

## Литература

1. Граднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта. М.: Вильямс, 2007. 512 с.
2. Огнев А.С., Лихачева Э.В., Мельникова Д.В. Перспективы использования многополярных семантических дифференциалов в айтрекинге // Успехи современного естествознания. 2015. № 1–5. С. 858–862.
3. Петровский В.А. «Я» в персонологической перспективе. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. 502 с.
4. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.Н. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

## Literatura

1. Gradner G. Struktura razuma. Teoriya mnozhestvennogo intellekta. M.: Vil'yams, 2007. 512 s.
2. Ognev A.S., Lihacheva E.V., Mel'nikova D.V. Perspektivy ispol'zovaniya mnogopolyarnyh semanticheskikh differencialov v ajtrekinge // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2015. № 1–5. S. 858–862.
3. Petrovskij V.A. "Ya" v personologicheskoy perspektive. M.: Izd. dom Vyshej shkoly ehkonomiki, 2013. 502 s.
4. Filosofskij ehnciklopedicheskij slovar' / gl. red.: L.F. Il'ichev, P.N. Fedoseev, S.N. Kovalev, V.G. Panov. M.: Sovetskaya ehnciklopediya, 1983. 840 s.

DOI: 10.25586/RNUV925X.18.04.P.009

УДК 159.922+159.9.072

## А.А. Верецагина

---

 ПРОЦЕСС ПОНИМАНИЯ КАК СИСТЕМНОЕ ИНТЕГРИРОВАНИЕ  
 ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ
 

---

Представлен анализ методологии изучения процесса понимания. Раскрыты и подробно описаны факторы, определяющие представление о понимании как системном интегрировании текстовой информации. Приведен сравнительный анализ европейских и отечественных исследований этого процесса.

*Ключевые слова:* понимание, информация, текст, когнитивная психология, субъективные детерминанты, индивидуальные различия.

Analysis of methodology of study of process of understanding is presented. Factors that affect the idea of understanding as systematical integration of textual information are described in details. Comparative analysis of national and international researchers of this process is performed. *Keywords:* understanding, information, text, cognitive psychology, subjective determinants, individual differences.

Логика произведений культуры и, в частности, художественных текстов не может характеризоваться так же просто, как логика математических объектов. Понимание в данном случае не сводится к поверх-

ностному интегрированию информации на основе узнавания уже усвоенных схем и стереотипов, иначе оно перестанет включать в себя рефлексию собственной жизненной позиции испытуемого. Вопрос об

усвоении или узнавании логики сюжета (объектно ориентированное понимание, уровень «наивного читателя») стоит лишь на начальном этапе. Подлинное понимание художественного текста происходит на более высоких уровнях художественной рефлексии и становится возможным лишь с осознанием читателем относительности ранее усвоенных схем, предполагает актуализацию у него способности к самопониманию и саморазвитию.

Методологический потенциал идеи С.Л. Рубинштейна о процессуальности понимания состоит, в частности, в том, что она позволяет анализировать этот процесс в отношении темпа его протекания. При этом раскрывается природа иллюзии понимания как излишне быстрого завершения процесса системного интегрирования информации, результатом которого является чрезмерно простой или стереотипный ответ на сложный вопрос, поставленный автором. Если исходить из идеи процессуальности, то формирование ответа рефлексивного характера требует больше времени.

Таким образом, представление о понимании как системном интегрировании текстовой информации действительно формируется под влиянием ряда субъективных факторов, таких как локус контроля, который позволяет связывать стиль быстрого или медленного понимания с экзистенциальным стилем, мировоззрением целостной индивидуальности и характерным для нее уровнем рефлексивности.

В западной когнитивной психологии для объяснения понимания художественных текстов с характерным для них медленным интеграционным процессом и специфической открытостью, или чувствительностью читателя к необычной, маловероятной информации, прибегают к терминам сокращения либо удлинения субъективных расстояний между отдельными элементами

интегрируемого целого. Психологи признают, что информация наиболее быстро и легко интегрируется на основе узнавания в ней определенных схем или стереотипов, но также рассматривают это как препятствие для принятия альтернатив и формирования понимания на более глубоком уровне. Таким образом, наименее интегрированный художественный текст дает возможность выявить склонность к быстрому или медленному структурированию, следовательно, понимание действительно является познавательным отношением субъекта, которое меняется не только содержательно, но и структурно в зависимости от стиля жизни и мировоззрения человека.

Важно также отметить интерес когнитивной психологии к пониманию как к самоизменению личности, к роли прошлого опыта субъекта [5], к его способности делать выводы [4], к индивидуальным стратегиям понимания в процессе чтения [3], к стилевому подходу, признанию его не только перспективным, но и необходимым, в целом к подходу к интеллекту в терминах процесса и структуры.

Понимание в современной зарубежной психологии предстает как процесс «связывания цепочки фреймов», глубинное интегрирование, осуществляющееся как в вертикальном, так и в горизонтальном направлении.

В целом, тема связи познания и личности отчетливо прослеживается в работах современных авторов вплоть до определения понимания как «диспозиции» и вывода о том, что «текст может быть понятен за счет активизации стратегии субъекта, его умственной модели». Так, резервы оперативной памяти усматривают в личностных особенностях саморегуляции, контроля и координации, что приводит к общему заключению о том, что понимание является предметом не лингвистики, а психологии,

единственно способной улучшить его в ходе тренинга.

Интерес к субъекту определяет новый путь в исследовании понимания, позволяет преодолеть традиционные трудности. Декодирование, объяснение, интерпретация признаются важными этапами в эволюции теории понимания, но отнюдь не исчерпывающими его сущность. За всеми процедурами теперь должна стоять «работа понимания», совершить которую означает при наличии «прав и ответственности» «принять диалоговую установку, устанавливающую статус партнера в общении», т.е., по сути, сделать «шаг от науки сознания в этику» (М.В. Rosenberg).

В целом, процесс понимания в современных моделях зарубежной (преимущественно американской) психологии описывается с учетом ряда субъективных детерминант, а индивидуальные различия в понимании рассматриваются как перспективный ближайший предмет моделирования.

Европейская традиция когнитивной психологии получила крупномасштабное обобщение в работе известного французского психолога Ж.Ф. Ришара, который систематизировал различные когнитивные теории на основе ментальной репрезентации.

В рамках разрабатываемого им подхода «когнитивного функционирования» различаются:

- *знания* – конструкции, обладающие постоянством и существенно не зависящие от выполняемой задачи;
- *репрезентации* – ситуативно-специфичные, детализированные и непрочные конструкции, зависящие от контекста и задачи.

Если знания должны быть активированы, чтобы быть действенными, то репрезентации являются таковыми по определению.

Подход Ришара, в отличие от американской традиции, не просто предпола-

гает, но четко декларирует, что понятие репрезентации охватывает, помимо вербальных, также и невербальные ситуации. Таким образом, область понимания здесь существенно расширяется и затрагивает не только чтение, за счет чего эвристическая и прагматическая ценность данного подхода увеличивается.

*Когнитивное функционирование* – это описание продуктов, объектов и способов реализации ментальных деятельностей, которые рассматриваются как ответы на вопросы и образуют три класса: понимание, рассуждение и оценивание (в зависимости от вопросов «с какой целью?», «начиная с чего?», «как?»).

Понимание, таким образом, это деятельность интерпретации, результатом которой становится конструирование репрезентации как переходной когнитивной структуры, лежащей в основе конструирования знаний, разработки гипотез и принятия решений. Модификации этой репрезентации проходят через деятельность понимания.

Поскольку конструирование репрезентаций направляется задачей, то, в зависимости от нее, выделяются следующие деятельности понимания, направленные на то, чтобы:

- *припомнить* или *узнать*, т.е. сконструировать сеть связей для сохранения в памяти;
- *модифицировать* существующую сеть знаний (обогащать, переструктурировать ее);
- *действовать*, т.е. сконструировать программу действий для получения определенного результата [1].

Средства, с помощью которых конструируются интерпретации, могут быть различными:

- структура знаний, хранящихся в памяти как рамка интерпретации;
- умозаключения относительно существования объектов, их свойств и взаимных связей, а также реализация действий;

• деятельность оценивания, позволяющая верифицировать адекватность реализуемых действий требованиям задачи и побуждающая к пересмотру интерпретации.

В зависимости от специфики используемых знаний понимание реализуется с помощью различных процессов, по отношению к которым оно выступает в качестве родового понятия как:

- партикуляризация схемы;
- конструирование концептуальной структуры;
- конструирование партикуляризованной репрезентации ситуации;
- конструирование реляционной сети по аналогии [2].

Получение партикуляризованной схемы происходит на основе селекции схемы в памяти и последующей замены конкретных переменных элементами ситуации. Примером этого вида понимания может являться следующая ситуация: «Он записался к врачу. В назначенный час он явился. Молодая девушка попросила его войти: там сидели три человека, которые читали журналы». Схема «посещение профессионала» позволяет понять, что молодая девушка – это секретарша, три человека – пациенты, а журналы, которые они читали, – это те издания, которые обычно лежат в прием-

ной. Согласно Ришару, на основании схемы испытуемые могут делать две группы выводов: от общего к частному и наоборот. По-видимому, этот процесс аналогичен пониманию-узнаванию.

Ришар предпочитает не использовать термины «модель» или «ментальная модель» в связи с их неоднозначностью (у разных авторов «модель» может означать как репрезентацию, так и знания). В случае с конструированием партикуляризованной репрезентации ситуации речь идет о конструировании ситуации на другом языке, например, в виде фигуры, репрезентирующей ситуацию задачи и совместимой с исходными данными. Партикуляризованная репрезентация строится на основе двух видов связей – «род – вид» и «функция – способ» – и образует более глубокий, чем пропозициональная репрезентация, уровень понимания.

Таким образом, в современной когнитивной психологии в новейших моделях разнообразных процессов понимания имеет место тенденция отхода от абстрактного, объектно ориентированного моделирования решения задач и сдвигов к субъектной парадигме. Об этом свидетельствует интерес к индивидуальным различиям понимания и поиск детерминирующих их факторов.

### Литература

1. *Верещagina A.A.* Типология понимания с точки зрения современной психологии // *Концепт: электрон. науч.-метод. журн.* 2015. Т. 36. С. 11–15. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95594.htm>.
2. *Верещagina A.A.* Концепты понимания текста // *Наука и мир.* 2014. № 1 (5). С. 368–369.
3. *Badd D., Whitney P., Turley K.J.* Individual differences in working memory strategies for reading expository text // *Memory and Cognition.* 1995. 23 (6). P. 735–748.
4. *Grasser A.C.* Inferences about mechanisms that are depicted in illustrated texts on everyday devices // *International Journal of Psychology. Abstracts of the XXVII International Congress of Psychology.* Stockholm, Sweden, 23–28 July 2000. P. 392.
5. *Loman N., Mayer R.E.* Signaling techniques that increase the understandability of expository prose // *Journal of Educational Psychology.* 1983. Vol. 75. P. 402–412.

### Literatura

1. *Vereshchagina A.A.* Tipologiya ponimaniya s tochki zreniya sovremennoj psihologii // *Koncept: ehlektron. nauch.-metod. zhurn.* 2015. T. 36. S. 11–15. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95594.htm>.

2. Vereshchagina A.A. *Koncepty ponimaniya teksta* // Nauka i mir. 2014. № 1 (5). S. 368–369.
3. Badd D., Whitney P., Turley K.J. Individual differences in working memory strategies for reading expository text // *Memory and Cognition*. 1995. 23 (6). P. 735–748.
4. Grasser A.C. Inferences about mechanisms that are depicted in illustrated texts on everyday devices // *International Journal of Psychology. Abstracts of the XXVII International Congress of Psychology*. Stockholm, Sweden, 23–28 July 2000. P. 392.
5. Loman N., Mayer R.E. Signaling techniques that increase the understandability of expository prose // *Journal of Educational Psychology*. 1983. Vol. 75. P. 402–412.

DOI: 10.25586/RNU.V925X.18.04.P.013

УДК 159.9

А.Н. Кулешова, В.С. Агапов, М.М. Мишина

---

## ТРАНСФОРМАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

---

Обобщены результаты историко-генетического анализа трансформации национальных ценностных приоритетов воспитания в начальный период советской России. Рассматривается преемственность в определении приоритетов воспитания и революционные преобразования в советской педагогике и психологии. Обращается внимание на своеобразие развития психологии воспитания. Анализируется опыт создания воспитательных систем на основе гуманистических идей, взаимодействия среды и ребенка, проектирования развития личности и ее культуры, коллективного воспитания. Описываются идеалы, цели, задачи, принципы и методы воспитания детей в условиях построения социализма.

*Ключевые слова:* психология воспитания, ценности, ценностные приоритеты, воспитательная система, педология, социальная среда, педагогика, воспитательная деятельность, коллектив, народность, свободное воспитание, марксизм, идеал, космизм.

The results of the historical and genetic analysis of the transformation of national valuable priorities of education in the initial period of Soviet Russia are summarized. Continuity in definition of priorities of education and revolutionary changes in soviet pedagogics and psychology is considered. The attention to an originality of development of psychology of education is paid. Experience of creation of educational systems on the basis of the humanistic ideas, interactions of the environment and the child, design of development of the personality and its culture, collective education is analyzed. Ideals, purposes, tasks, principles and methods of education of children in the conditions of creation of socialism are described.

*Keywords:* psychology of education, values, valuable priorities, educational system, pedology, social environment, pedagogics, educational activity, collective, nationality, free education, Marxism, ideal, cosmism.

Начало советского периода в России ознаменовалось трансформацией национальных ценностных приоритетов воспитания. М.М. Рубинштейн в 1917 году в статье «Великое соединяет! О неотложных задачах текущего момента» подчеркивал, что великое свершилось, старый строй

рухнул безвозвратно [11]. Первые декреты советской власти о школе отличались демократической и гуманистической направленностью.

Российская наука располагала наследием К.Д. Ушинского, Н.Х. Весселя, П.Ф. Каптерева, И.А. Сикорского, П.Ф. Лесгафта