

УДК 159.922.76

О СМЫСЛОВОМ ИЗМЕРЕНИИ ВООБРАЖЕНИЯ ПРИ НОРМАЛЬНОМ И ОТКЛОНЯЮЩЕМСЯ РАЗВИТИИ

Е. С. Слепович, А. М. Поляков

В статье анализируются понятие и механизмы воображения на основе сопоставления особенностей его функционирования при нормальном и отклоняющемся развитии. Особое значение придается смысловому содержанию образов воображения, которое оказывается редуцированным при аномальном развитии ребенка.

Ключевые слова: *нормальное и отклоняющееся развитие, воображение, механизмы воображения, смысловое содержание образов воображения, позиционирование, символ.*

Понимание особенностей и механизмов нормального развития детей может осуществляться как бы в противоположном традиционному направлении, не посредством изучения собственно нормального развития, но путем исследования отклонений в психическом развитии. В изучении механизмов воображения, столь важных в понимании нормы, мы двигались именно таким путем.

В работах, посвященных воображению, ему придается огромное значение в обеспечении жизнедеятельности личности. Под воображением понимается процесс создания *новых* образов действительности на основе прошлого опыта [1; 2]. Однако характер такой «новизны» четко не определяется. Она сводится к обнаружению нового по отношению к индивидуальному или общечеловеческому опыту. Такое понимание «новизны» не дает объективных критериев для ее оценки, поскольку соотнести новые образы с уже имеющимся опытом практически не представляется возможным (что важно для проведения эмпирических исследований). «Размытое» определение воображения не раскрывает и его сути как процесса, позволяющего субъекту осваивать опыт других людей и преобразовывать действительность (а не мечтать о ней), лишает воображение смыслового измерения. Данные проблемы, на наш взгляд, требуют обращения не столько к результатам воображения, сколько к его процессу. Здесь важно сделать акцент именно на том, что «новые» образы *строятся* или *перестраиваются* (если мы можем зафиксировать данный процесс, то можем говорить о воображении), т. е. обладают некоторой динамикой. Также требуется внесение смыслового измерения, без которого воображение превращается в манипулирование об-

разами. Следовательно, необходимо говорить не просто о построении новых образов, но о создании образов в единстве со смыслом. Таким единством является *замысел*. Замысел мы реализуем в деятельности, замыслами обмениваемся, общаясь друг с другом. Таким образом, воображение следует понимать как процесс построения или воссоздания замысла (что сближает его с понятием мышления) [3]. Обращение к *процессу* воображения и преодоление указанных проблем связаны с раскрытием механизмов воображения, представляющих данный процесс не как формально-логический, а как действительно творческий и продуктивный. Основным механизмом воображения, описываемый в литературных источниках, заключается в слиянии образов различных предметов и происходящем при этом переносе свойств одного предмета на другой. При формально-логической четкости и простоте данного механизма остается неясным, что обеспечивает такой перенос и в чем его творческий характер (по сравнению, например, с операцией обобщения).

Для прояснения этого вопроса полезно сравнить «нормально» функционирующее воображение с нарушенным (или точнее – несформированным). Опираясь на исследования процессов построения замысла у детей с интеллектуальной недостаточностью, с нарушениями зрения, воспитывающихся в детских домах, на разных этапах онтогенеза, как наши собственные [4; 5; 6; 7], так и выполненные под нашим руководством в рамках курсовых и дипломных проектов [8; 9; 10; 11; 12], мы можем заключить, что наиболее типичной характеристикой образов воображения, которая встречается практически у всех изученных категорий детей, является их стереотипность и неизменность, по сравнению с динамичностью образов в норме. Дети не могут соотносить образы воображения с изменяющимся контекстом.

Так, например, в исследовании продуктивного воображения Е. М. Пахомовой, применявшей методику Е. П. Торренса в модификации О. М. Дьяченко (1990) «Дорисовывание фигур», заданный ассоциативный эксперимент и методику «Сочинение сказки» в модификации Е. Л. Пороцкой (1989), было выявлено, что слабовидящие младшие школьники испытывают существенные трудности не только в создании разнообразных вариантов выполнения заданий (рисуночных, сюжетов рассказов, словесных), которые отличаются стереотипизированностью, но и при встраивании заданного элемента в более широкий контекст [12]. При этом указанные особенности проявляются как на уровне чувственных образов, так и на вербально-смысловом уровне. Следовательно, образы воображения слабовидящих младших школьников по сравнению с нормой обладают высоким уровнем статичности. Они оказываются неподвижными.

Аналогичные особенности сферы образов воображения дошкольников, воспитывающихся в учреждениях закрытого типа [10], выявлены в исследовании Ю. В. Макаровой с использованием методики Е. П. Торренса. Об-

наружено, что в экспериментальной группе детей по сравнению с контрольной чрезвычайно редко (30 % против 3,3 % от общего количества ответов) встречаются сюжетные рисунки, предполагающие включение эталона в более широкий смысловой контекст. Также отмечается характерная для нормы трансформация порождаемого образа в процессе его создания, сопровождающаяся вербализацией и корректировкой собственного замысла в соответствии с получаемым изображением (дети «на ходу» меняли способ восприятия изображаемого ими предмета, например: «Сначала хотела бегемота рисовать, но получилась лошадка» или «Давай зайчика рисовать... – ой, это дядя в очках... – как тетя» и т. п.). Дети экспериментальной группы испытывали трудности в вербализации замысла, не могли видеть в конкретных элементах рисунка целостный образ и зафиксировать его в сознании. Последний оказывался как бы «мертвым», неподвижным.

В исследованиях А. М. Полякова [4; 7] на выявление особенностей построения замысла (основного содержания воображения) у подростков с задержкой психического развития и умственной отсталостью обнаружено следующее. Образ-замысел конечного продукта действия у подростков с задержкой психического развития, как правило, отличался «буквальностью» отображения действительности, отсутствием «глубины», неспособностью додумать в изображении то, чего непосредственно не видно (например, в одном из заданий методики подросткам предлагалось придумать изображение какого-либо предмета, которое они впоследствии смогли бы сложить из кубиков Кооса). Дети с задержкой психического развития на основе заданных элементов изображения придумывали по преимуществу образы, точно отображающие реальный предмет или его привычную схему, такие как елка, домик, квадрат и т. п., либо отказывались от возможности придумать образ (например, называли его просто «узор»). Умственно отсталые подростки, как правило, не справлялись с заданием во внутреннем плане сознания, а составляли изображение чаще всего во внешнем плане, оперируя предложенными элементами. Они также не могли домыслить и назвать получаемое изображение. В данном исследовании, как и в описанных выше, выявлена типичная для подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью стереотипность, «штампованность» и статичность образов воображения, отсутствие в них гибкости, выводящей их в смысловое измерение.

Выявленную специфику образов воображения, заключающуюся в их статичности, препятствующей адекватному и объемному отображению действительности, можно считать общей для детей с *различными* типами отклонений в психофизическом развитии и противостоящей динамичности образов воображения нормально развивающихся детей.

Вопрос, который при этом возникает, связан с объяснением механизмов, стоящих за динамичностью-статичностью образов воображения. Динамич-

ность образа предполагает способность субъекта либо достраивать целое из частей, либо видеть часть как фрагмент более широкого контекста – целого, что, по сути, то же самое. Субъективная представленность «части» образа (то, как существует «часть» в опыте субъекта) и есть, на наш взгляд, особый отдельно взятый ракурс или способ видения предмета, встроенного в многообразные (может быть, даже бесконечно многообразные) системы отношений с миром, т. е. предмета, существующего в объеме пространственно-временных и смысловых связей. Чтобы выяснить природу такого отдельно взятого способа отражения предмета, т. е. части целого, следует определить онтогенетически исходную точку формирования предметных образов, той формы отражения, которая представляет собой «первичный» способ видения предмета. Известно, что предметные образы формируются на основе «живого» движения (Н. А. Бернштейн, В. П. Зинченко, А. В. Запорожец и др.). При этом отмечается, что само «живое» движение в каждый момент времени строится заново, обладает чертами продуктивности и творчества. Его, по существу, можно рассматривать как прообраз и онтогенетически первичную единицу процесса воображения. Следовательно, знание специфики развития движений проливает свет на сам механизм воображения. Для выяснения этой специфики обратимся к эмпирическим исследованиям М. В. Лоциловой [8; 9] прогрессивных произвольных движений (как типа «живого» движения, стягивающего на себя все его характеристики) у детей как в норме, так и при интеллектуальной недостаточности, в периоды младенчества и раннего детства (на материале навыков ходьбы, дотягивания и схватывания, предметных движений). Выявлено при помощи методов наблюдения и эксперимента, что: а) прогрессивные движения, благодаря которым осуществляется приспосабливание движения к свойствам каждого предмета, формируются на протяжении младенчества и раннего детства как сложная система (функциональный орган), интегрирующая простые кинетические акты, регулирующие работу отдельных мышц тела, и подчиненная достижению цели – освоению предметного пространства; б) осознание и произвольная регуляция прогрессивных движений на этапе раннего детства применяются ребенком только к собственному опыту; осознание движений других людей формируется на более поздних этапах развития; в) у детей с интеллектуальной недостаточностью на этапе раннего детства не сформирована (в отличие от нормы) ориентация на образцы движений, транслируемые взрослым как в наглядной, так и вербальной форме. Если учесть, что осуществление прогрессивных движений как сложно организованного функционального органа предполагает создание и удержание в сознании некоторого *инвариантного* (не зависящего от постоянно меняющихся ощущений) сенсомоторного образа, то полученные данные указывают на то, что формирование такого образа происходит на основе осуществления и интеграции отдельных кин-

тических актов, выражающих пространственное отношение субъекта к предмету, т. е. его пространственную позицию. Смена же пространственных позиций, по сути, есть процесс построения в образе пространственно-динамического инварианта предмета и действия с ним, который сознательно вычленяется ребенком только на основе опыта собственных движений. При этом очень важно, что сохраняется *контекст* каждого способа взаимодействия с предметом, что и порождает способность ребенка регулировать собственные движения в постоянно меняющихся условиях. Если бы данное условие не соблюдалось, движения не могли бы выстраиваться заново в новых условиях. Из сказанного вытекает важный вывод: порождаемый ребенком посредством «живого» движения инвариантный образ предмета не только содержит неизменные черты, но и учитывает многообразие потенциально существующих изменений и восприятие предмета без отрыва его от действительности. На основании исследований можно заключить, что построение такого инвариантного «живого» сенсомоторного образа детьми с интеллектуальной недостаточностью в период раннего детства затруднено.

В диссертационном исследовании В. М. Навицкой продуктивные динамические характеристики образа изучались с позиций его смысловой организации при помощи методики семантического оценивания неясного изображения Е. Ю. Артемьевой [11]. В качестве испытуемых выступали нормально развивающиеся подростки и их сверстники с легкой степенью умственной отсталости. В. М. Навицкой выявлено, что построение образа у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью отличается статичностью и фрагментарностью (процесс построения инвариантного целостного образа, опирающегося на знаковую реальность, подменялся описанием его отдельных предметных свойств), а семантическое оценивание образа затруднено. Характеристики образа препятствовали его использованию как средства решения мыслительной задачи, поскольку оно предполагает подвижность чувственной ткани образа в единстве с инвариантностью его смысла (связывающей в целостность множественность значений образа) в зависимости от смыслового контекста задачи.

Можно утверждать, что динамичность образа воображения есть способность мыслить предмет с различных сторон, точнее с различных пространственных и смысловых позиций, при отсутствии непосредственного чувственного опыта или знания об этих сторонах. Субъект оперирует не столько образами различных предметов, как на это обычно указывается, сколько различными образами одного и того же предмета, мысленно изменяет способ его осознания. Данный механизм создания образов воображения мы обозначили как *позиционирование*.

Обсуждая место механизма позиционирования в воображении, следует рассмотреть его отношение к другим механизмам воображения. Как уже

отмечалось, в качестве основного механизма воображения традиционно указывается интеграция, соединение образов различных предметов (или их частей), в результате формируется новый образ, объединяющий их свойства. Действие данного механизма основано, прежде всего, на операции переноса или обобщения. Благодаря чему становится возможен перенос свойств с одного предмета на другой? Речь идет не о переносе по формально-логическим признакам (что было бы тождественно мыслительной операции обобщения), а о переносе творческом, когда сознанию не дан в готовом виде переносимый признак. Чтобы был осуществлен такой перенос, требуется оперирование не «плоскостными» отображениями предметов, представляющими их с какой-либо одной стороны, а «объемными» и многомерными образами, учитывающими бесконечное многообразие отношений данного предмета с другими предметами. Только такой «объемный» образ динамичен и только в этом случае сознанием могут быть выделены и связаны те свойства предметов, которые не предопределены формальными и нормативными требованиями. Механизмом, позволяющим строить такой «объемный» образ, является позиционирование. Таким образом, интеграция различных образов одного и того же предмета служит предпосылкой для интеграции предметного содержания одного образа с предметным содержанием другого.

Важно, что эта многомерность образа не может быть выведена исключительно из чувственного опыта. Она образуется за счет совмещения последнего со смысловым измерением, характеризующим позицию субъекта и определяющим акценты при построении чувственного образа. В этом плане следует обратиться к трудам известного белорусского психолога И. М. Розета [13].

И. М. Розет на основании масштабных теоретических и эмпирических исследований выделил и описал два основных механизма воображения – анаксиоматизацию, или обесценивание психических реалий (знаний, умений, способов решения задачи, правил, отношений, категориальных классов и пр.) и гипераксиоматизацию, или повышенную их оценку [13]. Поскольку оба механизма взаимосвязаны, так как обесценивание одних реалий приводит к повышенной оценке других, и наоборот, И. М. Розет объединяет их в один механизм смещения оценок. Именно в смещении оценок и заключается продуктивный момент деятельности.

Под воображением или фантазией (автор не разводит эти понятия) понимается любая деятельность, не детерминированная внешними условиями, требованиями задачи (инструкцией), усвоенными субъектом правилами. Иными словами, воображение – это процесс решения задач открытого типа, продуктивная деятельность. Продуктивная деятельность воображения имеет дело с переоценкой или обесцениванием объективных данностей – фактов, событий, условий, правил и пр., она противопоставляется И. М. Розетом

репродукции и, более того, рассматривается с ней в одном аксиологическом ряду. Автор использует вероятностную концепцию репродуктивной деятельности (на основе исследований процесса припоминания), согласно которой знания, выступающие для субъекта как равнозначимые и равноценные, воспроизводятся равновероятно [13]. Таким образом, и в первом, и во втором случае речь идет о значимости или ценности тех или иных психических реалий для субъекта. Если качество репродукции тем выше, чем больше степень соответствия субъективной значимости (в принятой в советской психологии «леонтьевской» терминологии можно сказать «смысла») требованиям объективной действительности (по аналогии – «значению»), то продуктивность деятельности воображения, напротив, определяется степенью их различий.

Предложенная концепция, несомненно, эвристична, поскольку обращается к внутренним закономерностям воображения и дополняет их анализом смыслового измерения. Однако стремление автора обнаружить универсальные закономерности, применимые к любому виду продуктивной деятельности, любому возрасту и т. д., привело, на наш взгляд, к чрезмерно широкой трактовке продуктивной деятельности. Вероятно, не случайно автор не разграничивает понятия «воображение» и «фантазия». Если подойти к описанным механизмам критически и задаться вопросом, всегда ли их работа способствует продуктивному решению задачи, то мы, очевидно, получим отрицательный ответ. Правда, надо отдать должное, И. М. Розет указывает на то, что описанные им механизмы обуславливают не только положительные, но и отрицательные эффекты. Например, гипераксиоматизация может существенно ограничивать возможные варианты решения задачи, а анаксиоматизация – приводить к логическим ошибкам, нереалистическим построениям, неучету каких-либо правил и пр. Тем самым автор подвергает критике свою же концепцию продуктивной деятельности. Ведь если одни и те же механизмы работают и в случае продуктивного решения задачи и в случае ошибочных решений, то являются ли эти механизмы механизмами *воображения* или какой-то иной активности более широкого круга? Не является ли трактовка выделенных механизмов чрезмерно широкой?

Другая трудность в том, что, хотя автор и ставил задачу выявить *объективные* закономерности и механизмы воображения, это привело к утрате субъекта как его источника и реализатора. Это напрямую связано с проблемой определения границ продуктивности воображения, поскольку его особенности, хотя и подчиняются механизмам анаксиоматизации и гиперанаксиоматизации, не могут все же считаться продуктивными. Если из исследования исключить субъекта (хотя бы как носителя определенных качеств, способностей и пр.), мы должны прийти к выводу, что продуктивность воображения от него не зависит. Между тем, мы полагаем, и это

подтверждается данными наших эмпирических исследований, что описанный И. М. Розетом механизм станет «вести» себя по-разному при нормальном и отклоняющемся развитии ребенка. Такие различия демонстрируют зависимость продуктивности воображения не только от объективных механизмов и внешних условий, но и от качеств и усилий самого субъекта. Иными словами, концепция воображения И. М. Розета нуждается в обнаружении промежуточного звена, расположенного между субъектом и механизмом смещения оценок и определяющего направленность работы этого механизма либо в сторону повышения продуктивности, либо в сторону ее снижения. Вероятностная концепция, к которой прибегает автор, ничего не объясняет, поскольку она уже в качестве предпосылки берет значимость для субъекта тех или иных психических реалий, но не рассматривает, почему эти реалии приобрели ту или иную значимость.

Учет субъекта при решении продуктивных задач необходим и из теоретических соображений. Ведь поскольку результат такого рода задач не предопределен извне (общепризнанным считается их «открытый» характер), то он с необходимостью должен быть спроектирован самим субъектом. Такой проект и находит свое выражение в виде *замысла* (как единства образа и смысла) деятельности, придающего ей и смысл, и направленность, и логическую последовательность, и характер осуществимости. В силу данного обстоятельства изучение механизмов воображения без учета особенностей построения замысла субъектом приводит к редукции самой его сути.

Результаты наших исследований показывают, что при аномальном развитии построение замысла происходит с редукцией его смыслового содержания (что выражается в трудностях соотнесения образа с контекстом, дотраивания его по частям, придумывания названия и др.). По сути, в норме продуктивность воображения и динамичность его образов, определяющая их адекватность решаемой задаче и характеризующая качество создаваемых субъектом замыслов, состоят во включенности в их структуру пространства смысла.

Рассматривая вопрос о психологическом инструментарии позиционирования как механизма воображения, следует определить, какие средства культуры позволяют как удерживать многомерное смысловое содержание образа, так и фиксировать его уникальность. Таким требованиям отвечает *символ*, представленный в чувственно доступной форме, он является носителем бесконечного многообразия смыслов. Такую роль символам в воображении отводим не только мы: «...Символ выступает как форма организации воображения..., его многозначность делает воображение незаменимым компонентом творчества, предоставляя свободу ассоциациям, поисковому разбросу, развертыванию смысловой перспективы и т. д.» [14, с. 103]. Имен-

но символ обладает количеством степеней свободы, необходимым для творческой деятельности воображения. При этом его природа двойственна: с одной стороны, он средство воображения, а с другой – его результат. Такая двойственность – необходимое условие воображения, поскольку она создает возможность непрерывности творчества. Символ как идеальная форма культуры выступает в роли медиатора человеческих отношений, интегрирующего множество смысловых позиций субъектов, включенных в эти отношения. Следовательно, символ может быть представлен в качестве формообразующего начала воображения, запускающего механизм позиционирования.

Очевидна практическая значимость идей как средства построения психокоррекционных и тренинговых программ, нацеленных на развитие воображения у детей. Генеральной линией становится формирование механизма позиционирования и использования символической реальности в целях построения замыслов, что может быть реализовано через организацию игровой деятельности применительно к дошкольному и младшему школьному возрасту.

Библиографические ссылки

1. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб. : СОЮЗ, 1997.
2. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии. – СПб. : Питер Ком, 1999.
3. *Тихомиров, О. К.* Психология мышления : учеб. пособие. – М. : Моск. гос. ун-т, 1984.
4. *Поляков, А. М.* Развитие продуктивных действий у подростков с легкой интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. – Минск : БГПУ, 2002.
5. *Слепович, Е. С.* Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. – М. : Педагогика, 1990.
6. *Слепович, Е. С.* Психологическая структура ЗПР в дошкольном возрасте : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10. / РАО. – М., 1994.
7. *Слепович, Е. С., Поляков, А. М.* Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. – СПб. : Речь, 2008.
8. *Лоцилова, М. В.* Произвольная регуляция движений в раннем детстве у детей с интеллектуальной недостаточностью. – Минск : БГУ, 2005.
9. *Лоцилова, М. В.* Развитие прогрессивных движений ребенка в младенчестве и раннем детстве. – Минск : БГУ, 2004.
10. *Макарова, Ю. В.* Продуктивное воображение у старших дошкольников (воспитанников учреждений закрытого типа). – Минск : БГУ, 2001.

11. *Навицкая, В. М.* Перспективы применения семантического эксперимента как метода исследования особенностей осмысленного отношения умственно отстающего подростка к миру // Дефектология. – 2008. – № 3. – С. 23–31.
12. *Пахомова, Е. М.* Особенности продуктивного воображения у слабовидящих детей младшего школьного возраста. – Минск : БГУ, 2000.
13. *Розет, И. М.* Внутренние закономерности продуктивной умственной деятельности // Неопубликованные труды / И. М. Розет ; под ред. Я. Л. Коломинского и А. А. Полонникова. – Минск : Изд. центр БГУ, 2007. – С. 34–55.
14. *Мантанов, В. В.* Образ, знак, условность. – М. : Высш. шк., 1980.

Слепович Елена Самойловна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии факультета философии и социальных наук БГУ.

Поляков Алексей Михайлович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии факультета философии и социальных наук БГУ.