**Мыслетехнические и психотехнические факторы в преодолении затруднений при совершенствовании механизма самоорганизации в усвоении культуры мышления**

Анисимов О.С.

Российская Академия народного хозяйства и государственной службы

при Президенте РФ, Москва

***Аннотация:*** *В статье обращается внимание на особенность формирования критериальных образов как средств организации рефлексии в решении самых сложных задач и проблем. Подчеркиваются субъективные факторы затруднений интеллектуального, потребностно-мотивационного и самокоррекционного типа, соотнесение с опытом формирования понятий в рамках учебных процессов. Особо выделяется группа проблем, связанных с освоением критериев высшего, культурного уровня и диалектика организации преодоления типовых затруднений в современных формах игрового моделирования субъективного развития, значимых для подготовки управленцев и аналитиков высшей стратегической квалификации.*

***Ключевые слова:*** *рефлексия, критерии, субъективность, типы механизмов психики, самокоррекция, саморазвитие, психотехника, мыслетехника, культура, мышление, педагогическая деятельность, игротехника, развитие, диалектика.*

Если обратить внимание на проблемное поле в исследованиях учебной и педагогической деятельности второй половины XX в. в СССР, то можно заметить не только разнообразие в выявлении аспектов, приближающих к пониманию сущности механизмов психологического обеспечения реализации функций «ученика» и «педагога», но и иерархизацию этих механизмов. Так привычная установка на обеспечение переходов от знания к умению, а затем к навыку дополняется акцентировкой на переход от действия к рефлексии, от знания к ориентировочной основе действий, опирающееся на исходное знание, к типам ориентировки, от задачных ситуаций к проблемным, от конкретной ориентировки к абстрактной и т.п. Соотнесенность разработок в педагогической психологии с исследованиями в логике и методологии позволили придать большую значимость анализу рефлексивных факторов в достижении успешности в учебной деятельности [20; 21; 26; 31; 34; 40; 42; 45; 47; 51]. В самой рефлексии подчеркивались моменты субъективной основы успешности и неуспешности, соотношения субъективных и объективных факторов, позволяющие переходить к перспективе самокоррекции, ее организации и этим соучастия в самоизменении с помощью педагога.

С другой стороны, анализ роли рефлексии и субъективного обеспечения реализации рефлексивной функции в достижении успехов в сложных действиях и в осуществлении действий ученика, сложность которых регулируется принципом введения «зоны ближайшего развития», наиболее явно представлен в методологических разработках, в «Московском методологическом кружке», начавшем свой путь с середины 50-х гг. [46; 49]. В механизме взаимодействия методологов усложнения задач и смещение в пользу проблематизации делали «естественной» практику быстрого перехода от действий к рефлексии в условиях усложненной коммуникации, дискутирования. Дискутирование по содержательным темам логики и методологии дополнялось и погружалось в дискутирование по рефлексивным темам, материалом для которой выступало первичное обсуждение по фиксированной теме, содержанием которой являлись проблемные ситуации в науке, философии, языкознании, логике. Сама сложность первичных содержаний, их связанность с проблемными сюжетами науки и высоких форм иной интеллектуальной деятельности стимулировала появление затруднений в обсуждениях первого слоя, непосредственно по темам докладывания. Основная трата времени приходилась не столько на введение версий и их обсуждение, сколько на рефлексию способов введения версий и характера реагирования на их содержание и обоснование. Тем самым методологическая работа являлась демонстрацией сложнейшего типа мыслекоммуникации, мышления, мыслительных взаимодействий, вовлечения субъективных склонностей, инерций и ситуационных самовыражений, взаимокоррекций, реагирования на критику, моментов проявления самокоррекций, создающих условия для саморазвития и т.п. В этих условиях менялся образ «успеха», так как в подобных взаимодействиях появление признаваемой новизны, вклада в коллективное движение мысли становилось затруднительным, зависимым от разнообразия субъективных особенностей участников, их содержательной и средственно-технологической подготовленности, от их рефлексивного потенциала и т.п. Сама рефлексия рефлексивной коммуникации позволяла выделять разнообразие сюжетов рефлексивной самоорганизации и пропорций между действием и рефлексией, а также разнообразие сочетаний моментов рефлексии, акцентировок на объективные и субъективные факторы в рефлексивных реконструкциях и проектировании изменяемых действий, а также их прогнозирования и проблематизации.

Если в образовательной сфере высокая типизация и унификация, методическая оформленность предопределяла общую направленность на парадигму «задачности» в организации присвоения знаний, умений, навыков в рамках учебных предметов, то в рефлексивно-методологической практике выделялась направленность на «проблемность» в организации анализа проблем и созидание более совершенных парадигм в науке, аналитике, философии и т.п. Однако сама предназначенность образования к развитию субъективности учеников и организации процессов субъективного развития, формирования способностей к решению «практических» задач и проблем, готовности к реальной жизни в обществе ставила перед необходимостью сочетания и гармонизации направленности и на «задачность», и на «проблемность», так как без этой диалектической связи нельзя учесть базисный процесс развития субъективности под требования будущей успешной деятельности в фиксированных в обществе нормативных рамках. Моменты качественного перехода к более развитым способностям предполагают как проблематизацию достаточности прежнего уровня способностей, так и депроблематизацию, перехода к задачным сюжетам, как неизбежное напряжение в ходе проблематизации, чувственную хаотизацию, неуверенность и т.п., необходимость терпения и волевой сосредоточенности в ситуациях неопределенности, так и ослабление напряжения, положительное сосредоточение, обретение упорядоченности, уверенности, радостного чувственного самоощущения в переходе к успешности в депроблематизации. При этом интеллектуальная динамика находится под влиянием чувственной, потребностной динамики, предопределяя преимущество смысловой формы интеллектуальных проявлений и в стадии проблематизации, и в стадии депроблематизации. Однако успешность в качественном переходе, с точки зрения внешнего организатора и внешнего «потребителя» прошедшего шаг в развитии, заключается не в самом субъективном самоощущении развивающегося как преодолевшего барьер между двумя уровнями развитости, а в оформленности результатов проблематизации, возможности организованного использования новых способностей, готовности к решению новых задач, обретенности уверенности и надежности, воспроизводимой успешности, адекватности по критериям стандартов деятельности. Поэтому преобладание смыслового самоощущения и смысловой самоорганизации оказывается недостаточным. Возникает необходимость переакцентировки от «смыслов» к «значениям», надиндивидуальности процедур и самоорганизации [22; 37].

Сам переход от знакомства с новым материалом, который неизбежно предполагает сначала индивидуализированное понимание на уровне смыслов, к решению задач объективно требует понимания не только условий в задаче, но и вопроса, понимания «неизвестного», которое имеет не смысловое, а значениевое, конструктивное, надиндивидуальное, абстрактное содержание. Ученик сначала не готов понимать на уровне значений, не владеет теоретическим содержанием и процесс решения задачи него остается случайным, сопровождаемым затруднениями. Поэтому первое отрицание в диалектическом качественном переходе неизбежно протекает драматично. Тем более что устремленность к успешному результату преобладает над процессом его и его организацией как условия придания ему неслучайности. Переход к акцентировке на процесс и на его неслучайности возможен лишь в ходе рефлексии причин неудач, ошибок, факторов их порождающих. Лишь в процессах рефлексии выявляются и субъективные факторы влияния на ход решения задачи, выделяется роль субъективности, ее неоднородности, включая интеллектуальные, потребностно-мотивационные и самокоррекционные факторные составляющие [9; 22; 27]. Наряду с этим выделяются факторы, связанные с особенностями мыслительных средств, языковых значений, правил, их инструментальной природы, конструктивности в мыслительных поисках в решении задач предполагает постижение природы мыслительных средств и средственности вообще, инструментальности в мышлении, адаптацию к особенностям средств, языковых семантических парадигм, трансформацию интеллектуальных способностей в идентификации с языковыми средствами, прохождение диалектических отрицаний в ходе трансформаций. Если в обычных учебных процессах этот путь проходят быстро, не имея времени на постепенное, в доступном для психики учеников темпе из-за требований организации учебного процесса, хотя и при методическом обеспечении, то в условиях свободных дискуссий, которые были и остаются, прежде всего, добровольными, самоорганизационными, все аспекты сочетания действий, рефлексии, акцентирования в рефлексии, вторичных действий с поправками по результатам рефлексии, дополнительных действий, стимулированных новыми потребностями в устремлении увеличения ресурсов понимания и готовности к преодолению затруднений и возвращению в основную линию поисков, появление служебных тем и подтем и т.п. завершение работы по первоначальной теме и цели отдаляется. Вместо решения проблемы порождается поле новых проблем, а весь процесс рефлексии сопровождается появлением заготовок проблематизаций и депроблематизаций, оставляемых для будущих оформлений и унификаций. Поэтому такая практика дает богатый материал для анализа более структурированных компактных форм прохождения циклов совершенствования и развития. Сущностное постижение образовательной практики и всех форм инновационной практики облегчается учетом специфики методологической работы, порождению массива сюжетов и образцов мыслительных усилий во всех типах акцентировок.

Наиболее очевидным данное положение выступает при создании специальных образовательных систем, ориентированных на освоение мыслительной культуры для тех видов интеллектуальной практики, где роль неслучайности в осуществлении мышления предстает как ведущая, обладающая выделенной значимостью из-за высокой ответственности за получаемый интеллектуальный продукт. Это касается и аналитики, и проектирования больших систем, и управления, особенно стратегического управления, и науки, и педагогической работы, и игромоделирования и т.п. Именно в таких видах практики соотношение между действием и рефлексией смещается в пользу преобладания рефлексии, в пользу поисков роста качества рефлексии, а затем и в пользу придания эффективности мышлению за счет более совершенной, неслучайной, утонченной технологической формы мышления, с одной стороны, а с другой стороны за счет адекватного технологическим усложнениям субъективного совершенствования и развития, обретения адекватного субъективного ресурса. В этих видах практики высокую значимость обретает различие задачных и проблемных форм организации мышления и особенности освоения этих различий, в том числе перехода от проблемных ситуаций к собственно проблемам.

В обычном образовательном процессе предъявление новой, более сложной задачи вызывает затруднение, трактуемое как появление для ученика проблемной ситуации. После того, как ученику удается понять и исходные условия задачи, и содержание вопроса в задаче, т.е. «неизвестного», проблемная ситуация ослабевает, возникает субъективная определенность в отношении того, что надо искать в качестве ответа в его абстрактной форме и это становится ориентиром в нахождении «искомого». Но проблемные ситуации могут быть не «рутинного», а «инновационного» типа, когда появляется необходимость в изменении содержания самого вопроса, самого «неизвестного», когда решение задачи не дает удовлетворения в позиции инноватора, не меняет основание, сомнение в котором неизбежно в линии развития анализируемых систем. Тем самым в инновационном поиске и в сюжетах аналитического обеспечения развития систем порождается установка на открытость прежнего основания к его изменениям, в том числе принципиальным, или на полную замену прежнего основания. В науке это связано с переходами к иным парадигмам в условиях научных революций [35; 36; 44]. Но и в образовательных программах присутствуют «минимальные» переходы к более сложным содержаниям внутри конструкции учебного предмета, и «максимальные», принципиальные переходы. Тем самым при освоении теоретической части учебных предметов есть возможность и необходимость осваивать качественные изменения объектов изучения различных масштабов и обретать способность проблематизировать и депроблематизировать с различными масштабами притязаний. Однако во всех случая осваивается качественное изменение содержания концептуальных оснований и мыслящее сознание должно идентифицироваться с этим переходом объектно-содержательно, диалектически, во внутреннем процессе для объекта. Содержательное преодоление границ объекта в его внутренней перестройке и проектно-прогностическое усмотрение новых границ при сохранении прежних в служебной роли создают объем проблемы, предполагаемой новизны в перестраивании объекта. Она сначала выступает в мышлении как гипотеза, потом как возможное, т.е. собственно как проблемное «неизвестное», предполагающее ответ как новое «искомое» [19; 25; 39; 43; 48]. Совмещение прежнего «неизвестного» с новым, проблемным «искомым» дают измененное «неизвестное», расширенное или суженное, в зависимость от сохранения или несохранения прежнего «неизвестного».

Осознание роли рефлексии в самоорганизации ученика при освоении учебных предметов и воспитательных программ для обретения более надежной успешности в рамках стандартов для учебных заведений создавало перспективу трансформации воззрений на содержание образования [3; 10; 24; 41]. В качестве иного акцента стали входить не только надпредметные, культурно значимые единицы и парадигмы, имеющие универсальную применимость, но и обращенность к рефлексивной самоорганизации как универсальной способности прихода к адекватному реагированию на меняющиеся условия среды. Механизм рефлексивной самоорганизации стал особым предметом преобразования, основным для создания потенциала организованного, неслучайного поведения в жизни.

Однако в сложных формах трансформации способностей и развития внесение более осознанной установки на роль рефлексии и ее реализации оказывается недостаточным. Так в теоретическом звене цикла исследований в науке возникает резкий рост ответственности за теоретическое конструирование, обобщение, тем более при смещении акцента с подтверждения на опровержение, с богатства эмпирических представлений на проблематизацию теоретических схем и выявление новизны содержания схем как основу общего сдвига в научных результатах после подтверждения оправданности сдвигов [16; 44]. В связи с особой ролью теорий, понятий в науке, их инструментальных достоинств в силу определенности и надежности в организации и оформлении эмпирического материала и перехода к сущностным замещениям требования к рефлексии теоретического мышления и всей работы в рамках исследовательских программ резко повышаются. Поэтому и в методологических дискуссиях усложнение рефлексивной коммуникации стимулировало введение арбитражной позиции, в которой осуществляется конструирование критериев, средств организации рефлексивных взаимодействий в позициях автора и критика версии, а это конструирование абстрактных замещений подобно теоретическому конструированию, созданию критериальных, языковых парадигм [30]. Благодаря критериальному обеспечению возникли более мощные формы рефлексивной практики, более перспективные возможности и самой инструментализации рефлексии, выделение методологии из общего объема рефлексивной работы, возможность разработки интегральных парадигм универсального типа [50]. На этом фоне стала актуализироваться перспектива применения «абсолютного метода» Гегеля как логической формы мышления, претендующего на получение «истинных» результатов вне ограничений, характерных для рамок программ предметных исследований.

Внутри методологии предпринимались усилия по использованию достоинств логики [32; 33; 38]. Однако вовлечение субъективного ресурса на уровне «рассудка» не позволяло войти в технологическое и логическое оформление диалектической динамики в мышлении. Мы смогли подхватить указания Гегеля и провести логико-технологическую реконструкцию его метода, что позволило ввести реформу парадигмы, разработанную в ММК (Московском методологическом кружке), а затем ввести измененную парадигму, построенную уже на уровне «Разума», в качестве основного базиса в постановке и решении сложнейшей проблемы трансляции образцов и эталонов, основ мыслительной культуры, в особой форме представленной в практике ММК. Этим мы предопределяли совмещение достоинств разработок в науке, аналитике и методологии при их обеспечении универсальной парадигмой, которая в ее применении демонстрировала многообразие самой современной мыслетехники. Перспективы методологизации рефлексивно-мыслительной практики и всего механизма трансляции в рамках образовательной сферы, созидающей субъективный ресурс адекватного воплощения требований технологического слоя практики, стали обладать потенциалом реализации именно после внесения в критериальную базу методологии дополнительной определенности и возможности дальнейшего ее возрастания и оформления в типологиях задач и проблем.

Однако выделение типовых задач и проблем в рамках рефлексивного обеспечения различных типов практики, типов деятельности является важнейшим условием оформления опыта деятельности и разделения форм рефлексивно-мыслительного обеспечения под уровни развитости профессионализма каждого типа деятельности [28; 29]. Мы выделяли уровни «допрофессиональный», самовыраженческий в своей основе, «рутинно-профессиональный», в рамках решения определенной суммы типовых задач и «инновационно-профессиональный», в рамках постановки и решения проблем в непредсказуемых условиях. Для каждого уровня и подуровней механизм рефлексивной самоорганизации разный и требует различных форм и масштабов критериального обеспечения. Методологическая практика характерна привлечением всего арсенала критериев и процессуальных форм, полноты применения возможностей мыслительной культуры в базисном процессе, предполагающем вовлечение в рефлексивные слои любой иной практики, и в слое самой авторефлексии. Именно в методологической практике порождается богатейший материал, который можно использовать для оформления моделей и эталонов, переносимых в рефлексивные слои любой иной практики.

Возвращаясь к основной линии нашего размышления, следует подчеркнуть следующее. В настоящее время Россия осуществляет судьбоносные действия по возвращению своей суверенности как цивилизационной Державы, освобождается от тех заимствований реформного периода после распада СССР, которые противоречат духовно-нравственным устоям отечественной цивилизационности, и осуществляет поиск путей и способов, адекватных своей идентичности для полноценного развития, совмещенного с единым глобальным цивилизационно перспективным процессом. Если учесть предыдущий опыт, его положительные черты в различные периоды бытия России, в том числе и опыт СССР, то становится очевидным, что магистраль быстрого совершенствования страны предполагала, особенно в XX в., индустриализацию. Применительно к потребностям эксплуататорских классов индустриализация обеспечила оформление капиталистической политэкономической парадигмы. В рамках идеи построения свободного от эксплуатации общества в СССР она обеспечила создание потенциала защиты и победу в Великой отечественной войне [15]. Она обеспечила также рывок в области выхода в космос и перспективу нового цивилизационного состояния на планете. Для того, чтобы осуществить полноправное и соразмерное бытие в современном движении человечества и быть достойным партнером в смене технологических укладов России необходимо осуществить три стратегически значимых качественных трансформаций [18].

Прежде всего, изменить технологическую форму управленческой деятельности всех уровней, опираясь на возможности мыслительной культуры. Это означает осуществление качественной перестройки технологического проектирования. Для обеспечения этих работ следует мобилизовать потенциал мыслительной, а также и иных сторон единого комплекса высших критериев, культуры, особенно для качественного совершенствования стратегического мышления и управления в целом [11; 16]. Третьим звеном общего перехода к новому уровню управления и всей жизни страны выступает трансформация образовательной сферы, которая должна обеспечить создание субъективного потенциала адекватной реализации технологических требований сущностного типа во всех сферах деятельности и, прежде всего, в стратегическом уровне управления. Совмещение трех указанных направлений внутренней перестройки страны создаст быстро растущую эффективность, «эффективную страну», соответствующую идее «устойчивого развития». Поскольку источником роста мощности всех механизмов страны предстает опора на общую идею «неслучайности» организации и самоорганизации работников, высшие формы которых и предполагают источники неслучайности в культуре и духовности, то обращение к культуре мышления выступают как особый, интеллектуальный тип «индустриализации», осуществление которого еще не имеет своего образца. Этот невещный тип индустриализации соответствует культурно-духовному коду России. Предпосылкой реализации выступает опыт методологического движения [4; 14]. Он обладает глобально значимой инновационностью и приоритетом России. Ключевую роль в высших достижениях в мышлении, разработке решений стратегического типа играет использование достижений немецкой классической философии и более конкретно – «абсолютного метода» Гегеля [2; 17].

Тем самым, принципиальным условием реализации указанного направления созидания эффективной России предстает овладение управленцами, стратегическими лидерами, а затем и иными, прикладными формами высшего уровня мышления в рамках рефлексивного пространства. Это означает, что помимо рефлексивного самообеспечения они должны адекватно пользоваться парадигмой универсальных критериев организации рефлексивных материалов, их оформления в направленности на придание содержаниям решений высшей неслучайности. В реальных условиях управления этот тезис раскрывается на кооперативных взаимодействиях между лицом, принимающим решения, его обеспечивающим аналитиком и критериальным блоком в составе позиций ученого, философа и методолога. Все позиционные кооперанты должны понимать друг друга, осуществлять сплоченное взаимодействие и достигать его высшую форму – солидарность ради реализации деловых намерений. Это соответствует основе цивилизационного типа России, ее культурно-духовной содержательности и портрету субъективности. Однако для получения указанного типа субъективного потенциала необходимо найти путь к его порождению. В рамках ММПК (московского методолого-педагогического кружка), работающего с 1978 г., осуществлялись разработки по трансляции культуры мышления, а с 2001 г. – трансляции стратегического мышления, опирающегося на требования «абсолютного метода» Гегеля [8]. Полученные образцы и модели позволяют перенести потенциал успешности в управление, в разработки и внедрение технологий нового уровня. Опыт моделирования позволил выявить достаточно типовые затруднения в обретении субъективных способностей к пониманию и принятию, использованию критериальной базы рефлексии в позициях управленца, аналитика. Поскольку этапами присвоения культуры мышления выступают освоение схемотехники, мыслетехники и оперирования объектно-онтологическими содержаниями, то в рамках каждого этапа затруднения разделялись на интеллектуальные, потребностно-мотивационные и самокоррекционные [1; 12].

Предварительные шаги к культуре мышления обеспечиваются схемотехникой, особенно использованием и конструирование схематических изображений [5]. Они позволяют экстериоризировать внутренние смыслы и упорядочить, и сконцентрировать их. Но решающую роль в придании организованности смысловым содержаниям играют логические требования и их высшая форма – принцип диалектической дедукции, выражающий «абсолютный метод» Гегеля. Схематические изображения позволяют выразить объектность содержаний при следованию требованиям системности, в отличие от предшествующей структурности. При следовании требованиям диалектической дедукции объектный уровень содержательности возвышается до метасистемности, онтологичности объектных образов. Именно этот уровень и обеспечивает принятие стратегических решений, сохраняя возможности системного и структурного уровней в служебной роли [13]. В то же время процесс усвоения требований технологического, семиотического и логического типов сопровождается рядом качественных субъективных изменений во всех трех субъективных измерениях – интеллектуальном, потребностно-мотивационном и самокоррекционном. Эти изменения организуются соответствующим психотехнологиями в условиях тренинга или игромоделирования. Особую роль играют, поэтому, игротехники, приобретшие сначала игровой опыт, а затем и педагогический, опирающийся на предваряющий управленческий опыт, так как педагогическая деятельность является типом управленческой, обращенной к совершенствованию и развитию способностей человека и групп людей [6].

Чтобы проиллюстрировать сложный характер взаимодействия в условиях игромоделирования и учесть переход от «рассудочного» типа требований к мышлению, в котором предопределяющим является принцип «дополнительности» в синтезировании понятийных единиц, к «разумному» типу требований, в котором определяющим становится принцип «уточнения» и диалектичности в динамике содержаний, приведем типичную группировку рефлексивных фиксаций в одной из серий формирующего моделирования. Естественно, что основные явления, происшедшие в игромоделировании перехода на разумную парадигму мышления, к псевдогенетическому типу построения мысли и к метасистемно-системной содержательности, были связаны с субъективным самопреодолением под требования решаемых задач. Приведем результаты субъективной авторефлексии участников, подтвержденные внешней, игротехнической рефлексией:

* затруднено соблюдение вводимых амок в решении задач, особенно связанных с подбором материала для введения исходного предиката;
* недостаточное знание базисных схем и понимание механизма языка, в том числе особенностей языка схематических изображений;
* слабое различение семиотического и логического, а в логике остается разрыв между принципом дополнительности и уточняемости;
* ускользает особенность выработки «Я-требующего» в соотнесении с «Я-желающим»;
* слабо удерживается принцип перехода от целого к целому в ходе уточнения и недостаточно ясным предстает требование начинать с целого в переходе от абстрактного к конкретному;
* не удается устойчиво идентифицироваться с идеальным объектом;
* с трудом осознавалось требование «оживлять» схему и содержание текста;
* медленно приходит явное различие смысла и понятия;
* неожиданно возникает понимание различий типов реагирования нечто и их важности в раскрытии реального реагирования;
* затруднено понимание фазы в диалектическом переходе, похожей на болезнь, ее значимости в цикле;
* медленно шло понимание связи разума с акцентом на бесконечное и вечное в изучаемом объекте;
* не сразу виделась связь формирования предиката в сознании с опорой на соответствующую схему;
* медленно возникало ощущение концентрации содержательности и энергетичности в схемах, особенно в обобщенных;
* постепенно уходила иллюзия правильного чтения готовых схем, в том числе созданных в личной работе;
* сложно шло понимание потенциальности содержания предиката, а затем актуализации потенциального;
* медленно осознавалось различие «поведения» части в структуре и системе;
* было сложно подхватывать полученное лидирующими, пытаться идентифицироваться с ними, особенно делать свои поправки с проживанием;
* сильно влияла инерция «старого» способа самоопределения и самоотношения, особенно в объектной идентификации;
* медленно шло употребление удачным образцам проживания и осуществления диалектического цикла и в первом, и во втором отрицании;
* часто отождествлялось процессуальное слежение с каузальной реконструкцией;
* с трудом преодолевались стереотипы, не совпадающие с требованиями идентификации с персонажем, с содержанием схем, где присутствуют позиционеры;
* нередко мешало отсутствие доверия к тому, кто демонстрировал образец персонажного поведения, а также самовыражение по внешней подсказке носителя образца;
* с трудом получалось совмещение рамок требований, вытекающих из схемы единицы мысли и схемы синтезирования предикатов, даже в рамках принципа дополнительности;
* медленно шло совмещение «передвижения» в плане сознания и в плане оперирования со схемой, особенно в ходе совмещения предикативных схем;
* четкому следованию содержанию схем мешала чувственная динамика, личный интерес, реагирование на воздействие партнеров;
* задерживался процесс очищения от случайного в мешающих версиях даже при осознавании наличия случайного;
* задерживалось понимание процедуры выделения уточняющего предиката из исходного, процесса разотождествления в исходном предикате и обособления того, что становится уточняющим, а также характер воздействия уже возникшего уточняющего предиката на уточняемый;
* ощущалось формальность понимания исходного предиката метафизического уровня и задержка содержательной идентификации с ним;
* мешала склонность видеть в разумной технике моменты рассудочности и излишняя сфокусированность на них;
* динамичности синтеза предикатов мешала склонность к статической форме внимании, обращенного на применяемые предикаты;
* сложно шел процесс придания предикатам функциональной нагрузки в процессуальной схеме логики, той и другой;
* достигнутая строгость мысли ослаблялась в процедуре «инвалидизации», происходил возврат к нежесткой технике мышления;
* мешало увлечение ходом построения типов, усиливающее дифференциальный момент в работе при уточнении исходного предиката;
* в самоорганизации, подчиненной строгим рамкам, особенно форме диалектического перехода, мешал дефицит воли, склонность возвратиться к наработанным стереотипам;
* мешало в самоорганизации рыхлое понимание схем, критериев субъективного анализа, что вело к возврату в стихийную форму самокоррекции;
* мешал поиск причин неудач вовне, оставляя неосознанными внутренние причины, нежелание вести рефлексивное самонаблюдение.

В целом субъективное обеспечение и самообеспечение проявлений участников в ходе решения сложнейших игровых задач, прежде всего в переходе к разумному способу мышления, в реализации требования псевдогенеза, логической идеи «уточнения» имело ряд фундаментальных акцентов. Они были связаны с идентификацией, прежде всего с содержанием идеальных объектов, с высшими абстракциями, со способностью жить в способе, характерном для развивающегося объекта. Логическая форма и ее раскрытие при построении «требующего «Я» лишь ориентировала ход отождествленного бытия мыслителя. В то же время идентификация параллельно дополнялась рефлексивным сопровождением и самокоррекцией. Мыслитель должен был сделать свой субъективный механизм, ее интеллектуальную, а затем мотивационную и самокоррекционную части оперативно гибкими и «послушными» требованиям своего «вождя» - «Я», послушного, в свою очередь, форме механизма мышления. Поэтому все неудачи определялись неготовностью наличного «Я» к адекватному следованию требованиям механизма разума, в отчужденной форме, выраженной в логике и подчиненной ей семиотике.

Тем самым, на каждом этапе реализации плана внутренних трансформаций под требования мыслительных технологий все более сложного характера проходящий путь осуществляет самоопределение. В отличие от обычных форм адаптации к социокультурным требованиям за счет идентификации и самоопределения, в случае обретения способностей к выполнению требований культуры мышления, выраженных в логике, субъективный переход и самоорганизация в нем подчиняются не принципу «от единичного к общему», а «от общего к всеобщему». Этот переход раскрыт в «Философии духа» Гегеля [23]. В данном случае диалектика субъективной трансформации и на этапе первого отрицания, и на этапе второго отрицания имеет более драматичный характер и предполагает иной масштаб самоорганизации, терпеливости, самоопределенности и волевого самоотношения, что недостижимо без обретения предварительных для окультуривания успехов в самоизменениях, без преемственности с предыдущими субъективными новообразованиями и ростом качества механизма самоизменения.

Литература

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991
2. Анисимов О.С. Гегель: мышление и развитие. М., 2000
3. Анисимов О.С. Принятие государственных решений и методологизация образования. М., 2003
4. Анисимов О.С. Методология на рубеже веков (к 50 летию ММК). М., 2004
5. Анисимов О.С. Схемы и схематизация: путь в культуру мышления. М., 2007. В 2-х т.
6. Анисимов О.С. Методология и технологические формы мышления. М., 2009
7. Анисимов О.С. Культура теоретического мышления как стратегический фактор развития науки. М., 2009
8. Анисимов О.С. Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып.1 – 45. М., 2009-2016
9. Анисимов О.С. Проблемы педагогики и психологии высшей школы (прелюдия игротехнической парадигмы). М., 2012
10. Анисимов О.С. Субъективная рефлексия в игромоделировании и ее понятийное обеспечение. М., 2012
11. Анисимов О.С. Мышление: сущность и развитие. М., 2012
12. Анисимов О.С. Культура и духовность в мышлении стратега. М., 2012
13. Анисимов О.С. Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 32. Рефлексивная самоорганизация и самоопределение: путь к логическому и духовному. М., 2013
14. Анисимов О.С. Методология: вчера, сегодня, завтра. М., 2015
15. Анисимов О.С. Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 42. Советы Сталина нашему современнику (о стратегии строительства нового общества). М., 2016
16. Анисимов О.С. Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 43. Понятийный инкубатор: наука, логика, методология. М., 2016
17. Анисимов О.С. Мышление стратега: модельные сюжеты. Вып. 44. Логика Гегеля в контексте трех мыслительных технологических укладов. М., 2016
18. Анисимов О.С. Стратегический проект цивилизационного обновления и развития России: Россия в XXI веке (версия СЭВ и ММПК). М., 2017
19. Брусилинский А.В. Мышление и прогнозирование. М., 1979
20. Вазина К.Я., Петров Ю.Н. Белиловский В.Д. Рефлексивное пространство.// Педагогический менеджмент. М., 1991
21. Вульфов В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии (взгляд на профессиональную подготовку учителя). М., 1995
22. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960
23. Гегель Энциклопедия философских наук. т.3. Философия духа. М., 1997
24. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика. Минск, 2000
25. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. Воронеж, 1976
26. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972
27. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986
28. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн.2. М., 2000
29. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн.2. 2000
30. Емельянов А.Л., Смирнов А.А., Никитин С.В., Федоров А.А. Коммуникация для аналитиков. В. Новгород, 2015
31. Зак А.В. Развитие теоретического мышления у младших школьников. М., 1984
32. Зиновьев А.А. Очерки комплексной логики. М., 2000
33. Зиновьев А.А. Восхождение от абстрактного к конкретному (по материалам «Капитала» К. Маркса). М., 2002
34. Краевский В.В. Методологическая рефлексия в научной и учебной работе.// ж. Педагогика. 1989. №2
35. Кун Т. Структура научной революции. М., 1965
36. Лакатос И. Доказательства и опровержения. Как доказываются теоремы. М., 1967
37. Леонтьев А.Н. Деятельность: теория, методология, проблемы. М., 1990
38. Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления (к критике гегелевского учения о формах познания). М., 1968
39. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972
40. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность.// ж. Педагогика. 2006. №3
41. Педагогика и логика. М., 1973
42. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. М., 1960
43. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в развитии творческого мышления.// Психологический журнал т.7, №6, 1986
44. Поппер К. Предположения и опровержения. М., 2008
45. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности. М., 1995
46. Розин В.М. Научные исследования и схемы в Московском методологическом кружке. М., 2011
47. Семенов И.Н. Степанов С.Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье. 1992
48. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М., 1969
49. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995
50. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М., 1997
51. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974