

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ

Высшей формой познавательной деятельности человека является понятийное мышление [1], [2], [3]. Согласно Л.С. Выготскому, значение слова с психологической стороны, есть не что иное, как обобщение или понятие. Понятие рассматривается с одной стороны, как форма отвлеченно – логического мышления, связанная с обобщенным и опосредованным отражением объекта, и в этом плане понятие противопоставляется чувственному представлению [10]. С другой стороны, понятие анализируется в качестве познавательной структуры, в которой резюмируются знание об объекте, добытое на различных стадиях познания [10]. Понятия являются также результатом развивающегося активного взаимодействия субъекта и объекта, и формируются под непосредственным влиянием субъект-объектного взаимодействия, под влиянием предметной и мыслительной деятельности человека [1], [3]. Так, Выготский писал, что «всякое обобщение, всякое образование понятия есть самый специфический, самый подлинный, самый несомненный акт мысли» [4]. Но прежде чем слово становится понятием, оно проходит длительный и сложный путь развития в индивидуальной жизни человека. Более того, исходя из наших исследований можно утверждать, что индивиды одного возраста различаются по достигнутым ими уровням осознания понятий, в частности понятия «время».

Существуют различия между лицами одного возраста в степени овладения этим понятием [6].

В формальной логике принято различать абстрактные и конкретные понятия, эмпирические и теоретические. Известно, что понятие называется эмпирическим, если оно выработано на основе сравнения общих свойств некоторого класса объектов или явлений. Понятие называется теоретическим, если оно выработано на основе анализа некоторого класса явлений (или объектов) с помощью ранее выработанных понятий, концепций. Понятие называется конкретным, если оно относится к определенному объекту окружающего мира, абстрактным, если оно относится к свойствам широкого класса объектов. Название любого материального предмета одновременно является конкретным эмпирическим понятием. Абстрактные эмпирические понятия отражают принятый стиль мышления или суждений. Такая классификация понятий в формальной логике не совсем удачна, поскольку в терминах «конкретные» и «абстрактные» понятия есть некоторое противоречие, так как каждое понятие – это абстракция. В психологии выделяют общие и единичные понятия, научные и житейские или *real-life* понятия.

Понятие – есть мысль, в которой отражаются общие и существенные признаки предметов и явлений действительности. Так, при помощи понятия происходит более глубокое постижение действительности путем

выделения и исследования ее существенных сторон. В каждом понятии представлены противоположные стороны - объем и содержание, его количественная и качественная характеристика. Содержанием понятия называется совокупность признаков предмета, которая мыслится в данном понятии. Множество предметов, которое мыслится в понятии, называется объемом понятия. Понятие может быть достаточно (если не исчерпывающе) полно охарактеризовано с двух сторон — со стороны своего содержания (смысла) и со стороны того, к каким предметам оно относится. Эти две стороны называются соответственно интенциональной и экстенциональной. В научной литературе интенциональная сторона называется еще интенционал, десигнат, сигнификат, которая соответствует смыслу, или значению знака в нашем сознании. Экстенциональная сторона или экстенционал, денотат, референт, обозначают тот предмет или ряд предметов "внешнего мира", который соответствует данному имени (знаку, слову, словосочетанию) [7]. Специфическим элементом содержания понятия является коннотация, т. е. те этические и эстетические оттенки, окраски и ассоциации, которые человек вкладывает в понятие [7]. Познание стремится проникнуть вглубь и вширь предмета. Развитие знаний выражается главным образом в углублении понятий. Но, как отмечают А.С.Арсеньев, В.С. Библер и Б.М. Кедров [1], углубление

предполагает нарастание интенсивности в смысле глубины, степени знания о предмете, тогда как расширение означает, что растет момент экстенсивности в смысле объема наших знаний о предмете. Таким образом, по утверждению В.С. Готт и Ф.М Землянского [3] развитие понятия включает как постепенные количественные изменения со стороны объема, так и качественные преобразования, захватывающие основное содержание понятия. В своей развитой стадии понятия отвечают абстрактно — теоретическому мышлению и неразрывно связаны с ним [1], [2], [3]. Поэтому, прослеживая генезис понятия (значения) от его простейших форм до наиболее развитой формы значения — научного понятия, психологи исследуют становление, онтогенез сознания [10].

Экспериментально-психологическое исследование, как подчеркивал Р.Г.Натадзе, прошло мимо одного из основных моментов образования понятия, мимо одного из основных вопросов понятийного мышления: что представляет собой психически реальный процесс обобщения понятий или процесс увеличения объема понятий, при котором содержание понятия не суживается, а углубляется.

К методам исследования понятий Р.Г. Натадзе [8] относил две группы методов:

1. методы экспериментальной выработки нового искусственного понятия;

2. методы исследования готовых, реальных и употребляемых в жизни понятий.

Каждому из методов присущи

положительные и отрицательные стороны. Так, к положительным чертам первой группы методов относят развертывание всего процесса формирования понятий. А к положительным чертам второй группы методов – изучение реальных понятий, которые входят в систему понятий человека, выполняющих функцию отражения действительности.

К основной отрицательной стороне методов исследования готовых, реальных употребляемых в жизни понятий ученые относят, то, что эти методы не могут проникнуть в процесс становления понятия, так как они представляют собой менее глубокие, менее интенсивные и односторонние исследования. А к отрицательным сторонам методов экспериментальной выработки нового искусственного понятия относят следующие:

- эти методы не дают возможность исследовать реальный психический процесс обобщения понятий, т.е. способность выработки нового понятия на основе других понятий;

- содержанием новых понятий являются только наглядные признаки;

- невозможность исследовать овладение системой понятий, так как каждое понятие является определенным «членом» системы понятий и имеет свое определенное место;

- с помощью этого метода односторонне изучается путь «снизу вверх», а «сверху вниз», т.е. от общего к более частным не исследуется.

Но, несмотря на ряд отрицательных сторон, которые имеет метод экспериментальной выработки нового искусственного понятия Л.С. Выготский предложил следующий

«путь, приводящий к развитию понятий» [5: 165]. Этот известный психологам «путь состоит из трех основных ступеней, из которых каждая распадается на несколько отдельных этапов и фаз» [5: 165]. Так, на первой ступени у ребенка происходит образование неформленного и неупорядоченного множества («бессвязная связность», по Блонскому) и эквивалентом понятия выступает синкретический образ. На второй стадии у ребенка отмечается мышление в комплексах. Самым существенным для построения комплекса является то, что в основе лежит конкретная фактическая связь между отдельными предметами, которые открываются в непосредственном опыте. В комплексе предметы обобщаются по самым различным фактическим основаниям. Многообразие связей (фактических, случайных, конкретных), лежащих в основе комплекса, составляет его главную отличительную черту от понятия. Л.С. Выготский [5] выделял следующие виды комплексов: ассоциативные, комплексы-коллекции, цепные комплексы и диффузные комплексы. Причем детские комплексы развиваются не спонтанно, а по определенным направлениям, которые предначертаны в речи взрослых значениями слов. Ребенок мыслит тоже, что и взрослый, но, как указывал Выготский [5], иным способом, с помощью других интеллектуальных операций. Существенной чертой комплексного мышления Л.С. Выготский называет «неопределенность его очертаний и принципиальную безграничность» [5].

Далее ученый дополняет виды комплексов и вводит термин псевдопонятия. С одной стороны псевдопонятие включает все пройденные ребенком ступени комплексного мышления, а с другой – является переходным мостом к новой и высшей ступени – к образованию понятий. Псевдопонятия внешне сходны с истинными понятиями. Это обобщения, которые возникают в мышлении ребенка и напоминают по своему внешнему виду понятие, как у взрослого человека, но по своей природе представляют собой нечто иное, чем понятие в собственном смысле слова [5]. Все проблема состоит в том, что в действительности трудно различить, с чем ученый имеет дело – с комплексным мышлением или с мышлением в понятиях. Согласно Выготскому, «внешнее сходство между псевдопонятиями и истинным понятием, является важнейшим препятствием на пути к генетическому анализу мышления» [4: 179]. Псевдопонятия это переходная форма, на которой задерживается житейское мышление, опирающееся на обычную речь. На третьей ступени развития понятий по Выготскому, у ребенка формируются потенциальные понятия, причем понятия в житейской речи не являются понятиями в собственном смысле этого слова. Это общие представления о вещах и это переходная ступень от комплексов и псевдопонятий к истинным понятиям. Ребенок на этой стадии разрушает конкретную ситуацию с помощью абстрагирования отдельных признаков. Третью ступень развития завершает мышление в понятиях. Это происходит в переходном возрасте. Понятия в их

развитом виде, отмечает Выготский, позволяют выделить, изолировать отдельные свойства предметов и рассматривать их вне связи с конкретными свойствами все вещи или явления. С выделением основных признаков происходит их объединение, поскольку анализ неотделим от синтеза. Собственно понятия определяют возможность для человека использовать то или иное содержание слова. Одновременно с этим происходит обращение к своим собственным преобразованиям – операциям анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции, конкретизации, то есть к действиям, которые помогли выделить в предметах закономерное и случайное. По мнению Выготского, это свойство подлинных понятий открывает человеку возможность самонаблюдений, то есть обращения к своему внутреннему миру [5].

Таким образом, общий вид развития понятий можно представить следующим образом: синкреты – мышление в комплексах – псевдопонятия, как высшая ступень развития мышления в комплексах – потенциальные понятия, как переходный этап к – мышлению в понятиях.

На наш взгляд, предложенный Выготским [5] систематизированный подход к процессу развития искусственных понятий имеет несколько противоречий. Так, метод которым пользовался Выготский – метод экспериментальной выработки нового искусственного понятия имеет довольно большое количество отрицательных и спорных моментов (см. выше). Известно, что

экспериментально вызванный процесс образования понятий никогда не отображает в зеркальной форме реального генетического процесса развития, как он имеет место в действительности; монография содержит обилие размытых и нечетких определений, например, на большом количестве страниц используется понятие «комплексы», а ближе к концу монографии комплексы отождествляются с общими представлениями [5: 204]. Л.С. Выготский используя различные виды комплексов пытался учесть факт развития понятий по горизонтали; остался открытым основной вопрос: каким путем происходит формирование понятий: «ребенок не додумывается до своих понятий, они возникают у него совсем другим путем» [5, 205]. В монографии мы не нашли более точных ссылок на возраст ребенка, хотя на наш взгляд, по осознанности тех или иных понятий можно судить о психическом возрасте и развитии ребенка; третью ступень развития завершает мышление в понятиях, которое наступает в переходном возрасте, но, Л.С.Выготский далее продолжает, что понятия подростка и взрослого человека «не поднимаются выше уровня псевдопонятий и, обладая всеми признаками понятия с формально-логической точки зрения, все же не являются понятиями, остаются не больше, чем представлениями, т.е. комплексами» [5], объяснения этого факта связаны с тем, что, подросток образует понятие, правильно им пользуется, но при словесном определении этого понятия его мышление наталкивается на

затруднения, и определение понятия оказывается уже, чем его использование. Таким образом, Л.С. Выготский считал, что подросток применяет слово в качестве понятия, а определяет слово в качестве комплекса или представления, тогда напрашивается вопрос, а на какие трудности наталкивается мышление взрослых людей, не достигая уровня мышления в понятиях?

Ответ на этот вопрос мы находим в статье «Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте» и связан он, прежде всего с тем, что словесное значение, которым мы пользуемся в своем познании мира, выступает в форме житейских и научных понятий. Известно, что житейские понятия – это значения слов бытового языка, которыми человек пользуется в ежедневном общении, они развиваются в естественной, жизненной ситуации вне какой-то заданной системы обобщения. Научные понятия ребенок осваивает при систематическом обучении основам наук. В школьном обучении научные понятия осваиваются через организованную систему обобщения и конкретизации, они нисходят до явления.

Задаваемый школьным обучением уровень обобщения в научных понятиях, оказывает, по мнению Л.С.Выготского, влияние на житейские понятия тем, что определяет новый уровень произвольного мышления. Далее ученый подчеркивает, что системность научных знаний объясняет раннее (по сравнению с житейскими) формирование научных понятий и то, что уровень их развития

выступает как зона ближайших возможностей в отношении житейских понятий, как бы открывая им путь развития.

По мнению Выготского, осознание ребенком своей активности приходит через ворота научных понятий. Именно они, благодаря системному строению, позволяют обобщать собственный процесс деятельности. Научные понятия совершенно иначе относятся к объекту, чем спонтанные или житейские, они уже опосредованы другими понятиями, поэтому их обобщение и овладение ими возникает прежде всего. Выготский считал, что только в системе понятие приобретает осознанность и произвольность, делающее его средством овладения психическими процессами. Эти качества научных понятий он противопоставлял спонтанности, неосознанности и несистематичности понятий житейских. Но при этом, согласно Выготскому, спонтанные понятия, возникающие в процессе развития ребенка, рассматриваются как показательные для его мышления, а научные понятия, возникающие из обучения, не обладают этой показательностью.

Таким образом, Л.С. Выготский пришел к выводу о том, что научные понятия проходят особый путь развития в сравнении с житейскими. Так, научные понятия сразу по мере их освоения, предполагают выделение тех действий, которые позволяют выделить в предметах их существенные признаки, а житейские понятия ребенок усваивает в ходе практического общения со взрослыми. Обучение, освоение научных понятий перестраивает и житейские понятия.

Но, К.Саяна [10] считает, что ненаучные понятия не отличаются от научных понятий внешней и логической структурой, а отличаются только своей интенсивной стороной. Причем психологам известно, что люди в своем обыденном сознании не всегда пользуются знанием общих признаков, установленных науками.

Л.О. Резников (1958), анализируя проблему соотношения значения, понятия и слова, также утверждает, что основные признаки понятия как специфической логической формы мышления присущи всем понятиям без исключения – как научным, так и житейским. Различие между научными и обыденными, житейскими понятиями состоит лишь в степени сущности, правильности и точности выделяемых признаков, которые субъект выбирает в качестве основы для обобщения предметов. Житейские понятия могут противоречить научным понятиям и тем самым осложнять усвоение последних, а могут быть вполне адекватными и точными, облегчая обучение. Проблема взаимодействия житейских (real-life) и научных понятий в обучении, поставленная в работах Л.С. Выготского и его сотрудников, не потеряла актуальности и в настоящий момент. Так, например, в работах И.И. Ильцова (1986), В.Я. Ляудис (1994), В.И. Слободчикова (1994), И.С. Якиманской (1996) теоретически обоснован подход к учению как к процессу развития исходного познавательного и личностного опыта самих учащихся – субъектов учебной деятельности. И.Л. Можаровский (1998) приводит данные многочисленных зарубежных

исследований, показывающих, что содержание “житейских теорий” учащихся и студентов обычно мало изменяется под влиянием изучения научных дисциплин, но сами житейские представления могут заметно влиять на процесс усвоения научного содержания. Таким образом, изучение становления понятий на основе индивидуального опыта, которые формируют картину мира “наивного”, обыденного сознания, включающего наряду с позитивным знанием и заблуждения, артефакты, иллюзии житейского опыта является актуальным для развития психологической науки. Более того, опираясь на наши многолетние исследования, можно предполагать,

что изучение процесса формирования real-life понятий и представлений о категории «время» в сознании индивидов позволит дополнить как теоретическую базу генезиса сознания, поскольку известно положение Л.С. Выготского о смысловом и системном развитии значения слова, которое связано с фактом развития сознания, так и систему исследовательских приемов, что позволит наиболее точно определять не только актуальный уровень развития мышления человека, но и феномен регрессивно-прогрессирующего осознания понятий на разных этапах индивидуального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Арсеньев А.С., Библер В.С.и Кедров Б.М.* Анализ развивающегося понятия. – М.: Наука, 1967. – 439 с.

2. *Войшвилло Е.К.* Понятие как форма мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1989 – 238с.

3. *Готт В.С. Землянский Ф.М.* Диалектика развития понятийной формы мышления. – М.: Высшая школа, 1981. – 319 с.

4. *Выготский Л.С.* Мысль и слово // Психология развития как феномен культуры. – М.: Воронеж, 1996.

5. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психического развития ребенка. – М., 1972.

6. *Кіреєва З.О.* Зміни в абстрактно-пізнавальному відношенні до дійсності через становлення уявлень про час у свідомості індивідів. Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка, АПН України, випуск 34, 2007. – С. 148-157.

7. *Лагута О.Н.* Логика и лингвистика. Новосибирск, 2000. – 116 с.

8. *Натадзе Р.Г.* К онтогенезу формирования понятия. – Тб., 1976. – 264 с.

9. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. – М.: Из-во Мос. ун-та, 1988.

10. *Саная К.Д.* Понятие как форма отражения. – Тб., 1977. – 115 с.

Подано до редакції 12.02.08

РЕЗЮМЕ

В статье проанализированы предложенный Л.С. Выготским систематизированный

подход к процессу развития искусственных понятий и проблема взаимодействия житейских (real-life) и

научных понятий. Автор, опираясь на свои многолетние исследования, предполагает, что изучение процесса формирования real-life понятий и представлений о категории «время» в сознании индивидов позволит дополнить как теоретическую базу генезиса сознания, так и систему исследовательских приемов, что позволит наиболее точно определять не только актуальный уровень развития мышления человека, но и феномен регрессивно-прогрессирующего осознания понятий на разных этапах индивидуального развития.

SUMMARY

The article analyses the suggested by L.S. Vygotsky systematized approach to the process of development of artificial notions and the problem of interrelation of real-life and scientific notions. Basing herself upon her long-termed research the author supposes that studying the process of formation of real-life notions and ideas about the category “time” in individual consciousness will allow supplementing both theoretical basis of genesis of consciousness and the system of research approaches which will enable exacter determining of not only the actual level of development of human’s thinking but the phenomenon of regressive-progressive realization of notions on different stages of individual development.