

Т. К. МУСАЛИМОВ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭМОЦИЙ В МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Исследованы проблемы эмоций при изучении графических дисциплин в профессиональной подготовке учителя черчения и изобразительного искусства. Рассмотрен современный взгляд на графические задачи как средство обучения, при этом отмечено, что эмоции развиваются в структуре мыслительной деятельности.

Активизация обучения студентов в процессе вузовской подготовки по графическим дисциплинам базируется на активности мыслительных процессов по решению задач. Это результат очень тонкой и обширной работы, проделанной мозгом. «Поэтому, – пишет П. К. Анохин, – возникла необходимость вовлечь в сферу внимания не только само принятие решения, но и стадию «предрешения», которая его формирует и предопределяет его направленность» [1].

Ситуация творческой задачи обрабатывается вначале дискурсивно, при опоре на сознательно организованный опыт. Если задача действительно творческая, то для ее решения должен возникнуть неосознаваемый, подсознательный опыт, благодаря которому деятельность может привести к успешному результату. Уловить и почувствовать этот опыт возможно только в виде вдруг неожиданно появившейся подсказки, которая нашим сознанием не контролируется и им не планируется. Это и есть интуитивное решение задачи, которое сопровождается эмоциональной насыщенностью.

Рассматривая эмоции и их роль в мыслительной деятельности человека, следует дать определение понятия эмоции, проследить состояние проблемы эмоциональной регуляции мыслительной деятельности в ее историческом и современном проявлениях.

В книге «Эмоция как ценность» Б. И. Додонов определяет эмоции «как деятельность оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире, которую ощущения и восприятия кодируют в форме его субъективных образов» [2].

Характеристика эмоций как своеобразных оценок действительности или, точнее, получаемой информации о ней – общепризнанная точка зрения психологов, физиологов и философов.

С точки зрения О. К. Тихомирова, эмоции не только активизируют мыслительные процессы,

но и входят в их структуру, выполняют функцию эвристики. Эмоции, по образному сравнению исследователя, в процессе поиска правильного решения выполняли ту роль, что слова «тепло» и «холодно» в известной детской игре на поиск спрятанного предмета [3].

Первые теоретические представления об интеллектуальных эмоциях следует искать в философской литературе, так как психология развивалась в недрах философии. Платон определял интеллектуальные эмоции и чувства как явления иной, высшей природы. Платон связывал интеллектуальные волнения исключительно с умственным началом, относил «умственные удовольствия и страдания» к чистым, высшим, не имеющим ничего общего с низшими.

Аристотель считал, что чувство удивления является побудителем познания. Он писал: «... и теперь и прежде удивление побуждает людей философствовать, причем вначале они удивлялись тому, что непосредственно вызывало недоумение, а затем, мало-помалу продвигаясь таким образом далее, они задавались вопросом о более значительном...». Р. Декарт в трактате «О страстях души» в число основных шести страстей включил интеллектуальное чувство – удивление, причем ставит его на первое место. Спиноза подчеркивает познавательную природу чувства уверенности, рассматривая его как «возникающее из идеи», и уверенность им понимается как «удовольствие», т.е. как эмоциональное явление. Он пишет в работе «Этика», что уверенность есть удовольствие, возникающее из идеи будущей или прошедшей вещи, причина сомнения которой исчезла. На наличие интеллектуальных чувств в процессе познания указывал И. Кант.

В современной зарубежной философской теории интуитивизма интеллектуальным чувствам придается роль чуть ли не единственного источника познания.

Так, А. Бергсон писал, что совершенное су-

шество познает все интуитивно, без посредства рассуждений, абстракций, обобщений.

Философы диалектического материализма преодолевают разрыв между потребностями и мышлением. Мышление уже не понимается как «изначальная способность души», а рассматривается как живая человеческая деятельность. И интеллектуальные чувства, и эмоции в ней занимают вполне определенное место. Они подготавливаются процессами, реализующими мыслительную деятельность, оценивают результаты этих процессов по отношению к мотивам и на этой основе регулируют протекание мыслительной деятельности.

В первые десятилетия XX в. за рубежом происходила дифференциация психологической науки на различные школы и направления, основными из которых были бихевиоризм, гештальтпсихология и психоанализ. В рамках этих школ хотя и изучались эмоциональные явления с различных позиций, однако проблематика собственно интеллектуальных эмоций и чувств не получила разработки. Поэтому представляется целесообразным перейти непосредственно к современному этапу в развитии проблемы.

Поскольку интеллектуальные эмоции и чувства представляют собой специфические эмоциональные явления, подчиняющиеся общим закономерностям эмоциональной сферы человека, целесообразно вначале проанализировать некоторые положения общей теории эмоций под углом зрения проблемы интеллектуальных эмоций и чувств, а затем перейти к анализу исследований по проблеме собственных интеллектуальных эмоций и чувств.

Л. С. Выготский писал, что «у людей эмоция изолируется от царства инстинктов и переносится в совершенно новую сферу психического» [4]. Это положение позволяет считать, что эмоции развиваются в структуре мыслительной деятельности человека. Л. С. Выготский четко ставил психологическую проблему – выявить связь между мышлением и эмоциями.

Человеческий интеллект остается бездеятельным, пока его не приведет в движение эффективное побуждение. «Ничто великое в мире, – писал Гегель, – не совершается без страсти» [5]. Раздел об эмоциях долгое время оставался в психологии наименее разработанным.

Л. С. Выготский, взявшись за изучение этой

проблемы, столкнулся с большими трудностями, поскольку ни в так называемой объяснительной психофизиологии эмоций, которая культивировалась со времен Джемса–Ланге до сих пор сотнями исследователей во всем мире, ни в описательной психологии, начиная с Э. Шпрангера, не содержалось не только позитивных идей, но и достоверного эмпирического материала, пригодного для концептуального осмысления. Л. С. Выготским психология эмоций закладывалась практически на пустом месте. Его вдохновляла мистическая система Спинозы, его идея о слиянии аффективного и интеллектуального. Эмоции рассматривались Л. С. Выготским как внутренний психологический механизм связи мышления с чувственно-предметной деятельностью субъекта, который не только пассивно созерцает окружающую действительность, но и относится к ней пристрастно, активно ее изменяет соответственно со своими потребностями и интересами.

Еще более остро проблема соотношения «аффекта и интеллекта» ставится в работах С. Л. Ру-бинштейна. Он приходит к выводу, имеющему решающее значение для нашего анализа: «... самое мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция – единством эмоционального и интеллектуального» [6].

А. Н. Леонтьев рассматривает вопрос об эмоциях в системе деятельности. «Эмоции, – пишет он, – не подчиняют себе деятельность, а являются ее результатом и «механизмом» ее движения» [7]. Вопрос о функции эмоций рассматривается А. Н. Леонтьевым в единстве с вопросом об условиях их возникновения. Эмоции «возникают вслед за актуализацией мотива (потребности) и до рациональной оценки субъектом своей деятельности. Далее, когда мотивы не осознаются, ... они все же находят свое психическое отражение, но в особой форме – в форме эмоциональной окраски действий» [8]. С. Д. Смирнов так определил функции эмоций в мыслительном процессе: «Эмоции – это особый класс психических процессов и состояния, которые в форме непосредственно-чувственного переживания отражают значимость объектов и событий во внешнем и внутреннем мире человека для его жизнедеятельности. Они как бы изнутри регулируют поведение и деятельность, непрерывно соотнося

их ход и промежуточные результаты с потребностями и мотивами и выполняя таким образом функцию текущей оценки» [9].

С. Л. Рубинштейн дает ясный методологический принцип, но однако его исследования по психологии мышления проходили в основном без учета эмоциональной составляющей.

В. Н. Мясичев подчеркивает, что в эмоциях на первый план выступает отношение человека к действительности, которое тем не менее всегда находится в единстве с отражением, поскольку отношение к чему-то не может существовать без той или иной формы представленности того, к чему человек относится [10].

«Решая задачу, – утверждает С. Д. Смирнов, – человек обнаруживает достоинства и недостатки своих знаний, умений, навыков, а решив новую задачу, он обогащает свои знания, приобретает новые умения и навыки. Отсюда вытекает возможность использовать задачи одновременно как инструмент диагностики и инструмент формирования нового знания» [9].

Главную роль в творческом решении задачи следует отнести именно процессу взаимодействия субъекта с объектом, которое направляется определенной, сознательно поставленной целью. В процессе этого взаимодействия получается определенный результат, который характеризуется неоднородностью: в нем имеется прямой (осознаваемый) и побочный (неосознаваемый) продукт.

«Прямой продукт отвечает сознательно поставленным целям, побочный возникает помимо сознательного намерения, складывается под воздействием тех свойств вещей и явлений, которые включены в действие, но несущественны с точки зрения сознательно поставленной цели» [1]. Проявление этого неосознанного явления в процессе решения творческой задачи малоэффективно, если будут отсутствовать яркий интерес к задаче, внутренняя мотивация, захватывающий процесс поиска, проявляющиеся в поисковой деятельности.

По этому поводу В. Д. Шадриков отмечает, что неосознаваемый опыт содержит в себе ключ к решению задач. Однако он становится эффективным только в том случае, когда формируется на фоне «целевой поисковой доминанты, на фоне яркого интереса к задаче, в условиях, когда цель решить задачу превращается в ведущий мотив, когда мотив смещается на цель, когда

господствует не «внешняя», а «внутренняя» мотивация, когда ищущего «захватывает сам процесс поиска», когда «ищущий постоянно держит задачу в голове и не может от этого избавиться» [11]. Смещение мотива на цель и есть, на наш взгляд, высшая форма проявления студентами активного включения в учебный процесс, активизация учения.

Эмоции не только выполняют направляющую роль в познавательном процессе, порой эмоциональная оценка становится столь значимой, что «отмечаются» любые логические доводы, о чем свидетельствуют экспериментальные исследования эмоциональной регуляции.

Эмоциональные оценки, возникающие в мыслительном процессе по ходу решения задач, могут стать основой для изучения, формирования и совершенствования процесса учения вообще и учения студентов в вузе в частности. В решении задач, прежде чем начать думать в «определенном направлении», мы должны получить хотя бы грубую предварительную оценку возможности успеха. Эта оценка дается в эмоциях, оценивающих как субъективные условия деятельности (потребностно-мотивационные), так и объективные внешние условия, в которых разворачивается деятельность.

Яркий интерес к задаче у студентов может складываться не только на базе познавательного мотива учебной деятельности. Как показывают исследования, проведенные В. А. Сластениным, в поиске средств повышения интенсивности познавательной деятельности и актуализации ее мотивов первоочередной является профессионально-педагогическая направленность обучения в вузе [12]. Применительно к нашему исследованию эта идея может реализоваться на занятиях по графическим дисциплинам через преподавание предмета в контексте профессионально-педагогической направленности, т.е. когда наряду с задачами графическими будут решаться задачи методические и педагогические.

Проанализируем теперь мыслительную деятельность студентов по решению графических задач, основываясь на общих положениях процесса мышления, выделив в нем регулирующую роль эмоций.

При решении графических задач студенты включают пространственное мышление, являющееся специфическим видом мыслительной деятельности. В наиболее развитых формах

это мышление образом. Опираясь на исходными образами, созданными на различной наглядной основе, мышление обеспечивает их видоизменение, трансформацию и создание новых образов. В графических задачах логика движения образов и есть, по существу, основной механизм решения. Образы в процессе их видоизменения подвижны, динамичны и сопровождаются активностью субъекта деятельности (студента).

«Деятельность представления на любом уровне ее осуществления является продуктивной. Реализация здесь лишь в степени продуктивности, условиях ее выполнения. Преобразование исходного материала для построения образа имеет место на любом уровне осуществления деятельности представления. Различны только конкретные механизмы этой продуктивности» [13].

Мыслительная деятельность студентов не является полностью осознанной, подотчетной сознательному контролю. В значительной части, тем более, когда речь идет о решении творческой графической задачи, она выступает как деятельность свернутая, сокращенная, этапы которой неосознаемы. Эта сторона мыслительной деятельности не выражается в форме вербальных знаний и не осознается субъектом.

Мыслительный процесс по решению графических задач студентом представляет собой сложный комплекс двух типов действий. Одни строго контролируются сознанием и фиксируются в логической последовательности, другие (в решении творческих задач психологическими исследованиями отмечается их преобладание) контролю сознания не поддаются и протекают на подсознательном уровне. Этот уровень отмечен интуитивностью, озарением, догадками.

Мыслительная деятельность по решению графических задач протекает во взаимодействии этих уровней. Причем долю присутствия в мыслительном процессе действий (выраженных в вербальной форме или действий невербализованных, неосознанных) мы связываем с содержанием графической задачи, которое может вызвать разную степень развития внутренней активности студента.

Значит, графическая задача, мыслительный процесс решения которой протекает на логическом и интуитивном, сопровождающемся эмоциональной оснащенностью уровнях, влечет за собой качественные психические, личностные изменения. Можно предположить, что это и есть те изменения, на которых в психическом плане

развиваются качества творческой личности.

Таким образом, по нашему мнению, что мыслительные процессы, в которых преобладают эмоционально окрашенные действия, характерны для решения графических задач, служащих мощным источником развития внутренней активности студентов, активизируют их учение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пономарев Я.А. Проблемы принятия решения / Под ред. Т. К. Анохина. М.: Наука, 1976. 319 с.
2. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
3. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1984. 267 с.
4. Вьготский Л.С. Мышление и речь: Психологические исследования / Под ред. и со вступит. статьей В. Колбаковского. М.; Л.: Соцэкогиз, 1934. 324 с.
5. Гегель. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1974. 452 с.
6. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. М.: Просвещение, 1994. 403 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
8. Леонтьев А.М. Мышление. Философская энциклопедия. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1964. Т. 3. 280 с.
9. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект Пресс, 1995. 271 с.
10. Мясцев В.Н. Сознание как единство отражения деятельности и отношение к ней человека. // Проблема сознания. Материалы симпозиума. М.: Просвещение, 1965. С. 126-132.
11. Шадриков В.Д. О структуре познавательных способностей // Психологический журнал. 1985. Т. 6, № 3. С. 38-40.
12. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М.: Просвещение, 1976. 160 с.
13. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

Резюме

Бұл мақала бейнелеу өнері және сызу мұғалімін кәсіптік дайындауда графикалық пәндерді оқытудағы эмоциялық проблемаларын зерттеуге арналған. Автор графикалық есептер жайлы қазіргі заманға сай көзқарастарын оқу құрал ретінде қарастырып, сонымен қатар ерекше эмоциялар ойлау іс-әрекетінде дамытылғандығы айтылады.

Summary

Given article is devoted to research of problems of emotion at studying graphic disciplines in vocational training the teacher of plotting and the fine arts. The author considers a modern sight at graphic problems as means of training, thus it is marked, that emotions develops in structure of cogitative activity.

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, г. Астана

Поступила 3.04.06г.