода «антимотивационную» направленность. В связи с этим можно выска-

зять следующее предположение: под влиянием *атрибутивно* присущих УД особенностей в структуре мотивационной сферы учащегося может формироваться достаточно сильный и устойчивый комплекс антимотивационных факторов, который удовлетворяет всем тем параметрам, которые характерны для мотивационных подсистем как таковых. Комплекс этих факторов, генерализуясь и закрепляясь, может тем самым приводить к формированию соответствующей подсистемы в структуре мотивационной сферы личности в процессе реализации ею УД. Эта подсистема, являясь закономерной реакцией личности на особенности содержания, структуры, динамики, организации, условий и пр. УД, имеет по отношению к ней уже не позитивную, а негативную мотивационную направленность. В связи с этим, можно допустить также, что, если действительно данная мотивационная подсистема существует и включена в общую мотивационную сферу учащегося, то в последней должны формироваться и определенные *компенсаторные* по своей природе и функциональной направленности средства, позволяющие минимизировать ее негативный динамический потенциал. Выраженность и действенность этих компенсаторных механизмов, соотношение позитивной и негативной составляющих мотивационной сферы и будут определять собой то, что в психологии мотивации учения обозначается понятием «отношения к учению» [281].

В этом плане достаточно показательным, что в некоторых работах по психологии мотивации встречаются понятия «антимотив» и «антимотивация». Можно считать, что данная терминология берет начало от введенного Я. Дитрихом понятия «антипотребность», трактуемого как состояние, противоположное потребностям (по [405]). По мнению Г. В. Суходольского, антимотив – это принцип избегания, либо обобщенный запрет. В психологии мотивации УД, наряду с этим, используется и термин «отрицательная мотивация», что, однако, во многом синонимично мотивации избегания неприятностей со стороны учителей, родителей (в случае плохой учебы или непосещения школы). Сам же термин «антимотивация» употребляется, как правило, без его строгого определения, а часто и просто метафорически или даже не вполне корректно (как, например, в случае его отождествления с мотивацией избегания неудач). Так, У. Глассер отмечает: «Низкий уровень образовательных достижений приводит к потере мотивации или даже к антимотивации в учебе» [100]. А. К. Маркова использует понятие «антистимуль», трактуя их как условия, отрицательно сказывающиеся на познавательной мотивации [281]. В целом, однако, до сих пор содержание рассматриваемого понятия продолжает носить очень общий и аморфный характер. Его следует считать

недостаточно определенным и неразработанным, а всего лишь *обозначенным*, упомянутым и часто понимаемым в обыденном смысле – как нечто *противоположно* «позитивным» мотивам.

Для того чтобы по возможности более строго определить содержание рассматриваемого понятия и комплекс антимотивационных детерминант УД, необходимо, как мы уже отмечали, обратиться к психологическому анализу ее основных особенностей. Он и был проведен нами, позволив выявить следующие факторы, вытекающие из самой ее сути (психологической природы, содержания, структуры, динамики, режимных и организационных условий, которые выступают в качестве антистимулов этой деятельности) [218]. При этом необходимо подчеркнуть, что *весь* комплекс антимотивационных факторов, сопряженных с УД, очень широк и разнообразен; его *полное* выявление – это отдельная, специальная задача. Цель представленного ниже анализа состоит поэтому в определении лишь *наиболее типичных*, характерных и показательных среди такого рода антимотивационных факторов и их теоретической интерпретации в свете сформулированного выше подхода.

Прежде всего, необходимо выделить группу антимотивационных факторов, связанных непосредственно с атрибутивными характеристиками учебной деятельности – с ее *статусом* и *содержанием и организацией* этой деятельности: они детерминируются именно ими, а поэтому носят *принципиальный* характер. Так, общеизвестно, что УД – это первая общественно значимая деятельность; она имеет совершенно иной психологический социальный статус, чем доминировавшая до нее игровая деятельность. Этот статус обуславливает новые *качественные* характеристики и является источником для формирования антимотивационных факторов.

Действительно, являясь социально значимой, оформленной в определенных организационных рамках, данная деятельность накладывает на ребенка ряд обязанностей, предписывает определенную систему норм и правил. Все это очень часто вызывает нежелание следовать и подчиняться им, непонимание этих обязанностей, норм, правил и, следовательно, их непринятие с вытекающими из него мотивационными (точнее – антимотивационными) последствиями. В результате возникает антимотивация не только к УД, но и ко всей школьной жизни. Говоря об этом, мы, конечно, далеки от того, чтобы упрощать реальную ситуацию, которая на самом деле является еще более сложной. Указанный статус УД и вытекающие из него атрибуты этой деятельности как первой социально значимой деятельности реально выступают (особенно на первых порах) и в функции сильных *положительных мотивов*. Однако очень часто и достаточно бы-

стро они меняют свой знак, переходя в разряд антимотивов. Как отмечается в литературе, в последнее время имеет место «массовое исчезновение у детей желания учиться на протяжении 1–2 классов, а иногда и на протяжении первых недель и месяцев учебы» [342].

Наряду с этим, УД уже с самых первых шагов ее освоения ребенком (и чем дальше, тем в большей степени) предполагает преодоление достаточно существенных *трудностей*, связанных с усвоением учебного материала. УД – это, прежде всего, в отличие от игровой деятельности, именно *труд* и как таковой он «*должен* быть труден». Вполне естественно поэтому, что любые трудности и необходимость их преодоления выступают потенциальным источником возникновения очень сильных и устойчивых антимотивационных тенденций, формирования антимотивов как таковых.

Кроме того, не только параметр трудности, но и *содержательные характеристики* возникающих трудностей могут выступать как источник возникновения антимотивов. Так, например, принято считать, что сильнейшим источником внутренней мотивации по отношению именно к УД являются познавательные интересы, содержание и, прежде всего, новизна осваиваемого материала. И это в основном правильно. Однако нередко именно непонимание осваиваемого материала также выступает в роли антимотиватора УД, «отталкивает» от нее. Данный факт многократно зафиксирован эмпирически, он хорошо знаком практическим работникам – учителям и составляет одну из основных трудностей реализации учебного процесса в целом.

Две рассмотренные выше УД особенности (принципиальные трудности ее реализации и сложность осваиваемого материала) связаны с самим существом этой деятельности и выступают источниками возникновения антимотивации. В связи с этим, на наш взгляд, по отношению к УД можно использовать понятие не только «внутренней мотивации», но и понятие «*внутренней антимотивации*» УД.

Далее, очень существенным источником формирования антимотивационных факторов выступают особенности УД, которые характеризуют ее *организационную* сторону. УД, поскольку она, как известно, является достаточно жестко регламентированной и во многих отношениях способствует порождению еще, как минимум, двух групп антимотивационных факторов.

Во-первых, необходимость соблюдения и выполнения режимных норм связана с рядом субъективных трудностей (необходимость работы на уроке в течение заданного времени, в течение всего учебного дня и т. д.). Однако эти трудности являются потенциальным источником возникновения отрицательного отношения к учению и, следовательно, формирования

антимотивационных факторов. Как справедливо отмечает А. К. Маркова, «... стереотипные формы школьной жизни в глазах подростка не выдерживают сравнения с другими сферами его жизнедеятельности» [280].

Во-вторых, необходимость соблюдения учебных норм, их навязанность извне и частое неприятие учащимися порождает с их стороны сопротивление такой необходимости, что также выступает источником формирования антимотивации. С организационными факторами тесно связаны факторы, которые вытекают из самой сути – из принципов организации учебного процесса. Прежде всего, речь идет об отношениях между учителем и учениками. Первый заставляет, а вторые обязаны ему подчиняться, выполнять его требования. Причем, очень часто эти требования, являясь объективно совершенно обоснованными и необходимыми, нередко остаются непонятыми и, как следствие, не принятыми учениками, что порождает очень сильные негативные тенденции в отношении их соблюдения и в отношении общего отношения к учению.

В качестве иллюстрации этого можно привести содержащуюся в одной из работ [342] характеристику так называемого заданного (вынужденного) учения. Выделяется несколько компонентов мотивирования заданного учения: власть учителя над учеником, в силу которой ребенок *должен* выполнять задания и требования учителя; правила поведения в школе на уроке, которые создают систему барьеров, не позволяющих выйти из ситуации и избежать наказания; непрерывно задаваемые конкретные цели, причем они задаются ученику, а он в подавляющем большинстве случаев не имеет права отказаться от их выполнения. Выполняя систему заданий, ученики осваивают наиболее общие способы действий, но часто при этом они не понимают, *зачем* им надо это делать. В этой связи нельзя, конечно, не отметить те данные и закономерности, которые подробно охарактеризованы в теории *реактивного сопротивления* Д. Брема. Ее основное положение, как известно, заключается в том, что любое внешнее принуждение порождает у личности сильные динамические тенденции, *противоположные* к нему по направленности. Любая навязываемая норма, организационная форма учебного процесса порождает поэтому *негативный* мотивационный заряд по отношению к самой УД. Подчеркнем, что теория реактивного сопротивления остается практически не примененной и не реализованной по отношению к УД. Вместе с тем, как можно видеть из сказанного, есть все основания считать, что ее использование в психологическом анализе этой деятельности в целом, а особенно в связи с проблемой ее мотивационной регуляции может оказаться достаточно полезным. И в этом контексте совершенно уместно вспомнить

об одной из приведенных в литературе [342] реплик учеников: «Мы *хотели бы учиться, если бы нас не заставляли учиться*».

Не меньшее значение имеют и те негативные мотивационные тенденции и факторы, которые связаны уже не с категорией внутренней мотивации, а с категорией *внешней* мотивации. Они, на наш взгляд, должны быть разделены на две группы.

Во-первых, как известно, сильнейшим, а часто доминирующим внешним мотивом является так называемый «*результативный мотив*» – стремление получить субъективно желаемый результат и все то, что с ним связано. При этом известно, однако, что чем более понятным, очевидным и конкретным является результат, тем сильнее и сам этот мотив. Однако нельзя не видеть, что именно УД характеризуется в плане этой фундаментальной закономерности выраженной спецификой. Во-первых, результат, которого требует от ученика учитель, в подавляющем большинстве случаев носит, как мы уже отмечали, «навязанный» характер и поэтому очень часто не принимается как лично-значимый (со всеми вытекающими отсюда мотивационными «последствиями»). Во-вторых, УД по самой своей природе и предназначению не предполагает получение какого-либо материализованного, осязаемого, конкретного, нового результата. Основной ее результат – это не «получение чего-то нового», а «освоение старого» – уже выработанных знаний, социального опыта и пр. Такой внешне не представленный характер результата делает его часто малопонятным самому ученику и создает предпосылки не только для снижения мотивации, но и для формирования антимотивации. В-третьих, даже в тех случаях, когда необходимость именно этого результата все же осознается, возникает понимание и другого: эти результаты, то есть новые знания, будут необходимы в *далеком* будущем, а не «здесь и сейчас». Тем самым включается еще одна известная в теории мотивации закономерность: мотивационный потенциал результата, как правило, обратно пропорционален времени до его реального воплощения. Если это время очень велико, то сама по себе необходимость получения требуемого результата, который «пригодится очень не скоро» (если вообще пригодится), начинает выступать как антимотивационный фактор. В-четвертых, не секрет, что современная социально-экономическая ситуация, многие социальные стереотипы и нормы обыденной морали сегодняшнего дня, к которым, конечно, небезучастен учащийся, зачастую не способствуют формированию адекватных целей и задач УД, учения как такового в качестве непререкаемой ценности. В силу этого «результативные мотивы» также снижают свой динамический потенциал и начинают выступать как антимотивы. Каждому, кто хоть

в малой степени имел дело с педагогической практикой, хорошо известна позиция многих учащихся, которую можно передать словами: «зачем учиться, если это все равно не понадобится», «для хорошей жизни надо совсем другое, чем учеба».

Суть второй категории антимотивов, связанных с внешними факторами, состоит в следующем. Общеизвестно, что сама природа внешних мотивов заключается в том, что получение результата в той или иной деятельности очень часто направлено на реализацию каких-либо иных мотивов (требований, норм и пр.). По отношению к УД эти внешние мотивы очень хорошо и подробно охарактеризованы в соответствующей литературе (см., например, обзор в [218]). Они могут быть подразделены на позитивные и негативные. Первые заключаются в том, что результат рассматривается как необходимое условие для достижения каких-либо иных внешних *выгод* – похвалы от учителей, родителей, окружающих; получения обещанной награды за хорошую учебу и др. Вторые заключаются в том, что требуемый результат репрезентируется как необходимое условие избегания *наказания* (со стороны тех же родителей, учителей).

Однако *неполучение* требуемого результата практически всегда ведет к существенным негативным последствиям в виде наказаний; «неполучения чего-то обещанного», санкций, связанных с неуспеваемостью, и пр. Все это в совокупности с объективными трудностями получения требуемого результата приводит к тому, что внешние мотивы, а точнее, ожидание опасности их неудовлетворения трансформируются в свою противоположность и становятся антимотивами. Наиболее известными иллюстрациями этого являются, например, «страх получить плохую отметку», «страх быть наказанным» и др. Понятно, что такого рода страхи являются сильнейшими антимотивами УД.

Таким образом, весь проведенный выше анализ был преднамеренно сфокусирован на двух важнейших категориях мотивов – внутренних и внешних; на тех, которые *непосредственно* детерминируются содержанием и структурой, организацией и условиями самой УД и иными ее атрибутивными характеристиками. Тем самым выявленные группы антимотивов соотносятся с двумя описанными в литературе мотивационными подсистемами – подсистемами внутренней и внешней мотивации. Вместе с тем важно то, что аналогичное выявление новых групп антимотивов может быть осуществлено и в плане дифференциации двух других важнейших мотивационных подсистем, формирующихся на основе *мотивации достижения* и *мотивации избегания неудачи*.

Действительно, как показано в работах Э. Деси и Р. Райана, Д. Аткинсона и Д. МакКлелланда, а также их последователей, мотивация достижения формируется в явном виде уже к достаточно раннему возрасту – около 9 лет (а по другим данным, и существенно раньше). Естественно, что в дальнейшем она продолжает претерпевать заметное развитие. Мотивация достижения – это достаточно сильный комплекс мотивов уже в школьном периоде; они, являясь, безусловно, положительными, требуют своего удовлетворения, реально детерминируют УД и поведение в целом в ходе учебного процесса. Вместе с тем очень часто, хотя и по разным причинам, они не находят своего удовлетворения. Такими причинами могут выступать и недостаточно развитые способности ребенка, и объективные трудности учебного материала, и факторы объективной перегрузки ученика этим материалом, и неблагоприятные внешние условия и др. При этом сам факт нереализованности в УД мотивов достижения и связанных с ними ожидаемых последствий («быть лучшим», «быть первым во всем», «быть лидером» и пр.) начинает приобретать свой ярко выраженный негативный, то есть антимотивационный, потенциал. Более того, при систематическом неудовлетворении мотивов достижения создаются объективные предпосылки для развития состояния *«выученной беспомощности»* [584]), которое при его фиксации может трансформироваться и в соответствующую личностную черту.

Однако еще более яркой и типичной является ситуация, которая складывается в мотивационной сфере личности в УД по отношению к комплексу мотивов «избегания неудачи». При этом следует учитывать, что само понятие «неуспеха» не сводится лишь к учебному аспекту, к учебным достижениям (или «не-достижениям»). Кроме них это может быть и неуспех в глазах родителей, а также товарищей и социальной макросреды; это и неуспехи в глазах самого себя (несоответствие реально полученного результата с ожидаемым). Все эти неуспехи тесно связаны, конечно, со страхами последующих наказаний, о которых говорилось выше. Таким образом, УД и своей объективно высокой трудностью, и своей организацией, и своим социальным метаконтекстом создает объективные сложности реализации еще одного основного мотивационного образования – мотивации избегания неудачи. Систематическое его невыполнение ведет к формированию установки на прогнозируемую неудачу его удовлетворения. И эта установка начинает выступать в функции еще одной категории антимотивов УД.

Наконец, аналогичный способ анализа мотивационной сферы учащегося в ходе УД в целях выявления антимотивационных факторов может быть осуществлен и по отношению к еще одной категории мотивов –

к мотивам самореализации, самоактуализации. Хорошо известно, что массовый и усредненный подход к организации учебного процесса, слабая воплощенность в нем принципа индивидуального подхода в целом, нередкая формализованность и заорганизованность учебного процесса, а часто и просто невнимание к учащемуся – все это «больные места» школьной практики. Но именно они составляют объективную основу для того, что важнейшая категория мотивов – мотивы самореализации и самоактуализации не получают своего должного удовлетворения. При этом очень часто ожидания и устремления учащегося не совпадают с жесткими нормами и как бы «обезличенными», «нечувствительными» к индивидуальным запросам. Такой конфликт является еще одним источником негативного отношения к обучению, фактором антимотивационного плана.

Таким образом, категория антимотивационных факторов, их состав еще более расширяются. При этом обратим внимание на то, что основные, выделенные их группы очень хорошо и достаточно полно соответствуют тем мотивационным подсистемам, которые считаются в современной психологии мотивации базовыми для мотивации в целом. Отсюда следует, что антимотивация приобретает «распределенный характер»; предстает как *инверсионная форма* всех других подсистем.

Однако только рассмотренными причинами общая детерминация формирования антимотивов не исчерпывается. Еще одна категория детерминант связана с причинами собственно *личностного* порядка и, в первую очередь, с очень выраженной трансформацией личности, которую она претерпевает в период школьного обучения (и которая обусловлена, в свою очередь, мощнейшим влиянием социального метаконтекста). Действительно, влияние этого метаконтекста на формирование антимотивации, особенно в том его виде, который характерен для сегодняшних реалий нашего общества, очень велико. Не приходится подробно обосновывать тот факт, что его влияние в основном является негативным по отношению к формированию и развитию мотивации УД. Обрушивающаяся на личность учащегося информация негативного плана (в основном через СМИ, телевидение, Интернет и пр.), негативные ценности и идеалы, нормы и стереотипы поведения «хорошей жизни», квазиобразцы личностного развития, популярные «герои нашего времени», необозримое множество соблазнов и многое другое не только не способствуют развитию адекватной и полноценной мотивации УД, но и вообще формируют негативное отношение к обучению как таковому. Это тем более негативно, что все указанные влияния осуществляются не в отношении *уже сформировавшейся* личности, а по отношению к личности, *формирующейся* и именно поэтому

наиболее сензитивной к ним. Проблема влияния социального метаконтекста на формирование мотивации УД и особенно на формирование антимотивации этой деятельности, безусловно, может быть подвергнута дальнейшему анализу (который в достаточно подробной форме проведен нами, например, в [216]). Мы же обратили внимание, прежде всего, на наиболее принципиальные черты этого влияния.

Наконец, следует подчеркнуть, что детерминантами возникновения антимотивации могут выступать и собственно личностные особенности, качества учащегося, а также возрастные закономерности онтогенетического развития личности. Так, относительно дошкольного возраста А. Н. Леонтьев отмечал, что это период первоначального, «фактического складывания» личности [254]. При этом выделяются четыре основных направления развития личности в данный возрастной период: возникновение и развитие соподчинения мотивов; усвоение этических норм; развитие произвольного поведения; формирование личного индивидуального сознания. К концу дошкольного детства появляются соподчинение, иерархия мотивов (правда, еще в очень неразвитой форме). Выделяются ведущие мотивы, которые определяют поведение ребенка, направленность его личности. Начинает складываться индивидуальная мотивационная система, и появляется достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Л. И. Божович и Л. И. Славина обозначили это личностное образование понятием «внутренней позиции школьника», под которой понимается система потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой [52]. Это такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается как его собственная потребность.

В младшем школьном возрасте проявляются такие общие особенности личности, как доверчивость, послушание, исполнительность, направленность на внешний мир, подражательность. Эти типичные черты личности представляют собой основу не только успешного воспитания, но и обучения детей. Исходя из этих данных, можно предположить, что в младшем школьном возрасте антимотивы в относительно большей степени порождаются УД, а не личностью (хотя, например, повышенная тревожность ребенка или такая черта, как безответственность, могут также выступать в качестве причин для формирования антимотивов учебной деятельности). В этом возрасте функцию антимотивов могут выполнять и другие, характерные для младших школьников особенности их личности, в частности, неустойчивость, ситуативность интересов.

При переходе в среднюю школу, на границе младшего школьного и подросткового возрастов, возникает, по выражению А. К. Марковой, «мотивационный вакуум»: к 3-му классу эмоциональная привлекатель-

ность учения для учеников снижается, если она не подкрепляется интересом к содержанию обучения, к способам добывания знаний [277]. А. К. Дусавицкий связывает появление мотивационного вакуума с необходимостью становления новой по содержанию социальной мотивации [130]. По нашему мнению, в качестве причин возникновения мотивационного вакуума выступает целая совокупность факторов. Он связан и со сменой ведущего вида деятельности (с учебной на общение со сверстниками), и с повышенными требованиями к интеллектуальному и личностному уровню развития детей, и с появлением новых трудных предметов, а также различных учителей и др. Именно в этот период, то есть в период мотивационного кризиса, резко интенсифицируется развитие антимотивов (например, четко выраженных внеучебных интересов асоциальной направленности). Подростковый кризис, как хорошо известно, – это один из наиболее развернутых, и неслучайно поэтому он отнесен Л. С. Выготским к так называемым «большим кризисам» [90]. Он порождает, в частности, такое психическое новообразование, как «чувство взрослости». Стремление быть взрослым может вести к имитации в поведении социально неодобряемых внешних признаков взрослости, может создавать проблемы в воспитании детей, к формированию и отрицательных черт личности и антимотивации. Например, такая личностная черта, как негативизм, может выступать в качестве антимотива УД.

Далее, подростковый возраст – это период интенсивного формирования характера. Нередки при этом так называемые акцентуации характера у подростков. «Заострение» отдельных черт характера также может негативно влиять на мотивацию к учению. Так, гипертимные подростки – подвижные, общительные, чересчур самостоятельные – не могут, как правило, тщательно работать, дают систематически отрицательные реакции и протестуют при контроле, нравоучениях, требованиях соблюдать дисциплину. Подростки с сензитивным типом акцентуации характера чрезвычайно впечатлительны, характеризуются обычно склонностью к «чувству неполноценности». Они могут прогуливать занятия, отказываются ходить в школу в случаях сложных отношений с окружающими, насмешек, грубости с их стороны; они очень чувствительны к социальным оценкам. Следовательно, некоторые акцентуации характера также могут выступать в функции антимотивов УД.

Старшему школьному возрасту свойственны уже достаточно развитый уровень рефлексии, самоанализа, а также устойчивое самосознание, стабильный образ «Я», самоуважение, направленность на будущее, на профессиональное самоопределение. В целом в этот возрастной

период происходит решение так называемых смысложизненных проблем. Характерными чертами детей старшего школьного возраста являются, например, такие особенности, как самостоятельность, решительность, критичность. Эти личностные особенности, скорее, положительно влияют на мотивацию учения; антимотивы в данный возрастной период в большей степени обусловлены особенностями самой УД.

Из всего сказанного выше следует, что развитие и возрастная перестройка личности оказывают мощное влияние на мотивацию УД: развитие УД и формирование личности являются не только детерминантами образования и положительных, и сильными источниками складывания антимотивации. Причем, значение каждого из них в порождении антимотивов в разные возрастные периоды неодинаково. Особое внимание обращает на себя в этом плане подростковый период – возраст, в котором происходит кардинальная перестройка личности; ведущей деятельностью становится уже не учеба, а общение со сверстниками. Эти обстоятельства обуславливают наибольшую представленность антимотивов именно в данном возрасте. УД объективно отходит на второй план, сфера интересов смещается в область межличностных отношений, начинают доминировать внеучебные интересы.

При рассмотрении проблемы антимотивации в ее онтогенетическом плане обнаруживается и еще одна важная особенность. Как известно, генезис личности учащегося, который непосредственно «вплетен» в процесс УД, характеризуется в каждый основной возрастной период школьного онтогенеза формированием и ведущей ролью различных *психических новообразований*. При рассмотрении этих новообразований в мотивационном аспекте оказывается, что наряду с их, безусловно, положительной ролью как для развития личности в целом, так и для системы детерминант (в том числе и мотивационных) УД они обладают достаточно мощным *антимотивационным потенциалом*.

Очень показательными в этой связи являются, например, формирование и развитие *произвольности поведения* (как одного из типичных и первых новообразований школьного онтогенеза), а также рефлексии и внутреннего плана действий. В собственно мотивационном аспекте становление произвольности поведения является объективной предпосылкой для инициации собственного анализа по поводу обоснованности требований родителей и учителей о необходимости учиться, а также относительно первоначального, общего, недифференцированного положительного отношения к учебе и пр. Безусловные «хочу» и «надо» становятся в результате этого анализа не такими уже безусловными; воз-

никают сомнения или даже отрицательные мотивационные установки. Далее, типичное для подросткового возраста новообразование – «чувство взрослости», усугубленное характерным для него *негативизмом*, также имеет мощный антимотивационный потенциал. Данное явление резко активизирует механизм «реактивного сопротивления» личности, о котором уже было сказано выше. В результате этого очень многие мотивационные воздействия извне наталкиваются на гипертрофированно негативное их восприятие; любая положительная мотивация (и стимуляция) имеет тенденцию к переходу в свою противоположность – антимотивацию. Наконец, характерное для старшего школьного возраста новообразование – первоначальное *профессиональное самоопределение* также имеет определенный антимотивационный потенциал. В ряде случаев старшеклассники, определившись со своим профессиональным будущим и сконцентрировав поэтому внимание и силы на соответствующих сделанному выбору учебных предметах, осознанно и даже активно «отодвигают» на второй план или даже просто игнорируют все другие предметы, «ненужные» с точки зрения профессионального будущего. Тем самым сужается мотивационная база учения; возникает антимотивация по отношению к якобы «ненужным» учебным предметам («зачем их учить, если они все равно мне не понадобятся»).

Итак, на основе проведенного выше анализа можно заключить, что источники и детерминанты возникновения антимотивации в УД очень многообразны и носят *принципиальный* характер. При этом особо следует подчеркнуть следующее. С одной стороны, они, на наш взгляд, должны быть соотнесены с основными *мотивационными подсистемами*, которые были охарактеризованы выше (внутренней и внешней мотивации, мотивации достижения и мотивации избегания неудачи, мотивации самореализации). В составе каждой из них могут складываться специфические им антимотивационные факторы. В результате этого антимотивация УД оказывается распределенной по всем другим мотивационным подсистемам. С другой стороны, антимотивация формируется как продукт и результат взаимодействия развивающейся личности с УД во всём многообразии внутренних и внешних характеристик последней.

Иначе говоря, не только мотивационная сфера личности определяет содержание и состав антимотивации, но и сама УД своими собственными *атрибутивными* характеристиками также обуславливает формирование новых специфических ей антимотивов. Следовательно, само понятие антимотивации является не только необходимым, но и достаточно широким, а состав антимотивов – очень гетерогенным. В плане определения

этого состава необходимо не только упорядочить сами антимотивы (систематизировать, классифицировать), но и уточнить понимание данного термина. Сами по себе термины «антимотивация», «антимотивы» носят предварительный и условный характер; они ни в коей мере не претендуют на понятийную строгость. Мы вполне отдаем себе отчет, быть может, в неполной корректности использования самой приставки «анти» – по отношению к понятию мотива. Речь при этом идет лишь о том, чтобы отразить и подчеркнуть своего рода «отрицательную валентность» многих мотивационных факторов и образований, возникающих в УД, *по отношению* к самой этой деятельности, – и ни о чем большем. Однако следует со всей определенностью подчеркнуть, что антимотив – это не «не-мотив» (то есть фактически *отсутствие* мотива); это – именно мотив, но с «обратной направленностью», с «противоположным зарядом» по отношению к УД. Кроме того, гораздо более продуктивными являются не терминологические дискуссии, а уточнение *содержания* того, что *условно* обозначается этим термином. Речь идет о выявлении *основных типов* и видов антимотивов, об их возможной классификации. В своем полном объеме (в силу очень слабой разработанности проблемы антимотивации в настоящее время) данную проблему еще только предстоит решить; однако определенные соображения, содействующие такому решению, можно сформулировать уже сейчас.

Подчеркнем также, что само по себе понятие антимотивации не является обозначением чего-то *абсолютно негативного*. Это те факторы негативного плана, которые являются таковыми лишь *по отношению* к учебной деятельности. По отношению к иным формам поведения они могут быть позитивными и иметь соответственно положительный смысл.

В ходе проведенного анализа уже отмечалась принципиальная *относительность* оценки антимотивации, сочетание в ней как негативных, так и позитивных мотивов. Если соотнести теперь этот тезис со сделанным выводом о мотивационной специфичности УД, то вскрывается следующее обстоятельство. Объективно развертывающаяся под влиянием очень большого количества причин формирование антимотивации в процессе УД *в сочетании* с необходимостью реализовывать последнюю приводит к столкновению двух мощных динамических тенденций: *нежелания* ее осуществлять, отсутствия мотивов, углубления возникающей антимотивации и *долженствования* это делать. Возникает объективное противоречие, которое должно быть каким-либо образом преодолено. И оно в той или иной мере преодолевается; выступает тем самым причиной возникновения совершенно другого по сравнению с игровой деятельностью

типа мотивационной регуляции этой деятельности. Осваивая УД, ребенок не только получает новые знания, умения и навыки, не только осваивает социальный опыт и т. д., но и объективно проходит путь от одного типа мотивационной регуляции к другому – к такому, который характерен для деятельности, приходящей на смену учебной (трудовой). Таким образом, с рассмотренных позиций формирование антимотивации имеет глубокий смысл и играет очень важную роль в плане онтогенеза ведущих типов деятельности и их преемственности – игровой, учебной и трудовой.

Через формирование антимотивации, а затем через способность ее преодоления и соподчинения другим личностно и социально значимым мотивационным установкам обеспечивается восприимчивость, сензитивность к *стимульно-мотивационному* типу регуляции деятельности. Однако именно он наиболее характерен для трудовой деятельности и поэтому необходим для последующей взрослой жизни. Таким образом, УД своими основными характеристиками обеспечивает в течение всего периода школьного обучения еще один аспект готовности к основной, то есть трудовой, деятельности – *мотивационную готовность* к ней. Она выражается в том, что формируются способности и возможности осуществления именно стимульно-мотивационной регуляции; складываются иерархия и соподчинение между *мотивами долженствования* (соотносящимися с внешними, социально-детерминированными стимулами) и *мотивами хотения*. Когнитивная и любая другая форма готовности к трудовой деятельности дополняется собственно мотивационной готовностью.

Наконец, отметим, что с точки зрения понятия антимотивов иначе предстает и общий генезис мотивации учения. Он раскрывается как гораздо более сложный, внутренне противоречивый, многогранный и многомерный процесс, чем это представляется в настоящее время. Он характеризуется не столько развитием позитивной мотивации, сколько постоянным противоборством двух динамических тенденций. Первая связана с развитием позитивной мотивации, а вторая – с формированием антимотивации. Соотношение меры выраженности той и другой лежит, в конечном счете, в основе того, что зафиксировано в литературе как общее отношение к учению.

Таким образом, подводя итоги анализу проблемы антимотивации, можно сделать следующее заключение. Понятие антимотивации, синтезирующее в себе совокупность множества мотивационных образований негативного плана, не сводится к компонентному уровню организации мотивационной сферы, поскольку соотносится не с одним мотивом. В то же время она, конечно, не исчерпывает собой и всей мотивационной

системы личности, то есть не соотносится с собственно системным уровнем организации мотивационной сферы личности. В силу этого она находится *между* указанными уровнями, то есть именно на субсистемном уровне ее организации. Можно констатировать также факт закономерной связи антимотивов друг с другом, что и придает всей их совокупности черты организованной целостности, то есть системы. Все входящие в нее отдельные антимотивы детерминированы как со стороны личностных характеристик, так в особенности и со стороны содержания, структуры, динамики и условий, режима и организации самой УД. Кроме того, все они обладают общей чертой – негативной направленностью по отношению к УД. Поэтому есть все основания рассматривать комплекс антимотивов УД в качестве специфической мотивационной подсистемы личности.

Далее, на основе сформулированного нами подхода возможно выявление и других групп мотивационных факторов, синтезирующихся в дополнительные мотивационные подсистемы. Прежде всего, напомним, что, согласно ему, исследоваться должна не мотивация УД *непосредственно*, не мотивы учения «как таковые», а мотивация *личности учащегося* к УД. С этих позиций оказывается возможным несколько иначе, чем это принято традиционно, проинтерпретировать еще одну группу явлений, установленных в психологии мотивации УД.

Как известно, в ней широко используется понятие *внеучебных мотивов*, внеучебных интересов (см. обзор в [209]). Совершенно очевидно, что само определение данного понятия и реальность, которая описывается им, носят, так сказать, «отрицательный характер»: внеучебные мотивы – это *не*-учебные мотивы. Они рассматриваются в рамках общей проблемы мотивации УД обычно как *второстепенные*, менее значимые для ее изучения. Они при этом оказываются либо никак не связанными с мотивацией УД (отсюда и трактовка внеучебных мотивов как не-учебных), либо связанными с ней чисто внешним образом. Еще одна сложность интерпретации данного понятия состоит в том, что обычно оно трактуется достаточно узко – как указание на *увлечение* чем-либо, не связанным с учебной деятельностью («любимым делом»). Нередко такие увлечения имеют асоциальную направленность.

На наш взгляд, к настоящему времени созрели необходимые предпосылки для существенного переосмысления сложившейся трактовки понятия «внеучебные мотивы». Речь идет как раз о том подходе, который был сформулирован в предыдущих параграфах данной главы. Действительно, мотивация УД существует как *часть* мотивации личности в целом. Однако совершенно очевидно, что в личности и в ее мотивационной сфере

представлена *не только* мотивация УД, а еще и множество других мотивов и их комплексов; сама УД, являясь *объективно ведущей* на этапе школьного обучения, тем не менее, *не единственная* (а нередко субъективно не главная) форма приложения сил ребенка. Мотивационная система личности учащегося гораздо шире, чем собственно мотивация УД, а ту ее часть, которая не связана непосредственно с этой деятельностью, неверно определять как *внеучебную, неучебную* мотивацию. Тем более неправомерно сводить ее лишь к указанию на мотивы, связанные с каким-либо «внеучебным увлечением» учащегося. Обратим внимание и на то, что при доминирующем «отрицательном» способе определения внеучебной мотивации негласно полагается, что исходно представлена *учебная* мотивация, а *затем* на ее фоне складывается *внеучебная* мотивация. В действительности же все обстоит как раз наоборот: *исходно* существуют личность и ее мотивационная система, а затем личность по каким-либо причинам обретает направленность на освоение и реализацию УД, формируются собственно мотивы этой деятельности. Они *вторичны* и занимают большее или меньшее место в общей структуре мотивационной системы личности. Отсюда следует, что в известном смысле именно внеучебная мотивация является главной и определяющей системой детерминант, исходной для формирования самой мотивации УД. Поэтому радикально меняется общий подход к интерпретации статуса и роли внеучебной мотивации в процессе *реальной* детерминации УД. И в этом плане необходимо сделать еще одно понятийное уточнение.

Представляется целесообразной дифференциация двух основных смыслов понятия внеучебной мотивации – узкого и широкого. В узком смысле под внеучебной мотивацией следует понимать ту ее трактовку, которая сложилась традиционно: это совокупность мотивов, мотивационных установок и вообще мотивационная направленность личности на какие-либо занятия внеучебного плана (увлечение спортом, различными видами искусств, коллекционированием и многим другим). Подобного рода мотивационные установки, увлечения очень подробно охарактеризованы в соответствующей литературе. В широком смысле внеучебная мотивация – это *вся* мотивационная система личности *за исключением* тех мотивов, которые *непосредственно* связаны с УД.

При широком определении сфера внеучебных мотивов оказывается очень богатой и включает в себя *всю* иерархию мотивов личности, не связанных *непосредственно* с УД. При этом вся мотивационная система личности дифференцируется на значительно большую часть, в качестве которой как раз и выступает вся иерархия внеучебных мотивов, и относи-

тельно меньшую часть, в качестве которой выступает совокупность собственно мотивов УД. Отсюда следует, что изучение внеучебных мотивов в «широком» смысле – это и есть, по существу, изучение *всей структуры* мотивационной системы личности ребенка, которое, конечно, не сводится к изучению мотивов его УД. При этом достаточно отчетливо обнаруживается также следующий важный, по нашему мнению, факт. Естественным, что, с одной стороны, *сама учебная деятельность* (своим статусом, содержанием, структурой, «предметной наполненностью», организацией, коллективной формой осуществления и др.) является мощным источником и комплексом детерминант для формирования и развития соответствующих, то есть учебных, мотивов. Эта детерминация и те мотивы, которые складываются под ее воздействием, как раз и являются *основным предметом* изучения в психологии мотивации УД. Так, скажем, содержание тех или иных учебных предметов может представлять для учащегося интерес и выступать источником для формирования внутренней мотивации учения. Стремление быть первым при реализации коллективно организованной УД в ряде случаев также выступает очень сильным мотивом ее выполнения. Осознание заложенных в УД возможностей для самореализации и «самовыражения» также может являться сильным источником мотивации к ней. Подобные примеры можно приводить и дальше.

С другой стороны, к сожалению, нельзя не видеть еще более распространенного варианта возникновения внеучебных мотивов УД. Достаточно часто те факторы, которые связаны непосредственно с этой деятельностью, не выступают для учащегося как реальные и действенные мотивы УД. Однако социальная ситуация, в которой находится ребенок, требования среды таковы, что они *заставляют* эту деятельность выполнять. И в этом плане наиболее значимо то, что все эти требования внешнего, то есть *стимульного*, характера могут приобретать статус собственно мотивов УД. Лишь в том случае, если они будут каким-либо образом поставлены в соответствие с действительно личностно-значимыми, обладающими реальной динамической силой «терминальными» мотивационными установками, увязаны с ними и соподчинены им, они обретают свой динамический потенциал. Очень часто эти *реально* действующие, личностно-значимые мотивы лежат как раз *вне* УД, то есть соотносятся с внеучебными мотивами в «широком» смысле. Примеров этому огромное количество: так, сильнейший мотив к успешному осуществлению УД может возникать не только «сам по себе», а порождаться опосредствованно, то есть обусловленностью требования «хорошо учиться» разрешением посещать любимую спортивную секцию. Здесь

«реально действующий», но внеучебный мотив (мотив занятия спортом) играет роль своеобразного фундамента, на котором возникает и становится очень сильным собственно учебный мотив, но мотив внешний по отношению к УД (мотивация «хорошего учения» как *средства* удовлетворения другого, личностно значимого мотива).

Таким образом, внеучебные мотивы в «широком» смысле – это «энергетическая и динамическая база», благодаря которой и на основе которой очень часто формируются и развиваются собственно учебные мотивы. Внеучебная мотивация выступает поэтому часто как *смыслообразующая* по отношению к учебной мотивации. Более того, благодаря этому складывается, развивается и приобретает роль ведущего один из фундаментальных механизмов организации мотивационной системы в целом – механизм соподчинения, координации, *иерархизации* мотивов. В этом плане можно провести аналогию между известными понятиями инструментальных и терминальных ценностей, с одной стороны, и учебных и внеучебных мотивов – с другой. Очень часто собственно учебные мотивы выступают именно как «инструментальные» по отношению к внеучебным (как «терминальным»), имеющим, действительно, личностно значимый смысл и соответственно большой динамический потенциал).

Итак, можно заключить, что на основе внеучебных мотивов в «широком» смысле формируются и развиваются собственно учебные мотивы. Внеучебная мотивация выступает поэтому как *смыслообразующая* по отношению к собственно учебной мотивации. В общей иерархии мотивационной системы личности именно внеучебные мотивы чаще всего выступают как доминантные – локализуются на высших ее уровнях и подчиняют себе собственно учебные мотивы. Поэтому и совокупность внеучебных мотивов занимает, по-видимому, иерархически высшее положение среди всех других мотивационных подсистем. Обобщая сказанное, можно выдвинуть предположение, согласно которому вся совокупность внеучебных мотивов также образует вполне определенную, качественно однородную мотивационную подсистему, входящую в общую мотивационную систему личности. Это еще одна мотивационная подсистема, локализуемая на субсистемном уровне организации мотивационной сферы личности в процессе УД.

Анализ содержания и состава субсистемного уровня организации мотивационной сферы личности в УД был бы явно неполным, если не учесть еще три группы теоретических и экспериментальных фактов, а также тех следствий, к которым приводит их интерпретация.

1. В современной психологии мотивации УД считается общепризнанным, что, чем выраженнее и сформированнее какой-либо положительный

мотив УД, тем выше ее эффективность. Следовательно, для того, чтобы обеспечить эту эффективность, необходима *высокая* степень сформированности мотивов, их нахождение в актуальном состоянии. Вместе с тем, если детально проанализировать типичное поведение школьника, то оказывается, что в подавляющем большинстве случаев мотивационная детерминация поведения и деятельности строится и разворачивается существенно иначе. Очень многие поведенческие акты, связанные с УД, а также преодоление многих учебных ситуаций регулируются в мотивационном плане в значительной мере *стереотипно*. Это осуществляется автоматически – «по привычке», без острой актуализации мотивов, потому что «так принято», «так надо», «так надо поступать всегда» и т. п. Следует подчеркнуть особо, что такого рода организацию учебного поведения никак нельзя считать «немотивированной». Она также осуществляется на основе мотивационной регуляции, но представленной в скрытом виде, в латентной форме.

2. Вторая группа фактов носит уже не эмпирико-феноменологический, а теоретический характер и вытекает из сформулированного нами выше общему подходу к изучению мотивационной сферы личности учащегося. Согласно ему, в центр исследования должна быть поставлена не мотивация *учебной деятельности непосредственно*, а мотивационная система *личности*, реализующей ее. В этом случае, однако, совершенно очевидно, что для организации любого поведения личность реализует не только присущие ей «мотивационные ресурсы», но и иные доступные ей *способы оптимизации* своей деятельности. Известно, что одним из основных среди них является тенденция к снижению энергозатрат при осуществлении той или иной активности (в частности, УД), к уменьшению напряженности, к минимизации так называемой «психофизиологической цены» деятельности. Формы и проявления данной тенденции, как известно, очень различны. Например, тот или иной поведенческий акт или учебное действие, являясь, безусловно, мотивированным, в то же время может реализоваться как бы сам собой, «по привычке», по сложившемуся стереотипу. Эта форма мотивационной детерминации УД является мощным средством снижения ее общей напряженности. В конечном счете, ее можно рассматривать как одну из форм и механизмов саморегуляции, самоорганизации УД.

3. Общеизвестными являются также теоретические трудности дифференциации двух категорий причин организации поведения – собственно *мотивов* и тех или *других детерминант* поведения, которые могут быть достаточно опосредствованно связаны с какими-либо мотивами (или же не иметь видимой связи с ними вообще). Наиболее известный при-

мер последнего – *знания* как детерминанты, причины поведения. Они обуславливают тот или иной способ поведения в какой-либо ситуации, заставляют человека организовывать поведение вполне определенным образом и, следовательно, выступают его детерминантами. Они могут рассматриваться как, хотя и специфические, но все же именно внутренние побуждения к деятельности, к действиям, к поступкам. При организации УД роль таких детерминант ее организации, не имея очевидной и непосредственной мотивационной «нагрузки», очень велика. Школьная жизнь в целом и УД в частности буквально «пропитаны» режимно-организационными моментами, нормами, правилами, предписаниями, запретами и пр., которые для ребенка не только являются стимулами, но могут и внутренне приниматься им и поэтому уже выступать в функции мотивов. В этой связи уместно отметить известное выражение Эзоп: «И даже страх становится привычкой».

Из всего вышесказанного следует, что, по-видимому, в УД существует такая категория мотивационных факторов, которые, имея исходно мотивационную природу, представлены в неявном виде, в скрытой, латентной форме. Это, однако, не мешает им реализовывать свою основную, то есть мотивационную, детерминационную, побудительную, функцию. Такая латентная форма позволяет существенно снизить энергетические затраты, «психофизиологическую цену» деятельности. Феноменологически все это наиболее явно представлено на достаточно высоких уровнях освоенности деятельности, когда очень многие ее компоненты выполняются уже автоматически, согласно стереотипам, сложившимся в прошлом опыте. Для этого есть объективные основания, связанные с повторяемостью, регламентированностью, цикличностью (да и просто обыденностью) выполнения деятельности, в том числе и учебной. Этим достигается еще несколько эффектов. Так, снижается общая *мотивационная напряженность* деятельности, предполагающая актуализацию того или иного мотива и возникновение ответственности, связанной с его достижением. Кроме того, в очень многих ситуациях субъект просто избавляется от необходимости делать *выбор*, а для этого привлекает те или иные «мотивационные аргументы» в пользу его альтернатив, что, как известно, также резко упрощает и облегчает деятельность.

Наряду с этим, на наш взгляд, можно выделить еще два источника для формирования указанного типа мотивации. С одной стороны, как было отмечено выше, УД – это первая общественно значимая деятельность ребенка; она, в отличие от игровой деятельности, подразумевает регламентированность различного рода требованиями, нормами, запре-

тами, указаниями и пр. При этом, особенно в младшем школьном возрасте, многие из них, являясь изначально заданными извне и носящими принудительный характер, охотно и именно внутренне принимаются учениками, интернализуются, выступают в виде *внутренних побудителей* его активности (то есть выступают в функции мотивов). Причем они не только принимаются субъектом, но и выступают как то, чему надо следовать; и это «надо» имеет характер не принуждения, а побуждения. Формируются желания и намерения как виды мотивов УД.

С другой стороны, УД характеризуется очень выраженными элементами регламентированности, повторяемости, *стереотипности*, а частично и алгоритмизированности. Учебные ситуации, задания, режимы деятельности многократно повторяются и требуют соблюдения сходных требований, норм, правил. Эти требования и условия стереотипизируются, перестают всякий раз актуально и в полной мере осознаваться, начинают оказывать свою мотивационную функцию имплицитно, как нечто «само собой разумеющееся». При этом способы преодоления повторяющихся ситуаций также, формируясь, затем фиксируются, генерализируются и становятся устойчивыми регулятивными схемами учебного поведения. Но, сформировавшись, они уже самим фактом своего существования обретают определенный динамический потенциал. Перефразируя уже отмечавшуюся мысль С. Л. Рубинштейна, можно сказать, что не только «любой акт *отражения* обладает динамической силой», но и любой акт *исполнения* (те регулятивные схемы, навыки, привычки, которые за ним стоят) также обладает аналогичным, то есть динамическим, энергетическим, мотивационным, потенциалом.

На основе всего сказанного можно предположить, что в УД имеет место некоторый аналог общепсихологического явления *автоматизации* по отношению к формированию ее мотивационной регуляции. Он заключается в том, что те или иные мотивы, сформировавшиеся в УД или же выступающие как продукт внутреннего принятия норм и правил, требований и ее режимных факторов и вначале являющиеся *актуально* переживаемыми, четко осознаваемыми, затем начинают трансформироваться в *латентную* форму. Они, не переставая существовать и оказывать мотивационно-регулятивное воздействие на УД, делают это «легче», «субъективно проще»; представляют собой своеобразный ее *мотивационный фон*. Главными условиями такой «мотивационной автоматизации» являются, как мы уже отмечали выше, атрибутивные характеристики самой УД – ее повторяемость, регламентированность, стереотипизированность, «обыденность». В связи с этим описанную

категорию мотивационных факторов УД, которые, без сомнения, имеют в ней очень широкую представленность, можно обозначить термином «*мотивационных стереотипий*». Их динамический потенциал, по-видимому, ниже, чем у актуально представленных мотивов УД; они обладают меньшей силой, побуждают менее интенсивную активность. Вместе с тем они «выигрывают» в другом: их истинная сила заключается в том, что они оказываются в состоянии регулировать деятельность без высокого личностного напряжения, как бы непроизвольно, но в то же время эффективно. Именно поэтому, а также в силу того, что они существенно снижают общую напряженность реализации УД и тем самым оптимизируют ее, они также широко представлены в ней.

Следует подчеркнуть и то, что совокупность мотивационных стереотипий *не сводится к компонентному уровню* организации мотивационной сферы личности в процессе УД; однако она не возвышается и до собственно системного уровня. Она находится поэтому *между* компонентным и системным уровнями. Таким образом, на основании того, что совокупность мотивационных стереотипий удовлетворяет всем основным признакам мотивационных подсистем, можно предположить, что в состав субсистемного уровня организации мотивационной сферы личности в процессе учебной деятельности входит еще одна мотивационная подсистема – подсистема мотивационных стереотипий.

* * *

Итак, проведенный выше анализ показал, что наряду с пятью уже известными мотивационными подсистемами в УД, существуют как минимум еще *три* мотивационные подсистемы, которые были обозначены нами как подсистемы *антимотивации, внеучебных мотивов и мотивационных стереотипий*. Подчеркнем, что дифференциация новых мотивационных подсистем, а также их психологическая характеристика и интерпретация базируются на обширном комплексе накопленных сегодня в психологии мотивации УД теоретических, эмпирических и экспериментальных данных и не носят поэтому умозрительного характера. Следовательно, состав субсистемного уровня расширяется и включает в себя уже не пять, а восемь мотивационных подсистем. Специально отметим, что поиск, а впоследствии и обнаружение на его основе еще трех мотивационных подсистем проводились нами, исходя из сформулированных выше критериев (признаков), которым должны отвечать сами мотивационные подсистемы.

Таким образом, подводя итоги проведенному в данном параграфе анализу состава и содержания основных мотивационных подсистем, можно сделать следующее заключение. В результате этого анализа были установлены *восемь* основных мотивационных подсистем; *пять* из них уже были дифференцированы ранее, а *три* подсистемы были обнаружены в данном исследовании посредством психологического анализа УД. Основная задача данного параграфа – определение состава и содержания основных мотивационных подсистем получила свое решение. Вместе с тем данное решение ставит новые, еще более принципиальные вопросы. Во-первых, это вопрос о *достаточности* восьми дифференцированных подсистем для полной характеристики субсистемного уровня. Во-вторых, это вопрос о том, каковы закономерности организации, *структурирования* основных подсистем в пределах рассматриваемого уровня. Именно эти два главных вопроса и составят предмет анализа в следующем параграфе.

4.3.4.2. Структурная организация субсистемного уровня мотивационной сферы личности в учебной деятельности

Предпринимая попытку решения первого из сформулированных вопросов – вопроса о *достаточности* выделения восьми мотивационных подсистем для характеристики полного состава субсистемного уровня, необходимо, естественно, определить тот *критерий* (или критерии), с помощью которого (или которых) это можно сделать. Содержание этих критериев не должно, естественно, носить произвольного характера, а должно быть обусловленным совокупностью основных, сложившихся к современному этапу развития представлений в соответствующей области эмпирических и экспериментальных данных. При этом следует руководствоваться следующими аргументами.

Во-первых, в силу того, что вся мотивационная система личности в целом и ее субсистемный уровень – это очень *сложные* и *многомерные* психические образования, они в принципе не могут быть, вероятно, дифференцированы по какому-либо *одному* критерию и предполагают *ряд* взаимосвязанных критериев. Во-вторых, поскольку, как мы отмечали выше, именно субсистемный уровень организации любой системы обладает наибольшим разнообразием, гетерогенностью состава, то можно предположить, что для их адекватного учета также требуется не один, а *ряд* критериев.

Проблема критериев будет рассмотрена далее не в *общем* виде, а *конкретно* – по отношению к составу субсистемного уровня мотивационной сферы в процессе *учебной деятельности*, а также с опорой

на развитый выше теоретический подход к разработке проблемы мотивации учения и его основные положения.

Одно из главных положений данного подхода состоит в том, что исходным моментом изучения мотивационной сферы личности в целом и мотивации УД в частности должен выступать метасистемный (онтологический) аспект. Но это означает, что должны быть определены те онтологически представленные метасистемы, посредством включения в которые мотивационная сфера и мотивация УД приобретают всю полноту своих основных психологических характеристик. С этих позиций достаточно отчетливо дифференцируются две метасистемы – метасистема личности в целом и метасистема УД. Следовательно, первый критерий должен учитывать детерминацию формирования и функционирования подсистем, их содержания и состава двумя основными метасистемами – метасистемами личности и деятельности (в данном случае – учебной) *одновременно*. Кроме того, обязательно необходимо учитывать и факт *взаимодействия* указанных метасистем, а также то, что подсистемам присуща *двойная детерминация* – *одновременно* и структурой личности, и содержанием деятельности. Сами же подсистемы формируются как продукт и результат взаимодействия личности с деятельностью (в данном случае – учебной). Таким образом, первый критерий состоит в следующем. С одной стороны, он предполагает установление тех подсистем, которые формируются в УД под влиянием ее специфической детерминации. С другой стороны, данный критерий обязан учитывать факт их *взаимодействия* с личностной детерминацией. Следовательно, данный критерий требует дифференциации состава субсистемного уровня на две категории: на подсистемы, соотносящиеся преимущественно и с личностной, и преимущественно с деятельностной детерминацией; обозначим его как «личностно-деятельностный вектор».

Далее, второй важнейшей метасистемой является та социальная среда (как микро-, так и макросоциальная), в которой разворачивается УД. Эта социальная среда формируется под определяющим влиянием социума в целом, она несет на себе все его важнейшие особенности и в значительной степени является его отражением. Эта среда определяет ориентиры для формирования мотивации УД и в определенной мере даже «навязывает» те или иные мотивационные установки. Все это происходит, конечно, не столько прямо, сколько опосредствованно – через общую социальную ситуацию учения; содержание и организацию УД; ее режимные условия; разнообразные нормативы, требования, запреты, систему оценивания; влияние со стороны учителей, родителей, сверстников и многое другое.

Так, например, непреложным считается требование должной успеваемости, что объективно приводит к формированию и частому доминированию подсистемы внешней мотивации. Социум (гласно и негласно) одобряет высокий уровень достижений в любой, в том числе и в учебной, деятельности, что объективно стимулирует формирование и развитие подсистемы мотивации достижения. Социальная ситуация учения, наряду с этим, практически всегда предполагает систему негативных санкций за неуспехи и стремление «к уходу» от нее; это, разумеется, является мощным стимулом для формирования системы мотивации избегания неудачи (или мотивации безопасности).

Таким образом, можно заключить, что включенность УД в определенный социальный метаконтекст задает один из полюсов второго возможного «вектора» для дифференциации мотивации УД; его можно обозначить как «полюс» навязанных, «социально детерминированных», «социально задаваемых» мотивов. Ему противостоит другой, противоположный по отношению к нему «полюс». Дело в том, что мотивы не только *задаются*, а затем субъективно принимаются, интернализуются, но и *создаются*, порождаются и формируются самим человеком. Он, часто даже вопреки социальному метаконтексту, порождает собственные мотивы, установки, желания, интересы и пр. Они могут быть либо сопряжены с УД, либо нет. И в этом плане совершенно очевидно, что такие из рассмотренных мотивационных подсистем, как подсистемы мотивации самореализации, внутренней мотивации, внеучебной мотивации и антимотивации, – это именно те подсистемы, которые соотносятся с «полюсом создаваемой мотивации» (субъективно обусловленной), а не «социально задаваемой» мотивации. Если объединить оба рассмотренных «полюса», то можно видеть, что они образуют еще один критерий для структурирования мотивационных подсистем. Он может быть охарактеризован полярными парами понятий: «задаваемая – создаваемая мотивация»; «социально навязываемая» – субъективно обусловленная (субъектная) мотивация». Отметим в данной связи, что этот «вектор» был раньше других описан в теории мотивации и зафиксирован в понятиях внешней и внутренней мотивации. Они стали одними из самых распространенных и общепризнанных в современной психологии мотивации.

Наконец, необходимо учитывать еще один критерий. Он носит своего рода оценочный характер и предполагает систематизацию состава мотивационных подсистем на основе вектора «позитивности – негативности», «продуктивности – непродуктивности» (или даже *контрпродуктивности*). Несмотря на очень высокую степень обобщенности,

он является достаточно конструктивным: его следует считать полезным и даже *необходимым* средством систематизации того или иного множества анализируемых явлений. Это с высокой степенью очевидности проявляется и по отношению к анализируемой здесь проблеме определения степени полноты и достаточности установленного в ходе предыдущего изложения состава мотивационных подсистем.

Действительно, можно видеть, что *все* из выявленных восьми мотивационных подсистем однозначно распределяются по данному признаку на пары полярных категорий. Так, подсистема мотивации достижения (как, безусловно, продуктивная, позитивная) противостоит подсистеме избегания неудачи (как менее продуктивной и в определенной мере даже негативной для результативной стороны деятельности). Подсистема внутренней мотивации противостоит подсистеме антимотивации. Подсистема мотивации самореализации (то есть стремления «найти и реализовать себя» в УД или через нее) противостоит подсистеме внеучебных мотивов. Последние направлены, казалось бы, на то же самое (самореализацию), но в совершенно другой плоскости – не в учебной, а во внеучебной. Они имеют, поэтому, часто по отношению к УД негативный характер. Таким образом, следует дифференцировать еще один «вектор», еще один критерий для решения вопроса о достаточности описанных выше мотивационных подсистем. Это степень продуктивности, позитивности их влияния на процесс и, главное, на результаты УД (и соответственно на общее отношение к ней).

Итак, с одной стороны, как следует из развитых выше теоретических представлений, в них содержатся непосредственные предпосылки для дифференциации *трех* основных критериев, которые должны быть положены в основу решения вопроса о полноте состава выявленных мотивационных подсистем в УД. С другой стороны, в психологии мотивации в целом и в психологии мотивации УД в частности также имеются теоретические, экспериментальные и эмпирические предпосылки для дифференциации такого рода критериев. Однако главное состоит в том, что те критерии, которые могут быть сформулированы на основе предложенного подхода, *полностью совпадают* с теми критериями, которые следуют из обобщения современных данных в области психологии мотивации и психологии мотивации УД.

Все они являются не только основными, но и достаточно обобщенными, а также практически независимыми друг от друга. Так, например, «социально-задаваемые» мотивы могут быть и продуктивными (в виде подсистем мотивации достижения и внешней мотивации), и непродуктивными (в виде подсистем мотивации безопасности и мотивационных стереотипий). Точно так же «субъективно обусловленные

(субъектно-формируемые)» мотивационные подсистемы могут быть и продуктивными с точки зрения результатов деятельности (в виде подсистем мотивации самореализации и внутренней мотивации), и непродуктивными (в виде подсистем внеучебной мотивации и антимотивации).

Таким образом, решение вопроса о том, являются ли восемь мотивационных подсистем достаточными для характеристики мотивационной сферы личности в процессе УД, зависит от того, насколько их совокупность удовлетворяет *всем* сформулированным критериям *одновременно*. Предпринимая попытку ответа на него, обратим внимание на очень важный, по нашему мнению, факт. Три сформулированных выше критерия должны быть рассмотрены в качестве своеобразных *оснований*, «векторов» для *структурирования* всего содержания субсистемного уровня организации мотивационной сферы личности. Они достаточно независимы друг от друга и в то же время взаимодополняют друг друга. В связи с этим их необходимо рассматривать как три *координаты* для структурирования мотивационной сферы личности в ходе учебной деятельности. В графической форме ее структура может быть представлена с этих позиций в виде, изображенном на рис. 13.

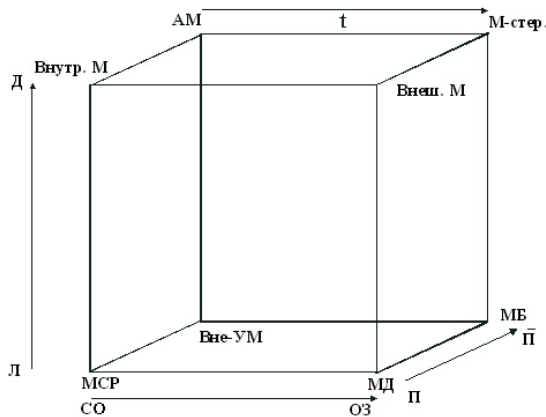


Рис. 13. Структура мотивационных подсистем личности в учебной деятельности

Примечания: На вершинах куба отображены основные мотивационные подсистемы: Внутр. М – внутренней мотивации, Внеш. М – внешней мотивации, МСП – мотивации самореализации, МД – мотивации достижения, АМ – антимотивации, М-стер. – мотивационных стереотипов, Вне-УМ – внеучебной мотивации, МБ – мотивации безопасности; Л → Д: 1-й критерий – либо личностная, либо деятельностная детерминация; СО → ОЗ: 2-й критерий – либо субъектно-обусловленные, либо объектно-задаваемые подсистемы; П → ПГ: 3-й критерий – либо продуктивные, либо непродуктивные подсистемы; → t – временная координата

Такое представление структуры мотивационных подсистем является, на наш взгляд, не просто удобным способом их систематизации и средством их схематического представления. С его позиций оказывается возможным дать ответы на ряд принципиальных вопросов, которые были сформулированы выше и, прежде всего, вопроса о закономерностях структурной организации субсистемного уровня, а также сформулировать ряд дополнительных следствий относительно строения субсистемного уровня мотивации УД в целом.

Во-первых, как можно видеть, *все* мотивационные подсистемы оказываются учтенными в осуществленном представлении. Кроме того, ни одно из сочетаний, образованных «полюсами» трех базовых критериев, не оказывается незаполненным. Следовательно, факт полного соответствия системы этих критериев с составом мотивационных подсистем является *доказательством полноты* самого состава подсистем, что следует рассматривать как достаточное основание для *позитивного ответа* на ключевой вопрос о полноте состава и содержания (а частично и о структуре) субсистемного уровня организации мотивационной сферы в процессе УД.

Во-вторых, предложенное решение вопроса о полноте состава субсистемного уровня дано не посредством реализации *одного* критерия, а с позиций нескольких критериев. Поэтому оно преодолевает недостатки, свойственные одномерному видению тех или иных системных образований.

В-третьих, использованная система критериев дает объемное, *пространственное* представление совокупности мотивационных подсистем; позволяет вплотную подойти к пониманию термина «мотивационная сфера личности» как именно к *сфере*, то есть мотивационному пространству, образованному указанными координатами. Синтез трех «векторов-координат» как раз и дает такое «мотивационное пространство». Следовательно, рассмотренное нами ранее положение, характеризующее один из основных признаков субсистемного уровня (его гетерогенность), также находит свое подтверждение.

В-четвертых, выявленное с помощью системы трех критериев «мотивационное пространство» субсистемного уровня синтезирует в себе как *известные* до настоящего времени мотивационные подсистемы (например, внешней и внутренней мотивации), так и те, которые были *вновь обнаружены* в ходе проведенного нами специального психологического анализа УД. Это является еще одним свидетельством правомерности развитого выше подхода. С его позиций все мотивационные подсистемы предстают уже не как эмпирически зафиксированная реальность, а как

теоретически обоснованные варианты *всех основных сочетаний* трех наиболее обобщенных «измерений» мотивационной сферы.

В-пятых, если вновь обратиться к схеме, представленной на рис. 13, то можно видеть, что общее «мотивационное пространство» субсистемного уровня образовано не вершинами куба и не его гранями непосредственно, а его *сторонами*. При этом отметим, что любая из этих сторон куба также несет достаточно важный психологический смысл, наполнена своим специфическим содержанием и приводит к дифференциации той или иной *группы* качественно однородных в каком-либо отношении мотивационных подсистем.

Так, нижняя сторона куба включает в себя те мотивационные подсистемы, которые имеют выраженную личностную детерминацию (это подсистемы мотивации достижения, мотивации безопасности, самореализации и внеучебной мотивации). Наоборот, верхняя сторона включает те подсистемы, которые формируются под определяющей детерминацией собственно деятельностных факторов (это подсистемы внутренней и внешней мотивации, антимотивации и мотивационных стереотипий). Левая сторона куба объединяет в качественно однородную группу мотивационные подсистемы, имеющие внутренний источник детерминации, формирования и развития (это подсистемы мотивации самореализации, внеучебной мотивации, внутренней мотивации и антимотивации). Правая же сторона фиксирует в себе качественно иную группу мотивов, которые обычно обозначаются как «социально навязываемые», «задаваемые». Это подсистемы мотивации достижения, мотивации безопасности, внешней мотивации и мотивационных стереотипий. Наконец, ближняя сторона синтезирует в себе группу «продуктивных» подсистем (самореализации, мотивации достижения, внутренней и внешней мотивации). Дальняя его сторона объединяет группу «непродуктивных» по отношению к учебной деятельности мотивационных подсистем. Это подсистемы внеучебной мотивации, мотивации безопасности, антимотивации и мотивационных стереотипий.

Таким образом, можно сделать обоснованный вывод, согласно которому три базовых критерия вскрывают и обосновывают полноту состава обнаруженных подсистем, синтезируют их в многомерное пространство, позволяя дать непротиворечивое решение вопроса о выявлении *базовых групп* мотивов УД. В итоге дифференцируются *шесть* указанных выше групп мотивов. Подчеркнем, что эти группы мотивационных подсистем и их классификация являются *эмпирических* данных (что всегда связано с вопросом о том, насколько обоснованным является эмпирический критерий группировки), а результатом *теоретической дифференциации исходного целого*.

При таком способе дифференциации основных групп мотивов заслуживает специального внимания и следующий факт. Можно видеть, что одни и те же подсистемы входят (при использовании различных классификационных оснований) в разные группы. Это свидетельствует, во-первых, об условности любой классификации сложных систем; во-вторых, что еще более значимо, указывает на взаимосвязь и «взаимопроникновение» подсистем друг в друга.

Подчеркнем также, что совершенно не случайно «личностная сторона», синтезирующая в себе те подсистемы, которые формируются под доминирующим влиянием именно личностной детерминации, расположена *внизу*, то есть *в основании* «мотивационного пространства», символизируемого этим кубом. И, наоборот, те подсистемы, которые складываются в основном под влиянием деятельностной детерминации, образуют верхнюю сторону куба, то есть «надстраиваются» над нижней стороной и тем самым символизируют производность от нее. Таким образом, в представленной модели реализуется еще одно основное положение нашего общего подхода – первичность личностной детерминации, и ее опосредствованность собственно личностной детерминацией. Аналогично этому, левая сторона синтезирует в себе те мотивационные подсистемы, которые, согласно нашей терминологии, имеют внутренний источник и имеют субъектно-обусловленный характер. Напротив, правая сторона включает те подсистемы, которые имеют преимущественно социально обусловленную детерминацию, являются как бы «создаваемыми». Направленность данного «вектора» слева направо вновь символизирует первичность субъектного, личностного начала в структуре всех мотивационных подсистем.

В-шестых, исходя из данного представления, очевидна явная *структурированность* мотивационных подсистем, то есть наличие *закономерных* связей и зависимостей между ними. Так, вся совокупность этих связей (то есть структура в *прямом* смысле данного понятия) определяется тремя качественно различными критериями, положенными в основу упорядочивания мотивационных подсистем. Эти связи вытекают и из принадлежности соответствующих подсистем к тем или иным их группам. При этом следует особо обратить внимание именно на *множественность типов* связей, существующих внутри субсистемного уровня и наглядно представленных на рис. 13. Именно эта множественность и является объективным свидетельством высокой степени структурированности данного уровня. Кроме того, как можно видеть из рис. 13, структура мотивационных подсистем является не двух-, а трехмерной. Известно, однако, что даже просто с точки зрения элементарных

топологических представлений, вторая, в отличие от первой, обретает новое и очень важное качество – становится «жесткой», а значит, устойчивой и стабильной, что феноменологически проявляется в выраженной стабильности такого предельно интегрального личностного качества, как *направленность личности*.

В-седьмых, представленная на рис. 13 модель фиксирует не только статический аспект структурной организации мотивационных подсистем. Дело в том, что мотивационная сфера не является, конечно, «стационарной» и в аспекте ее собственной функциональной динамики, и в аспекте ее формирования и развития, то есть в генетическом плане. Следовательно, необходимо дополнить систему из трех критериев еще одной «координатой» – *временной*. Ее введение в характеристику субсистемного уровня меняет *статус* его интерпретации: он предстает не только как структура, но и как собственно системное образование, реализующее определенные *функции*. Кроме того, введение этой «координаты» задает и новое направление ее изучения – собственно генетическое (см. параграф 4.4.).

В-восьмых, необходимо отметить и еще одну особенность субсистемного уровня, которую можно обозначить как «*феномен парности* мотивационных подсистем». Действительно, те мотивационные подсистемы, которые локализуются на одной и той же *грани* куба, обладают своего рода симметрией, «парностью», но либо с положительным, либо с отрицательным знаком. Можно видеть также, что на одной и той же грани расположены такие *противоположные* по своему психологическому смыслу мотивационные подсистемы, как подсистемы мотивации достижения и мотивации безопасности; на другой – подсистемы внутренней и внешней мотивации. Грани, однако, могут включать и *сходные* в определенном отношении подсистемы: так, на одной и той же грани расположены подсистемы мотивации самореализации и внеучебной мотивации. При их очевидном различии по отношению к обеспечению УД их психологический смысл во многом сходен: обе они направлены именно на функцию самореализации личности. Однако первая из них предполагает ее реализацию в рамках этой деятельности, а вторая – вне ее рамок.

В этом же плане обращает на себя внимание грань, на которой расположены подсистемы внутренней мотивации и антимотивации. Казалось бы, они очень несходны; однако по смыслу для личности они достаточно подобны. Если у личности не сформирована внутренняя мотивация, если человек «не видит интереса» в самой деятельности («не интересуется учебной»), то он *компенсирует* это формированием такой же по типу,

то есть внутренней, мотивацией, но по отношению к совершенно другим формам активности, к другим сферам приложения своих сил. В них он находит интерес, источники для внутренней мотивации. Данной закономерности – «феномену парности мотивационных подсистем» подчиняется *любая* из граней куба.

По-видимому, сам этот феномен не случаен и за ним стоит важная психологическая причина, состоящая в следующем. Мотивационная сфера личности, по всей вероятности, структурируется таким образом, чтобы обеспечить возможности *компенсации* одних мотивационных подсистем со стороны других, что очень целесообразно и с общеадаптивной точки зрения, и с точки зрения поддержания субъективного благополучия. Если недостаточно развита одна из «парных» подсистем, то гипертрофированно развивается другая, сопряженная с ней подсистема, а общий «личностно-мотивационный потенциал» сохраняется на приемлемом уровне. Вместе с тем имеет место и негативная сторона: чрезвычайное развитие одной из «парных» систем может блокировать развитие другой (классический пример этого – явление разрушения внутренней мотивации под влиянием чрезмерного усиления внешней).

Наконец, в-девятых, представленные подсистемы «взаимопроникают» друг в друга, что проявляется, в частности, в том, что одни и те же подсистемы входят в различные группы. Более того, один и тот же мотив может одновременно принадлежать разным подсистемам. Например, такой внеучебный мотив, как стремление занять позицию лидера в асоциальной группировке подростков, одновременно принадлежит и подсистеме внеучебной мотивации, и подсистеме антимотивации, и подсистеме мотивации достижения, и подсистеме мотивации самореализации. Следовательно, синтез подсистем, их взаимная неаддитивность обеспечиваются и посредством представительства одних и тех же мотивов в разных подсистемах.

Таким образом, можно сделать два основных заключения общего порядка. Первое: сформулированный подход и предложенная система критериев позволяют дать вполне обоснованное решение вопроса о полноте и достаточности состава, а также закономерностях структурирования субсистемного уровня организации мотивационной сферы личности в процессе УД. Второе: концептуальный характер этого решения заключается в том, что оно не только позволяет разрешить исходно поставленный вопрос, но и сформулировать ряд следствий, вскрывающих новые особенности, закономерности и феномены организации мотивационной сферы личности в процессе УД.

Итак, подводя проведенному в параграфах 4.1.–4.3. анализу проблемы мотивации учебной деятельности, который был реализован на основе сформулированному нами метасистемного подхода, можно следующим образом резюмировать смысл основных результатов, к которым он привел. Его исходным пунктом выступила констатация основных особенностей современного состояние психологии мотивации в целом и мотивации УД в особенности. Оно характеризуется явной диспропорцией теоретического и эмпирического уровней ее разработки. Одним из конкретных направлений теоретико-методологического осмысления имеющихся теоретических, эмпирических и экспериментальных данных в этой области является реализация по отношению к ним определенного гносеологического инварианта системного исследования. Соответственно первым этапом исследования является метасистемный (онтологический) этап, предполагающий установление той реальной метасистемы, в которую объективно включены предмет исследования и изучение его в контексте данной метасистемы. В общетеоретическом плане такой шаг эквивалентен смене аналитического подхода в его исследовании на системный и далее – на метасистемный.

Теоретический анализ показал, что реальной, онтологически представленной метасистемой по отношению к мотивации учения является, вопреки традиционно сложившимся представлениям, не УД непосредственно, а личность субъекта этой деятельности – личность обучающегося. Само же словосочетание «мотивация УД» хотя, конечно, имеет право на существование, но в известной степени метафорично; корректнее говорить не о «мотивации УД», а о «мотивации личности к УД». Все изменения в мотивации УД выступают с этих позиций как следствия изменений мотивационной сферы личности ученика в целом; механизмы же трансформации мотивов учения, их истинная детерминация и основания для развертывания изменений лежат не столько «внутри» них самих, сколько в мотивационной сфере личности учащегося. Следовательно, изучение закономерностей ее развития в целом – это необходимое средство для выявления закономерностей динамики мотивации учения. Изучать мотивацию учения следует поэтому не прямо, а опосредствованно – сквозь призму общих закономерностей динамики мотивационной сферы личности и закономерностей развития личности в целом, то есть *личностно-опосредствованно*.

Личность учащегося хотя и является реальной, онтологически представленной метасистемой по отношению к мотивации учения, но выступает не единственной среди такого рода метасистем. Не только целесообразна,

но и необходима дифференциация двух типов метасистем – онтологически представленной и гносеологически возможных. Первая обладает объективным статусом и является в прямом смысле онтологически представленной. Она выступает «ближайшей» целостностью, в которую включен предмет изучения. По отношению к мотивации учения это – личность учащегося в целом. Вторые образованы более широкими и общими метаконтекстами, в структуре которых предмет изучения может быть рассмотрен, а само такое рассмотрение является гносеологическим средством для установления новых закономерностей предмета изучения. С этих позиций, в частности, УД также является метасистемой по отношению к мотивации учения.

Главным результатом проведенного анализа следует считать обоснование и доказательство положения, согласно которому мотивационная сфера личности как система обладает глубоким качественным своеобразием, поскольку она принадлежит к специфическому классу систем со встроенным метасистемным уровнем. Последнее означает, что та метасистема, которая онтологически включает ее в свой состав (личность) как свою «составляющую», одновременно оказывается представленной в ней как ее часть, то есть встраивается в нее. Речь, конечно, идет не о полном, то есть «морфологическом» встраивании, а о том, что многие ведущие личностные образования, структуры, качества, обладая энергетическим, динамическим, то есть собственно мотивационным потенциалом, синтезируются в целостность на основе *функционального* критерия. Этим критерием и вообще – организующим фактором для мотивационной сферы как качественно определенной системы, является операциональный критерий, объединяющий все те образования и структуры, процессы и качества, которые обладают динамическими, энергетизирующими, побуждающими функциями. Такое функциональное объединение, синтез «составляющих» личности, становится возможным благодаря одной из наиболее фундаментальных их особенностей – двухчленности их структуры, включающей как собственно содержательную, так и динамическую части. Отсюда следует, что они принадлежат и к метасистемному уровню (то есть к личности), и к системному уровню (то есть к мотивационной сфере) одновременно. Личностные образования могут выступать в функции мотивов, а мотивы (в широком смысле) начинают выступать и как особенности – черты, качества, свойства личности.

Трактовка мотивационной сферы личности как системы со встроенным метасистемным уровнем позволяет дать комплексное и непротиворечивое решение ряда принципиальных вопросов, к которым привело в настоящее время развитие психологии мотивации в целом и мотивации учения в частности. Конкретные способы решения этих вопросов

и преодоления теоретических трудностей представлены выше. Важно подчеркнуть также, что предложенные способы решения не только не противоречат друг другу, а, напротив, взаимодополняют друг друга, что может рассматриваться как свидетельство их взаимной верификации.

Кроме того, такая трактовка содействует более полному раскрытию и мотивации, и личности. Так, лишь благодаря встроенности метасистемы в мотивационную сферу мотивация обретает комплекс своих основных характеристик, в частности, свойства произвольности, саморегуляции и др. Мотивационная сфера оказывается в состоянии использовать метасистему – личность в своих собственных целях, что резко расширяет сам мотивационный потенциал, а также арсенал средств удовлетворения мотивов. Однако и личность (как метасистема) также обретает новые, дополнительные особенности, главной из которых выступает то, что возникает фундаментальное свойство личности – свойство самодетерминации, самоактуализации.

Одним из основных результатов проведенного анализа является и доказательство того, что мотивационная сфера организована на основе структурно-уровневого принципа и образует иерархию, включающую пять основных уровней – метасистемный, системный, субсистемный, компонентный и элементный. Такое решение является наиболее полным среди существующих в настоящее время подходов к решению данной проблемы, преодолевает их основной недостаток. Он, как известно, состоит в том, что мотивационная сфера личности как система раскрывается и изучается преимущественно с позиций парадигмы, фиксирующей исследование лишь на двух ее «полюсах» – относительно наиболее сложном (мотивационной сферы как *системы*) и относительно наиболее простом (уровне *компонентов* – отдельных мотивов). Представлена подробная психологическая характеристика всех пяти основных уровней структурной организации мотивационной сферы личности в УД. Так, сущность метасистемного уровня заключается в том, что его содержанием выступают собственно личностные структуры, образования, процессы, качества, свойства и пр., взятые в аспекте атрибутивно присущего им динамического, «энергетического» потенциала. Метасистема (личность), включаясь, то есть встраиваясь в собственное содержание мотивационной системы, образует ее высший, ведущий уровень – метасистемный. Основным механизмом (и предпосылкой) этого является то, что любое личностное образование включает и содержательную (информационную, когнитивную), и динамическую («энергетическую») составляющие одновременно. Тем самым оказывается возможным функциональное объединение этих личностных образований, которое и составляет содержание метасистемного

уровня организации мотивационной сферы. Личность как метасистема по отношению к мотивации представлена в мотивационной сфере, формирует и трансформирует ее; входит в нее на правах структурного уровня ее собственной организации и содержания.

Кроме того, доказано, что особую роль в общей организации мотивационной сферы личности в УД играет уровень, который не был описан до настоящего времени – субсистемный. Он образован закономерным сочетанием основных мотивационных подсистем, каждая из которых синтезирует в себе качественно гомогенные и функционально сходные мотивы. Подробно раскрыты сущность, состав и структура системного уровня организации мотивационной сферы личности в процессе УД.

Впервые дифференцирован еще один уровень организации мотивационной сферы личности – элементный, представленный, прежде всего, такими психологическими образованиями, которые, являясь необходимыми для формирования мотивов, в то же время сами по себе еще недостаточны для их формирования. Они могут трансформироваться в мотивы, но при обязательном их дополнении иными средствами и механизмами. Весь состав элементного уровня может быть дифференцирован на две основные категории. Первая из них соотносится с внутренне локализованными элементами и включает в себя всю совокупность потребностей как таковых. Вторая имеет внешнюю локализацию и образована совокупностью стимулов. И те и другие, являясь онтологической базой для формирования мотивов, либо обязательно должны быть дополнены представлениями (знаниями) о путях и способах их удовлетворения (это относится к потребностям), либо быть «осознанно принятыми», интернализированными и перейти тем самым из разряда внешних принудителей в разряд внутренних побудителей (то есть собственно мотивов). Таким образом, с этих позиций получают новый, дополнительный импульс для своего решения две наиболее традиционные и дискуссионные проблемы – проблема соотношения понятий мотивов и потребностей, а также проблема соотношения понятий мотивов и стимулов. Соотношения между ними раскрываются как соотношения компонентного и элементного уровней организации мотивационной сферы личности.

С позиций сформулированных представлений о субсистемном уровне организации мотивационной сферы личности в процессе УД дана новая интерпретация и обобщение некоторых основных положений современной психологии мотивации относительно существования мотивационных подсистем (субсистем). Все известные до настоящего времени подсистемы, представляющие собой феноменологически зафиксированную реальность и результат обобщения эмпирических данных, раскрываются при

этом как объективно необходимые, стабильные «составляющие» мотивационной сферы личности в целом и ее субсистемного уровня в особенности. Впервые дана комплексная психологическая характеристика специфической мотивационной подсистемы, обозначенной как подсистема антимотивации. Вскрыты ее компонентный состав, ведущие детерминанты ее формирования, ее функциональная роль в мотивации УД, а также в ее генезисе. С позиций представлений о мотивационных подсистемах дана новая интерпретация понятия внеучебной мотивации. Она раскрыта как мотивационная подсистема, образованная упорядоченным множеством гомогенных в определенном отношении мотивов, которые часто обуславливают динамический потенциал самих мотивов УД, выступают как терминальные по отношению к мотивам УД как инструментальным. Наконец, раскрыта еще одна основная мотивационная подсистема – подсистема мотивационных стереотипий. Она образована такими мотивационными составляющими, которые, являясь вначале представленными в актуальной, четко осознаваемой форме, затем трансформируются как бы в латентную форму, начинают выступать как своеобразный «мотивационный фон» УД. Это происходит в силу атрибутивно присущих характеристик самой УД – ее нормативного характера, повторяемости, стереотипизированности, алгоритмизированности. Мотивационные стереотипии являются важным средством снижения «психофизиологической цены» УД, средством адаптации личности к ней и к условиям ее реализации.

Предложена модель структурной организации основных мотивационных подсистем, образующих субсистемный уровень мотивационной сферы личности в УД. Она образована синтезом трех содержательных координат, ортогональных по отношению друг к другу, а также четвертой – временной координатой. Данная модель является адекватным способом представления реальной структурной организации мотивационных подсистем и позволяет решить ряд достаточно важных теоретических вопросов психологии мотивации УД (например, вопроса о полноте состава основных мотивационных подсистем; вопроса о критериях их классификации и т. д.). На основе предложенной многомерной модели структурной организации мотивационных подсистем обнаружен и теоретически проинтерпретирован «феномен парности» этих подсистем, который следует рассматривать как один из важных мотивационных механизмов. Он заключается в том, что все восемь основных мотивационных подсистем дифференцируются в четыре основные «пары», которые находятся в закономерных отношениях друг с другом. Внутри каждой пары между подсистемами устанавливаются вполне определенные (например, компенса-

торные) отношения, что, в частности, повышает адаптивный потенциал личности по отношению к содержанию и условиям УД.

Наконец, необходимо подчеркнуть, что обоснование существования субсистемного уровня, а также раскрытие его содержания и структуры является реальным методолого-теоретическим средством преобразования общей, доминирующей в настоящее время парадигмы разработки проблемы мотивации УД, поскольку оно демонстрирует тот фундаментальный факт, что сама эта деятельность детерминируется часто не столько мотивами учения непосредственно, сколько всей мотивационной сферой личности, всеми ее основными мотивационными подсистемами. Изучаться поэтому должна не мотивация учебной деятельности как таковая, не мотивы учения непосредственно, а мотивация личности к этой деятельности.

4.4. Закономерности генезиса мотивационной сферы личности в учебной деятельности

4.4.1. Постановка проблемы исследования

Сформулированные выше представления были положены в основу обширного комплекса исследований мотивационной сферы личности в учебной деятельности и показали при этом свою достаточно высокую конструктивность. Так, в частности, исходя из них, оказалось возможным раскрыть некоторые новые, не описанные до настоящего времени, но весьма значимые закономерности *генетического* плана, лежащие в основе формирования и развития данной сферы на этапе школьного обучения. В свою очередь, вполне естественно, что эти представления также могут способствовать решению основных задач данной работы – раскрытию закономерностей организации учебной деятельности в целом и ее основных психологических «составляющих», в частности. В связи с этим, представляется целесообразным остановиться на них, что и составит основной предмет анализа в данном параграфе.

В параграфах 1.3. и 4.1. было обосновано положение, согласно которому одним из наиболее перспективных и актуальных в настоящее время направлений разработки проблемы мотивации УД является реализация по отношению к ней комплексной стратегии исследования. Она предполагает изучение основных аспектов, зафиксированных в общем гносеологическом инварианте системного исследования. Этот инвариант образован последовательностью онтологического, структурного, функционального, генетического и интегративного планов (этапов) исследования предмета. В связи с этим совершенно естественно, что *генетический* план изу-

чения является не только необходимым, но и очень важным этапом всей этой стратегии. Он, с одной стороны, непосредственно основывается на результатах, полученных при реализации предыдущих этапов; с другой стороны, он углубляет, конкретизирует и развивает полученные при их осуществлении данные материалами, направленными на раскрытие и интерпретацию закономерностей собственно *генетического* плана.

При его реализации необходимо учитывать ряд основных особенностей и положений методологического характера. Прежде всего, необходимо отметить двойственность, неоднозначность применения самого понятия «генезис» по отношению к проблеме мотивации УД. В процессе ее формирования и развития органически переплетаются и неразрывно взаимосвязаны две важнейшие линии развития – связанная с *онтогенетическим развитием личности* ребенка и связанная с развитием *учебной деятельности* (с ее собственным генезисом). Следует учитывать поэтому их единство и взаимообусловленность, а сам термин «генезис мотивации УД» необходимо трактовать в обобщенной интерпретации. Однако в тех случаях, когда исследовательские цели требуют *относительно* дифференцированного изучения этих двух категорий детерминации генезиса мотивации учения, это также, по возможности, необходимо делать.

Другой важный момент заключается в том, что и само понятие «генезис» является, как известно, многоаспектным. В исследовательской практике сложилась, однако, определенная традиция его соотнесения в основном лишь с одной стадией развития – с прогрессивной; две же другие стадии – стабилизации и инволюции изучены несопоставимо более слабо. По отношению к проблеме мотивации УД такой, хотя и традиционный, но, строго говоря, односторонний подход является недостаточно корректным. В связи с этим целесообразно понимать термин «генезис» в его полном смысле, то есть включающем все основные стадии развития.

Далее, общепризнано, что проблема мотивации УД должна разрабатываться, прежде всего, на основе исследования процесса обучения в школе, на основе развития ребенка в этом процессе. Данная проблема вообще очень слабо дифференцирована от ее постановки именно в возрастном, генетическом плане. Закономерно поэтому, что объем эмпирико-экспериментальных и феноменологических данных, полученных при реализации данного аспекта, является очень большим, разнородным и несистематизированным. В силу этого, следует отдавать отчет в том, что и по значимости, и по объему имеющихся материалов именно генетический аспект является *доминирующим*; это также необходимо учитывать при рассмотрении проблемы мотивации в данном плане.

Можно выделить еще одну (на наш взгляд, вообще главную) особенность изучаемой проблемы, влияющую на разработку генетического аспекта мотивации УД. Как мы неоднократно отмечали, понятие «система» по отношению к мотивационной сфере является общепризнанным. Однако мотивационная сфера как система понимается обычно недостаточно развернуто и полно, т. е. в качестве организованной совокупности только основных компонентов (мотивов). Очевидно, что такая трактовка сводит *уровневое* понимание мотивационной сферы к соотношению целого и частей (так называемая системно-компонентная парадигма). При этом собственно *уровневое строение* мотивационной сферы, включающей целый ряд соорганизованных уровней, по существу, не представлено, не раскрыто и не учитывается при генетическом исследовании. Кроме этого, нами было показано, что мотивационная сфера относится к специфическому классу систем со встроенным метасистемным уровнем. Следовательно, на основе этого можно сформулировать две общетеоретические гипотезы. Во-первых, предположение о том, что генезис мотивационной системы представляет собой процесс *системогенеза*. Во-вторых, сами системогенетические закономерности могут определенным образом трансформироваться и дополняться под влиянием этой специфической природы мотивационной сферы *новыми* особенностями и закономерностями генетического плана.

Необходимо, далее, учитывать и тот факт, что возрастной интервал, на котором, как правило, исследуется проблема мотивации УД (период школьного обучения), является очень большим и по своей продолжительности, и по своему значению, и, главное, по масштабу происходящих на нем трансформаций не только мотивации, но и личности в целом. Все это является объективным фактором, затрудняющим разработку целостных представлений о генезисе мотивации УД. Личность учащегося, его мотивация на разных этапах данного периода представляют качественно разные сущности. Из сказанного следует, что, во-первых, даже трактовка развития мотивационной сферы личности как системы недостаточна в данном случае. Так, с позиций классического системогенеза формирование и развитие системы представляет собой, прежде всего, эволюцию ее основных компонентов, а также их интеграцию, дифференциацию, координацию и др., то есть организацию. По отношению к мотивационной сфере личности даже сам ее компонентный состав *принципиально различен* на разных возрастных этапах. Следовательно, ее генезис представляет собой генезис системы с *переменным* составом. Это создает дополнительные и очень значительные трудности как теоретического, так и экспериментального планов.

В качестве исходного приходится учитывать и традиционно сложившееся представление, согласно которому считается, что основой развития системы является прогрессивное совершенствование ее компонентов. Генезис же мотивационной сферы личности в УД предполагает не только развитие мотивов, но и их *редукцию* – исчезновение многих мотивов, которые были адекватны одному возрасту, но совсем неадекватны другому. Таким образом, генезис мотивационной сферы *должен* носить синтетический, «прогрессивно-регрессивный» характер и как таковой должен исследоваться.

Наконец, следует обязательно учитывать и то, что в генезисе мотивационной сферы большую роль играет внешняя детерминация, особенно в период интенсивного формирования личности. Характерно, что очень часто внешние условия, факторы, причины затем интернализируются личностью, становясь компонентами собственного внутреннего содержания мотивационной сферы. Это также осложняет проблему генезиса мотивационной сферы, требует изучения влияния и внешней детерминации развития мотивации.

Все эти основные положения необходимо учитывать при определении наиболее значимых и перспективных задач генетического изучения мотивационной сферы личности в процессе освоения УД. Они, отражая особенности современного уровня ее развития, должны рассматриваться как *необходимые* для корректной постановки проблемы генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения УД. Однако, на наш взгляд, при постановке и исследовании генетического аспекта проблемы мотивационной сферы личности в УД следует обязательно основываться и на результатах, полученных выше при реализации структурного аспекта данной проблемы. И, прежде всего, разумеется, необходимо учитывать следующие основные положения, обобщающие эти результаты.

1. Мотивационная сфера личности в плане ее включенности в УД представляют собой закономерно организованную систему в ее многомерном и многоуровневом виде. Как показано выше, она образована иерархией, включающей пять основных уровней организации (метасистемный, системный, подсистемный, компонентный и элементный). Следовательно, в самом общем виде генезис мотивационной сферы личности как системы – это, прежде всего, *генезис ее уровневой структуры*, включающий становление каждого уровня, а также механизмов их межуровневого согласования. Раскрытие закономерностей и механизмов генезиса мотивационной сферы в процессе освоения УД с этой точки зрения равнозначно установлению того, *как именно* формируется, складывается и развивается эта иерархия уровней, их общая структура.

2. И в структурном, и в функциональном отношении наибольшую нагрузку в плане мотивационной детерминации и регуляции УД несет «срединный», центральный уровень данной иерархии – *субсистемный*. Он максимально операционален, специфичен для основных «составляющих» деятельности и мотивационных функций по ее регуляции – наиболее «технологичен» в плане ее реализации. Наряду с этим, он в наибольшей мере сензитивен к собственно деятельностной детерминации. Кроме того, как следует и из общетеоретических представлений, и из эмпирических данных, он характеризуется максимальным диапазоном генетического формирования. Наконец, он в наибольшей степени отражает специфику не только деятельностной, но и собственно личностной детерминации одновременно. Все это указывает на то, что приоритетное изучение именно данного уровня может быть наиболее и перспективным, и конструктивным в плане решения общей проблемы генезиса мотивации УД. Необходимо учитывать также, что мотивационные подсистемы, а также их структура составляют *реальную онтологию* мотивационной сферы в целом. Это дает возможность перехода от исследования эмпирико-феноменологических проявлений мотивации к возможности раскрытия ее механизмов и закономерностей. Кроме того, акцент на исследовании, прежде всего, мотивационных подсистем, а уже затем *через них* (то есть опосредствованно) и самих мотивов УД означает и смену общего способа исследования проблемы мотивации этой деятельности – трансформацию приоритетного изучения мотивации *учебной деятельности* в приоритетное исследование мотивации *личности* в процессе УД.

3. Необходимо учитывать и то важнейшее, на наш взгляд, положение, согласно которому, мотивационная сфера личности представляет собой (как показано в параграфе 4.1.) очень специфический тип систем, принадлежащий к системам со *встроенным метасистемным уровнем*. Они обладают достаточно явным своеобразием и в структурном, и в функциональном отношениях. Есть все основания считать поэтому, что аналогичное своеобразие может существовать и в собственно генетическом их аспекте. Следовательно, необходим не только учет, но и конкретное раскрытие того, как именно метасистемная специфика мотивационной сферы обуславливает ее генезис.

Таким образом, обобщая все изложенные выше положения теоретического порядка, а также данные, полученные в ходе предыдущего анализа мотивационной сферы личности в процессе УД (в онтологическом и структурном аспектах), можно сформулировать следующую *общую гипотезу* относительно типа ее генезиса, а также его характера,

содержания и специфики. Поскольку мотивационная сфера личности представляет собой относительно самостоятельную и качественно определенную систему, то ее развитие в процессе освоения УД должно подчиняться характерным для развития систем закономерностям – *общим принципам системогенеза*. Однако поскольку, как следует из всех уже рассмотренных в данной работе результатов, мотивационная сфера личности представляет собой достаточно специфическую систему и принадлежит к системам со встроенным метасистемным уровнем, то общие принципы системогенеза, по-видимому, могут дополняться некоторыми *новыми* по отношению к описанным в концепции системогенеза закономерностями, механизмами и феноменами.

Данная общетеоретическая гипотеза определяет совокупность тех основных задач, которые необходимо попытаться решить в целях ее верификации.

Во-первых, это задача, связанная с обнаружением некоторых, но достаточно репрезентативных в плане рассматриваемой проблемы закономерностей *формирования и развития структурно-уровневой организации* мотивационной сферы личности в процессе освоения УД в целом всех пяти ее основных уровней, а также средств межуровневых взаимодействий.

Во-вторых, это задача, связанная со специальным изучением того уровня данной иерархии, который несет наибольшую функциональную нагрузку в ней, – *уровня мотивационных подсистем* (субсистемного уровня). При этом подчеркнем еще раз, что если, действительно, генезис мотивационной сферы личности в процессе освоения УД подчиняется общим принципам системогенеза, то эта подчиненность должна максимально проявляться на том уровне, который является наиболее функционально значимым (то есть на субсистемном уровне).

В-третьих, это задача, связанная с обнаружением и интерпретацией возможной специфики системогенеза мотивационной сферы личности, обусловленной ее принадлежностью к *системам со встроенным метасистемным уровнем*. Не исключено при этом, что общие системогенетические закономерности могут быть дополнены обнаружением новых закономерностей генетического плана.

Наконец, в-четвертых, это задача обнаружения не только общих и специфических принципов и закономерностей системогенеза мотивационной сферы личности в процессе освоения УД, но и *конкретных* феноменов, явлений, эффектов генетического порядка, совокупность которых содействует расширению представлений о мотивационной сфере личности, взятой в ее генетическом аспекте.

4.4.2. Особенности формирования уровневой структуры мотивации в процессе освоения учебной деятельности

В ходе проведенного выше анализа мы специально подчеркивали, что принципиально возможны два основных варианта реализации принципа системности в целом и его применения по отношению к изучению мотивационной сферы личности в УД – *гносеологический* и *онтологический*. С позиций первого предмет исследования и должен быть *представлен* как система, как системное образование. Второй вариант направлен уже на то, чтобы попытаться выявить, чем *на самом деле* является объект в качестве системного образования, вскрыть механизмы, способы, средства, присущие объекту и входящие в само его содержание.

Особо следует подчеркнуть, что данная дифференциация очень показательна и конструктивна для современного состояния проблемы мотивации УД и ее генезиса в особенности. В подавляющем большинстве исследований, связанных с применением системной методологии по отношению к данной проблеме, имеет место, конечно, гносеологический вариант ее реализации. Так, по отношению к проблеме развития мотивации учения он может принимать следующую форму. В общем составе и содержании мотивов УД дифференцируются определенные *группы основных мотивов*; они далее рассматриваются как продукты дифференциации единого по своей сути (то есть онтологически представленного) содержания мотивации УД – мотивационной сферы личности в процессе ее осуществления; после этого проводится их сравнительное генетическое изучение. Тем самым мотивационная сфера личности *представляется* как система, дифференцированная на определенные и, действительно, важные группы мотивов. Вместе с тем, очевидно, что уже само по себе понятие «группа мотивов» является по своей сути именно *гносеологическим* конструктом, то есть следствием *концептуального* обобщения эмпирических результатов.

Следует обязательно учитывать и тот очевидный факт, что различные варианты гносеологической реализации системного подхода по отношению к проблеме генезиса мотивации УД являются лишь *этапами*, различными степенями *приближения* к раскрытию *реального содержания*, то есть самой онтологии мотивационной сферы в УД, а также ее генезиса. Вместе с тем вполне очевидно, что основной исследовательский вопрос, возникающий при генетическом изучении мотивационной сферы, заключается все же не в том, чем является ее генезис, *представленный* как система, а в том, каков *в реальности* генезис этой сферы, онтологически *являющейся* специфической системой.

Решение данного вопроса, а также переход от гносеологического варианта реализации принципа системности к онтологическому по отношению к генезису мотивационной сферы в целом, требуют обязательного решения другого и еще более принципиального вопроса. Это вопрос о содержании, составе, структуре и принципах организации мотивационной сферы как системы. Именно этот вопрос и был основным предметом исследований в параграфах 4.1.–4.3., основным результатом которых и явилось определение реального – онтологически представленного содержания мотивационной сферы личности в процессе УД. Другими словами, таким результатом явилось определение того, чем она *на самом деле является* – из каких *уровней* и в какой *иерархии* их соподчинения она состоит, а также каково *содержание* каждого из этих уровней. Следовательно, вся совокупность этих данных, характеризующих *онтологию* мотивационной сферы личности в процессе УД и, прежде всего, ее структурно-уровневое содержание и строение должны быть использована в качестве основы для реализации по отношению к исследованию ее генезиса собственно онтологического варианта системного подхода.

Итак, в наиболее общем виде проблему исследования, представленного в данном параграфе, можно сформулировать следующим образом. Существуют ли и, если да, то какие именно инвариантные особенности, закономерности и механизмы генезиса *каждого* из пяти установленных ранее уровней мотивационной сферы личности в процессе освоения УД, а также их межуровневых взаимодействий, проявляющиеся в генезисе динамики их *общей структурной иерархии*? Решение данной проблемы предполагает дифференцированное рассмотрение генезиса каждого из пяти основных уровней мотивационной сферы, а также особенностей их межуровневых взаимодействий. Вместе с тем при такой постановке проблемы в очень рельефной форме предстают и характерные особенности ее современного состояния. Остановимся несколько подробнее на этом вопросе.

Действительно, как показывает анализ современного состояния проблемы мотивации УД, практически все исследования, выполненные в ее русле, достаточно отчетливо подразделяются на два основных направления. Первое из них связано с исследованием генетической динамики *отдельных мотивов*, с исследованием их формирования и последующего развития (а также эмпирически выделенных их групп). В этом плане получены очень важные и интересные как с теоретической, так и с практической точек зрения результаты. Их анализ представлен, в частности, и в данной работе (см. параграф 4.1.). Более того, именно это направление можно считать наиболее традиционным и разработанным как в эмпириче-

ском, так и в теоретическом планах. Так, например, установлены важные закономерности генезиса отдельных познавательных мотивов в целом и специфической их формы – познавательных интересов, а также динамика этой категории мотивов (см. обзор в [218]). Существуют также и данные, характеризующие особенности развития внеучебных интересов в зависимости от генезиса личности и УД и др. [209].

Второе направление связано с раскрытием и интерпретацией более *общих* генетических закономерностей, то есть *общих принципов* организации мотивационной сферы в процессе возрастного развития личности, неразрывно *связанного* с усложнением самой УД. В этом плане также установлены очень важные закономерности. В частности, это прогрессивное развитие соподчинения различных мотивов; переход от преимущественно «динамического принципа интеграции» к принципу их «смысловой (то есть содержательной) интеграции»; трансформация ситуативной мотивации в личностную; закономерности сравнительного генезиса мотивации по типу влечения (или «хотения») и по типу долженствования и др. [23, 24, 228, 237, 420, 421].

Следовательно, современная ситуация, сложившаяся в области исследования генезиса мотивации УД, характеризуется тем, что в основном исследования проводятся либо в аспекте закономерностей динамики *отдельных* мотивов, либо в аспекте их *общей* системы – мотивационной сферы личности в целом. Такая ситуация совершенно закономерна в свете того, каким образом в настоящее время трактуется сама мотивационная сфера личности в процессе УД как система. Трактуются же она, как показал проведенный в параграфе 4.3. анализ, в основном не столько как *многоуровневое* образование, сколько как соотношение *целого* (мотивационной сферы в целом) и *частей* (отдельных мотивов), а также организации вторых в первом.

Таким образом, если теперь оценить сложившуюся ситуацию с точки зрения развитых выше представлений о *пятиуровневой* структуре мотивационной сферы, то становится очевидным следующий вывод. До настоящего времени генезис мотивационной сферы личности в процессе освоения УД рассматривается практически полностью лишь *на двух из пяти* ее структурных уровнях – на уровне отдельных мотивов (то есть на компонентном уровне) и на системном уровне» (на уровне мотивационной сферы в целом). Вне рамок изучения практически остаются три других структурных уровня организации мотивационной сферы – метасистемный, субсистемный и элементный. В связи с этим очевидно, что главная перспектива дальнейшего развития представлений в данной области состоит, во-первых, в исследовании этих трех уровней и, во-вторых, в поиске зако-

номерностей формирования межуровневых взаимодействий в ходе такого развития. Вместе с тем следует, естественно, отдавать себе полный отчет в том, что это именно *перспектива*, общее направление развития исследований в данной области; они могут быть реализованы лишь посредством *многих* исследований. В связи с этим, сознавая истинный масштаб данной задачи и не претендуя поэтому, конечно, на ее полное решение, предпримем, однако, попытку анализа некоторых теоретических и экспериментальных материалов, способствующих такому решению.

Представляется целесообразным начать исследование с того уровня организации мотивационной сферы, который, как уже отмечалось, наиболее традиционен, изучен и может служить адекватной основой для развертывания всего последующего анализа. Это уровень, связанный с формированием отдельных мотивов УД, с их генетическим развитием; в терминологии нашего подхода – это *компонентный уровень* организации мотивационной сферы. Рассмотрим его в связи с «ближайшим» к нему элементарным уровнем, на основе которого он формируется. Анализ элементарного уровня организации мотивационной сферы был проведен в параграфе 4.3.2., в связи с чем, не повторяя его содержания, остановимся лишь на генетическом аспекте этого уровня *в соотношении* с компонентным уровнем (то есть с уровнем отдельных мотивов).

Действительно, как было показано нами в этом параграфе, собственно элементарный уровень организации мотивационной сферы образован двумя основными категориями побудительных (и принудительных) факторов, дифференцированных по их локализации – либо внутренней, либо внешней. Это означает, что существуют две группы образований данного уровня: *субъектные* детерминанты, в качестве которых выступают потребности; и *объектные* детерминанты, в качестве которых выступают внешние стимулы (в широком смысле) поведения и деятельности. Ни потребности, ни стимулы *сами по себе* еще не являются мотивами в строгом и полном смысле данного понятия, но и те и другие *объективно* необходимы для того, чтобы на их основе возникли мотивы.

Потребность может становиться и реально становится мотивом при условии внесения в нее дополнительного содержания, других процессов (явлений, структур и пр.). Она может трансформироваться в собственно мотив при условии ее обогащения дополнительным содержанием и соответственно дополнительной организацией в рамках этого содержания.

Аналогичным образом обстоит дело и в плане соотношения мотивов и стимулов (как еще одной из наиболее традиционных, «классических» понятийных пар теории мотивации). Стимулы *сами по себе* являются не внутрен-

ними побудителями, а внешними принудителями. Для того чтобы на основе стимулов возникли мотивы, первые должны обязательно подвергнуться необходимой трансформации – стать *принятыми* личностью, принять *интернализированную* форму. При этом последняя может носить непосредственный характер, заключающийся в том, что стимул, включаясь в систему смыслов личности, субъективно принимается ею как действительно важный, значимый сам по себе. Однако она может носить и опосредствованный характер, при котором стимулы трансформируются в мотивы по типу осознания того, что их принятие – это либо необходимое средство для удовлетворения других мотивов, либо своего рода необходимость – «наименьшее зло», которым в силу различных причин целесообразно подчиняться (при этом формируются так называемые «мотивы долженствования»). Следовательно, и стимулы (так же как и потребности) – это всегда необходимое, но недостаточное условие для формирования собственно мотивов. Сами же мотивы в их соотношении со стимулами – это всегда «стимул *плюс* еще что-либо».

Все приведенные выше положения теоретического характера имеют самое непосредственное отношение к структурно-уровневой организации мотивационной сферы в УД и в особенности к ее генезису. Более того, все эти положения многократно и подробно описаны, проинтерпретированы в общей, педагогической и возрастной психологии. Среди наиболее известных из них можно отметить, например, следующие.

Во-первых, это классический феномен трансформации «только знаемых» мотивов в «реально действующие» [255]. Первые – это, по существу, еще не мотивы в строгом смысле данного понятия, а именно «только знаемые» регуляторы, которым целесообразно подчиняться; они не прошли еще фазу интернализации и поэтому еще не стали подлинными мотивами (как реальными внутренними побудителями).

Во-вторых, это резко интенсифицирующаяся к подростковому возрасту комплексная потребность, которая затем, обогащаясь средствами (иногда – адекватными УД, а иногда – нет), трансформируется в развитую систему мотивов «деятельности общения» (интимно-личностного) [278, 311]. Она вообще рассматривается рядом авторов как ведущая в данный возрастной период. Перечисление подобных примеров можно продолжать и далее. Их *общий смысл* заключается в том, что все они вскрывают следующий – фундаментальный, на наш взгляд, факт. Компонентный уровень мотивационной сферы личности (уровень «отдельных мотивов») формируется на основе ближайшего к нему снизу уровня ее общей иерархии – элементарного посредством внесения в последний дополнительного содержания и дополнительной организации.

Таким образом, качественно новый уровень организации мотивационной сферы – компонентный формируется (в том числе и в ходе освоения УД) как результат *межуровневого взаимодействия* самого этого уровня с ближайшим к нему снизу уровнем – элементарным. Поскольку данный механизм обнаруживается уже по отношению к двум низшим (то есть лежащим *в основании* всей мотивационной сферы личности как системы) уровням, можно допустить, что он распространяется и на межуровневые взаимодействия высших, надстраивающихся над ними уровней. Можно предположить также, что ведущую роль в генезисе мотивации УД играют механизмы межуровневых взаимодействий «соседних» уровней мотивационной сферы личности. Суть этих механизмов состоит в том, что под влиянием детерминации вышележащего уровня в нижележащий вносятся дополнительное содержание и организация. В результате этого качественная определенность последнего подвергается закономерным трансформациям: возникают новые качественные особенности и характеристики, создающие необходимые условия для перехода на «вышележащий» уровень.

Вместе с тем, для того, чтобы, по возможности, более полно верифицировать данное положение, необходимо рассмотреть его не только в отношении той пары уровней, о которой речь шла выше (то есть элементарного и компонентного), но и по отношению ко всем другим парам «соседних» уровней общей иерархии, образующей мотивационную сферу личности.

Исходя из сказанного, мы предприняли, далее, специальное исследование межуровневых взаимодействий следующей пары «соседних» уровней – компонентного и субсистемного. Замысел исследования и его процедура заключались в следующем.

Если сформулированная выше гипотеза верна, то интегративные механизмы будут играть ведущую роль в генезисе субсистемного уровня на основе нижележащего по отношению к нему – компонентного уровня. Это предположение было конкретизировано следующим образом. Если, действительно, в ходе генезиса УД имеет место закономерный генезис – формирование и развитие основных мотивационных подсистем (их подробная характеристика представлена в параграфе 4.3.) и если этот генезис имеет в своей основе механизмы межуровневых взаимодействий компонентного и субсистемного уровней, то с возрастом должны изменяться характер и повышаться степень организованности указанных подсистем. Согласно данному предположению, в ходе развертывания УД, а также в ходе возрастной динамики учащихся должно иметь место само *формирование мотивационных подсистем на основе* нижележащего по отношению к ним уровня – компонентного.

В качестве испытуемых были взяты учащиеся трех возрастных групп – 5, 8 и 11 классов ($n = 318$). По отношению к ним была проведена процедура изучения мотивации УД по разработанной нами методике «Комплексный опросник мотивации» – КОМ (см. подробнее в [218]).

После этого результаты, полученные в каждой из возрастных групп, были подвергнуты многомерному корреляционному анализу посредством определения матриц интеркорреляций степени развития отдельных мотивов УД. Для каждой группы были найдены матрицы размерностью 40×40 ; далее, из данных матриц были отобраны лишь значимые корреляционные связи степени развития отдельных мотивов. Наконец, совокупность значимых корреляций была подвергнута обработке по уже охарактеризованной выше методике определения «структурных индексов» (ИКС, ИДС, ИОС). При этом, однако, данная методика была несколько видоизменена, а ее модификация заключалась в следующем.

Во-первых, поскольку главной задачей в данном исследовании является изучение интеграционных процессов и механизмов, развертывающихся на множестве отдельных компонентов мотивационной сферы – мотивов, то анализировался, в основном, только индекс *когерентности* и неразрывно связанный с ним индекс *дивергентности* структур.

Во-вторых, данные индексы определялись отдельно для тех мотивов, которые принадлежат к *одним и тем же* мотивационным подсистемам, и для тех мотивов, которые относятся к *разным* подсистемам. Тем самым оказалось возможным получить сравнительные данные, характеризующие степень интегрированности и дифференцированности внутри- и межподсистемных мотивов. Эти данные представлены в таблице 9.

Таблица 9

Значения внутриподсистемных и межподсистемных связей мотивов в разных возрастных группах

| Тип связей | Индексы | Возраст | | |
|--------------------|---------|---------|---------|----------|
| | | 5 класс | 8 класс | 11 класс |
| Внутриподсистемные | ИКС | 32 | 72 | 76 |
| | ИДС | 44 | 20 | 18 |
| Межподсистемные | ИКС | 81 | 42 | 30 |
| | ИДС | 20 | 81 | 94 |

Примечания: ИКС–индекс когерентности структуры мотивов; ИДС–индекс дивергентности структуры мотивов.

Представленные данные можно также отобразить графически (см. рис. 14).

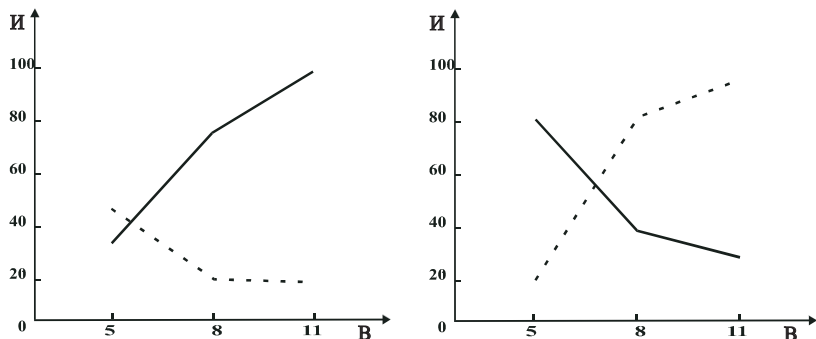


Рис. 14. Зависимость индексов когерентности (ИКС) и дивергентности (ИДС) внутриподсистемных (слева) и межподсистемных (справа) мотивов от возраста учащихся. *Обозначения:* сплошная линия – индекс когерентности; пунктирная линия – индекс дивергентности; 5, 8, 11 – классы учащихся

Полученные данные позволяют сделать следующие заключения.

Во-первых, индекс когерентности *внутриподсистемных* связей увеличивается с возрастом, а индекс дивергентности (дифференцированности) – уменьшается. Во-вторых, прямо противоположная динамика имеет место по отношению к *межподсистемным* связям: индекс когерентности снижается, а индекс дивергентности – увеличивается. В-третьих, имеет место обратно пропорциональная динамика ИКС и ИДС соответственно в каждом из двух рассматриваемых случаев (в случаях внутри- и межподсистемных связей).

Эти три результата указывают на следующий основной факт: в процессе генезиса УД и соответственно генезиса ее мотивационной основы имеет место, с одной стороны, прогрессирующая интеграция внутриподсистемных мотивов и столь же прогрессирующая тенденция дифференциации мотивов, принадлежащих к различным подсистемам. Это означает, что в собственно генетическом аспекте, имеют место именно *интеграция* качественно сходных (принадлежащих к одинаковым подсистемам) мотивов и их *дифференциация* от мотивов, принадлежащих к другим подсистемам. Данный результат непосредственно указывает на то, что, во-первых, имеет место формирование мотивационных подсистем как относительно самостоятельных целостностей в рамках общей мотивационной сферы; во-вторых, ведущим механизмом, средством этого выступает возрастающая интеграция *качественно однородных*, то есть принадлежащих к сходным подсистемам, мотивов.

Следовательно, данный результат вновь обнаруживает уже зафиксированный нами в ходе предшествующего анализа факт: вышележащий

уровень (субсистемный) формируется на основе ближайшего к нему низу – компонентного посредством внесения в него дополнительной организации и интеграции. Таким образом, и по отношению к еще одной паре «соседних» уровней – субсистемному и компонентному обнаруживается *тот же* механизм межуровневых взаимодействий, который уже был охарактеризован выше и который, по-видимому, является достаточно общим генетическим механизмом формирования и развития мотивационных образований разного уровня организации.

Аналогичное предыдущему исследованию было проведено нами и в отношении связи следующей пары «соседних» уровней – субсистемного и системного. Поскольку, однако, это исследование станет предметом самостоятельного рассмотрения в следующем параграфе (так как оно затрагивает иной аспект общего генезиса мотивационной сферы), то мы обратимся к его результатам несколько позже (см. параграф 4.4.5.). Отметим лишь, что и между указанной парой уровней обнаружены межуровневые взаимодействия, принципиально сходные с теми, которые были только что описаны.

Что касается еще одной пары «соседних» уровней – системного и метасистемного (личностного), то их собственно *экспериментальное* изучение на современном уровне развития методических средств представляется крайне затруднительным. Вместе с тем данные, представленные в соответствующей литературе (см. обзор в [218]), позволяют констатировать следующее. Общеизвестно, что *вся* совокупность мотивов личности (то есть, по существу, мотивационная сфера в целом, взятая на системном уровне ее организации), являясь чрезвычайно сложной и многомерной, тем не менее, обязательно включена в еще более *общую целостность* – в саму личность. В рамках последней под влиянием собственно личностных детерминант мотивационная сфера подвергается закономерной организации, координации, согласованию и пр. Чем более выраженными и эффективными являются эти *личностно-опосредствованные* интеграционные механизмы по отношению к структурной организации мотивационной сферы в целом, тем гармоничнее и богаче является и она сама. Общеизвестно также, что наиболее обобщенным эффектом этих интегративно-личностных организационных воздействий (то есть, по существу, влияний метасистемного уровня на системный) выступает такое максимально *интегральное* образование, как *направленность* личности. Однако, с одной стороны, общая направленность является, безусловно, интегральным продуктом синтеза всех мотивов. С другой стороны, она уже выходит далеко за пределы характеристики только мотивационной сферы и выступает важнейшей характеристикой самой личности. Следовательно, вновь необходимо констатиро-

вать существование все того же механизма межуровневых взаимодействий, но теперь уже по отношению к паре высших уровней организации мотивационной сферы – метасистемного и системного.

Итак, подводя итоги анализу результатов, полученных при решении первой из сформулированных в данной главе задач, можно сделать следующее обобщающее заключение. Анализ генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения УД, рассмотренный с точки зрения онтологического варианта принципа системности, выявляет следующую основную закономерность. Этот генезис в наиболее обобщенном виде представляет собой формирование уровневой структуры мотивационной сферы – как в аспекте наполнения каждого уровня конкретным содержанием, так и в аспекте формирования закономерных межуровневых взаимодействий между ними. Онтологически генезис мотивационной сферы как системы – это, прежде всего, генезис ее уровневой структуры.

При этом очень важную роль в процессе данного генезиса играют механизмы межуровневых взаимодействий пар «соседних» уровней иерархии мотивационной сферы. Суть этих механизмов заключается в том, что под влиянием детерминации со стороны вышележащего уровня в нижележащий вносится дополнительное содержание и организация. Это и приводит к возникновению новых качественных особенностей, новой качественной определенности. Подчеркнем также, что данный механизм развития, генезиса мотивационной сферы, непосредственно связанный с межуровневыми взаимодействиями внутри нее, дополняет и углубляет собой те результаты, которые были получены нами при ее собственно *структурном* изучении. Как известно, непременным атрибутом любой структурно-уровневой организации является не только наличие самих уровней, но и наличие развернутых и эффективных механизмов межуровневых взаимодействий. Именно они и обнаружились в ходе проведенного собственно *генетического* исследования мотивационной сферы.

Следовательно, можно констатировать *взаимодополняемость*, преемственность структурного и генетического аспектов исследования мотивационной сферы личности в УД. С одной стороны, результаты структурного изучения составили адекватную и во многом достаточную основу для решения ряда задач собственно генетического исследования. Но, с другой стороны, генетическое исследование позволило дополнить структурный аспект важной категорией закономерностей межуровневых взаимодействий и синтеза.

В завершение проведенного анализа необходимо, на наш взгляд, сделать еще два замечания теоретического плана. Во-первых, напомним, что

одна из основных задач данной главы состоит в верификации общего предположения, согласно которому генезис мотивационной сферы личности в процессе освоения УД как системы подчиняется специфическому для развития системных образований типу развития – системогенезу. Представленные выше результаты как раз и показывают, что генезис мотивационной сферы является именно таковым. Причем, речь идет не о том, что выявляются какие-либо *частные* закономерности системогенетического типа, а о том, что *весь этот генезис в целом* представляет собой, прежде всего, *становление и развитие уровневой структуры* мотивационной сферы как ее основу. Генезис мотивационной сферы личности в процессе освоения УД является системогенезом, поскольку выступает как формирование и развитие уровневой структуры мотивации этой деятельности. При этом каждый вышележащий уровень формируется и развивается на основе того материала, который соотносится с соседним, ближайшим к нему снизу уровнем. Это содержание подвергается дополнительной организации и интеграции, в результате чего возникают *новые качества* и создаются необходимые и достаточные предпосылки для межуровневого перехода к вышележащему уровню.

Во-вторых, можно сформулировать положение, согласно которому каждый из четырех проанализированных выше типов межуровневых переходов закономерно соотносится с *различными возрастными этапами* развития ребенка. Так, безусловно, первый из них (межуровневый переход от элементного уровня к компонентному), являясь относительно наиболее простым, базовым и исходным, соотносится с начальным этапом школьного обучения. Здесь начинают складываться отдельные мотивы на основе потребностей и стимулов. Второй межуровневый переход (от компонентного уровня к субсистемному), означающий становление уже значительно более обобщенных и целостных мотивационных образований (мотивационных подсистем), соотносится с более поздними фазами школьного обучения; он знаменует собой формирование уже значительно более стабильного характера мотивационной сферы – ее общей структуры. Третий межуровневый переход (от субсистемного уровня к системному) соотносится, по-видимому, с еще более поздними возрастными стадиями и означает, по существу, становление мотивационной сферы в целом, предполагающей устойчивую общую мотивационную направленность личности (а также «общее отношение к учению», подробно описанное в литературе [281]). Наконец, четвертый межуровневый переход (от системного уровня к метасистемному) нередко связан с трансформацией всей мотивации УД в плане придания ей определенной личностной направленности, с определением роли, места и, главное, перспектив мотивации учения в последующей послешкольной

жизни. Очень вероятно и то, что указанные межуровневые переходы не являются строго последовательными: они могут перекрываться, накладываться друг на друга, развертываясь тем самым и параллельно. Все это отражает реальную сложность и противоречивость генезиса мотивации.

4.4.3. Закономерности генезиса субсистемного уровня организации мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности

Как было показано в параграфе 4.3.4., особое значение в общей мотивации УД имеет субсистемный уровень организации мотивационной сферы личности, в силу чего именно его изучение должно выступать особой, специальной задачей, являться самостоятельным направлением разработки проблемы генезиса мотивации этой деятельности в целом. Субсистемный уровень организации мотивационной сферы личности в процессе УД очень специфичен по своей психологической природе, по своим особенностям, главные из которых, как уже отмечалось, состоят в следующем. Данный уровень занимает в определенном смысле *центральное* место во всей их иерархии (он является третьим и «сверху» и «снизу»). Это обуславливает его аналогичную, то есть также центральную, роль для исследования всей этой иерархии в целом. Далее, этот уровень является максимально *операциональным*; отражает и воплощает общие особенности мотивации личности; в то же время он в очень существенной степени (и содержательно, и структурно, и динамически) является продуктом собственно деятельностной детерминации.

Наряду с этим субсистемный уровень организации мотивационной сферы характеризуется *наибольшим диапазоном развития*. Те изменения, которые имеют место в генетическом плане по отношению к степени представленности основных мотивационных подсистем, обычно достаточно выражены и имеют более явный характер, чем изменения всей мотивационной сферы. Очень важно и то, что становление и формирование основных мотивационных подсистем – это и есть развитие мотивационной системы личности в ее *собственно онтологическом плане*, поскольку сами подсистемы выступают главными «составляющими» мотивационной системы. Мотивационная сфера как система состоит *непосредственно* не из ее компонентов – отдельных мотивов, а из основных мотивационных подсистем, в силу чего можно предположить, что их сравнительная генетическая динамика онтологически соответствует ее развитию в целом.

Роль исследования данного уровня в общей структуре проблемы генезиса мотивации УД определяется, однако, и еще одним фактом. Как мы уже неоднократно отмечали выше, одной из специфических особенностей проблемы генезиса мотивации УД является то, что она соотносится с очень большим временным интервалом и с еще большим диапазоном тех *качественных изменений*, которые происходит и с отдельными мотивами, и с мотивацией в целом, и с личностью. Фактически на разных интервалах данного диапазона исследователь имеет дело с *содержательно разными* объектами изучения (достаточно сравнить, например, личность первоклассника и его мотивацию с личностью ученика одиннадцатого класса и его мотивацией). Из этого крайне важного факта вытекает также важное методическое следствие: генезис мотивационной сферы на всем интервале школьного обучения вообще, по-видимому, практически невозможно исследовать в плане ее основных структурных «единиц» – отдельных мотивов. Последние являются с содержательной стороны глубоко – *качественно различными* на разных этапах этого онтогенеза. Для того чтобы мотивационная сфера личности в УД, действительно, развивалась, мотивы обязательно *должны* меняться, причем качественно (и по содержанию, и по составу). Сама суть генезиса мотивационной сферы личности УД состоит в том, что он является генезисом системы с *принципиально переменным составом* своих компонентов – отдельных мотивов.

В связи с этим возникает важнейшая, на наш взгляд, в методологическом плане задача определения относительно *инвариантных* (сохраняющихся на всех этапах школьного обучения) мотивационных образований. Конечно, с содержательной стороны, а также в плане степени их развитости они также подвержены генетическим изменениям. Однако важно то, что они сохраняются на всех генетических этапах как таковые и поэтому могут быть использованы как некоторые инварианты организации мотивационной сферы личности. Например, внутренняя мотивация по своему содержанию может радикально изменяться от 1 класса к 11; однако *сам факт наличия* в мотивационной сфере подсистемы внутренней мотивации остается неизменным: она обнаруживается на *всех* возрастных периодах. То же самое (однако, конечно, в разной степени) можно сказать и про все иные мотивационные подсистемы. Следовательно, именно их совокупность выступает в качестве «*формального инварианта*» генезиса мотивационной сферы: их *состав* остается постоянным на фоне глубоких изменений их *содержания*. Если генезис мотивационной сферы на компонентном уровне представляет собой, действительно, генезис системы с *переменным составом*, то ее же генезис на субсистемном уровне – это уже генезис системы

с *постоянным* составом. Сказанное в еще большей степени подчеркивает важность генетического исследования этого уровня.

В связи с этим следует, конечно, отметить, что в ряде современных исследований психологии мотивации УД, с одной стороны, фиксируется несомненный факт качественных изменений мотивов учения, их полной смены, что делает очень затруднительным поиск каких-либо общих закономерностей их развития, генезиса. С другой стороны, задача поиска такого рода закономерностей все же остается главной, в силу чего, по-видимому, и необходимо осуществить переход от анализа *отдельных* мотивов к анализу развития некоторых их *подсистем*, которые уже значительно более стабильны и инвариантны в генетическом плане (в смысле самого факта представленности в мотивационной сфере).

Вместе с тем нельзя не видеть и того, что все *эмпирически* выделяемые группы мотивов (например: учение как радость функционирования; учение как стремление достичь личной выгоды; учение на основе социальной идентификации; учение вследствие принуждения; учение из чувства ответственности; учение на основе понимания его жизненного значения; учение на основе общественных потребностей) – это те или иные *проявления* инвариантов мотивационной сферы, то есть ее основных подсистем. Она образована структурой основных мотивационных подсистем. Поэтому переход к исследованию генезиса мотивационной сферы личности на субсистемном уровне означает не только изучение ее инвариантных «составляющих», но и переход от эмпирико-феноменологического аспекта данной проблемы (на котором изучаются в основном те или иные проявления этой динамики) к структурному ее аспекту (на котором исследуются *причины* и механизмы этой динамики).

Руководствуясь представленными выше соображениями, мы провели специальный цикл исследований, направленный на выявление и интерпретацию особенностей и закономерностей сравнительного генезиса основных мотивационных подсистем в процессе освоения УД. При этом мы вновь исходили из сформулированного выше общего предположения о системогенетическом типе развития мотивационной сферы личности в процессе освоения УД.

Если это, действительно, так, то системогенетический тип развития должен в наибольшей степени проявляться на том уровне ее организации, который несет максимальную функциональную нагрузку в плане мотивационного обеспечения деятельности в целом (то есть на субсистемном уровне). Данное предположение определяет процедуру исследования, которая должна быть организована так, чтобы *в сравнительном плане проанализировать*

степень сформированности основных мотивационных подсистем, а также особенности и закономерности их организации на разных возрастных «срезах». В этих целях нами была проведена диагностика степени развития основных мотивационных подсистем в четырех группах учащихся – в 4, 6, 8 и 11 классах (n = 362). В результате этого для каждой возрастной группы была определена степень развитости каждой из 8 основных мотивационных подсистем, что, в свою очередь, позволяет провести их сравнительный анализ в плане генетической динамики. Результаты представлены на рис.15 и 16.

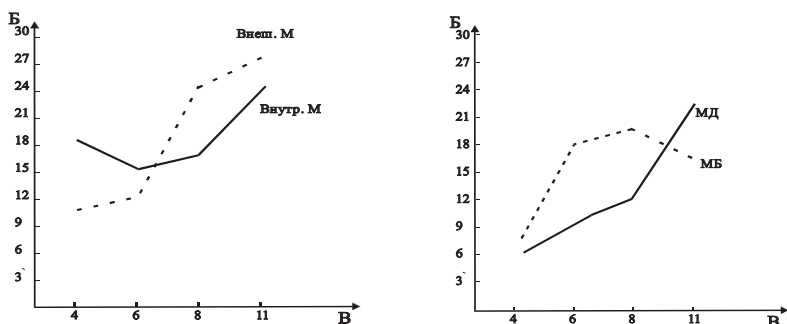


Рис. 15. Зависимости развития подсистем внешней и внутренней мотивации (слева) и подсистем мотивации достижения и мотивации безопасности от возраста учащихся
 Обозначения: 4, 6, 8, 11 – классы; Б – баллы по методике КОМ; МД – подсистема мотивации достижения; МБ – подсистема мотивации безопасности

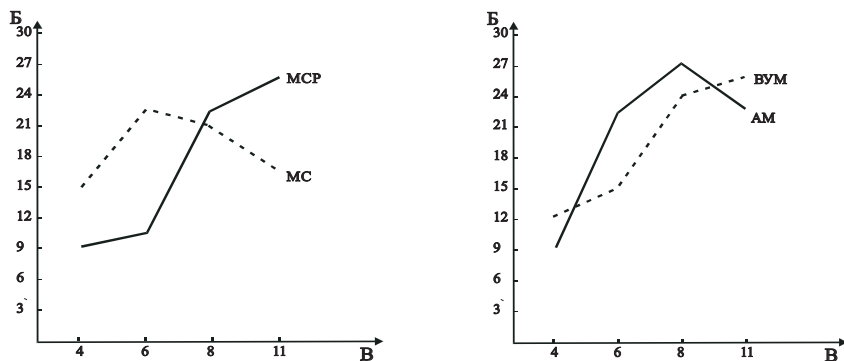


Рис. 16. Зависимости развития подсистем мотивации самореализации и мотивационных стереотипов (слева) и подсистем внеучебной мотивации и антимиотивации (справа) от возраста испытуемых
 Обозначения: МСР – подсистема мотивации самореализации, МС – подсистема мотивационных стереотипов, ВУМ – подсистема внеучебной мотивации, АМ – подсистема антимиотивации. Б – баллы по методике КОМ

По отношению к группе одиннадцатиклассников был использован базовый вариант методики КОМ, а по отношению к двум другим группам – его модификации с учетом их возрастных особенностей этих групп. Представленные данные позволяют сделать следующие основные заключения.

Во-первых, развитие отдельных мотивационных подсистем характеризуется ярко выраженной *неравномерностью*, проявляющейся в разных темпах их генетической динамики на различных интервалах школьного обучения. Обнаружено, что практически нет ни одной подсистемы, динамика которой носила бы относительно равномерный характер на всем исследованном возрастном диапазоне. Этот факт позволяет считать, что неравномерность формирования является *общей* чертой генезиса *всех* мотивационных подсистем. Так, например, можно видеть, что степень развития подсистемы мотивации достижения, достаточно мало изменяясь от 4 к 8 классам, затем резко повышает темпы своей динамики – от 8 к 11 классам. Развитие подсистемы антимотивации, наоборот, имеет ярко выраженную динамику при переходе от первого «среза» ко второму, а затем ее темпы явно замедляются. Кроме этого, динамика степени развития подсистем носит не только неравномерный характер, но и в ряде случаев характеризуется разным «знаком» на отдельных периодах возрастного развития. Так, например, степень развития подсистемы внешней мотивации *снижается* при переходе от 4 класса к 8, но затем резко *возрастает* при переходе от 8 класса к 11. Таким образом, неравномерность представлена не только в темпах генетической динамики, но и в *форме* различий, в *направленности* данной динамики на различных возрастных этапах. Можно, следовательно, заключить, что степень интенсивности формирования основных мотивационных подсистем различна на разных онтогенетических периодах, то есть она является *генетически относительной*, а не абсолютной.

Во-вторых, отчетливо проявляется и еще одна также общая закономерность: это – *гетерохронность* динамики развития степени сформированности основных мотивационных подсистем. В частности, при переходе от 4 класса к 8 наиболее интенсивными темпами развиваются подсистемы мотивации безопасности, мотивации самореализации, антимотивации и мотивационных стереотипий. На другом возрастном диапазоне – от 8 к 11 классу наибольшие темпы обнаруживаются уже у других подсистем – внешней мотивации, мотивации достижения и в несколько меньшей степени – внеучебной мотивации. Это означа-

ет, что отдельные «составляющие» мотивационной сферы личности (ее основные подсистемы) развиваются в ходе освоения УД одновременно, то есть *гетерохронно*. В плане общей интерпретации данного результата следует, конечно, помнить, что именно гетерохронность динамики «составляющих» какой-либо системы является одним из прямых свидетельств того, что по отношению к ним (в данном случае – к мотивационным подсистемам) существуют *сензитивные периоды* развития. Это периоды, на которых становление этих составляющих осуществляется наибольшими темпами и наиболее чувствительно к воздействиям любых детерминант как внешнего, так и внутреннего планов.

В-третьих, можно отметить еще одну общую особенность динамики всех мотивационных подсистем. Эта динамика является в достаточной степени *согласованной*. Например, из результатов, представленных на рис. 15, можно видеть, что развитие таких, в существенной степени «антагонистических» по своей направленности, подсистем, как мотивация достижения и мотивация безопасности, характеризуется практически полной инверсией ее темпов на разных онтогенетических интервалах. Вместе с тем характер генезиса близких по смыслу, содержанию и функциональному назначению подсистем (мотивации достижения и внешней мотивации) является достаточно подобным. Этим же подобием (хотя и в меньшей степени выраженности) характеризуется динамика подсистем внеучебной мотивации и антимотивации, то есть тех подсистем, которые интегрируют мотивы, находящиеся вне самой УД. Такой согласованный, скоординированный характер развития основных «составляющих» подсистем также является, как известно, одной из отличительных особенностей системогенетического типа развития.

В-четвертых, общей особенностью развития основных мотивационных подсистем является то, что *в целом* она носит *позитивный*, то есть прогрессивный, характер. Это означает, что абсолютная степень развития практически всех подсистем возрастает на исследованном интервале школьного обучения. Исключением является динамика подсистемы мотивации самореализации, что казалось бы противоречит известным данным, согласно которым мотивация самореализации наиболее выражена именно в позднем школьном возрасте. Вместе с тем, по нашему мнению, данный факт является закономерным и объясняется следующим. «Всплеск» выраженности подсистемы мотивации самореализации в 8 классе и дальнейшее снижение меры ее развития не в полной сте-

пени отражают ее *собственную динамику*. На эту динамику оказывает влияние специфика подросткового возраста – прежде всего, присущая ему *гипертрофированная* тенденция к независимости, стремление к самовыражению и т. д. Несмотря на это, в целом генетическая динамика всех мотивационных подсистем является положительной; это позволяет заключить, что в ходе школьного обучения имеет место *формирование основных мотивационных систем*, представленное, прежде всего, в возрастании меры их абсолютных значений.

Наконец, в-пятых, обращаясь к данным, представленным на рис. 15 и 16, можно видеть, что уже на первом возрастном срезе обнаруживаются *все* мотивационные подсистемы (хотя, конечно, и в разной степени); они в дальнейшем подвергаются той или иной трансформации. Следовательно, имеет место и еще одна, также типичная для системогенеза, закономерность, обозначаемая как «*принцип одновременности закладки*» основных компонентов системы.

Таким образом, обобщая анализ представленных выше результатов, можно заключить, что в генезисе мотивационной сферы личности в процессе освоения УД, действительно, воплощены основные принципы, характерные для системогенетического типа развития. Следовательно, сформулированную выше гипотезу относительно системогенетического типа развития мотивационной сферы в процессе освоения УД можно считать доказанной; генезис этой сферы – это, действительно, *системогенез*, что непосредственно следует из сути выявленных в данном исследовании принципов, которым он подчиняется.

Вместе с тем, обнаруженные общие принципы и закономерности еще не исчерпывают собой всех установленных в концепции системогенеза закономерностей генетического плана. Очень важная категория последних связана с более глубинными процессами развития систем в ходе их генезиса – с процессами *интеграции* и *дифференциации* ее основных «составляющих». Как известно, их результативным эффектом является прогрессирующая *консолидация* компонентов системы (что и зафиксировано в еще одном принципе системогенеза – в принципе консолидации) [16, 449].

Для того чтобы попытаться выявить эти закономерности, необходимо перейти от сравнения *абсолютных* значений степени сформированности отдельных подсистем к определению их *целостных структур* на разных возрастных «срезах» и их сравнительному рассмотрению. С этой целью нами были определены матрицы интеркорреляций степени развития основных мотивационных подсистем в каждой возрастной

группе, а на их основе построены соответствующие структурограммы. Затем на основе построенных структурограмм были определены главные структурные индексы, характеризующие степень интегрированности, дифференцированности и общей организованности всей совокупности подсистем на разных возрастных «срезах». При этом, в отличие от предыдущего цикла исследований использовались не 4, а 3 возрастных среза – учащиеся 4, 8 и 11 классов (что связано с повышенной трудоемкостью данного цикла исследований). Полученные значения этих индексов отражены в таблице 10.

Таблица 10

Значения структурных индексов мотивационных подсистем в различных возрастных группах (4, 8, 11 классы)

| Индексы | Возраст (классы) | | |
|---------|------------------|----|----|
| | 4 | 8 | 11 |
| ИКС | 11 | 21 | 25 |
| ИДС | 5 | 6 | 10 |
| ИОС | 16 | 27 | 35 |

Представляя полученные результаты в графической форме, можно построить следующие зависимости указанных индексов от возраста испытуемых (см. рис. 17).

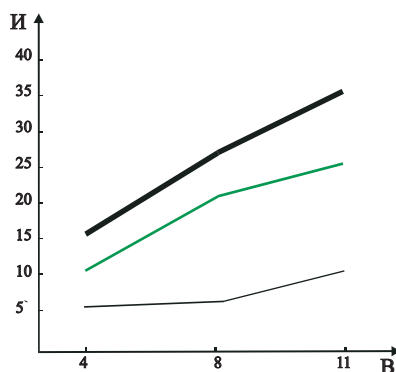


Рис. 17. Зависимость индексов когерентности, дивергентности и организованности мотивационных подсистем от возраста испытуемых: 4, 8, 11 – классы испытуемых
 Обозначения: жирная линия – индекс организованности; полужирная линия – индекс когерентности; тонкая линия – индекс дивергентности; И – абсолютные значения соответствующих индексов; В – возраст (классы)

Анализ этих результатов позволяет сделать следующие основные заключения.

Во-первых, достаточно существенно увеличивается индекс когерентности структуры основных мотивационных подсистем, что свидетельствует о том, что в процессе возрастного развития имеет место возрастание степени интегрированности этих подсистем.

Во-вторых, наряду с этим, возрастает и степень дифференцированности мотивационных подсистем; это означает, в свою очередь, что внутри мотивационной сферы разворачиваются процессы, также связанные с установлением закономерных связей между ними – но уже не только интегративного, но и дифференциального типов.

Вместе с тем можно видеть, что *темпы* изменения ИКС и ИДС *неодинаковы* на разных интервалах школьного обучения: вначале доминирует интегративная тенденция, а затем – дифференцирующая. Как следствие возрастания ИКС, и ИДС, увеличивается и значение индекса организованности структуры. Причем характер его динамики близок к прямо пропорциональной зависимости величины данного индекса от возраста.

Следовательно, в ходе возрастного развития имеют место достаточно закономерные изменения структурной организации мотивационных систем – повышение меры их интегрированности, дифференцированности, а в результате – общей организованности. Все это вновь свидетельствует о системогенетическом типе развития основных мотивационных подсистем, а также их общей структуры. Подчеркнем также, что статистически значимое увеличение ИКС и ИДС следует рассматривать также как *непосредственное* проявление повышающейся степени их скоординированности. Следовательно, в данном результате находит свое проявление еще один характерный для системогенетического типа развития принцип – *принцип консолидации*. Поэтому и общая гипотеза относительно принадлежности развития мотивационной сферы личности в процессе освоения УД к системогенетическому типу находит свое дополнительное подтверждение.

Еще одним результатом, вскрывающим наличие качественных трансформаций мотивационной структуры в зависимости от возраста испытуемых и, соответственно, от степени освоенности УД, являются данные сопоставления тех мотивационных *подсистем*, которые являются *базовыми* (смысл данного термина был раскрыт выше) в каждый возрастной период. Так, для четвероклассников в качестве их выступили подсистемы внешней мотивации, мотивации безопасности и мотива-

ционных стереотипий; для восьмиклассников – подсистемы мотивации достижения, внешней мотивации и антимотивации; для одиннадцатиклассников – подсистемы мотивации достижения, мотивации самореализации и внеучебной мотивации. В целом эти перечни базовых подсистем для разных возрастных категорий не совпадают. Различия в составе базовых подсистем также непосредственно указывают на то, что сами структуры мотивационных подсистем меняются от возраста к возрасту не количественно, а именно *качественно* – претерпевают принципиальные перестройки. Однако для того, чтобы строго обоснованно говорить о такого рода качественных трансформациях структур мотивационных подсистем, необходимо сопоставить эти структуры в исследуемых возрастных группах.

Для этого мы проанализировали в сравнительном плане матрицы интеркорреляций мотивационных подсистем по критерию χ^2 . В результате было обнаружено, что матрицы интеркорреляций в исследованных возрастных группах статистически достоверно ($p = 0,05$) различны, то есть *качественно гетерогенны*. Данный факт уже *непосредственно* доказывает, что развитие мотивационной сферы представляет собой не столько динамику степени развития, сформированности ее отдельных мотивационных подсистем, сколько *качественные* изменения, трансформации их общей структуры, то есть перестройку содержания, характера и «силы» тех связей, которые имеют место между основными мотивационными подсистемами. При этом следует отметить, что структуры мотивационных подсистем наиболее различны в первых двух возрастных группах (4 и 8 классы); различия структур восьмиклассников и одиннадцатиклассников представлены в меньшей степени. Данный факт может быть проинтерпретирован в том плане, что наибольшая структурная перестройка мотивации УД, наиболее интенсивное ее формирование в целом происходят на относительно более ранних этапах школьного обучения.

Анализируя особенности структурных изменений мотивационной сферы личности в УД на субсистемном уровне ее организации, необходимо возвратиться к одному из главных выводов, сделанных в предыдущем параграфе. Он состоит в том, что важнейшей закономерностью развития мотивационной сферы является механизм межуровневых взаимодействий каждой соседней пары уровней ее общей структуры. Это означает, что каждый вышележащий уровень формируется на основе ближайшего к нему нижележащего путем внесения в него дополнительной организации.

Рассматривая в ходе предыдущего изложения данный механизм, мы пока преднамеренно не стали подробно останавливаться на взаимодействии одной из пар «соседних» уровней – субсистемного и общесистемного, поскольку взаимодействие именно этих уровней составляет основу представленных в данном параграфе результатов. Все изложенные выше данные показывают, *как* именно и по *каким* конкретным закономерностям осуществляется интеграция основных мотивационных подсистем в рамках всей мотивационной системы личности. Смысл этих закономерностей, как можно видеть из всей совокупности представленных данных, заключается в том, что между этой парой соседних уровней имеют место *те же самые* межуровневые взаимодействия, что и между всеми остальными парами. Системный уровень выступает как продукт и результат интеграции основных мотивационных подсистем, как эффект внесения в субсистемный уровень дополнительной организации. Системный уровень, формируясь на основе субсистемного, вместе с тем к нему не сводится, а выступает как качественно специфический по отношению к нему. Эта специфика носит организационный характер, поскольку различия в мотивационной сфере учащихся разных возрастов имеют место не в плане содержания отдельных мотивов и уж тем более не в плане *состава* мотивационных подсистем, который инвариантен для них, а в плане *структурной организации* этих подсистем.

В контексте основных задач параграфа представляется целесообразным отметить и еще один полученный в ходе данного цикла исследований результат. Как мы уже отмечали в начале параграфа (при формулировке общей гипотезы исследования), поскольку мотивационная сфера *в целом* («как система») состоит *непосредственно* из своих подсистем, а не из компонентов – отдельных мотивов, то проявления системогенетических принципов должны быть максимальными в плане генетической динамики именно подсистем, а не компонентов. Однако если это предположение справедливо, то оно может рассматриваться как еще одно возможное доказательство тезиса о важнейшей и определяющей роли самого субсистемного уровня в общей организации мотивационной сферы личности в УД.

С целью проверки данного предположения в каждой возрастной группе (4, 8 и 11 классы) нами вновь были определены матрицы интеркорреляций, но не между подсистемами (как ранее), а между степенью развития *отдельных мотивов*. Затем были подсчитаны структурные индексы ИКС, ИДС и ИОС, характеризующие найденные матрицы и соот-

ветственно построенные на их основе коррелограммы (структурограммы). Поскольку, однако, размерность матриц для совокупности систем и для совокупности мотивов существенно различается (в первом случае – 8 x 8, а во втором 40 x 40), то для обеспечения сопоставимости результатов был использован следующий методический прием. Определенные индексы были выражены не в их *абсолютных* значениях, а в *относительных* величинах, в процентах. При этом *исходный* уровень, то есть значения для первой возрастной группы, брался за 100 %, а значения индексов в двух других группах определялись по отношению к нему. Если данные, представленные в табл. 5 и 11 выразить таким относительным образом, то они примут следующий вид (таблицы 11 и 12).

Таблица 11

Возрастная динамика структурных индексов организации мотивационных подсистем в относительном выражении

| <i>Индексы</i> | <i>Возраст (классы)</i> | | |
|----------------|-------------------------|----------|-----------|
| | <i>4</i> | <i>8</i> | <i>11</i> |
| ИКС | 100 | 191 | 272 |
| ИДС | 100 | 120 | 200 |
| ИОС | 100 | 169 | 219 |

Примечания: возраст учащихся – 4, 8 и 11 классы; ИКС – индекс когерентности структуры; ИДС – индекс дивергентности структуры; ИОС – индекс организованности структуры; результаты представлены в относительных (процентных) значениях: за 100 % взяты значения индексов в группе учащихся 4 класса.

Таблица 12

Возрастная динамика структурных индексов организации совокупности мотивов в относительном выражении

| <i>Индексы</i> | <i>Возраст (классы)</i> | | |
|----------------|-------------------------|----------|-----------|
| | <i>4</i> | <i>8</i> | <i>11</i> |
| ИКС | 100 | 135 | 153 |
| ИДС | 100 | 115 | 135 |
| ИОС | 100 | 132 | 161 |

Примечание: обозначения те же, что и в табл. 11.

Эти данные можно представить и в графической форме – см. рис. 18 а и б.

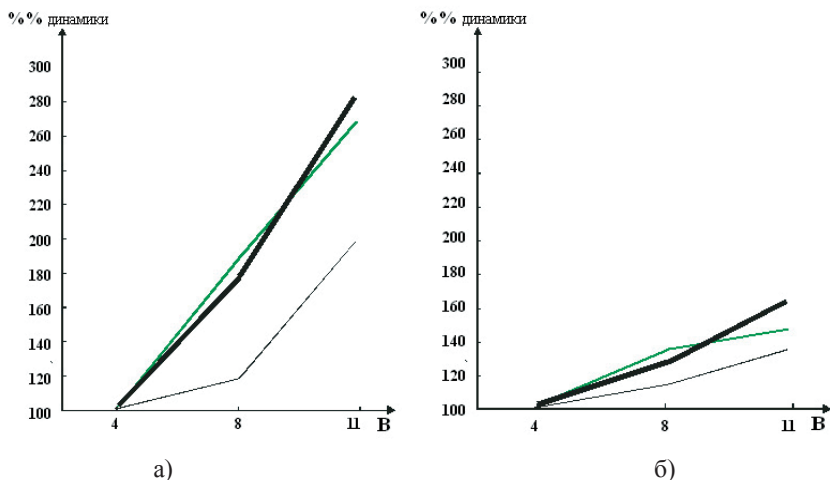


Рис. 18, а и б. Относительная динамика структурных индексов мотивационных подсистем (18а) и структурных индексов организации мотивов (18б) в зависимости от возраста учащихся

Обозначения: жирная линия – индекс организованности; полужирная линия – индекс когерентности; тонкая линия – индекс дивергентности; 4, 8, 11 – классы испытуемых

Сравнительный анализ данных, представленных в табл. 11–12, а также на рис. 18 а и б, позволяет заключить следующее. Значение ИКС для систем в третьей группе в 2,72 раза выше, чем в первой; мера когерентности систем очень существенно (почти в 3 раза) возрастает. Значение индекса дифференцированности (дивергентности) для систем в третьей группе (11 класс) в 2 раза больше, чем в первой (4 класс), что также свидетельствует о явной выраженности здесь дифференцирующих тенденций и механизмов. Индекс организованности структур в третьей группе в 2,19 раза выше, чем в первой.

Если же проследить аналогичную динамику всех этих индексов для матриц интеркорреляций *отдельных мотивов*, то оказывается, что она выражена в значительно *меньшей* степени и изменяется от третьей группы к первой в пределах 1,3–1,6 раза. Так, ИКС в третьей группе выше, чем в первой, в 1,5 раза; ИДС – в 1,3 раза; ИОС – в 1,6 раза. Данный результат непосредственно указывает на то, что интеграционные, дифференцирующие и в целом организационные механизмы и средства системного уровня мотивационной сферы личности в процессе УД действуют, прежде всего, в плане координации мотивационных подсистем, а не отдельных мотивов. Интегра-

ционные и координационные процессы на системном уровне разворачиваются, в основном, на совокупности мотивационных подсистем. Они, в свою очередь (и это было показано в предыдущем параграфе), выступают продуктами интеграции, дифференциации, организации отдельных мотивов.

Таким образом, данный результат, во-первых, еще раз подтверждает наше теоретическое предположение о существовании субсистемного уровня организации мотивационной сферы личности, поскольку доказывает, что основными «единицами» интеграции на общесистемном уровне являются, прежде всего, базовые мотивационные подсистемы, а не отдельные мотивы; во-вторых, он дополняет и углубляет один из основных результатов предыдущего параграфа о существовании ведущего механизма генезиса мотивационной сферы – механизма межуровневых взаимодействий между «соседними» уровнями ее общей иерархии.

Следовательно, сформулированная нами на основе общетеоретических положений гипотеза, согласно которой генезис мотивационной сферы личности в процессе освоения УД подчиняется основным принципам системогенеза и выступает поэтому как одна из форм системогенеза, нашла свое подтверждение (причем комплексное, разноплановое). Следует обязательно учитывать и то, что субсистемный уровень является *центральной* во всей иерархии структурных уровней организации мотивационной сферы личности. Поэтому, есть вполне веские основания полагать, что принципы его генетической динамики присущи и другим уровням ее организации, которые во многом *определяются* субсистемным уровнем. Развитие мотивационной сферы личности в процессе освоения УД представляет собой системогенез не только в плане формирования и развития ее общей структурно-уровневой организации, но и в плане закономерностей генезиса каждого из ее уровней.

4.4.4. Особенности генезиса мотивационной сферы личности как системы со встроенным метасистемным уровнем в процессе освоения учебной деятельности

Все представленные выше материалы теоретического и эмпирического характера дают комплексное обоснование правомерности сформулированной нами общей гипотезы, согласно которой развитие мотивационной сферы личности в процессе освоения УД подчиняется основным закономерностям – принципам системогенеза, и поэтому оно должно быть понято как системогенез. Вместе с тем, было сформулировано также и предположение, согласно которому, поскольку мотивационная

сфера личности как система обладает явно выраженным своеобразием, то этот генезис предполагает наличие и некоторых *специфических* закономерностей. Другими словами, гипотеза предполагала синтез в генезисе мотивационной сферы личности в процессе освоения УД *общих и специфических* закономерностей, совместное раскрытие которых является *достаточным* условием для выявления и понимания особенностей возрастного развития мотивации УД.

Следовательно, после обнаружения общих закономерностей генезиса мотивационной сферы в УД возникает задача определения тех *специфических* закономерностей, которым, возможно, он подчиняется. Они должны быть, по-видимому, закономерно связаны со спецификой мотивационной сферы как системы. Специфика последней обусловлена двумя важнейшими причинами.

Первая связана с тем, что само традиционно сложившееся понятие «мотивационная сфера личности как система» не в полной мере отражает ее реальную сложность и противоречивость, а является определенным упрощением. На самом деле в мотивационной сфере объединены, синтезированы и представлены в диалектическом единстве две категории разнонаправленных тенденций – к интеграции и к дезинтеграции (к асистемности). С одной стороны, мотивационная сфера, безусловно, является системой в том смысле, что она, действительно, выступает как сложное и внутренне структурированное, организованное образование. Она является таковой и в том смысле, что ей присущи мощные тенденции к сохранению, поддержанию интегрированности ее основных «составляющих». К числу этих тенденций можно, например, отнести тенденцию к смысловой интеграции мотивов, прогрессирующую вместе с возрастанием личностной зрелости иерархизацию – соподчинение мотивов и др. [23, 24]. С другой стороны, мотивационная сфера не является в полном и строгом смысле системой: это такое интегративное личностное образование, которое характеризуется принципиальной изменчивостью, непостоянством не только своей организации, но даже и состава. На различных возрастных этапах и в особенности на интервале школьного обучения, когда происходит наиболее интенсивное формирование личности и ее мотивации, принципиально различен даже сам ее компонентный состав; мотивационная сфера личности – это система с переменным составом.

Вторая причина заключается в том, что, согласно традиционно сложившимся в общей теории систем представлениям, в основе дифференциации той или иной системы от среды лежит наличие *системообразующего фактора*, в качестве которого обычно рассматривается цель

функционирования системы [16, 265]. Цель определяет компонентный состав системы (то есть то, что необходимо для ее достижения); способы и формы их структурирования, то есть организацию; особенности их функциональной динамики и др.

Вместе с тем эти общепризнанные положения не были до сих пор в должной мере соотношены с понятием мотивационной сферы как системы; не был поставлен вопрос: обладает ли она вообще и, если да, то каким именно конкретным «системообразующим фактором»? Может ли быть реализовано для определения сущности этого фактора понятие *цели* (которое обычно используется для этого)? При постановке данных вопросов со всей очевидностью вскрывается важное, на наш взгляд, обстоятельство, что мотивационная сфера как система не только не имеет в качестве своего системообразующего фактора какую-либо конкретную цель, но и в принципе *не должна* ее иметь. Более того, по отношению к мотивационной сфере складываются своего рода «инверсионные отношения» между целью (как системообразующим фактором системы) и самой системой. Не цель «организует и интегрирует систему» (и в этом смысле – порождает ее), а наоборот, сама мотивационная сфера является *источником* целей личности, целей ее деятельности, поведения, общения.

Кроме того, следует отметить и еще одну значимую, по нашему мнению, причину определенной асистемности мотивационной сферы личности. Как это неоднократно и убедительно продемонстрировано в психологических исследованиях, мотивация в «широком» смысле является важнейшим источником и комплексной детерминантой *развития*, формирования поведения и деятельности, а также всей личности в целом. Однако такое развитие и эффективная реализация мотивацией этих генеративных функций возможны лишь в том случае, если в ней самой заложены определенные противоречия, неопределенность, неупорядоченность, противоречивость. Для того, чтобы эффективно реализовывать свой динамический и, тем более, генетический, то есть развивающий потенциал, в мотивационной сфере обязательно должны быть заложены не только механизмы интегративного типа (на которых обычно делается акцент), но и механизмы, средства так сказать «возмущающего» характера, вносящие в нее изменчивость, противоречивость.

Вторая основная категория причин, которые определяют достаточно выраженную специфичность мотивационной сферы как системы, обусловлена тем (и это было предметом специального анализа в параграфах 4.1. и 4.2.), что она принадлежит к очень специфическому типу – к системам со встроеным метасистемным уровнем.

Действительно, метасистемы, которые онтологически являются первичными по отношению к мотивационной сфере личности в УД и в которые она объективно включена как одна из их «составляющих», в то же время оказываются функционально представленными в содержании и структуре самой мотивационной сферы. Так, метасистема личности, являясь «целым» по отношению к мотивационной сфере как своей «частью», одновременно выступает и как ее функциональная «составляющая», как ее часть. Наиболее общим проявлением такого встраивания является то, что фактически все основные образования и структуры, качества и свойства личности обладают самостоятельным, собственно *динамическим*, то есть именно *мотивационным*, потенциалом. Это и позволяет рассматривать их и как «составляющие» мотивационной сферы. Все эти образования и структуры, качества и свойства, процессы и состояния принадлежат и к метасистемному уровню (поскольку являются собственно личностными атрибутами), и к системному уровню мотивационной системы личности (поскольку являются собственно мотивационными образованиями).

То же самое можно сказать и по отношению к другим метасистемам, в которые объективно включена мотивационная сфера – к метасистеме УД, к метасистеме социального окружения. Более того, метасистемы, в которые объективно включена мотивационная сфера, не просто входят в ее собственный состав, но и образуют один из уровней ее организации, причем, высший (метасистемный). Известно, однако, что именно высший уровень организации любой системы оказывает решающее воздействие на все ее содержание, структуру, динамику, функционирование, генезис и пр.

Если учесть вышесказанное, то можно констатировать следующее положение: все метасистемы, и в особенности личность, подвержены *непрерывным трансформациям*, которые редко носят систематический и закономерный характер. Особенно очевиден факт такой принципиальной изменчивости, трансформируемости по отношению к тому онтогенетическому периоду, на котором традиционно проводится изучение мотивационной сферы личности в процессе УД – к периоду школьного обучения. В данном случае следует говорить уже не просто о трансформациях личности, а о ее становлении, формировании, о ее «фактическом складывании».

Однако если метасистемный уровень какой-либо системы (в данном случае – мотивационной) находится в состоянии непрерывных и очень существенных, а нередко и радикальных трансформаций, то его динамичность и изменчивость объективно вносят столь же постоянные и существенные «возмущения» в состав, структуру и функции всей системы. Метасистемный уровень является одновременно и высшим

интегратором системы, и в то же время вносит определенную дезорганизацию в мотивационную сферу; придает ей элементы хаотичности, а значит содержит предпосылки для ее собственного развития. Именно это и является причиной асистемности, проявляющейся в содержательном и структурном планах, о которой было сказано выше.

Таким образом, мотивационную сферу личности следует трактовать как очень специфическую систему, во-первых, из-за атрибутивно присущих ей, включенных в сам ее состав, в само ее содержание механизмов и средств асистемности; во-вторых, из-за принадлежности мотивационной сферы личности к особому типу систем – к системам со встроенным метасистемным уровнем.

Так, при обращении к табл. 11 можно видеть, что даже у учащихся самой старшей возрастной группы (11 класс), у которых и степень сформированности УД, и степень сформированности самой мотивации УД является по понятным причинам относительно наибольшей, *индекс организованности структуры* равен 35 баллам. Чтобы понять истинный смысл этого количественного показателя общей организованности мотивационной сферы, необходимо учитывать следующее. Общее количество всех потенциально возможных связей между 8-ю подсистемами равно 28; если бы все они были представлены хотя бы на достаточно умеренном в статистическом отношении уровне значимости $p = 0,05$ и получили бы в соответствии со стандартной процедурой определения индекса организованности «весовой» коэффициент 3 балла, то общая организованность структуры (ИОС) составила бы $28 \times 3 = 84$ балла. Подчеркнем, что это значение могло бы получиться даже при *средней* организованности всей их структуры.

Величина же *реально* полученной в эксперименте организованности мотивационных подсистем (35 баллов) даже при условии «достаточно хорошей» организованности существенно меньше – более чем в 2 раза (точнее – в 2,25 раза). Это можно рассматривать как *прямое экспериментальное доказательство* того, что даже при условии высокой степени сформированности мотивации УД мотивационная сфера, лежащая в ее основе, не достигает *даже половины* ее весьма средней организованности. Данный факт является непосредственным показателем частичной, неполной системности мотивационной сферы личности даже при условии относительно *наибольшей* степени сформированности УД и соответственно ее мотивации.

Далее, необходимо акцентировать внимание и на еще одной специфической (но в то же время достаточно характерной) особенности генезиса

са мотивации УД. Она заключается в следующем. Мотивационная сфера личности в УД (как система) включена не в *одну* метасистему, а *одновременно в ряд* метасистем. Она входит и в состав метасистемы личности, и в состав другой метасистемы – самой УД, и в состав еще одной очень важной метасистемы, образованной всем комплексом факторов социального окружения (обусловленных как конкретной социально-экономической ситуацией, так и влиянием ближайшего окружения учащегося – семьи, учителей, сверстников и т. д.). Каждая из этих метасистем не просто влияет на содержание и развитие мотивационной сферы в процессе УД, но и встраивается в ее содержание и поэтому не только перестраивает, но и в значительной мере формирует его. Следовательно, можно сделать заключение о *полиметасистемности* мотивационной сферы личности в процессе УД. Три указанные метасистемы являются очень разными, качественно гетерогенными. Однако все они *одновременно* влияют на мотивационную сферу личности в процессе УД и особенно на ее генезис. Кроме того, все эти три метасистемы подвержены на этапе школьного обучения *беспрецедентному диапазону* изменений. Следовательно, мотивационная сфера в процессе УД является, скорее, не системой со встроеным метасистемным уровнем, а системой со строящимся, формирующимся и постоянно изменяющимся метасистемным уровнем. Понятно, что исследование системы с таким изменяющимся и перестраивающимся метасистемным уровнем представляет еще более сложную задачу.

Исходя из сказанного, целесообразно предпринять попытку исследования такой мотивационной подсистемы, которая позволила бы изучить влияние всех трех указанных выше основных метасистем на мотивацию УД одновременно. Речь идет о подсистеме *антимотивации*, описанной в параграфе 4.3.4.1. Выбор данной подсистемы в качестве репрезентативной по отношению к сути рассматриваемых здесь вопросов обусловлен достаточно общими и важными причинами. Дело в том, что практически во всех отношениях (и исторически, и традиционно, и содержательно) при исследовании мотивации УД, конечно, не только признаются факты определяющего влияния на ее формирование развивающейся личности, но и получен огромный эмпирический материал в этом отношении. Естественно, что изменения личности являются самостоятельным и очень важным источником возникновения все новых мотивов; изменяющиеся требования деятельности также приводят к формированию все новых мотивов (и стимулов); наконец, качественные изменения влияний социальной микросреды приводят к аналогичным, то есть также качественным, изменениям мотивации.

Вместе с тем, согласно исторически сложившейся и прочно укрепившейся традиции, основной акцент в разработке указанных вопросов практически всегда делается на *позитивной* составляющей мотивации УД. Это означает, в частности, что основное внимание концентрируется на том, как новые возможности формирующейся личности создают предпосылки для возникновения у нее новых мотивов *учения*; на том, как развитие системы УД *способствует* развитию ее мотивационной основы и т. д. И эта традиция совершенно понятна: прежде всего, важно знать, *где и в чем* конкретно заложены мотивационные резервы формирования положительного отношения к учению, *как их вскрыть* и, главное, *как их использовать* в целях мотивационного сопровождения УД.

Такой подход, хотя и является, безусловно, правильным и, более того, очень конструктивным, его все же нельзя рассматривать в качестве единственно возможного. В проведенном нами в параграфе 4.3.4.1. анализе была достаточно подробно рассмотрена очень специфическая и вполне самостоятельная мотивационная подсистема, условно обозначенная как подсистема *антимотивации*. Она включает в себя те мотивационные факторы, которые объединяются общим объективным признаком – *отрицательным отношением к УД*. Их состав и содержание очень гетерогенен. На наш взгляд, именно эта мотивационная подсистема и понятие антимотивации в целом должны быть рассмотрены как достаточно конструктивные теоретические средства для анализа влияния трех основных (указанных выше) метасистем на мотивацию учения и соответственно для выявления специфических особенностей генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения УД.

В самом деле, нельзя не видеть, что влияние всех трех основных метасистем, в которые включена мотивационная сфера, наряду с положительными сторонами, объективно включает и совокупность таких детерминант, факторов, условий и пр., которые способствуют развитию антимотивации. Так, выше нами было показано, что само по себе развитие личности – это в определенной мере развитие антимотивации. Например, любое из основных новообразований школьного онтогенеза обладает, в том числе, и явно выраженным антимотивационным потенциалом.

Во-первых, формирование в младшем школьном возрасте таких новообразований, как рефлексия, произвольность поведения, позволяет учащемуся осознанно ставить перед собой вопросы типа: зачем надо «ходить в школу», «подчиняться требованиям», «тратить свои усилия» и пр. Ответы, которые дает себе ребенок на эти вопросы, далеко не всегда способствуют позитивной динамике мотивации. Во-вторых, показательным явля-

ется и другое новообразование – «чувство взрослости» и связанный с ним гипертрофированный *негативизм*, свойственный подростковому возрасту. В-третьих, особое значение имеет резко усиливающееся в этот возрастной период явление *реактивного сопротивления личности* – наличие таких мотивационных установок, которые *противоположны* по отношению к внешне задаваемым требованиям, нормам, правилам и пр. В-четвертых, еще одним, быть может, наиболее важным фактором, являющимся комплексной детерминантой развития антимотивации, выступает и процесс *полового созревания* и соответственно те потребности, которые им обусловлены и которые имеют не деятельностьную ориентацию.

Подобные примеры и иллюстрации можно было бы перечислять и дальше. Например, формирование профессиональных интересов в старшем школьном возрасте – это, безусловно, положительный факт. Однако их наличие очень часто приводит к редукции мотивов, связанных с необходимостью изучения тех предметов, которые, как рассуждает школьник, «мне не понадобятся в дальнейшей жизни». Таким образом, развитие личности, ее обогащение и усложнение сопровождаются одновременно и процессом постоянного возникновения факторов, потенциально детерминирующих становление антимотивации УД.

Аналогичную картину можно наблюдать и по отношению к другой метасистеме – самой УД. Она, как было показано нами выше, содержит предпосылки не только для развития интереса к ней (то есть положительной внутренней мотивации), но и для развития *внутренней антимотивации*. Следует учитывать, что УД является жестко регламентированной, насыщенной системой норм и правил (преимущественно ограничивающего, заставляющего и «запрещающего» характера). Кроме этого она носит и жестко *оценочный* характер. Все это также является комплексом очень мощных стимулов для развития *внешней антимотивации* (см. подробнее об этом в параграфе 4.3.4.1., а также в [216]).

Наконец, еще одна основная метасистема – социального окружения, социальной среды (как макро-, так и микромасштаба) также является мощным источником развития антимотивации. Очевидно, что «давление» социальной макросреды (социума в целом) в настоящее время носит ярко выраженный негативный характер по отношению к развитию мотивации УД. Учащийся сплошь и рядом видит, что «учеба – не главное», что «успешное учение – не гарантия успеха в последующей жизни» (а, скорее, наоборот). Нельзя не отметить и отрицательную роль СМИ в этом процессе; все это, конечно, нежелательная, но, к сожалению, объективная реальность, и она негативно воздействует на развитие мотивации

учения. Социальная микросреда также является очень часто сильнейшим источником формирования антимотивации. В этом плане можно привести много очевидных примеров. Это, например, отрицательное влияние на мотивацию УД неблагополучных семей, наказания за учебные неуспехи и многое другое. Среди факторов микросоциального плана, существенно влияющих на развитие антимотивации УД, следует отметить и влияние разного рода неформальных группировок, преимущественно антисоциальной направленности, получивших в настоящее время достаточно широкое распространение.

Итак, можно видеть, что все три основные метасистемы, в которые включена мотивационная сфера (личность, УД, социальная среда), наряду с определенным положительным влиянием на формирование мотивации УД, содержат в себе мощнейший антимотивационный потенциал. В этой связи можно сказать, что эти три метасистемы входят, встраиваются в мотивационную сферу личности не только в аспекте своей позитивной, но и негативной стороны. Это очень нежелательная, но, тем не менее, объективная реальность, не считающаяся с которой не только теоретически, но и практически неправомерно. Своеобразным интегративным эффектом их влияния на мотивационную сферу в процессе УД как раз и выступает формирование в ее общей структуре самостоятельной подсистемы – антимотивационной. Она выступает противоположным, негативным аспектом всех других подсистем. Например, подсистема внутренней мотивации (традиционно трактуемая как положительная) может в УД представлять своей противоположностью – внутренней антимотивацией. Следовательно, подсистему антимотивации, как это было подробно обосновано выше, можно представить как *распределенную* по всем другим мотивационным подсистемам.

Учитывая сказанное, вопрос о влиянии специфики мотивационной системы (закрывающейся в принадлежности к системам со встроенным метасистемным уровнем) на сам ее генезис можно конкретизировать до следующей задачи. Как в *сравнительном плане* представлена в ходе освоения УД динамика положительной и отрицательной мотивации? В целях решения данного вопроса мы осуществили специальное исследование, результаты которого представлены ниже. На его первом этапе в четырех возрастных группах была проведена диагностика общей степени мотивации УД по разработанной нами методике КОМ (с учетом тех ее возрастных модификаций, о которых говорилось выше). Далее, на втором этапе, была разработана и реализована на выборке $n = 124$ специальная методика опросного типа для диагностики степени выраженности антимотивации учения [216]. Наконец, на третьем этапе полученные данные

подвергались обработке, в результате чего оказалось возможным выявить сравнительную динамику положительной и отрицательной мотивации учебной деятельности. Эти данные представлены на рис. 19.

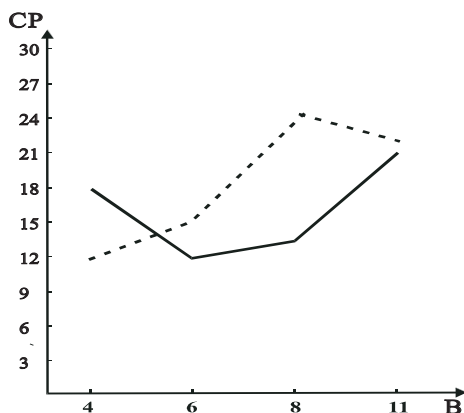


Рис. 19. Динамика развития позитивных мотивационных подсистем и подсистемы антимотивации.

Обозначения: сплошная линия – усредненное значение развития четырех позитивных мотивационных подсистем; пунктирная линия – значение развития подсистемы антимотивации; В – возраст; СР – степень развития мотивации

Представленные данные позволяют сделать следующие основные заключения.

Во-первых, динамика развития положительной мотивации в целом согласуется с теми данными, которые описаны в литературе: наличие высокой положительной мотивации в 7–8-летнем возрасте сменяется к моменту перехода из начальной в среднюю школу ее резким снижением, а затем происходит, хотя и достаточно медленное, но все же возрастание. «Западение» значений мотивации учения зафиксировано в литературе как «феномен мотивационного вакуума» [279] и имеет ряд важных причин, которые достаточно подробно охарактеризованы в литературе. Ими являются, в частности, существенные изменения в организации учебного процесса – появление новых сложных предметов и новых учителей; повышение требований к личностному и интеллектуальному развитию учеников; смена ведущего вида деятельности – с учебной деятельности на интимно-личностное общение. Кроме того, общая изменяется общая направленность интересов школьников, они смещаются в другие сферы, а учеба как таковая отходит на второй план.

Во-вторых, что касается динамики развития антимотивации, то она носит в значительной степени *инвертированный* характер по отношению к динамике положительной мотивации. Как можно видеть из данных, представленных на рис. 14, она достаточно слабо представлена в первых двух возрастных группах. Затем, однако, происходит очень резкое возрастание степени ее выраженности, и ее значения достигают максимума в группе испытуемых 14–15 лет. При переходе к последующей возрастной группе имеет место некоторое (однако достаточно умеренное) снижение степени антимотивации. Подчеркнем, что наибольшее значение степени антимотивации фиксируется на той возрастной группе, которую принято относить к подростковому – «трудному», переломному возрасту.

В-третьих, как уже отмечалось, эти две полученные зависимости имеют своего рода «зеркальный» характер. Положительная мотивация, снижаясь вначале, затем в целом возрастает. Негативная мотивация, наоборот, сначала возрастает, а затем несколько снижается.

В-четвертых (и это, на наш взгляд, главное), полученные данные показывают, что, наряду с известным явлением «мотивационного вакуума» [279], обнаруженным для динамики положительной мотивации, имеет место еще одно явление – феномен «антимотивационного пика». Оно носит также достаточно общий характер и является инверсионным по отношению к предыдущему. Эти два феномена несколько разнесены по возрастным периодам, но, безусловно, тесно взаимосвязаны. Наступающий в хронологическом отношении раньше феномен «мотивационного вакуума» провоцирует такую ситуацию, при которой он обязательно должен быть чем-то заполнен. И он, действительно, заполняется, но не сразу, а несколько отсроченно, что и приводит к феномену, который в известном смысле является следствием мотивационного вакуума – к феномену антимотивационного пика. В дальнейшем в самой старшей возрастной группе степень антимотивации несколько снижается, что, по-видимому, связано с положительной ролью формирования в этот период так называемых профессиональных мотивов, а также с развитием положительной внеучебной мотивации.

Таким образом, сформулированное выше предположение, согласно которому генезис системы антимотивации подчиняется определенным, инвариантным закономерностям, нашло свое подтверждение. И главным явлением, обнаруженным в ходе исследования, выступил феномен «антимотивационного пика», который дополняет собой известный феномен «мотивационного вакуума».

Данная закономерность, являясь, действительно, очень важной, выступает, однако, не единственной *специфической* закономерностью генезиса мотивационной сферы личности как системы со встроеным метасистемным уровнем. Для выявления этих специфических закономерностей нами было проведено еще одно исследование.

На его первом этапе посредством методики КОМ диагностировалась общая степень мотивации учения в возрастных группах – у испытуемых 5, 7 и 11 классов ($n = 76$). Затем, на втором этапе исследования, в этих же группах проводилась процедура комплексной психодиагностики ряда основных личностных качеств посредством методики 16PF Р. Кэттелла (в детском и подростковом вариантах). Наконец, на третьем этапе полученные данные подвергались статистической обработке и интерпретации. В итоге были получены два основных результата, представляющие непосредственный интерес в плане рассматриваемой здесь проблемы. Так, в таблице 13 представлено количество значимых корреляционных связей между личностными качествами и общей степенью мотивации учения в четырех исследованных группах.

Таблица 13

Число значимых корреляционных связей уровня развития личностных качеств и степенью мотивации УД в различных возрастных группах

| | Возраст (классы) | | |
|-----|------------------|---|----|
| | 5 | 7 | 11 |
| нЛК | 3 | 6 | 8 |

Примечание: 5, 7, 11 – классы; нЛК – число значимо коррелирующих с мотивацией учебной деятельности личностных качеств.

Представленные данные показывают, что с возрастом, а, следовательно, и с повышением меры сформированности как УД, так и личности в целом, *увеличивается* число значимых корреляционных связей между отдельными личностными качествами и мотивацией УД. Это *непосредственно* свидетельствует о том, что мера связи метасистемного уровня организации мотивационной сферы (то есть собственно личностного уровня) с общей степенью выраженности мотивации УД возрастает. Данный факт должен быть проинтерпретирован как одно из проявлений возрастания «удельного веса» метасистемного уровня мотивационной сферы в степени сформированности мотивации УД в целом.

Личностные качества как «составляющие» метасистемы (личности) с возрастом во все большей степени оказываются связанными со степенью мотивации учения.

Вместе с тем, при этом вновь приходится учитывать, что корреляционные связи являются лишь *косвенным*, непрямым индикатором тех или иных более глубоких отношений между коррелируемыми параметрами (в данном случае – между уровнем развития личностных качеств и степенью развития мотивации УД). Для того чтобы выявить более существенные и, прежде всего, *детерминационные* отношения между ними, необходимо, как уже отмечалось выше, использовать более совершенный метод обработки данных – метод корреляционного отношения [81]. В табл. 14 представлены данные относительно числа значимых коэффициентов корреляционных отношений между уровнем развития личностных качеств и общей степенью развития мотивации УД, которые были выявлены в каждой из исследованных возрастных групп.

Таблица 14

Число значимых коэффициентов корреляционного отношения (η^2) между уровнем развития личностных качеств и степенью мотивации УД в различных возрастных группах

| | Возраст (классы) | | |
|-------------------------|------------------|---|----|
| | 5 | 7 | 11 |
| $\eta^2_{\text{ЛК/МУ}}$ | 2 | 4 | 7 |
| $\eta^2_{\text{МУ/ЛК}}$ | 0 | 2 | 1 |

Из представленных данных следует, что имеет место очевидное возрастание числа значимых $\eta^2_{\text{ЛК/МУ}}$ по мере перехода от одной возрастной группы к другой. Причем в самой старшей возрастной группе оно достигает достаточно большой величины – 7 связей. Численные значения «обратных» коэффициентов ($\eta^2_{\text{МУ/ЛК}}$) очень незначительны. Данный результат уже не косвенно, а *непосредственно* свидетельствует о существовании достаточно значимой в плане рассматриваемой проблемы закономерности: чем более сформированной является УД и чем более развитой является сама мотивационная сфера в целом, тем во все большей степени личностные качества оказываются *прямыми* детерминантами общей степени мотивации учения. Это означает, что сами личностные качества начинают выступать в функции детерминант степени моти-

вазии учения, в функции мотивов. Можно видеть, таким образом, что имеет место как бы встраивание составляющих собственно личностного плана (личностных качеств) в состав и структуру самой мотивационной сферы: отдельные личностные качества начинают выступать как мотивы, значимо детерминирующие общую степень мотивации учения.

Вместе с тем личностные качества, являясь, конечно, наиболее репрезентативными проявлениями метасистемного (личностного) уровня, выступают, естественно, *не единственными* среди такого рода проявлений. Ранее мы уже неоднократно отмечали, что любая «составляющая» личности, например, система ее *ценностей*, также обладает собственно динамическим потенциалом, в связи с чем может выступать в функции мотивов. Руководствуясь этим, мы провели еще одно исследование. Его смысл заключался в попытке изучения связей и детерминационных отношений между общей степенью мотивации учения и такой важной «составляющей» метасистемного уровня, как *ценности*.

На первом этапе посредством методики «Опросник терминальных ценностей» (подростковый вариант [387]) диагностировалась совокупность основных ценностей. Затем в этих же группах посредством методики КОМ определялась общая степень мотивации УД. И, наконец, проводился статистический анализ полученных результатов с использованием двух методов – нахождения коэффициентов корреляции и коэффициентов корреляционного отношения исследуемых факторов. В табл. 15 представлено количество значимых (не ниже $p = 0,05$) корреляционных связей и корреляционных отношений между ценностями и общей степенью мотивации УД в трех возрастных группах.

Таблица 15

Количество коэффициентов корреляции и корреляционных отношений степени развития мотивации учения и ценностей

| Коэффициенты | Возраст (классы) | | |
|-----------------|------------------|---|----|
| | 7 | 9 | 11 |
| ρ | 2 | 4 | 7 |
| $\eta^2_{ц/му}$ | – | 2 | 5 |
| $\eta^2_{му/ц}$ | – | – | 1 |

Примечания: ρ – коэффициент корреляции; $\eta^2_{ц/му}$ – детерминационное влияние ценностей на степень мотивации учения; $\eta^2_{му/ц}$ – детерминационное влияние мотивации учения на развитие ценностей.

В результате были установлены следующие основные факты. Оказалось, что прямой функцией от возраста, а значит, и от степени сформированности УД и мотивационной сферы личности является количество значимых корреляций ценностей с общей степенью мотивации данной деятельности. Это означает, что взаимосвязь мотивации учения с ценностями возрастает в зависимости от сформированности УД и мотивационной сферы. Вместе с тем следует снова отметить, что наличие корреляций еще не свидетельствует непосредственно о наличии и направленности детерминационных отношений между ценностями и мотивацией учения. Для этого необходимо обратиться к результатам применения метода корреляционного отношения (они представлены во 2 и 3 строках табл. 15). Можно видеть, что, во-первых, существует определенная позитивная динамика числа значимых $\eta^2_{Ц/МУ}$ в отличие от $\eta^2_{МУ/Ц}$ (которая практически отсутствует); во-вторых, в старшей возрастной группе число значимых связей равно 5, что является достаточно высоким показателем. Следовательно, можно считать, что ценности являются детерминантами общей степени мотивации учения; они значительно влияют на нее. В свою очередь, это дает все основания считать, что они, как и многие личностные качества, сами в значительной степени являются мотивами, точнее – выступают в функции мотивов.

Наконец, по аналогичному плану были построены и проведены исследования еще двух важнейших «составляющих» метасистемы (личности) – самооценки и уровня притязаний. Их результаты практически полностью согласуются по своему смыслу с описанными выше данными [218].

Обобщая результаты всего комплекса описанных выше исследований, можно, по-видимому, сделать следующее итоговое заключение. Такие основные личностные «составляющие», как личностные качества, ценности, самооценка, уровень притязаний, не просто значительно детерминируют степень мотивации учения, но и выступают в функции мотивов УД. Причем степень выраженности этого *увеличивается* по мере взросления учащихся и, следовательно, по мере развития его мотивационной сферы. В свою очередь, все это свидетельствует о том, что имеет место механизм встраивания метасистемы личности в само содержание мотивационной сферы в процессе УД. Данный факт позволяет считать, что очень специфической закономерностью общего генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения УД является последовательное и все более полное встраивание метасистемы (личности) в систему мотивации; обогащение этой системы собственно личностными «составляющими». Наряду этим, обобщение представленных выше

результатов позволяет зафиксировать и еще одно очень показательное в плане рассматриваемых здесь вопросов явление. Оно состоит в том, что детерминационное влияние компонентов метасистемы на мотивационную сферу, как правило, имеет место, а обратные детерминационные связи представлены в гораздо меньшей степени. Его можно обозначить как *эффект «асимметричного взаимодействия метасистемного и системного уровней»* организации мотивационной сферы личности. Он еще раз доказывает тот факт, что, во-первых, метасистемный уровень является, действительно, высшим и поэтому ведущим, определяющим; во-вторых, влияние относительно более стабильных личностных образований на менее стабильные проявления ее деятельности и поведения (мотивацию УД) более сильно, чем вторых на первые.

Подчеркнем также, что личностные качества, ценности, самооценка, уровень притязаний (и многие другие собственно личностные образования) не являются мотивами в традиционном и непосредственном смысле; они определяют собой *общие* мотивационные установки – направленность, интенсивность, стабильный характер отношения личности ко многим деятельностным и поведенческим проявлениям. Следовательно, ценности, личностные качества, самооценка, уровень притязаний и другие «составляющие» также значимым образом соорганизуют совокупность мотивов. Более того, они сами выступают в *функции* мотивов, в результате чего мотивационная *сфера* обретает форму мотивационной *системы* в ее истинном, то есть полном, объеме. Благодаря такому встраиванию метасистемы (личности) в состав, содержание и структуру мотивационной сферы, она обретает системообразующие факторы, которые и обуславливают системность ее организации.

Сложность генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения УД проявляется и в еще одной группе результатов, связанных с исследованием формирования относительно наиболее сложных мотивационных образований – таких, в частности, как мотивы самореализации и самоактуализации. Они, несмотря на признание самого факта существования такого рода мотивов, до сих пор практически не подвергалась самостоятельному специальному изучению в контексте проблематики УД. Вместе с тем, осознание ее объективной значимости, а также предпринятое нами на этой основе исследование данной мотивационной подсистемы, позволило вскрыть целый ряд новых дополнительных данных об организации и динамике мотивационной сферы субъекта учебной деятельности. Основные из них можно резюмировать следующим образом.

Во-первых, было установлено, что существует *прямая* связь между уровнем развития подсистемы мотивации самореализации (МСР) и таким важнейшим результативным параметром учебной деятельности, как успеваемость. Это означает, что МСР выступает одной из важнейших, а нередко и определяющих детерминант успешности всей учебной деятельности. Кроме того, этот вывод подкрепляется еще и тем, что по силе своего детерминационного влияния на успеваемость данная подсистема уступает лишь двум традиционно рассматриваемым в качестве основных мотивационным подсистемам – *внешней* и *внутренней* мотивации.

Во-вторых, степень связи между МСР и успеваемостью *нарастает* по мере взросления самого учащегося. Наряду с этим, еще более демонстративным явилось то, что общий *диапазон* развития МСР является наибольшим среди всех других мотивационных подсистем. Следовательно, именно мотивация самореализации – это наиболее подверженный развитию как в процессе онтогенеза в целом, так и ходе обучения, в частности, класс мотивационных образований.

В-третьих, было установлено, что подсистема МСР формируется и развивается *гетерохронно*. Это означает, что ее генетическая динамика выражена в достаточно умеренной степени на относительно ранних и даже средних этапах школьного обучения. Однако она резко интенсифицируется в более поздние периоды, связанные с обучением в старших классах, а также с переходом обучающихся в подростковую стадию возрастного развития.

В-четвертых, наиболее интересной явилась еще одна обнаруженная в исследовании закономерность, которая состоит в следующем. В процессе исследования были определены коэффициенты корреляции между уровнем развития отдельных мотивационных подсистем и успеваемостью учащихся. Согласно проведенным нами исследованиям, существует восемь основных подсистем такого рода: подсистемы *внешней* и *внутренней* мотивации, подсистемы мотивации *достижения* и мотивации *безопасности*, мотивации самореализации, внеучебной мотивации, подсистема мотивационных стереотипов, а также подсистема антимотивации [218]. Были определены и *матрицы интеркорреляций*, отражающие взаимные связи между уровнем развития указанных подсистем друг с другом. Совокупность этих связей образует общую *структуру* мотивационных подсистем. Она показывает, каким образом подсистемы соорганизованы во всей мотивационной сфере обучающегося как системе и какова функциональная *роль* каждой из них.

В результате произведенных расчетов было обнаружено, что подсистема МСР, как правило, реализует функциональную роль двух основных типов. С одной стороны, она, как отмечалось выше, напрямую связана

с ведущим результативным параметром учебной деятельности – успеваемостью. Однако, с другой стороны, еще более сильной и значимой в статистическом отношении явилась роль данной подсистемы в плане ее участия в *общем структурировании* мотивационной сферы. Конкретно это проявляется в том, что подсистема МСР имеет большое число и высокую значимость интеркорреляционных связей с большинством указанных выше мотивационных подсистем. В этом отношении она находится на третьем месте, уступая лишь таким основным, сильнейшим мотивационным подсистемам, как подсистемы внешней и внутренней мотивации. Из методологии структурно-психологического (матричного) анализа известно, однако, что подсистемы, характеризующиеся наибольшим числом и значимостью связей, обозначаются как *базовые*. Они лежат в основе структурообразования систем (в данном случае – мотивационной). Следовательно, на основе этого результата можно обоснованно заключить, что действительная роль мотивации самореализации является двойкой. Она обуславливает уровень успеваемости (и, следовательно, эффективности всей учебной деятельности) и *прямо*, непосредственно, и косвенно, *опосредствованно*. Специфика второго типа детерминационного влияния состоит в том, что мотивация самореализации объединяет другие мотивационные подсистемы и, следовательно, придает организованность и целостность всей мотивационной сферы личности учащегося. В результате этого общий мотивационный потенциал возрастает, в том числе и за счет возникающих при этом синергетических эффектов взаимодействия мотивационных подсистем друг с другом.

Таким образом, вся совокупность полученных в исследовании и резюмированных выше результатов позволяет сделать следующее заключение обобщающего плана. Мотивация самореализации носит не внешний по отношению к учебной деятельности характер, а объективно, органично включена в состав мотивационной сферы личности субъекта учебной деятельности. Она выступает в качестве одной из ее основных подсистем. Ее роль не сводится к прямому детерминационному воздействию мотивов самореализации на учебную деятельность и ее успешность. Она состоит еще и в том, что мотивация самореализации выступает *интегратором* всей мотивационной сферы субъекта учебной деятельности и, следовательно, в еще более значимой степени воздействует на учебную деятельность. Кроме того, поскольку существует тесная и неразрывная связь между учебной деятельностью и личностью субъекта, осуществляющего ее, то можно считать, что уровень развития подсистемы МСР является мощной детерминантой не только этой деятельности, но и уровня зрелости самого обучающегося.

4.4.5. Особенности и закономерности генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности

Прежде чем непосредственно перейти к анализу тех материалов, которые представлены в данном параграфе, необходимо пояснить само его название. Дело в том, что во всех предыдущих параграфах этой главы *основным предметом* анализа были, естественно, также особенности и закономерности генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения УД. В связи с этим многие из такого рода закономерностей уже проанализированы. Вместе с тем, в выполненных нами исследованиях генетического аспекта изучения мотивации УД был установлен и ряд *дополнительных* генетических особенностей, которые раскрывают некоторые новые закономерности генезиса мотивации в процессе УД. Они и станут предметом рассмотрения в данном параграфе.

1. При формулировке гипотезы одного из циклов наших исследований был реализован тезис, согласно которому, в процессе генезиса многих психических образований, процессов, структур и пр. имеет место период их наиболее интенсивного формирования и развития, обозначаемый понятием *сензитивного периода*. Используя это понятие, а также опираясь на развитое в параграфе 4.3.3. и подтвержденное экспериментально положение о гетерогенности мотивационной сферы личности в процессе УД (прежде всего, о наличии восьми принципиально разных мотивационных подсистем), мы предположили следующее. По-видимому, для формирования каждой из этих подсистем существуют определенные сензитивные периоды. Кроме того, поскольку сами подсистемы являются очень разными во многих отношениях, то возможно, что эти сензитивные периоды могут не совпадать в хронологическом, возрастном отношении. Эмпирические материалы, дающие достаточные основания для верификации данной гипотезы, также представлены в параграфе 4.3.3. (рис. 15 и 16).

Во-первых, как можно видеть из представленных на этих рисунках данных, действительно, периоды наиболее интенсивного формирования различных мотивационных подсистем *не совпадают* друг с другом. Так, например, подсистемы мотивационных стереотипий и антимотивации формируются намного раньше, чем подсистемы мотивации достижения и мотивации самореализации. Подсистема внешней мотивации наиболее интенсивно развивается в среднем интервале общего школьного обучения. Все это указывает на то, что, действительно, по отношению к каждой мотивационной подсистеме имеется свой, присущий ей *сензитивный период*, что подтверждает сформулированную выше гипотезу.

Во-вторых, сензитивные периоды для различных мотивационных подсистем расположены в достаточном удалении друг от друга, а их общий диапазон локализуется в интервале от 4 до 11 класса. Это свидетельствует о том, что генетические, собственно возрастные особенности и закономерности формирования *качественно* различных мотивационных подсистем также качественно различны.

В-третьих, *относительно* более простые мотивационные подсистемы каждой из их «пар» (см. параграф 4.3.4.) формируются раньше, чем относительно более сложные. Так, система внешней мотивации имеет сензитивный период, локализованный на «шкале времени» *раньше*, чем сензитивный период системы внутренней мотивации. Мотивация безопасности также формируется раньше, чем подсистема мотивации достижения. Однако общеизвестно, что именно первые из указанных «пар» подсистем являются относительно более простыми, чем вторые. Смысл данной закономерности заключается, по-видимому, еще и в том, что в общей структуре мотивационной сферы личности формируются вначале относительно более простые ее «составляющие», обеспечивая ее общий динамический потенциал; затем формируются относительно более сложные ее «составляющие» (мотивационные подсистемы).

В-четвертых, можно констатировать временное совпадение сензитивных периодов формирования близких по своей природе мотивационных подсистем. Так, например, сензитивные периоды формирования подсистем внешней мотивации и мотивации безопасности совпадают; однако хорошо известно, что мотив избегания плохой отметки – это один из сильнейших мотивов безопасности в целом. Он одновременно является как бы «обратной стороной» одного из типичных для внешней мотивации – результативного мотива. Другой пример: подсистема мотивации достижения формируется весьма сходно в хронологическом плане с подсистемой мотивации самореализации.

Таким образом, можно заключить, что общий генезис мотивационной сферы в процессе УД является *внутренне дифференцированным, гетерогенным* по своей психологической природе. Он представляет собой совокупное развитие частных генезисов мотивационных подсистем, для каждой из которых характерно наличие *сензитивного периода*.

2. Еще одной закономерностью генезиса мотивационной сферы личности в ходе освоения УД, обнаруженной во всех описанных выше исследованиях, является следующая достаточно общая особенность. Этот генезис представляет собой синтез двух процессов – возникновения и развития *новых* мотивационных образований и редукции, «отмирания» *ранее*

актуальных и позитивных для *своего* возраста мотивов. И теоретический анализ, и практика обучения и воспитания убедительно свидетельствуют о том, что по отношению к достаточно большой части мотивов УД неправомерен только оценочный подход (с точки зрения понятий «хорошо – плохо»). Это означает, что многие из них обладают *генетической относительностью*. Позитивные и действенные для определенного возрастного периода мотивы могут в дальнейшем как бы инвертировать свой ценностный для учения смысл, становясь негативными.

Так, в частности, *положительный* для раннего школьного возраста мотив интереса к внешней стороне учения в дальнейшем, если он сохраняет свою доминирующую значимость, может оказывать уже преимущественно *негативное* влияние на «общее отношение к учению». Кроме того, например, очень типичный и выраженный для младшего школьного возраста мотив УД, связанный с положительным отношением к учителю, при переходе в среднюю школу (когда один «любимый» и единственный учитель заменяется многими) также начинает оказывать существенное негативное влияние на «общее отношение к учению». В этом плане можно привести пример из нашей педагогической практики. В одном из обследованных нами классов начальной школы работал очень сильный, пользующийся всеобщим авторитетом и любовью практически у всего класса учитель. Ярко выраженное положительное отношение к нему, желание ему подражать, «быть похожим на него» выступало в функции очень сильного мотива положительного отношения к учению. После того как этот класс перешел в среднюю школу и ему был назначен классный руководитель, в качестве которого по стечению обстоятельств выступил своеобразный антипод первой учительницы (педагог с достаточно низкой квалификацией, малым опытом и, главное, с выраженными авторитарно-негативными установками к учащимся), не только резко снизилась дисциплина и успеваемость, но многие учащиеся вообще старались не ходить в школу. Иными словами, сформировалась резко выраженная антимотивация учения. В результате администрация школы была вынуждена пойти на беспрецедентный шаг: классным руководителем был назначен тот педагог, который вел занятия в данном классе во время обучения в начальной школе (та самая «любимая учительница»), что сразу же радикально изменило ситуацию. Эта учительница продолжала оставаться классным руководителем в течение двух последующих лет. Все это указывает на то, что генезис мотивационной сферы в процессе освоения УД в целом и генезис многих из *отдельно* взятых мотивов характеризуются *ценностной относитель-*

ностью. Кроме того, можно констатировать и генетический феномен «*негативной фиксации положительных мотивов*».

3. Как уже неоднократно подчеркивалось нами, многие из образований, входящих в общую структуру мотивационной сферы личности, включают две основные «составляющие» – динамическую и содержательную. Например, двумя основными характеристиками интересов являются их сила (динамическая «составляющая») и широта (содержательная «составляющая»).

Основываясь на этом положении, мы предприняли исследование, целью которого являлось сравнительное изучение их динамики в ходе школьного обучения, но не на материале изучения интересов как мотивационных образований, поскольку результаты их исследования уже были рассмотрены выше, а на материале другого важного мотивационного образования – *самооценки*. Посредством специально разработанной нами методики [211] определялись «интенсивность» – динамическая характеристика самооценки (СО), а также степень ее адекватности. Эти два параметра СО сопоставлялись на разных возрастных периодах – как в плане их абсолютной выраженности, то есть «интенсивности», так и в плане их адекватности, соответствия друг другу. В результате данного исследования были выявлены две основные закономерности.

Во-первых, установлено, что динамическая «составляющая» СО – ее «интенсивность», «сила» характеризуется более выраженной динамикой в относительно *младшие* возрастные периоды, тогда как содержательная «составляющая» – степень ее адекватности более интенсивно складывается в относительно *старшие* возрастные периоды. Таким образом, можно констатировать, что динамика более простой «составляющей» СО (динамической) *опережает* в своем становлении формирование более сложной «составляющей» (содержательной). Данное явление можно условно обозначить как *феномен «опережающего формирования динамической составляющей мотивационных образований по отношению к содержательной»*.

Во-вторых, было установлено, что с возрастом меняются отношения между динамической и содержательной «составляющими» СО. В раннем школьном возрасте корреляция имеет отрицательный знак; затем он меняется на нейтральный (то есть отсутствие значимой корреляции); наконец, в старшем школьном возрасте корреляция обретает положительный и значимый характер, то есть устанавливаются вполне адекватные отношения между двумя «составляющими» СО – динамической и содержательной. Таким образом, налицо *генетически обусловленная* инверсия соотношений между динамической и содержательной «составляющими» такого важного образования как самооценка.

4. Еще одна закономерность генетического плана, полученная в ходе эмпирического исследования мотивации УД, состоит в следующем. На рис. 20 представлена зависимость *основного* показателя эффективности УД – успеваемости от степени развития внутренней мотивации, а также степени развития мотивации безопасности *отдельно* для учеников 10 и 5 классов.

Анализ представленных данных показывает, что первая из этих зависимостей носит принципиально *различный* характер по отношению к возрасту учащихся.

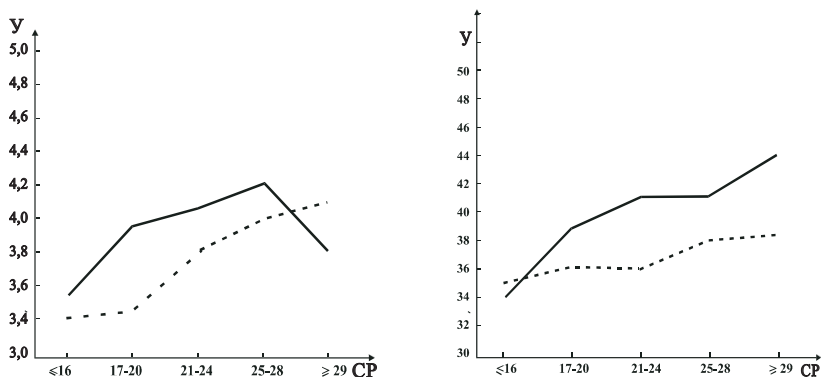


Рис. 20. Зависимости успеваемости от степени развития подсистемы внутренней мотивации (слева) и подсистемы мотивации безопасности (справа) в разных возрастных группах
Обозначения: сплошная линия – учащиеся 10 класса; пунктирная линия – учащиеся 5 класса; СР – степень развития мотивационных подсистем

Если для десятиклассников имеет место так называемая зависимость «типа *оптимума*», то для пятиклассников – зависимость «типа *максимума*». Вторая зависимость (в аспекте возрастного сравнения), хотя и является общей – в том смысле, что принадлежит к одному типу, но мера ее выраженности, рельефности и, значит, самого существования достаточно сильно отличается в 5 классе от 10 класса. Аналогичные различия в аспекте их возрастной приуроченности были обнаружены и по отношению к ряду других зависимостей параметров УД от степени ее общей мотивации и выраженности отдельных мотивационных подсистем [218].

Следовательно, можно сделать вывод, согласно которому, даже наиболее общие закономерности – зависимости функционального типа между степенью развития мотивационных подсистем и успеваемостью (как ведущим параметром всей УД) являются не *абсолютными*, а *генетически отнесенными*: они меняют либо свой характер, либо меру выраженности.

Таким образом, можно заключить, что многие закономерности, зависимости, феномены и явления, установленные и описанные в психологии мотивации УД, являются не абсолютными, а *генетически относительными*. Основная причина этого заключается, на наш взгляд, в том, что сама мотивационная сфера личности в процессе освоения УД претерпевает, как показано выше, очень глубокие качественные перестройки, которые в силу своей глубины не могут, по-видимому, не влиять на форму и степень тех или иных мотивационных закономерностей.

5. Широко обсуждаемым в литературе по психологии мотивации УД и очень значимым в прикладном аспекте является, как известно, вопрос о возможном существовании *половых* различий в организации мотивационной сферы, а также в ее генетической динамике, в том числе и в период школьного обучения. В этом плане следует констатировать большую неоднозначность полученных результатов, в силу чего единая точка зрения по данному вопросу пока не сформулирована. Полученные нами данные показывают, что подобная неоднозначность, а нередко и противоречивость имеющихся материалов отражают, прежде всего, реальную сложность и комплексность самого предмета исследования.

Дело в том, что указанный параметр (полового диморфизма) в большинстве случаев, по-видимому, не является главным и определяющим: он как бы «затушевывается» более сильными факторами и проявляется поэтому опосредствованно, а следовательно – неоднозначно; выступает как своего рода «общий фон». Вместе с тем если попытаться обобщить все полученные в наших исследованиях данные, то можно сделать два заключения, которые, однако, нуждаются в дополнительной конкретизации.

Во-первых, *степень вариативности и выраженности* подавляющего большинства мотивационных закономерностей и феноменов в целом выше у мальчиков, чем у девочек. Эти закономерности и феномены представлены у них более диверсифицировано, тогда как у девочек их картина более сглажена. Например, такой мотивационный феномен, как явление «реактивного сопротивления» (Д. Брем), может быть представлен у мальчиков как в очень сильной и даже гипертрофированной форме, так и вообще быть практически невыраженным. У девочек же он практически всегда имеет место, но преимущественно «на среднем уровне» выраженности.

Во-вторых, сравнительная мера выраженности различий мотивационных закономерностей и феноменов между мальчиками и девочками *возрастает по мере взросления* учащихся, то есть степень генетической динамики у мальчиков выше, чем у девочек. Все это свидетельствует о большей *диверсифицированности* мотивационных феноменов и законо-

мерностей у мальчиков по сравнению с девочками, а также о ее увеличении с возрастом.

Наряду с этим, в других выполненных нами исследованиях показано, что в ходе генезиса мотивации УД имеют место и те закономерности, которые обусловлены особым статусом, спецификой мотивационной сферы личности – ее принадлежностью к системам со встроенным метасистемным уровнем. Таким образом, генезис мотивации УД (точнее, генезис *мотивации личности* в ходе освоения УД) является сложным, комплексным и многоуровневым процессом. Он подчиняется как минимум двум категориям закономерностей: во-первых, *общим* закономерностям, характерным для системогенеза как особого типа развития; во-вторых, *специфическим*, вытекающим из своеобразия психологического статуса мотивационной сферы личности и особенностей ее структурно-уровневого строения. Естественно, что этот аспект генетического изучения мотивационной сферы в процессе УД разработан в значительно меньшей степени; однако и в этом плане удалось обнаружить некоторые генетические закономерности (в дополнение к тем, которые уже были охарактеризованы). Остановимся на некоторых из них.

Как уже неоднократно отмечалось в ходе изложения, одной из основных, специфических черт состава и структуры мотивационной сферы в целом, обусловленных ее метасистемным статусом, является то, что многие собственно личностные образования, процессы, качества, свойства и пр. являются одновременно и собственно личностными «составляющими» и выступают в *функции мотивов*, фактически являются ими. Собственно поэтому мотивационную сферу личности можно трактовать как систему со встроенным метасистемным уровнем.

Однако, если это так, то по отношению к генезису мотивационной сферы складывается следующая ситуация. Этот генезис не может быть понят только как процесс обогащения, формирования новых мотивационных образований на основе развития «старых» и пр. В значительной мере он означает процесс встраивания метасистемы (личности) в систему (мотивационную сферу). Многие «составляющие» мотивационной сферы как собственно психические образования формируются на основе психических же образований, но принадлежащих к другому уровню организации – к уровню личностной организации. Они как бы «уже есть» в психике, но на другом ее уровне. Для того чтобы стать мотивами в собственном смысле слова, они должны подвергнуться «межуровневому переходу» – стать «составляющими» уже не метасистемного, а собственно системного уровня. В силу этого можно заключить, что

и системогенез мотивационной сферы личности (в том числе и в процессе УД) носит не только создающий, но и *воссоздающий* характер; синтезирует в себе черты продуктивности и репродуктивности. Это типичная черта генезиса всех систем со «встроенным» метасистемным уровнем, что показано в ряде работ [187, 196, 216, 218].

Следующая особенность генезиса мотивационной сферы личности заключается в том, что многие личностные образования, структуры, процессы, качества включают в себя динамическую и содержательную «составляющие». В плане их принадлежности к структуре личности они раскрываются в аспекте своих содержательных особенностей, содержательного смысла, то есть *качественного* характера. Однако, переходя с метасистемного (личностного) уровня на системный (то есть становясь «составляющими» мотивационной сферы), они предстают в основном как образования динамические, побудительные, то есть собственно мотивационные. Таким образом, процесс встраивания личностных образований, структур, качеств и пр. в состав мотивационной сферы представляет собой дополнение их содержательных характеристик собственно динамическими аспектами. В силу этого можно заключить, что и генезис мотивационной сферы личности, но уже с позиции ее метасистемного понимания предполагает трансформацию самих личностных образований из имеющих содержательные характеристики в имеющие динамические.

Еще одной важной особенностью генезиса мотивационной сферы личности, обусловленной ее метасистемным статусом, является следующая закономерность. С точки зрения классического системогенеза все закономерности и принципы, лежащие в его основе, так или иначе координируются конечной целью, ради которой осуществляется этот генезис и которая выступает по отношению к развитию, формированию системы как ее *системообразующий фактор* [16, 265]. Однако, как мы уже отмечали, по отношению к мотивационной сфере личности как системе в принципе невозможно определить какой-либо ее системообразующий фактор, используя категорию «цель». Наоборот, мотивационная сфера личности – это и есть та *основа*, которая сама *порождает цели*. Исходно именно мотивация «создает» цели, а они уже затем сами могут выступать в функции мотивов, обретать собственно динамический потенциал. Но тогда складывается внутренне противоречивая ситуация: системогенез мотивационной сферы личности – это генезис такой системы, у которой нет и в принципе не может быть своего собственного, внутренне заложенного в ней системообразующего фактора. Наоборот, этот системообразующий фактор (точнее, факторы) локализуется вне ее самой – в тех собственно

личностных детерминантах, которые и определяют генезис этой сферы. Выше мы предприняли попытку обоснования того, что в качестве такого рода системообразующих факторов по отношению к мотивационной сфере выступают те образования, к которым как раз и относятся «составляющие», входящие в структуру личности (ее ценности, самооценка, уровень притязаний, установки, интернализированные социальные нормы и пр.). Иными словами, системообразующие факторы мотивационной сферы как системы лежат вне ее самой и локализуются в личностной организации субъекта, то есть на метасистемном уровне.

Еще одна особенность генезиса мотивационной сферы личности в процессе учебной деятельности, также обусловленная ее метасистемным статусом, заключается в том, что сама личность как метасистема для этого генезиса подвержена на этапе школьного обучения беспрецедентным по своим масштабам изменениям, качественным трансформациям. Отсюда следует, что генезис мотивационной сферы – это генезис системы с принципиально *изменчивым составом* и с прогрессивно *усложняющейся структурой*.

Отметим и еще одну достаточно общую особенность развития мотивации УД на этапе школьного обучения. Эта деятельность является *ведущим типом* деятельности в данный возрастной период. В определенном смысле она представляет собой *переход* от игровой деятельности к трудовой, в том числе и в собственно мотивационном аспекте. И с этой точки зрения необходимо достаточно критически отнестись к очень распространенному мнению, согласно которому, «чем в большей степени сформирована мотивация учения, тем лучше». Если рассматривать УД как *подготовку к трудовой* деятельности, то более важная цель состоит не в том, чтобы в максимально полном виде сформировать мотивацию *учебной деятельности*, а в том, чтобы *в процессе такого формирования* создать необходимые и достаточные условия для развития мотивации, специфичной другому типу деятельности – трудовой. Тогда следует признать, что не только те типы мотивации, и не только те типы мотивационных подсистем, которые являются с «учебной точки зрения» безусловно позитивными (например, внутренняя мотивация), должны быть обязательно сформированы в ходе УД. Необходимо формирование *всех* мотивационных подсистем, причем даже тех, которые имеют либо явно негативную окраску (антимотивация), либо оцениваются ниже, чем, безусловно, позитивные с «учебной точки зрения» (подсистемы мотивации безопасности, внеучебной мотивации). Это необходимо в силу того, что собственно трудовая деятельность предъявляет гораздо более жесткие

требования к мотивационной сфере. Она в подавляющем большинстве случаев характеризуется приоритетом внешней мотивации; требует постоянного подавления антимотивации и, в этих целях, опоры не на мотивацию по типу влечения, («хотения»), а на мотивацию по типу долженствования. К тому же, она нередко не позволяет личности реализовывать все те мотивационные установки, которые являются для нее наиболее важными, наполненными глубоким личностным смыслом.

В этой связи становится ясной положительная роль подсистемы внеучебной мотивации. Она создает необходимые предпосылки для того, чтобы уже во взрослом возрасте реализовывались *компенсаторные функции*, направленные на снятие (или уменьшение) тех «мотивационных дефицитов», которые нередко имеют место в реальных жизненных условиях (например, феномен хобби). Таким образом, в аспекте онтогенеза трех основных типов ведущей деятельности УД занимает особое положение: в ее процессе формируются все те основные мотивационные подсистемы, которые затем будут объективно необходимы для собственно трудовой деятельности.

В заключение отметим, что у данного вопроса есть еще один аспект, который приобретает в настоящее время все большую актуальность. Дело в том, что у формирования высокой мотивации УД имеется еще одна цель, точнее – *сверхцель*: оптимальным вариантом является не только формирование высокой мотивации УД, но и формирование своеобразной метамотивации на поддержание мотивации к обучению. Она выражается, в частности, в желании и даже в потребности «учиться и дальше»; в том числе и в процессе карьерового продвижения, профессионализации в целом. И именно эта метамотивация – «мотивация на сохранение мотивации к учению» является, по-видимому, наиболее общей и важной целью всех мероприятий по формированию и развитию собственно мотивации УД. В ее основе, как можно видеть из сказанного, лежит не столько развитие мотивов УД как таковых, сколько развитие основных мотивационных подсистем личности, развитие *всей* мотивационной сферы личности в процессе УД.

Таким образом, подводя итоги проведенному в данном параграфе анализу, можно сделать следующие основные выводы.

Во-первых, генетический аспект исследования мотивационной сферы личности в процессе освоения УД должен обязательно базироваться на результатах онтологического и структурного изучения. Это является необходимым условием для корректной постановки проблемы генезиса мотивационной сферы личности в процессе УД, а также для ее конкретной разработки. Среди основных результатов, полученных при реализации других аспектов изучения данной проблемы, наибольшую значимость

для разработки ее генетического аспекта имеют, прежде всего, представления о структурно-уровневом принципе ее организации и о ее целостной иерархии, образованной пятью основными уровнями. Далее, это и обоснование принадлежности мотивационной сферы личности к специфическому типу систем со встроенным метасистемным уровнем. Наконец, это и доказательство важнейшей роли в структурно-уровневой организации мотивационной сферы ее центрального уровня – субсистемного.

Во-вторых, три указанных положения позволили сформулировать общую гипотезу, направленную на раскрытие сути закономерностей генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения УД. Согласно данной гипотезе, генезис этой сферы имеет двуединый характер. С одной стороны, поскольку она может быть понята в качестве относительно самостоятельной, независимой системы, то ее становление должно подчиняться общим принципам системогенеза. С другой стороны, поскольку она имеет явную специфику, заключающуюся в ее принадлежности к системам со встроенным метасистемным уровнем, то эти общие системогенетические принципы должны обогащаться новыми, не описанными в классическом системогенезе принципами и закономерностями.

В-третьих, доказана правомерность сформулированной общетеоретической гипотезы и тем самым установлены как общие, так и специфические закономерности генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения УД. Так, доказано, что, ее генезис в целом подчиняется всем основным принципам системогенеза, выступает поэтому как системогенез. Данный общий результат содействует расширению представлений, сложившихся в системогенетическом направлении психологических исследований.

В-четвертых, одной из главных закономерностей системогенеза, по которой осуществляется развитие мотивационной сферы личности в процессе УД, является то, что это развитие представляет собой формирование и последующее совершенствование структурно-уровневой иерархии. Она включает пять основных уровней – метасистемный, общесистемный, субсистемный, компонентный и элементный. Кроме того, ведущим механизмом данного генезиса является механизм межуровневых взаимодействий соседних уровней: каждый вышележащий уровень формируется и развивается на основе ближайшего к нему нижележащего уровня посредством внесения в него дополнительной организации, дополнительного содержания. Ее генезис – это и есть становление и последующее развитие системы в объективно главном, определяющем аспекте – структурно-уровневом.

В-пятых, общей закономерностью генезиса мотивационной сферы личности в процессе УД является то, что он подчиняется практически всем основным, известным в настоящее время принципам системогенеза. Это – принципы неравномерности, гетерохронности, консолидации, прогрессирующей интегрированности и дифференцированности структуры системы и др. Действие указанных принципов наиболее отчетливо проявляется не на компонентном уровне ее организации (то есть не в плане генетической динамики отдельных мотивов), а на субсистемном уровне – в аспекте генезиса основных мотивационных подсистем. Данный результат является одновременно еще одним важным доказательством наличия субсистемного уровня как такового и его ведущей функциональной роли в организации мотивационной сферы личности в процессе УД в целом.

В-шестых, экспериментально доказано, что генезис мотивационной сферы в УД не может быть полностью объяснен лишь через совокупность уже известных системогенетических принципов и закономерностей. Принадлежность мотивационной сферы к системам со встроенным метасистемным уровнем обуславливает существование ряда других, также важных закономерностей ее генетической динамики. Так, в частности, доказано, что ведущую роль в генезисе мотивационной сферы личности играют те метасистемы, в которые она сама онтологически включена – метасистемы личности, деятельности и социального макро- и микро окружения. Одной из основных особенностей мотивационной сферы личности в УД, обусловленной ее метасистемным статусом, является то, что все три ее метасистемы являются мощными источниками не только позитивной, но и негативной мотивации; приводят к формированию особой мотивационной подсистемы – антимотивационной. В силу этого и весь процесс генезиса мотивационной сферы личности в процессе УД представляет собой противоречивое, диалектическое единство и «борьбу» двух основных тенденций – тенденции к формированию положительной мотивации и тенденции к формированию отрицательной мотивации (антимотивации).

В-седьмых, установлен и проинтерпретирован ряд дополнительных закономерности генезиса мотивационной сферы, обусловленных ее метасистемным статусом. Прежде всего, это «воссоздающий» характер системогенеза мотивационной сферы, связанный с тем, что многие мотивационные факторы включаются в нее посредством переноса структур и образований, уже сформировавшихся на личностном (то есть метасистемном) уровне ее организации. Это, далее, и системогенез по типу развития систем с переменным составом, но с сохраняющейся организа-

цией; опережающий характер формирования динамической «составляющей» личностных образований по отношению к содержательной и др.

В-восьмых, выявлен и объяснен также ряд «сквозных» закономерностей генезиса мотивационной сферы личности в УД, дополняющих собой общие и специфические системогенетические закономерности. Это, в частности, наличие у каждой из основных мотивационных подсистем своего собственного сензитивного периода; феномен «негативной фиксации позитивных мотивов»; явление генетической относительности подавляющего большинства закономерностей организации мотивационной сферы; существование обобщенных половых различий в действии этих закономерностей – их бóльшая диверсифицированность (и ее нарастание с возрастом) у мальчиков по сравнению с девочками.

Литература

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: Владос, 1994. – 336 с.
2. Абрамова Г. С. Нравственный аспект мотивации учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 38–45.
3. Абрамова Г. С. Формирование интереса к учению у школьников. – М.: Педагогика, 1986. – 112 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 334 с.
5. Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания. – СПб.: Питер, 2003. – 296 с.
6. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. – М.: Мир, 1974. – 272 с.
7. Александров Ю. И. и др. Основы психофизиологии. М.: ИНФРА-М, 1997. – 430 с.
8. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. – СПб.: ДНК, 2000. – 518 с.
9. Алтунина И. Р. Этапы формирования социально-мотивационной сферы личности в онтогенезе // Материалы всероссийской конференции «Психология индивидуальности». – М.: ВШЭ, 2006. – С. 39–42.
10. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск: Изд-во «Университетское», 1990. – 560 с.
11. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. дом Ш. А. Амонашвили, 1996. – 496 с.
12. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1978. – 380 с.
13. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
14. Анастаси А. Психологическое тестирование. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 320 с.
15. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Современная социальная психология на Западе. – М.: МГУ, 1980. – 268 с.
16. Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 399 с.
17. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональных систем. Избранные труды. – М.: Наука, 1979. – 455 с.
18. Антипова А. М. Формирование познавательной потребности в условиях проблемного обучения // Формирование у школьников потребности в знаниях. – Ростов н/Д: Ростовский гос. пед. институт, 1970. – С. 111–125.
19. Антология мировой философии. В 2-х т. – М.: Политиздат, 1970. – 603 с.

20. Анцыферова Л. И. К психологии формирования личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 4–8.
21. Апиш Ф. Н. Психолого-дидактические основы развития учебной мотивации – М.: МГОУ, 2003. – 179 с.
22. Аптер М. За пределами черт личности: реверсивная теория мотивации. – Луцк: Медиа, 2004. – 111 с.
23. Асеев В. Г. Личность и значимость побуждений. – М.: «Издательство Институт психологии РАН», 1993. – 224 с.
24. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Наука, 1976. – 158 с.
25. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: МГУ, 2002. – 480 с.
26. Асмолов А. Г., Петровский В. А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопр. психол. 1978. – № 1. – С. 70–80.
27. Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990. – 336 с.
28. Аткинсон Р. Человеческая память. – М.: Прогресс, 1980. – 528 с.
29. Бадмаева Н. Ц. О влиянии мотивации на развитие общих умственных способностей / Активность личности. – Новосибирск, 2000. – Ч. II. – С. 159–176.
30. Баканов Е. И., Иванников В. А. О природе побуждения // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 146–155.
31. Балл Г. А. «Мотив»: уточнение понятия // Психол. журнал. – 2004. – Т. 25. – № 4. – С. 56–65.
32. Барабанщиков В. А. Системная организация и развитие психики // Психол. журн. 2003. – Т. 24. – № 1. – С. 29–46.
33. Барабанщиков В. А., Носуленко В. Н. Системность Восприятие. Общение. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 479 с.
34. Барабанщиков В. А. Принцип системности в психологической концепции Б. Ф. Ломова // Психол. журнал. – Т. 18. – № 1. – 1997. – С. 3–9.
35. Барабанщиков В. А. Принцип системности в современной психологии // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль, 2003. – С. 11–23.
36. Барияк И. А. Особенности мотивации учебной деятельности детей школьного возраста, обучающихся в новых экономических условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2002. – 24 с.
37. Батурич Ю. А. Психология успеха и неудачи. – Челябинск, 1999. – 99 с.
38. Белопольская Н. Л. Роль учебных и игровых мотивов в структуре деятельности детей с задержкой психического развития // Новые исследования в психологии. – 1975. – № 1 (XII). – С. 57–58.
39. Бенерджи Р. Теория решения задач. – М.: Мир, 1972. – 285 с.

40. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
41. Бернштейн Н. А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.
42. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности. – М.: Наука, 1990. – 495 с.
43. Бергаланфи Л. Общая теория систем: критический обзор // Исследования по общей теории систем. – М.: Наука, 1969. – С. 9–84.
44. Бибрих Р. Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник МГУ. Серия 4. Психология. – 1987. – № 2. – С. 26–30.
45. Бирюков С. М. Изучение мотивов учебной деятельности младших школьников // Начальная школа. – 1999. – № 10 – С. 8–10.
46. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
47. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. – М.: Просвещение, 1964. – 547 с.
48. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 300 с.
49. Бодров В. А., Ложкин Г. В., Плющ А. Н. Нелинейная модель мотивационной сферы личности / В. А. Бодров // Психол. журнал. – 2001. – Т. 22. – № 2. – С. 90–100.
50. Божович Л. И. Избранные психологические труды. – М.: МПА, 1995. – 209 с.
51. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
52. Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Известия АПН РСФСР. – 1951. – Вып. 36. – С. 3–28.
53. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка Проблема формирования личности / под. ред. Д. И. Фельдштейна. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.
54. Болдачёв А. В. Темпоральность и философия абсолютного релятивизма. – М.: УРСС, 2011. – 211 с.
55. Бондаревский В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. – М.: Просвещение, 1985 – 143 с.
56. Бондарь Т. В. Особенности формирования мотивации учения младших школьников на основе уровневой дифференциации обучения: автореф. дис. канд. психол. наук; Кубанский гос. университет. – Краснодар, 2000. – 18 с.
57. Борисова О. И., Потапов А. С., Пфляумер Э. Д. Исследование мотивационной сферы детей // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 61–65.

58. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46–55.
59. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – 378 с.
60. Брунер Дж. Процесс обучения. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 84 с.
61. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
62. Брушлинский А. В. Психология субъекта. – СПб.: Алетейя, 2003. – 269 с.
63. Брэдик У. Менеджмент в организации. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 312 с.
64. Букина А. Н. Воспитание и мотивация учебной деятельности студентов. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1994. – 103 с.
65. Буянова М. В. Социально-психологические факторы мотивации достижения: автореф. дис. ... канд. психол. наук; РГПУ. – СПб., 2004. – 21 с.
66. Вавилова Л. В. Социальная активность и мотивация учебной деятельности студентов // Психология отношения человека к жизнедеятельности. – Владимир: ВГПУ, 2006. – С. 22–25.
67. Вайсман Р. С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1973. – № 5. – С. 30–39.
68. Ванек Д., Манн Ф. Профессиональная подготовка учителей и проблема мотивации достижения и контроля действия // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 75–79.
69. Варганова И. И. К проблеме мотивации учебной деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2000. – № 4. – С. 33–41.
70. Варганова И. И. Мотивация учебной деятельности и особенности детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 55–59.
71. Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. – М.: МГУ, 1991. – 144 с.
72. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1989. – 180 с.
73. Васюкова Е. Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мышлении // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 93–103.
74. Вахнянская И. Л. Учебная деятельность сквозь зеркало двух парадигм // Мир психологии. – 1996. – № 1. – С. 137–146.
75. Веккер Л. М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 2000. – 685 с.
76. Веккер Л. М. Психические процессы. – Л.: ЛГУ, 1974; Т. 1. – 334 с.; Т. 2 – 341 с.
77. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания: в 2-х т. Т. 1. – М.: «Академия» 2006. – 448 с.
78. Венда В. Ф. Инженерная психология и синтез систем отображения информации. – М.: Машиностроение, 1975. – 398 с.

79. Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении. – М.: ИЦ, 2000. – 200 с.
80. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов // НИИ ВШ. – 1986. – Вып. 3. – 40 с.
81. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека. – М.: Наука, 1979. – 389 с.
82. Вершловский С. Г. Учитель о себе и профессии. – Л.: Наука, 1979. – 275 с.
83. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.
84. Виноградова Е. Л. Условия становления познавательной мотивации старших дошкольников: автореф. дис. ...канд. психол. наук; – Моск. гос. психолого-пед. университет. – М, 2004.– 20 с.
85. Власова, Н. Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1977. – № 1. – С. 97 – 106.
86. Волков Б. С. К вопросу о развитии мотивов учебной деятельности студентов // Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов. – М.: МОПИ, 1980. – С. 102–109.
87. Воробьева Е. В. Интеллект и мотивация достижений: психогенетический аспект // Валеология (Ростов н/Д). – 2003. – № 4. – С. 46–51.
88. Воробьева С. Р. Мотивационные стратегии поведения личности при изучении иностранного языка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Моск. гуманитарный ун-т. – М., 2004. – 26 с.
89. Вунд В. Психология народов. – М.: Эксмо. 2002. – 864 с.
90. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 тт. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
91. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: МГУ, 1988. – 254 с.
92. Гаврилова, О. В. Взаимосвязь удовлетворенности и мотивации учебной деятельности студентов в системе многоуровневого образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук; Казанский гос. технол. ун-т. – Казань, 2000. – 23 с.
93. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. – Л.: ЛГУ, 1979. – 211 с.
94. Гебос А. И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению // Воспитание, обучение, психическое развитие: тез. докл. V Всесоюзн. съезда психологов СССР. – 1977. – Ч. I. – С. 55–87.
95. Гегель Г. В. Энциклопедия философских наук. Философия духа. – М.: Мысль, 1977. Т. 3. – 471 с.
96. Гибсон Д. Экологический подход к зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988. – 462 с.
97. Гилбрет Ф. Б. Азбука научной организации труда. – М.-Л.: 1925. – 140 с.

98. Гинзбург М. Р. Познавательная мотивация и развитие личности // Психология личности: теория и эксперимент / отв. ред.: В. В. Давыдов. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 11–20.
99. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
100. Глассер У. Школы без неудачников. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.
101. Голиков Ю. А. Костин А. Н. Проблема методологических оснований анализа межсистемных взаимодействий // Психол. журн. – 1995. – Т. 26. № 4. – С. 11–25.
102. Голу П. Проблема внутренней мотивации учения и типы ориентировки в предмете: автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии); МГУ. – М., 1965. – 19 с.
103. Гончарова Е. Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 132–135.
104. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / ред. Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2002. – С. 47–103.
105. Горчакова Е. Б. Исследование мотивации достижения в отечественной психологии // Труды Дальневосточного гос. тех. университета. – 2002. – № 131. – С. 56–59.
106. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. – М.: МГУ, 1982. – 366 с.
107. Грабал В. Л. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности учащихся // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 56–59.
108. Гребенюк О. С. Формирование интереса к учебной и трудовой деятельности у учащихся средних ПТУ. – М.: Высшая школа, 1986. – 48 с.
109. Григорович А., Мигушкин Л. Особенности развития учебной мотивации у детей 6–7 лет // Психолог в детском саду. – 2000. – № 1. – С. 112–116.
110. Григорян С. Т. Формирование мотивации учения школьников. – М.: МГПИ, 1982. – 90 с.
111. Гуссерль Э. Собрание сочинений. Том I. Феноменология внутреннего сознания времени / Собрание сочинений. Том I. – М.: Издательство «Гнозис», РИГ «ЛОГОС», 1994. – 177 с.
112. Гюйо Ж.-М. Происхождение идеи времени. – СПб., 1889. – 140 с.
113. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Академия, 2004. – 282 с.
114. Даль В. И. Словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык, 1980. – Т. 2. – 554 с.
115. Девидзе О. Л. Влияние гетерогенных мотивационных факторов на мышление учеников начальных классов (0–I–II классы): автореф. дис. ... канд. психол. наук; Ин-т психологии АН Грузинской ССР. – Тбилиси, 1983. – 25 с.

116. Делокаров К. Х. Системная парадигма современной науки и синергетика // *Общественные науки и современность*. – М.: 2000. – № 6. – С. 110–118.
117. Демин М. В. Мотивы человеческой деятельности: характер, содержание, функции. Философия и общество. – 1999. – № 3. – С. 110–116.
118. Денисенкова М. С. Исследование отношения детей старшего дошкольного возраста к школе и учению // *Психологический статус личности в различных соц. условиях: развитие, диагностика, коррекция*. – М.: Моск. пед. гос. ун-т, 1992. – С. 43–52.
119. Дергачева О. Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // *Современная психология мотивации* / ред. Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2002. – С. 103–122.
120. Деятельность: теория, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 359 с.
121. Джеймс У. Психология сознания. – М.: 1914. – 250 с.
122. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 316 с.
123. Дмитриева И. М. Формирование познавательного интереса у младших школьников в структуре общей способности к учению: автореф. дис. ... канд. психол. наук; Нижегородский госпедун-т. – Н. Новгород, 2003. – 23 с.
124. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности // *Вопросы психологии*. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
125. Донцов А. И. Феномен зависти. – М.: Эксмо, 2015. – 520 с.
126. Дружинин В. Н. Логика и структура психологического исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1993. – 120 с.
127. Дружинин В. Н. Онтология психической реальности // *Проблемы субъекта в психологической науке* / под ред. А. В. Брушлинского и др. – М.: Академический проект. – 2000. – С. 64–75.
128. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – М.: Лантерна, 1995. – 243 с.
129. Дубинина Т. В. Когнитивно-эмоциональные детерминанты формирования мотивационных функций: автореф. дис. ...канд. психол. наук; Новосибирский госпедун-т. – Новосибирск, 1995. – 21 с.
130. Дусавицкий А. К. Репкин В. В. О развитии познавательных интересов младших школьников // *Вопросы психологии*. – 1975. – № 3. – С. 92–101.
131. Дусавицкий А. К., Портная Е. А. Об особенностях развития мотивов учения младших школьников // *Психол. проблемы учебной деятельности школьников*. – М.: Педагогика, 1984. – 106 с.
132. Елфимова Н. Е. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников. – М.: МГУ, 1991. – 109 с.
133. Елфимова Н. Е. Исследование структуры мотивационного компонента деятельности // *Вопросы психологии*. – 1988. – № 4. – С. 82–87.

134. Епифанова С. Н. Формирование учебной мотивации // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 106–107.
135. Ершов П. М. Потребности человека. – М.: Мысль, 1990. – 365 с.
136. Жане П. Психический автоматизм. – М.: Изд-во А. Портнякова, 1913. – 141 с.
137. Жане П. Психологическая эволюция личности. – М.: Академический проспект, 2009. – 300 с.
138. Жданова Р. А. Формирование мотивов учения у младших школьников // Формирование у школьников потребности в знаниях. – Ростов н/Д: РГПИ, 1970. – С. 49–69.
139. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 460 с.
140. Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 474 с.
141. Завалишина Д. Н. Полисистемный подход к исследованию мыслительных задач // Психол. журн. – 1995. – № 6. – С. 32–42.
142. Завалишина Д. Н. Психологический анализ оперативного мышления. – М.: Наука, 1985. – 219 с.
143. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 452 с.
144. Занюк С. Психология мотивации. – Киев: Ника-Центр, 2001. – 352 с.
145. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 429 с.
146. Зараковский Г. М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности. – М.: Наука, 1966. – 114 с.
147. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии. – М.: МГУ, 1982. – 127 с.
148. Земцова Л. В. Развитие мотивации учащихся при изучении курса «Основы информатики» // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 51–55.
149. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2000. – 383 с.
150. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15-37.
151. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. – М.: ВШЭ, 2010. – 582 с.
152. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология и психологическая теория деятельности: живые противоречия и точки роста // Вестник Московского университета. Сер.14 Психология. – 1993. – № 2. – С. 41–51.
153. Зинченко В. П., Гордон В. М. Методологические проблемы психологического анализа деятельности // Системные исследования. – М.: Наука, 1976. – С. 82–127.
154. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. – М.: АПН РСФСР, 1969. – 471 с.

155. Зинченко Ю. П. Психология виртуальной реальности: монография. – М.: МГУ, 2011. – 360 с.
156. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. – Самара, 1998. – 187 с.
157. Зязюн И. А. Педагогика добра: идеалы и реалии». – М.: Логос, 2000. – 238 с.
158. Иванников, В. А. Формирование побуждения к деятельности // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 113–123.
159. Иванова Т. Ф. Формирование мотивации достижения у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук; ЯГПУ. – Ярославль, 2005. – 21 с.
160. Иващенко Г. А. Прогностическое выявление многофакторных компонентов мотивации в разработке методик обучения графическим дисциплинам. – Братск: Братский гос. техн. ун-т, 2003. – 6 с. – Деп. в ВИНТИ 27.05.03. – № 1028 – В 2003.
161. Изучение мотивации поведения детей и подростков / ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежина. – М.: Педагогика, 1972. – 351 с.
162. Ильин В. С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников. – Ростов н/Д: Книжное изд-во, 1971. – 224 с.
163. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
164. Ильин Е. П. Сущность и структура мотива // Психол. журнал. – 1995. – Т. 26. – № 2. – С. 45–46.
165. Имедадзе И. В. Проблема полимотивации поведения // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 87–94.
166. Исследование мотивации достижения. – СПб.: Образование, 1993. – 41 с.
167. Исследование психологических механизмов принятия решения в процессе профессиональной подготовки операторов. Отчет о НИР № 165 / научн. рук. А. В. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ, 1985. – 214 с.
168. Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2014. – 300 с.
169. Карпов А. А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. – Ярославль: ЯрГУ, 2016. – 186 с.
170. Карпов А. В. К проблеме психических процессов // Психол. журн. – 1986. – Т. 7. – № 6. – С. 21–31.
171. Карпов А. В. Психологические основы принятия решения в профориентационной работе. – М.: МГПУ им. В. И. Ленина, 1986. – 298 с.
172. Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1988. – 98 с.
173. Карпов А. В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1991. – 180 с.
174. Карпов А. В. Проблемы принятия решения в трудовой деятельности // Психол. журн. 1992. – Т. 13. – № 1. – С. 3–14.

175. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. – М.: Юристъ, 1996. – 437 с.
176. Карпов А. В. Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 1999. – 546 с.
177. Карпов А. В. Методологические основы психологии принятия решения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. – 230 с.
178. Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. – 283 с.
179. Карпов А. В. Психология групповых решений. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2000. – 552 с.
180. Карпов А. В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2000. – 358 с.
181. Карпов А. В. Перспективы развития обобщающей психологической теории деятельности // Проблемы субъекта профессиональной деятельности / под ред. А. В. Брушлинского, А. В. Карпова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. – С. 23–54.
182. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология рефлексии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – 320 с.
183. Карпов А. В. Психологический анализ деятельности как методологическая основа исследования педагогического мышления // Психология профессионального педагогического мышления. – М.: 2003. – С. 31–73.
184. Карпов А. В. Психология принятия решения. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 239 с.
185. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
186. Карпов А. В. Системный подход как стратегия концептуализации в психологических исследованиях // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 1. – Ярославль: ЯрГУ, 2003. – С. 31–53.
187. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 602 с.
188. Карпов А. В. О метасистемном подходе в психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 2. – Ярославль, 2004. С. 21–34.
189. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 450 с.
190. Карпов А. В. Структурно-функциональная организация процессов принятия групповых решений // Вопр. психол. 2004. – № 1. – С. 126–136.
191. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 325 с.
192. Карпов А. В., Леньков С. Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера. – Тверь: ТГУ, 2006. – 448 с.

193. Карпов А. В., Ященко Е. Ф. Психология способностей. – Челябинск: ЮГУ, 2007. – 325 с.
194. Карпов А. В., Петровская А. С. Психология эмоционального интеллекта. – Ярославль: ЯрГУ, 2007. – 325 с.
195. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход. – М.: Изд. Дом РАО, 2011. – 1080 с.
196. Карпов А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. – М.: Изд. Дом РАО, 2012. – 494 с.
197. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5-ти т. – М.: РАО, 2015.
198. Карпов А. В., Карпова Е. В., Субботина Л. Ю., Шадриков В. Д. Системогенез деятельности: игра, учение, труд. В 4-х т. – М.: РАО, 2017.
199. Карпов А. В., Карпов А. А. Проблема предмета в современном метакогнитивизме / Вестник ЯРО РПО. – 2017. – № 3. – С. 3–29.
200. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. – М.: РАО, 2018. – 800 с.
201. Карпова Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения / Е. В. Карпова. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 237 с.
202. Карпова Е. В. Развитие мотивации достижения как условие психологического благополучия детей в учебном процессе // Психологическое благополучие участников образовательного процесса. – Ярославль, 1998. – С. 103–108.
203. Карпова Е. В. Отчет по теме НИР «Психологические аспекты использования технологии уровневой дифференциации в начальной школе». – Ярославль: ГЦРО, 1999. – 52 с.
204. Карпова Е. В. Согласованность мотивов как показатель зрелости мотивационной сферы личности // Ярославский психологический вестник. – М.; Ярославль, 2000. – Вып. 3. – С. 84–92.
205. Карпова Е. В. К вопросу о принципах организации мотивационной сферы личности // Матер. 3-го Всероссийского съезда РПО. – СПб, 2003. – Т. 4. – С. 191–193.
206. Карпова Е. В. Особенности генезиса самооценки как интегрального компонента мотивационной сферы личности // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2003. – С. 197–200.
207. Карпова, Е. В. Психологический практикум: исследование мотивации. – Ярославль: ЯГПУ, 2003. – 56 с.
208. Карпова Е. В., Кулешова О. Н. Развивающие системы обучения и формирование мотивации. – Ярославль: ЯГПУ, 2004. – 152 с.
209. Карпова Е. В. Влияние внеучебных интересов на мотивы учения младших школьников // Современные проблемы дошкольного и начального образования. – Ярославль: ЯГПУ, 2004. – С. 41–45.

210. Карпова Е. В. Структурная организация мотивационной сферы личности в процессе учебной деятельности // Вестник КГУ. Акмеология образования. – 2005. – Т. 11. – № 3. – С. 7–17.

211. Карпова Е. В. Возрастная психология. – Ярославль: ЯГПУ, 2005. – 197 с.

212. Карпова Е. В. Новая методика комплексной диагностики мотивации учебной деятельности // Вестник КГУ. Акмеология образования. – 2005. – Т. 11. – № 3. – С. 107–117.

213. Карпова Е. В. Системогенетические особенности развития мотивационной сферы личности в учебной деятельности // Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2005. – С. 130–133.

214. Карпова Е. В. Закономерности структурно-уровневой организации мотивационной сферы личности // Вестник КГУ. Гуманитарные науки. Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социогенетика. – 2006. – Т. 12. – № 3. – С. 125–128.

215. Карпова Е. В. Метасистемный анализ мотивации учебной деятельности в структуре личности / Е. В. Карпова // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 59–65.

216. Карпова Е. В. Профилактика антимотивации учения как средство оптимизации учебной деятельности школьников // Современные проблемы прикладной психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – Т. 2. – С. 77–87.

217. Карпова Е. В. Специфика современного состояния и перспективы развития проблемы мотивации учебной деятельности // Вестник КГУ. Акмеология образования. – 2006. – Т. 12. – № 2. – С. 8–18.

218. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. – Ярославль, ЯГПУ, 2007. – 560 с.

219. Карпова Е. В. Специфика генетического изучения мотивационной сферы личности в учебной деятельности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – С. 226–228.

220. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е. В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с.

221. Каткова Л. В. Об особенностях развития познавательной потребности в подростковом возрасте // Формирование у школьников потребности в знаниях. – Ростов н/Д: Ростовский гос. пединститут, 1970. – С. 70–79.

222. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления. – СПб: Алтай, 2000. – 463 с.

223. Келли Дж. Теория личности. Психология личностных конструктов. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

224. Кириллова М. К. Мотивация поведения и деятельности. – Ижевск: Эрго, 2006. – 52 с.

225. Китов А. И. Психология хозяйственного управления. – М.: Профиздат, 1984.
226. Клевченя М. С., Олешкович В. М. Анализ мотивов выбора учащимися любимых стихотворений // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 124–129.
227. Климов Е. А. Психология профессионала. – Воронеж: МПСИ, 1996. – 400 с.
228. Ковалёв В. И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 197 с.
229. Ковшев Е. М. Социальная рефлексия: структура, формы, функции. – М.: Наука, 1998. – 212 с.
230. Когнитивная психология / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 478 с.
231. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.
232. Кондаков И. М. Методика для изучения мотивационных особенностей школьников // Журнал прикладной психологии. – 1998. – № 4. – С. 99–113.
233. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
234. Костин А. Н. Принцип взаимного резервирования при распределении функций между человеком и автоматикой: автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., Институт психологии РАН, 2000. – 42 с.
235. Кравцова Т. Г. Структура и динамика развития мотивации достижения успехов в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук; Дальневосточный гос. университет путей сообщения. – Хабаровск, 2003. – 26 с.
236. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
237. Кричевский Р. Л. Влияние мотивационной сферы личности на ее статус в коллективе старшеклассников // Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов. – М.: МОПИ, 1980. – С. 82–90.
238. Крылов В. Ю. Психосинергетика как возможная новая парадигма психологической науки // Психол. журн. – 1998. – Т. 19. – № 3. – С. 57–63.
239. Кузнецова А. А., Чуракова С. В., Кузнецова В. Н. Познавательный интерес. Условия его развития // Биология в школе. – 1996. – № 2. – С. 29–31.
240. Кузьмин В. П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. – М.: Политиздат, 1984. – 464 с.
241. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопр. психол. – 1984. – № 1. С. 31–35.
242. Кулагина И. Ю. Динамика мотивации при различной сформированности способов учебной работы // Новые исследования в психологии и ввозр. физиологии. – 1991. – № 1. – С. 26–30.

243. Кулюткин Ю. Н. Мотивационная основа учебно-познавательной деятельности. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
244. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
245. Кунц Г., О’Доннел С. Управление. Системный и ситуационный анализ управленческих функций. – М.: Прогресс, 1981. – 302 с.
246. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах. – М.: Наука, 1917/1995. – 271 с.
247. Ландау Л. Д. О фундаментальных проблемах // *theoretical physics in the 20 century: A memorial volume to W. Pauli N.Y.; L.: Interscience (1960).* – 111 p.
248. Лапин М. М., Яковлева М. В. Мотивация учебной деятельности и успешность обучения студентов вуза // *Психол. журнал.* – Т. 17. – № 4. – С. 134–140.
249. Левин К. Намерения, воля, потребность. – М.: МГУ, 1970. – 183 с.
250. Лекторский В. А. Деятельностный подход вчера и сегодня // *Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания.* – М.: Росспэн, 2011.
251. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание. – М.: Наука, 1980. – 340 с.
252. Леонова А. Б., Чернышева О. Н. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. – М.: Радикс, 1995. – 249 с.
253. Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности. – М.: Смысл, 2003. – 437 с.
254. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
255. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и сознание / А. Н. Леонтьев // XVIII Междуна. психол. конгресс. Симпозиум 13.– М., 1966. – С. 5–12.
256. Леонтьев В. Г. Мотивационная основа учебной деятельности // *Педагогическая мысль и образование XXI века.* – Оренбург, 2000. – Ч. 1. – С. 312–313.
257. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск: НГПИ, 1987. – 90 с.
258. Леонтьев Д. А. От инстинктов к выбору, смыслу и саморегуляции: психология мотивации вчера, сегодня, завтра // *Современная психология мотивации.* – М.: Смысл, 2002. – С. 4–13.
259. Леонтьев Д. А. Психология смысла. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.
260. Леонтьев Д. А., Овчинникова Е. Ю., Рассказов Е. И., Фам А. Х. Психология выбора. – М.: Смысл, 2015. – 464 с.
261. Лещенко О. Ю., Федорова Н. Г., Борытко Н. Г. Диагностика познавательного интереса в структуре мотивов учения старшеклассников // *Вестник Волгогр. гос. пед. университета.* – 1999. – № 12. – С. 64–69.

262. Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения. – М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
263. Литвиненко, И. Ю. Мотивация: «содержательная» и «динамическая» сторона // Соционика, менталитет и психология личности. – 1999. – № 2. – С. 67–69.
264. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
265. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 622 с.
266. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 280 с.
267. Лусканова Н. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов // Школьный психолог. – 2001. – № 9. – С. 8–9.
268. Магарадзе М. Г. Влияние мотивационных факторов на мнемическую активность детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук; Ин-т психологии АН Грузинской ССР. – Тбилиси, 1983. – 25 с.
269. Магун В. Ф. Мотивация личности в учебной деятельности // Мотивация личности. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 30–41.
270. Маковская Б. Р. Использование образно-эмоционального подхода для повышения мотивации детей при обучении иностранному языку // Психотерапия. – 2005. – № 1. – С. 26–27.
271. Малиновский А. А. Основные понятия и определения теории систем // Системные исследования, 1979. – М.: Наука, 1980. – С. 78–90.
272. Малых С. Б. Психогенетика: теория, методология, эксперимент. – М.: Эпидавр, 2004. – 420 с.
273. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1992. – 412 с.
274. Мансурова А. Р. Влияние «мотивационного фактора» на успешность аудирования в IV–VII классах таджикской школы (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. психол. наук; МГПИ. – М., 1990. – 16 с.
275. Манукян С. П. Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 130–133.
276. Маркова Е. В., Карпов А. В. Психология стилей управленческих решений. – Ярославль: ЯрГУ, 2002. – 102 с.
277. Маркова А. К. Мотивация как объект исследования возрастной и педагогической психологии // Мотивация личности. Феноменология, закономерности и механизмы формирования. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 5–17.
278. Маркова А. К. Мотивация учебной деятельности школьника // Вопросы психологии. – 1978. – № 3. – С. 136–142.
279. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

280. Маркова А. К. Психология обучения подростка. – М.: Знание, 1975. – 64 с.
281. Маркова А. К., Матис Т. А, Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 191 с.
282. Маркс К. Капитал. – М.: Политиздат, 1983. Т.1, 2.
283. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
284. Матюхина М. В. Изучение и формирование мотивации учения младших школьников. – Волгоград: ВГПИ, 1983. – 72 с.
285. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
286. Матюшкин А. Н. Основные направления исследований по психологии мышления // Психол. журн. 1985. – Т. 6. – № 1. – С. 3–14.
287. Ментальная репрезентация. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 320 с.
288. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психологического развития ребенка: избранные психологические труды. – М.: МОДЭК, 1998. – 443 с.
289. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избр. психол. труды / В. С. Мерлин. – Воронеж: МОДЭК, 2005. – 542 с.
290. Месарович М., Мако Д., Такахара Н. Теория иерархических многоуровневых систем. – М.: Мир, 1973. – 334 с.
291. Меске Г. К диагностике мотивационных компонентов успешной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 130–133.
292. Мескон М., Альберт М., Хедури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 1992. – 620 с.
293. Метапсихология вчера, сегодня, завтра. – Ростов н/Д, 2005. – 311 с.
294. Методология и методика подготовки операторов. Отчет о НИР № 93 / научн. рук. В. Д. Шадриков. Ярославль: ЯрГУ, 1978. – 420 с.
295. Мешков Н. И. Мотивация учебной деятельности студентов. – Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1995. – 183 с.
296. Миллер Дж., Галантер Ю., Прибрам К. Планы и структура поведения. – М.: Прогресс, 1965. – 192 с.
297. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129–138.
298. Митина А. М. Зарубежные исследования учебной мотивации взрослых // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2004. – № 2. – С. 56–65.
299. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М., 1999. – 221 с.
300. Мишура Н. П. Игра как средство формирования положительной мотивации к самостоятельному изучению иностранного языка // Наука и школа. – 2002. – № 1. – С. 14–17.

301. Модель специалиста с высшим профессиональным образованием / под ред. В. Д. Шадрикова. – М., 2003.
302. Моргун В. Ф. Мотивация личности в учебной деятельности // Мотивация личности. – М.: АПН СССР, 1982. – С. 30–41.
303. Моргун В. Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 54–68.
304. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции. – М.: Наука, 1998. – 192 с.
305. Москвичев С. Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях / С. Г. Москвичев. – Киев: Наукова думка, 1975. – 144 с.
306. Мотивация в процессе учения // Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. – М.: Просвещение, 1983. – С. 68–76.
307. Мотивация личности. – М.: АПН СССР, 1982. – 120 с.
308. Мотивация познавательной деятельности / ред. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Л.: АПН СССР, 1972. – 117 с.
309. Мотивация, активность личности: сб. научных трудов / ред. В. Г. Леонтьев, Ч. З. – Новосибирск: НГПУ, 2002. – 255 с.
310. Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов. – М.: Моск. обл. пед. институт. – 1980. – 128 с.
311. Мухина, В. С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1997. – 431 с.
312. Мясичев В. Н. Проблема потребностей в системе психологии // Ученые записки. – Л.: ЛГУ, 1997. – Т. 2. – С. 110–125.
313. Найссер У. Познание и реальность. – М.: Прогресс, 1981. – 230 с.
314. Насиновская Е. Е. Методы изучения мотивации личности. – М.: МГУ, 1988. – 80 с.
315. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
316. Научная организация труда и управления. – М.: Наука, 1966. – 430 с.
317. Неверович Я. З. Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста // Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1986. – С. 32–51.
318. Незамаева Т. Н., Филиппова Ю. В. Сравнительный анализ образовательных мотивов взрослых людей // Научный поиск. – Ярославль: ЯрГУ, 2005. – С. 201–208.
319. Нейман Дж. фон, Моргенштерн О. Теория игр и экономическое поведение. – М.: Наука, 1970. – 601 с.
320. Непомнящая Э. А. Формирование мотивов учебной деятельности при обучении иностранному языку // Новые исследования в психологии. – 1979. – № 2. – С. 21–23.

321. Нефедова А. В. Гендерные различия отношения старшеклассников к учебной деятельности // Психология отношения человека к жизнедеятельности. – Владимир: ВГПУ, 2006. – С. 113–114.
322. Нечаев Н. Н. Избранное. Работы разных лет. – М.: Логос-Принт, 2013. – 226 с.
323. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека. – Л.: ЛГУ, 1988. – 157 с.
324. Никандров Н. Д. Об активизации учебной деятельности // Вестник высшей школы. – 1983. – № 8. – С. 26–31.
325. Ньюстром Д., Дэвис К. Организационное поведение. – СПб.: Питер, 2000. – 447 с.
326. Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1975. – Вып. 5. – С. 13–110.
327. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
328. Обознов А. А. Психическая регуляция операторской деятельности в особых условиях рабочей среды. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 310 с.
329. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. – М.: МГПУ, 2007. – 460 с.
330. Обуховский К. Психология влечений человека. – М.: Прогресс, 1972. – 247 с.
331. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.
332. Орлов А. Б. Методы изучения активизации и развития мотивации. – М.: Просвещение, 1990.
333. Орлов А. Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 27–34.
334. Орлов А. Б. Экспериментальные и прикладные исследования мотивационных образований в зарубежной когнитивной психологии // Психол. журнал. – 1990. – Т. 11. – № 6. – С. 16–27.
335. Орлов Ю. М. Мотивация поведения. – М.: Импринт – Гольфстрим, 1997. – 178 с.
336. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза. – М.: Педагогика, 1984. – 525 с.
337. Основы психофизиологии. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 480 с.
338. Ошанин Д. А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии // Инженерная психология: теория, методология, практика. – М.: Наука, 1977. – С. 134–149.
339. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
340. Патрина К. Т. Мотивы учения старшеклассников // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 111–117.

341. Патяева Е. Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002. – С. 289–314.
342. Патяева Е. Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1983. – № 4. – С. 23–31.
343. Петков А. Мотивации как системные качества личности // Актуальные вопросы психологии личности. – М., 1988. – С. 33–48.
344. Петренко В. Ф. Многомерное сознание. Психосемантическая парадигма. – М.: Новый хронограф, 2010. – 424 с.
345. Петровский В. А. Человек над ситуацией. – М.: ВШЭ, 2010. – 560 с.
346. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 435 с.
347. Планкетт Л., Хейл Г. Выработка и принятие управленческих решений. – М.: Экономика, 1984. – 187 с.
348. Платонова Т. А. Познавательная мотивация и мотивация достижения в активном обучении // Педагогические и психологические проблемы в вузе. – Ч. 2. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1984. – С. 37–38.
349. Познавательные процессы. – М.: Педагогика, 1982. – 328 с.
350. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. – М.: Наука, 1983. – 205 с.
351. Потребности и мотивы учебной деятельности студентов медвуза / ред. Ю. М. Орлов. – М., 1976. – 115 с.
352. Прибрам К. Языки мозга. – М.: Прогресс, 1975 – 450 с.
353. Пригожин И. Порядок из хаоса. – М.: Наука, 1985. – 340 с.
354. Принцип системности в психологических исследованиях / отв. ред. Д. Н. Завалишина, В. А. Барабанщиков. – М.: Наука, 1990. – 183 с.
355. Проблемы фундаментальной и прикладной психологии профессиональной деятельности / под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 586 с.
356. Профессионализм современного педагога / под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011. – 166 с.
357. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка. – М.: МПСИ, 1999. – 224 с.
358. Психические особенности слабоуспевающих школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 184 с.
359. Психологические основы профессиональной деятельности. Хрестоматия. – М.: Per Se, 2007. – 854 с.
360. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / ред. Н. А. Менчинская. – М., 1971. – 272 с.
361. Психологические проблемы учебной деятельности / ред. В. В. Давыдов. – М.: Сов. Россия, 1977. – 310 с.

362. Психологический анализ трудовой деятельности / под ред. А. В. Карпова. – Ярославль: ЯрГУ, 1987. – 183 с.
363. Психология труда. Учебник для вузов / под ред. А. В. Карпова. – М.: Владос, 2004. – 349 с.
364. Психолого-педагогические мотивации учебной и трудовой деятельности. – Новосибирск: Новосибирский пед. институт, 1985. – 229 с.
365. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения. – М.; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 191 с.
366. Пушкин В. Н. Оперативное мышление в больших системах. – М.: Энергия, 1965. – 409 с.
367. Реан А. А. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.
368. Регуш Л. А. Структура и возрастная динамика способности к прогнозированию // Психол. журн. 1981. – Т. 3. – № 5. – С. 31–40.
369. Резванцева М. О. Развитие социальной мотивации к учению как фактора субъектности младших школьников // Мир психологии. – 2005. – № 2. – С. 249–254.
370. Ремизова Н. И. Мотивация учащихся к учебно-познавательной деятельности // Биология в школе. – 2001. – № 5. – С. 28–31.
371. Роговин М. С. Современная когнитивная психология и проблема мышления // Мышление: процесс, деятельность, ощущение / под ред. А. В. Брушлинского. – М.: Наука, 1982. – С. 213–273.
372. Роговин М. С. Структурно-уровневые теории в психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1977. – 78 с.
373. Роджерс К. Р. Становление личности. – М.: Эксмо-пресс, 2001. – 416 с.
374. Росс А., Нисбетт Р. Человек и ситуация. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 430 с.
375. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – 148 с.
376. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
377. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М.: АН СССР, 1957. – 328 с.
378. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
379. Рубинштейн С. Л. Человек и мир: Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Педагогика, 1969. – 370 с.
380. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. – М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1996. – 280 с.
381. Рубцова Н. Е. Психологическая классификация современной профессиональной деятельности: интегративно-типологический подход. – Тверь.: Изд-во Московского гуманитарно-экономического института, 2012. – 404 с.

382. Рюмина Т. В. Эмоционально-чувственные факторы формирования мотивации учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук; НГПУ. – Новосибирск, 2002. – 22 с.
383. Савин И. Г., Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности. – Ярославль, ЯрГУ, 2007 – 102 с.
384. Садовский В. Н. Основы общей теории систем: логико-методологический анализ. – М.: Наука, 1974. – 203 с.
385. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 264 с.
386. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии. – М.: Республика, 2000. – 638 с.
387. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей. Руководство / И. Г. Сенин. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1991. – 21 с.
388. Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. – М.: Наука, 1992. – 300 с.
389. Сергиенко Е. А. Когнитивная репрезентация в раннем онтогенезе человека // Ментальная репрезентация. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – С. 135–163.
390. Сидоренко Е. Мотивационный тренинг. – СПб.: Речь, 2005. – 233 с.
391. Системные механизмы мотивации / ред. К. В. Судаков. – М.: Медицина, 1979. – 199 с.
392. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. 1996. – № 4. – С. 21–30.
393. Совместная деятельность. – М.: Наука, 1988. – 228 с.
394. Современная психология мотивации / ред. Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
395. Соколов С. М. Развитие учебной мотивации младших школьников при разных стилях педагогической деятельности // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 47–53.
396. Солдатов Д. В. Динамика мотивов детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Психолог в детском саду. – 1999. – № 3–4. – С. 24–34.
397. Соломин, И. Л. Диагностика мотиваций. Знакомьтесь – новая методика // Психологическая газета. – 2001. – № 78 (70–71). – С. 30–33.
398. Сосновский Б. А. Мотив и смысл. – М.: Прометей, 1993. – 199 с.
399. Степанский В. И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудач на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 59–74.
400. Степин В. С. Теоретическое знание. – М.: Наука, 2000. – 744 с.
401. Стернберг Р., Форсайт Дж. Практический интеллект. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

402. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология. – М.: Академия, 2001. – 200 с.
403. Субботина Л. Ю. Психология защитного поведения / Л. Ю. Субботина. – Ярославль: ЯрГУ, 2006. – 220 с.
404. Судаков К. В. Общая теория функциональных систем. – М.: Медицина, 1984. – 325 с.
405. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. – М., ЛКИ, 2008. – 168 с.
406. Суходольский Г. В. Основы математической статистики для психологов. – Л.: ЛГУ, 1972. – 428 с.
407. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике. – М.: Прогресс, 2002. – 572 с.
408. Тарактевич М. В. Человек и его потребности. – Минск: Беларусь, 1989. – 207 с.
409. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека. – М.: МГУ, 1969. 400 с.
410. Тихомиров О. К., Богданова Т. Г. Исследование структурирующей функции мотива // Психол. журнал. – 1983. – Т. 4. – № 6. – С. 54–61.
411. Толстых Н. Н. Кулаков С. А. Изучение мотивации подростков, имеющих пагубные привычки // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 35–38.
412. Торндайк Э. Процесс учения у человека. – М.: Иностранная литература, 1931. – 317 с.
413. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. – СПб.: Иматон, 1998. – 178 с.
414. Турчин В. Ф. Феномен науки. Кибернетический подход к эволюции. Изд. 2-е. – М.: Словарное издательство ЭТС, 2000. – 368 с.
415. Тэйлор Ф. У. Научная организация труда // Научная организация труда и управления. – М.: Наука, 1966. – 410 с.
416. Уилер Дж. Гравитация, нейтрино, Вселенная. – М.: Иностранная литература, 1962. – 200 с.
417. Уитроу Дж. Естественная философия времени. – М.: Прогресс, 1964. – 302 с.
418. Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – С. 54–71.
419. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
420. Файзуллаев А. А. Мотивационная саморегуляция личности. – Ташкент: Фан, 1987. – 136 с.

421. Файзуллаев А. А. Формирование системно-уровневой организации мотивационной сферы личности: автореф. дис ... канд. психол. наук / А. А. Файзуллаев; ИП АН СССР. – М., 1984. – 18 с.
422. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2005. – Т. 1. – 566 с; Т. 2. – 453 с.
423. Фарапонова Э. А. Роль теоретического обобщения знаний в развитии мотивов учебной деятельности / Э. А. Фарапонова, А. М. Аверин // Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов. – М.: МОПН, 1980. – С. 38–53.
424. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. – СПб.: Речь, 2000. – 317 с.
425. Фетискин Н. П. Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 490 с.
426. Фодор Дж., Пылишин З. Коннекционизм и когнитивная структура: критический обзор // Язык и интеллект. – М.: Прогресс, 1996. – С. 230–313.
427. Формирование интереса к учению у школьников. – М.: Педагогика, 1986. – 191 с.
428. Формирование у студенческой молодёжи позитивного отношения к учебной деятельности. – Тамбов, 1988. – 85 с.
429. Формирование у школьников потребности в знаниях. – Ростов н/Д: РППИ, 1970. – 164 с.
430. Фрейд З. Избранное. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 351 с.
431. Фридман Л. М. Потребности людей // Психология в вузе. – 2005. – № 2. – С. 106–124.
432. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологический, когнитивный и социальный аспекты. – СПб.: Питер, 2003. – 651 с.
433. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 380 с.
434. Халецкий А. Н. Уровни психологической деятельности. – М.: Медгиз, 1970. – 202 с.
435. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 406 с.
436. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
437. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М.: «Барс», 1997. – 391 с.
438. Хорни К. Собрание сочинений: в 3 т. – М.: Смысл, 1997. – 496 с.
439. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 1997. – 606 с.
440. Цветкова Р. Действенность как компонент силы мотивации эффективной деятельности // Прикладная психология и психоанализ. – 2003. – № 4. – С. 46–50.

441. Цветкова Р. Мотивационная сфера личности: методика изучения // Прикладная психология и психоанализ. – 2003. – № 2. – С. 66–72.
442. Ценностно-мотивационные ориентации студентов вузов в современной России (к проблеме мониторинга качества образования) / ред. И. А. Зимняя. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 87 с.
443. Циринг Д. А. Феномен вынужденной беспомощности в онтогенезе личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук; Пермский гос. пед. ун-т. – Пермь, 2000. – 25 с.
444. Чайка В. Г. Структура учебной мотивации студентов вузов и особенности ее развития во внеаудиторных формах работы // Журнал прикладной психологии. – 2002. – № 3. – С. 28–31.
445. Чаркова М. Н. Мотивация как фактор когнитивного развития. – Абакан: Изд-во Хакасского ин-та бизнеса, 2001. – 386 с.
446. Человеческий фактор / под ред. Г. Салвенди. В 6-ти т. – М.: Мир, 1991.
447. Чирков В. И. Мотивация учебной деятельности. – Ярославль: ЯрГУ, 1991. – 51 с.
448. Шабров О. Ф. Развитие сложных систем: кибернетика или синергетика? // Анализ систем на рубеже тысячелетий: теория и практика. – М.: Интеллект, 1997. – С. 26–28.
449. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 183 с.
450. Шадриков В. Д. Способности и деятельность. – М.: Логос, 1995. – 405 с.
451. Шадриков, В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2001. – 134 с.
452. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека. – М.: Логос, 2006. – 402 с.
453. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 419 с.
454. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. – № 1. – С. 3–13.
455. Шакуров Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). – Казань, 2001. – 300 с.
456. Шапкин С. А. Опросник мотивации достижения: новая модификация / С. А. Шапкин // Психол. журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 113–127.
457. Шибутани Т. Социальная психология. – М.: Наука, 1966. – 410 с.
458. Шкуркин В. М. Влияние мотивов на учебную деятельность // Потребности и мотивы учебной деятельности студентов медвуза / сост. Ю. М. Орлов и др. – М.: IMMН, 1976. – 155 с.

459. Шрадер В. Отношение к учению слабоуспевающих школьников и условия, влияющие на изменение этого отношения // Психологические особенности слабоуспевающих школьников. – М.: Педагогика, 1984. – С. 11–78.
460. Шрейдер Ю. А. Информация и метаинформация // НТИ. Серия 2. – 1974. – № 4.
461. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М.: Дело, 1995. – 560 с.
462. Щербакова Н. Г. Влияние семейной группы на становление учебно-познавательной мотивации младших школьников // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 47–54.
463. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 416 с.
464. Эйнштейн А. Мир, каким я его вижу. – М.: АСТ, 2013. – 390 с.
465. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 555 с.
466. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
467. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. – М.: Иностранная литература, 1959. – 429 с.
468. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 246 с.
469. Юревич А. В. Психология и методология. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 312 с.
470. Якиманская И. С., Юдашкин Н. И. Особенности познавательных интересов старшеклассников в условиях дифференцированного обучения // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 32–39.
471. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации. – М.; Воронеж: Академия пед. и соц. наук, 1998. – 304 с.
472. Ярошевский М. Г. А. А. Ухтомский и проблема мотивации поведения // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 3–17.
473. Ярушкин Н. Н., Хамматова Р. С., Ихсанова С. Г. Психология управления. Учебно-методическое пособие. – Самара: СГПУ, 2008.
474. Яшин В. П. Старые истины в новом свете (системно-синергетический подход к методологии) / В. П. Яшин // Труды Ярославского методологического семинара. Методология психологии. – Т. 1. – Ярославль, 2003. – С. 358–379.
475. Яценко Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 383 с.
476. Alexander J. M., Carr M., Schwanenflugel P. J. Development of metacognition in gifted children / J. M. Alexander // Directions for future research. Developmental Review, 1995. – P. 22–29.
477. Allport G. W. Pattern and growth in personality / New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. – 593 p.

478. Ames C., Ames R. Research on motivation in education. Student motivation. – Orlando, 1984. – 194 c.
479. Anderson M. L., Oates T., Chong W., Perlis D. The metacognitive loop I: Enhancing reinforcement learning with metacognitive monitoring and control for improved perturbation tolerance, *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence*. – 2007. – Vol. 18. – No. 3. – Pp. 387–411.
480. Andersen S. M., Chen S., Carter Ch. Fundamental human needs // *Psychological inquiry*. – V.11 (4). – 2000. – Pp. 269–275.
481. Anderson J. R. *Cognitive psychology and its implications* (2nd ed.). – N.-Y.: W.H. Freeman, 1985. – 521 p.
482. Arkes H. R., Garske S. P. *Psychological theories of motivation*. – Monterrey, 1982. – 339 p.
483. Arrows F. The CAT-FAWN connection: Using metacognition and Indigenous worldview for more effective character education and human survival. // *Journal of Moral Education*. – 2016. – Vol. 45. – No. 3. – Pp. 261–275.
484. Atkins R., Murphy P. Metamemory in adults // *Journal of Psychology*. – Vol. 5. – 1993. – Pp. 58–72.
485. Atkinson J. W., Raynor J. O. *Motivation and achievement*. – Washington, 1974. – 480 p.
486. Aviram A. Personal autonomy and the flexible school // *Inf. Rev. Educat.* – 1993. – V. 39. – № 5. – Pp. 419–433.
487. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning // *Educational Psychologist*. – 1993. – V. 28 (2). – Pp. 117–148.
488. Barnard Ch. *The Function of the Executive*. – Cambridge, 1938. – 620 p.
489. Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U. Does the autistic child have a «theory of mind»? *Cognition*, 1985 21, 37-46
490. Bertalanfy Ludwig von. *The Theory of Open Systems in Physics and Biology*// *Science* 13 January 1950 111: 23-29 [DOI: 10.1126/science.111.2872.23]
491. Bilsky W., Schwartz S. H. Values personality // *Eur. J. Pers.* – 1994. – V. 8. – № 3. – Pp. 163–181.
492. Bogdan R. J. (ed.). *Minding Mind*. MIT Press. – London, 2000. – 215 p.
493. Bong M. Between and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task – value, and achievement goals // *J. of educational psychology*. – 2001. – V. 93. – № 1. – Pp. 23–34.
494. Borkowski J., Muthukrishna R. Components of Children’s Metamemory // *Memory development*. – N.-Y., 1992. – Pp. 142–158.
495. Breznitz Z., Telfsch T. The effect of school entrance age on academic achievement and social-emotional adjustment of children: follow-up study of fourth graders // *Psychol. Schools*. – 1989. – V. 26. – № 1. – Pp. 62–68.
496. Brown A. L., Campione J. C. The problem of access Intelligence and learning // *NATO conference*. July 16–20, 1979. – Pp. 515–529.

497. Bumpus, M., Olberter, Sh., Glover, S. Influences of situational characteristics on intrinsic motivation // *J. Psychol.* – 1998. – V. 132. – № 4. – Pp. 451–463.
498. Cai Y., Reeve S., Robinson, D. T. Home schooling and teaching style: comparing the motivating styles of home school and Public school teachers // *J. of Educational Psychology.* – 2002. – V. 94. – № 2. – Pp. 372–380.
499. Carr M., Borkowski J., Maxwell S. Motivational components of underachievement // *Dev. Psychol.* – 1991. – V. 27. – № 1. – Pp. 108–118.
500. Carver C. S., Sheier M. F. Attention and self-regulation a control approach to human behavior. – Springfield, 1981. – 224 p.
501. Catrambon R., Hobjoak K. Learning subgoals and methods for solving probability problems // *Met. and Cognit.*, 1990, 18. – № 6. – Pp. 593–603.
502. Cattell R. Human motivation objectively, experimentally analyzed // *Brit. S. Med. Psychol.* – 1992. – V. 65, № 3. – Pp. 237–243.
503. Chambers G. Motivating language learners. – Cleveron. – 1999. – 242 p.
504. Church M. A., Eliot A. J., Gable S. L. Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes // *J. of educational psychology.* – 2001. – V. 93. – № 1. – Pp. 43–45.
505. Csikszentmihalyi M. Intrinsic motivation and effective teaching: a flow analysis. – In.: Bess J. (Ed) *New directions for teaching and learning.* – № 10. – 1982. – Pp. 15–26.
506. D'Agostino P., Fincher-Kiefer, R. Need for cognition and the correspondence bias // *Social. Cogn.* – 1992. – V. 10. – № 2. – Pp. 151–163.
507. D'Ailly H. Children's autonomy and perceived control in learning: a model of motivation and achievement in Taiwan // *J. of Educational Psychology.* – 2003. – V. 95. – № 1. – Pp. 84–96.
508. De Charms R. Personal causation training in the schools // *J. of Applied Social Psychology.* – 1972. – V. 2 (2). – Pp. 95–113.
509. De Road B., Schouwenburg H. C. Personality in learning and education: a review // *Eur. S. Pers.* – 1996. – V. 10. – № 5. – Pp. 303–336.
510. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – N.Y., 1985. – 371 p.
511. Deci E. L., Vallerand R. S., Pelletier L. G., Ryan R. Motivation and Education: the self-determination perspective // *Educational Psychologist.* – 1991. – V. 26 (3, 4). – Pp. 325–346.
512. Dennett D. C. 1978. Beliefs about beliefs // *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 568–70
513. Dienes Z., Perner J. A theory of implicit and explicit knowledge // *Behavioral and Brain Studies*, 1999. – Vol. 22. – N 5. – Pp. 735–808.
514. Dirkes M. A. Metacognition: Students in charge of their thinking. *Reaper Review*, 1985, 8(2). – Pp. 96–100. EJ 329 760.

515. Diseth A. Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement // *Eur. J. Pers.* – 2003. – V. 17. – № 2. – Pp. 143–145.
516. Dixon R. A. Structure and development of metamemory in adulthood // *Journ. of Gerontology.* – 1983. – № 38. – Pp. 682–688.
517. Dörner D. Problemlösen also Informationsverarbeitung. – Stuttgart, 1977. – 387 s.
518. Dörner D. Self-reflection and problem-solving // *Human and artificial intelligence.* – Berlin, 1978. – Pp. 101–107.
519. Dweck C. S. Self-theories: their role in motivation, personality and development. – Philadelphia, 1999. – 195 p.
520. Dweck C. S. Motivational processes affecting learning // *American Psychologist.* – 1986.
521. Elliot A., Dweck C. Goals: an approach to motivation and achievement // *J. of personality and Social Psychol.* – 1988. – V. 54. – P. 5–12.
522. Emmons R. A. Motives and life goals // Hogan R., Sonson S., Briggs S. (Eds.). *Handbook of personality psychology.* – San-Diego, 1997. – P. 485–512.
523. Flavell J. H. Cognitive monitoring // *Children's oral communication skills.* Academic Press. 1981. – Pp. 35–60.
524. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry // *American Psychologist.* – 1979. – № 34/10. – Pp. 906–911.
525. Flavell J. H. Metacognition: answered and unanswered questions. *Educational Psychology.* – 1989. – V. 24. – Pp. 143–158.
526. Fodor J. A. *The modularity of mind.* Cambridge, MA: MIT Press, 1983. – 242 p.
527. Gabor D. Microscopy by reconstructed wave fronts. *Proc. Roy. Soc.* 1961 B64. – Pp. 449–469.
528. Gardner R. C., Lambert, W. E. Attitudes and motivation on second language learning Rowley, 1972. – 303 p.
529. Garner R. and Alexander P. A. Metacognition: answered and unanswered questions. – *Educational Psychology,* 1989. – V. 24. – Pp. 143–158.
530. Ghiselli E. E. Intelligence and managerial success // *Psychol. Rep.* 1963. – Vol. 121.
531. Green R. «Learning to learn» and the family system: new perspectives on underachievement and learning disorders // *J. Marital a Family Ther. (US).* – 1989. – V. 15. – № 2. – Pp. 187–203.
532. Greenwood S. D. Self-knowledge: looking in the wrong direction // *Behav. and Phil.* – 1991. – V. 19. – № 2. – Pp. 35–47.
533. Guthrie J. T., Wigfield A., Von Secker C. Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading // *J. of Educational Psychology.* – 2000. – V. 92. – № 2. – Pp. 331–341.

534. Haack V., Halm K., Wagner K.-V. Programmieren also Schematisches Problemlösen // *Z. Psychol.* – 1989, 197. – № 3. – Ss. 217–262.

535. Hacker D. J. Metacognition: Definitions and Empirical Foundation [Электронный ресурс] // The University of Memphis (URL : <http://www.psyc.memphis.edu/trg/meta.htm>).

536. Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology. Volume 1: Personnel Psychology / N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, C. Viswesvaran (eds.). – Sage Publications Ltd., 2002. – 512 p.

537. Harackiewicz S. M., Barron K. E., Pintrich P. R., Elliot A. S., Thrash T. M. Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating // *J. of Educ. Psychology.* – 2002. – V. 94. – № 3. – Pp. 638–645.

538. Harter S. Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. – Boston, 1990. – Pp. 292–325.

539. Hogarth R. M., Gibbs B. J. Learning from feedback: exactingness and incentives // *J. Exp. Psychol. Learn., Mem. and Cogn.* – 1991. – V. 17. – № 4. – Pp. 734–752.

540. Hom H. L., Berger M., Duncan M. K., Miller A., Blevin A. The effects of cooperative and individualistic reward on intrinsic motivation // *J. Genet. Psychol.* – 1994. – V. 155. – № 1. – Pp. 87–97.

541. Honora D., Rolle A. A. discussion of the incongruence between optimism and its influence on school violence // *J. School Violence.* – 2002. – V. 1. – № 1. – Pp. 67–81.

542. Janét P. L'évolution de la memoir et le notion de temp. – Paris, 1928. – 400 p.

543. Jarman, R. F., J. Vavrik, and P. D. Walton. Metacognitive and frontal lobe processes: at the interface of cognitive psychology and neurophysiology // *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* 121: 1995. – Pp. 153–210.

544. Kahneman D., Slovic P., Tversky A. Judgment under uncertainty. Cambridge, CVP, 1982. – 555 p.

545. Kamfer F., Grimm L. Freedom of choice and behavioral change // *J. of Consulting and Clinical Psychol.* – 1978, 46. – Pp. 41-48.

546. Karpov A. V. Reflection in the structure of cognitive organization of the decision-making procedure // *Russian Psychological Journal.* – 2005. – Vol. 2.

547. Karpov A. V. The structure of reflection as the basis of the procedural organization of consciousness // *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015. – Vol. 8. – N. 3. – Pp. 17–27.

548. Karpov A. V., Karpov A. A., Karabushchenko N. B., Ivashchenko A. V. The interconnection of learning ability and the organization of metacognitive processes and traits of personality. *Psychology in Russia: State of the Art* Volume 10, Issue 1, 2017. – Pp. 67–79.

549. Kegan R. The evolving self: Problem and process in human development. – Cambridge, 1982. – 318 p.

550. Kelly K. J., Metcalfe J. Metacognition of emotional face recognition. – *Emotion*, 2011, 11. – Pp. 86–96.
551. Klein J. D., Freietag E. Enhancing motivation using an instructional game // *J. Instr. Psychol.* – 1991. – V. 18, № 2. – Pp. 111–117.
552. Kluwe R. Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition. In: D. R. Griffin (Ed.). *Animal mind-human mind.* – New York: Springer-Verlag, 1982. – Pp. 201–204.
553. Kolb S. K. *Metacognition Metaphors.* – N. Y., 1995. – 185 p.
554. Koriat A. Conscious and Unconscious Metacognition: A Rejoinder // *Consciousness and Cognition* / – 9. 2000. – Pp. 193–202.
555. Kuhl J., Blankenship V. The dynamic Theory of achievement motivation: From episodic to dynamic thinking / *Psychological Review*, 1979, 86.
556. Kukla A. Varieties of achievement motivation // *Psychol. Rev.* – 1986. – V. 93. – № 3.
557. Lefebvre-Pinard M. Understanding and auto-control of cognitive functions // *International journal of behavioral development.* – 1983. – Vol. 6. – Pp. 15–35.
558. Locke E. A. Motivation through conscious goal setting // *Applied and Preventative Psychology.* – 1996. – № 5. – Pp. 117–124.
559. Madsen K. B. Modern theories of motivation. A comparative metascientific study. – Copenhagen, 1974. – 472 p.
560. Malmo R. B. Activation // *Experimental foundations of clinical psychology / A V Bachrach (Ed.).* – N. W., 1962.
561. McClelland J. L., Rumelhart D. E. Parallel distributed processing (vol. 1). Cambridge, MA: MIT press, 1986. – 183 p.
562. McClelland D. C. What is the effect of achievement motivation training in the schools // *Teachers College Record.* – 1972. – V. 74 (2). – Pp. 129–145.
563. McCoombs K. About Differences in Predicting Metacognitive Performance // *Joun. of Cognitive Neuroscience.* – 1997. – Vol. 19. – Pp. 7–13.
564. McDermott D. Planning and acting // *Cognit. Sci.,* – 1978. – Vol. 2. – Pp. 71–110.
565. *Metacognition: Cognitive and Social Dimensions.* Ed. by V. Yzerbyt, SAGE Publications, 2002. – 253 p.
566. Metcalfe J. Evolution of metacognition. In J. Dunlosky, R. Bjork (Eds.), *Handbook of Metamemory and Memory.* – New York: Psychology Press, 2008. – Pp. 29–46.
567. Metcalfe J. Kober H. Self-reflective consciousness and the projectable self. In H. S. Terrace, J. Metcalfe (Eds.), *The Missing Link in Cognition: Origins of Self-Reflective Consciousness.* – Oxford, UK: Oxford University Press, 2005. – Pp. 57–83.
568. Metcalfe J. Shimamura A. P. *Metacognition: Knowing about Knowing / Cambridge MIT Press,* 1994.

569. Metcalfe J., Dunlosky J. *Metamemory*. – New York, Elsevier Ltd., 2008. – Pp. 351–360.
570. Mintzberg H. *The Nature of Managerial Work*. – N. Y., 1973. – 290 p.
571. Nelson T. O. *Consciousness and metacognition // American Psychologist*. – 1996. – № 51. – Pp. 102–116.
572. Nelson T. O., Narens L. *Metamemory: a theoretical framework and new findings // In G. Bower The Psychology of Learning and Motivation*. – Vol. 26. – New York: Academic Press, 1990ю – Pp. 125–141.
573. Oliver H. *Influence of motivational factors on performance // J. Instr. Psychol*. – 1995. – V. 22. – № 1. – Pp. 45–49.
574. Premack D. G. Woodruff. G. *Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavioral and Brain Sciences*, 1978 1, 515–526.
575. Printrich P. de Groot E. V. *Motivational and selfregulated learning components of classroom academic performance. // J. of Ed. Psychol*, 1990. – V. 82 (1). – Pp. 33–40.
576. Reder L. M. (Ed.). *Implicit Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
577. Renninger K. A., Hidi S., Krapp A. (eds.) *The role of interest in learning and development*. – Hillsdale, 1992. – 461 p.
578. Rodieck R. W. *Perception from the standpoint of psychology. B: Perception and Its Disorders. Res. Publ. ARNMD Vol. XLVIII, 1970, Pp. 1-11.*
579. Rosch E., Mervis C., Gray W., Johnson D. *Basic objects in natural categories//Cognitive Psychology*. 1976. Vol. 81. – Pp. 390–398.
580. Ryan R. M., Deci E. F. *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary educational psychology*. – 2000. – V. 25 (1). – Pp. 54–67.
581. Ryan R. M., Cennell J. P., Deci E. L. *A motivational analysis of self – determination and self – regulation in education – In: Ames C., Ames R. (eds.). Research on motivation in education*. – V. 2. – N. Y., 1985. – Pp. 13–49.
582. Sageder S. *Lernmotivation, attributionstendenzen – und lernmethoden von studienanfängern // Psychol. Erzieher*. – 1994. – V. 41. – № 2. – Pp. 120–133.
583. Schneider W., Weinert F. E. (Eds.). *Interactions among Aptitudes, Strategies, and Knowledge in Cognitive Performance*. New York: Springer-Verlag, 1990.
584. Seligman M. *On the generality of the laws of learning // Psychol. review*. – 1970. – V. 77 (5). – Pp. 406–418.
585. Simon H. A. *Administrative behavior / H. A. Simon*. – N. Y., 1947. 236 p.
586. Slavin R. *Educational Psychology. Theory and practice*. – N.Y., 1999. – 616 p.
587. Sternberg R. J. *Inside intelligence. American Scientist*, 74, 1986, – Pp. 137–143.

588. Stiensmeier-Pelster S. Generalisierung von motivationaler und funktionaler Hilflosigkeit // Arch. Psychol. – 1990. – V. 142. – № 3. – Pp. 167–179.
589. Theresen C. E., Mahoney H. J. Behavioral self-control. – N. Y., 1974. – 242 p.
590. Weiner B. Human motivation: metaphors, theories and research. – Newbury Park, 1992. – 391 p.
591. Wellford A. T. On the human demands of automation: Mental work conceptual model satisfaction and training. – In: Industrial and business psychology. – Copenhagen. – 1961. – Vol. 5. – Pp. 182–193.
592. Wellman H. M. Metamemory revisited. In M. T.H. Chi (Ed.), Trends in Memory Development Research. – Basel: Karger, 1983.– Pp. 31–51.
593. Wong M., Csikszentmihalyi, M. Motivation and academic achievement: the effects of personality traits and the quality of experience // J. Pers. – 1991. – V. 59. – № 3. – Pp. 539–574.
594. Yamazaki K. School non-attendance // Asian. Med. J. – V. 39. – № 8. – Pp. 435–443.
595. Yukl G. A. Leadership in Organizations. – N.Y., 1981. – 500 p.

Содержание

| | |
|---|------------|
| Введение | 5 |
| Глава 1. Метасистемный подход как методологический принцип психологического исследования | 36 |
| 1.1. Общая характеристика метасистемного подхода как методологического принципа | 36 |
| 1.2. Содержание метасистемного подхода | 67 |
| 1.2.1. Метасистемный план исследования | 71 |
| 1.2.2. Структурный план исследования | 93 |
| 1.2.3. Функциональный план исследования | 115 |
| 1.2.4. Генетический план исследования | 138 |
| 1.2.5. Интегративный план исследования | 156 |
| 1.3. Гносеологический вариант метасистемного подхода | 161 |
| Глава 2. Теоретические основы исследования | 180 |
| 2.1. Деятельность как система со «встроенным» метасистемным уровнем | 180 |
| 2.2. Две основные парадигмы психологической теории деятельности | 243 |
| 2.3. Закономерности структурно-уровневой организации деятельности | 248 |
| 2.4. Интегральные процессы психической регуляции деятельности | 266 |
| 2.5. Общая характеристика современного метакогнитивизма | 292 |
| Глава 3. Специфика содержания и организации педагогической деятельности | 354 |
| 3.1. Структурно-уровневая парадигма в исследованиях педагогической деятельности | 354 |
| 3.1.1. Метадеятельностный уровень в структуре педагогической деятельности | 354 |
| 3.1.2. Инфрадеятельностный уровень в структуре педагогической деятельности | 368 |
| 3.2. Структурно-морфологическая парадигма в исследованиях педагогической деятельности | 376 |
| 3.2.1. Психологическая система педагогической деятельности | 376 |
| 3.2.2. Состав и структура базовых компетенций педагогической деятельности | 383 |
| 3.3. Интегративно-процессуальная парадигма исследования педагогической деятельности | 408 |

| | |
|--|------------|
| 3.3.1. Сравнительный анализ традиционных парадигм исследования педагогической деятельности | 408 |
| 3.3.2. Интегративно-процессуальная парадигма как методологическая основа метакогнитивного подхода к исследованию педагогической деятельности | 414 |
| 3.3.3. Содержание и организация педагогической деятельности с позиций метакогнитивного подхода | 426 |
| 3.3.3.1. Метакогнитивная природа педагогической деятельности и специфика ее содержания | 426 |
| 3.3.3.2. Проблема основных типов деятельности с позиций метакогнитивного подхода к педагогической деятельности ... | 438 |
| 3.3.3.3. Проблема основных классов деятельности с позиций метакогнитивного подхода к педагогической деятельности ... | 480 |
| 3.3.3.4. Два основных подхода к системной экспликации педагогической деятельности | 492 |
| Глава 4. Метасистемная организация мотивационной сферы личности в учебной деятельности | 512 |
| 4.1. Мотивационная сфера личности как система со встроенным метасистемным уровнем | 512 |
| 4.2. Специфика мотивационной сферы личности в учебной деятельности как системы со встроенным метасистемным уровнем | 543 |
| 4.3. Структурная организация мотивационной сферы личности в учебной деятельности | 547 |
| 4.3.1. Основные трудности и перспективы исследования структурной организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности | 549 |
| 4.3.2. Структурно-уровневая организация мотивационной сферы личности в учебной деятельности | 562 |
| 4.3.3. Метасистемный уровень организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности | 574 |
| 4.3.4. Содержание и структура субсистемного уровня организации мотивационной сферы личности в учебной деятельности | 598 |
| 4.3.4.1. Основные мотивационные подсистемы личности в учебной деятельности | 600 |
| 4.3.4.2. Структурная организация субсистемного уровня мотивационной сферы личности в учебной деятельности ... | 629 |
| 4.4. Закономерности генезиса мотивационной сферы личности в учебной деятельности | 644 |
| 4.4.1. Постановка проблемы исследования | 644 |

| | |
|---|-----|
| 4.4.2. Особенности формирования уровневой структуры мотивации в процессе освоения учебной деятельности | 650 |
| 4.4.3. Закономерности генезиса субсистемного уровня организации мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности | 661 |
| 4.4.4. Особенности генезиса мотивационной сферы личности как системы со встроенным метасистемным уровнем в процессе освоения учебной деятельности | 674 |
| 4.4.5. Особенности и закономерности генезиса мотивационной сферы личности в процессе освоения учебной деятельности | 692 |
| Литература | 705 |

Научное издание

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Том I

**А. В. КАРПОВ
Е. В. КАРПОВА**

МЕТАСИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Монография

Авторская редакция

Компьютерная вёрстка М. В. Бакаевой,
издательское бюро «Филигрань».

Подписано в печать .12.18. Формат 60х90 1/16.
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 46,25.
Тираж 0 экз. Заказ № .

Отпечатано в типографии ООО «Филигрань»
150049, г. Ярославль, ул. Свободы, д. 91.
petchataet.ru