

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

А.В.БРУШЛИНСКИЙ

ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР
профессор В.В.Знаков

Санкт-Петербург
Издательство
"АЛТЕЙЯ"
2003



ББК Ю937.23
УДК 152.32 Б
89

Брушлинский А.В.

Психология субъекта/Отв.ред. проф. В.В.Знаков. —
М.: Институт психологии РАН; СПб.: издат. "Алетейя",
2003 г. - 272 с. ISBN 5-89329-545-5

Редактор: Н.В.Андреева

В книге выдающегося отечественного психолога А.В.Брушлинского описаны фундаментальные научные основы психологии субъекта. Автором представлена оригинальная точка зрения на человека как субъекта — творца собственной истории. Соответственно, субъект определяется как человек на высшем для него уровне деятельности, общения, целостности, автономности, как свободный человек, обладающий свободой выбора и принимающий решения о поступках на основе нравственного сознания. Показано, что человек не рождается субъектом, а становится им в процессе формирования психики. Доказывается, что гуманистичность психологии неразрывно связана с духовностью. Большое значение также придается проявлениям антисубъектным качеств человека и его деятельности: авторитаризму, тоталитаризму, манипуляциям человека человеком и государства - общественным сознанием.

ISBN 5-89329-545-5

) Институт психологии РАН, 2003 г.
i А.В.Брушлинский, 2003 г.
i "Алетейя" (СПб.): оформление и макет книги, 2003 г.

,1 Слово об Ученем и Учителе

Дорогой читатель, вы держите в руках последнюю книгу явдающегося российского психолога, директора Института психологии РАН Андрея Владимировича Брушлинского. *О*ктрагически погиб 30 января 2002 года. По предварительной договоренности с издательством на следующий день, 31 января, он должен был получить верстку книги — этому не суждено было случиться.

Когда внезапно по чьему-то злому умыслу уходит из жизни большой ученый и незаурядный человек — после шока и неизбежного для любого нормального человека чувства негодования и ужаса, — у всех, знавших его, естественно возникает немало вопросов. Это вопросы о том, каким он был, какую роль сыграл не только в российской и мировой психологической науке, но и в нашей личной судьбе.

Сейчас, спустя два месяца после трагедии, по утрам начиная рабочий день, я нередко отвлекаюсь от повседневных забот, поднимая глаза над письменным столом. И вглядываюсь в портреты трех моих учителей: Бориса Герасимовича Ананьева, Олега Константиновича Тихомирова, Андрея Владимировича Брушлинского. Я хочу понять, что объединяло &ШХ. оригинальных мыслителей, крупных личностей и что безвозвратно ушло вместе с ними. Ответы рождаются сами собой.

во-первых, каждый из них внес неоценимый вклад в развитие психологии как комплексной междисциплинарной *Щтя* очеловеке.

В Борисе Герасимовиче поражали огромная эрудиция и особенно научный азарт, с которым он из конгломерата, на первый взгляд, не связанных между собой фактов составлял целостную научную картину междисциплинарного изучения человека. Б.Г. Ананьев убежденно и увлеченно доказывал, что проблема человека становится общей для всей современной науки в целом. Явно опережая свое время, он раскрывал перед коллегами и учениками горизонт, заглянуть за который становилось возможным, только «встав на плечи гиганта» и вслед за ним направив взор на смежные с психологией дисциплины. При этом открывалась заманчивая перспектива создания такой новой интегративной науки о человеке, в которой психологи продуктивно сотрудничают с учеными из других областей познания.

Олег Константинович жил в эпоху бурного развития кибернетики и того научного направления, которое получило название «искусственный интеллект». Их связь с психологией не могла оставить его равнодушным. Сотрудничая с представителями этих научных дисциплин и вместе с тем остро полемизируя с ними, О. К. Тихомиров развернул цикл исследований преобразования процессов мышления, вызванного применением информационных технологий. Фактически он заложил основы новой области психологической науки, названной им «психология компьютеризации».

Андрей Владимирович тридцать лет проработал в Институте психологии АН СССР (ныне РАН), сначала научным сотрудником, а последние 12 лет трижды избранным на основе тайного голосования директором. Институт еще в момент его создания задумывался как комплексный и системный центр, объединяющий разных специалистов, работающих в области наук о человеке. Междисциплинарная

направленность института идеально соответствовала энциклопедическим знаниям и интересам А. В. Брушлинского. **Всю** научную жизнь он общался и дискутировал с математиками, биологами, экономистами, юристами, доказывая им не только важность, но и своеобразие психологического **знания**. Круг людей, с которыми он общался, был поразительно широк. На конференции «Ценности — ключ к решению личных и мировых проблем» он говорил о важности формирования духовности как неотъемлемой составляющей психики субъекта. На междисциплинарном семинаре в **РАН** спорил со сторонниками концепции «третьего мира» К. Поппера. Обсуждая с математиками проблемы принятия решений, говорил о том, что с психологической точки зрения выбор одной из альтернатив далеко не всегда основывается на переборе их множества. Но в начале каждого выступления он традиционно произносил слова: «У нас, в Институте психологии РАН, тоже проводятся исследования...». А уж количеству средств массовой информации, в которых он объяснял людям, сколь велика роль психологической науки в самых разных сферах российской жизни, просто нет числа — «Независимая газета», «Известия», «Труд», «Мир новостей»...

Вместе Д. С. Лихачевым, Н. А. Толстым и другими выдающимися российскими учеными А.В. Брушлинский был **одним** из основоположников Российского гуманитарного научного фонда, его созидателем (стремление к созиданию всегда отличало этого человека). Наше отечество как-то так Удивительно устроено, что в нем создание чего-то нового всегда требует от людей проявления не только творческой ^{а*} инициативности, но и немалого мужества, стойкости в отстаивании убеждений. Андрей Владимирович в полной мере

обладал этими качествами. Он был одним из немногих, кто в середине 90-х годов решительно, преодолевая сопротивление чиновников от науки, выступал за выделение гуманитарных наук в самостоятельный фонд, т. е. за отделение РГНФ от РФФИ. Учитывая междисциплинарную направленность и энциклопедические знания ученого, вполне естественно, что в новом фонде именно Андрей Владимирович курировал деятельность Экспертного совета по проблемам комплексного изучения человека, психологии и педагогики, в котором рассматриваются конкурсные проекты медиков, экологов, физиологов и представителей многих других специальностей.

В этом контексте совсем уж символичным выглядит тот факт, что даже в последний день своей жизни на всероссийской конференции психологов А. В. Брушлинский был организатором и активным участником заседания «круглого стола» «Психология в системе наук».

Во-вторых, характерной особенностью трех ученых, составляющих сегодня гордость и славу отечественной психологии, была беззаветная преданность сознательно выбранной научной традиции и последовательность в отстаивании соответствующих ей принципов. По существу широта кругозора и количество разрабатываемых ими проблем были настолько велики, что труды этих трех психологов с достаточной полнотой отражают основные направления и достижения советской и российской психологической науки.

Б. Г. Ананьев был продолжателем идей В. М. Бехтерева и основоположником естественно-исторической традиции в психологии, согласно которой человек является и природным, и социальным существом. Он основал новую научную школу, представители которой проводили масштабные

комплексные исследования динамики формирования и развития психики человека от юности до поздней зрелости. Для него было чрезвычайно значимо мнение тех ученых, чьи идеи были созвучны его собственным — С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына и многих других. Вместе с тем Борис Герасимович серьезно и уважительно относился к научным противникам. Например, О. К. Тихомиров с явным удовольствием вспоминал о том, как в конце 1960-х гг. его тепло принимал у себя на факультете Ананьев, специально пригласивший тогда еще молодого ученого из МГУ для того, чтобы он сделал доклад об исследованиях, проводившихся в столичном университете.

Олег Константинович был сторонником идущей от Л. Г. Выготского культурно-исторической традиции в психологии, в контексте которой основное внимание уделялось влиянию социальных факторов на становление психики. Кандидатскую диссертацию он писал под руководством А. Р. Лурии, к которому всю жизнь испытывал уважение, граничащее с восхищением. В докторской диссертации, которую О. К. Тихомиров писал уже под благожелательным оком А. Н. Леонтьева, им было положено начало разработки смысловой теории мышления. В частности, рассмотрено представление об операциональных смыслах, позволяющее по-новому интерпретировать отдельные аспекты процесса творческого мышления.

Для научной биографии Андрея Владимировича Брушлинского судьбоносной стала встреча в начале 1950-х годов с выдающимся советским психологом и философом *С. Л. Рубинштейном*. Идеи Рубинштейна, его личность, тип мышления целиком поглотили молодого психолога.

Явно, потому, что попали в унисон с его собственными

размышлениями и стилем мышления. И это вопреки тому, что в те годы быть учеником Рубинштейна, за которым тянулся шлейф политических ярлыков («космополита» и др.), навешиваемых на него советскими идеологами и чиновниками от науки, было отнюдь не безопасно. Постепенно учение, обогащенное теоретико-экспериментальными знаниями и опытом, перешло у Андрея Владимировича в подлинное научное служение тому научному направлению, которое он развивал всю жизнь и истоки которого восходят к воззрениям С. Л. Рубинштейна.

Результат этого служения очевиден. Андрей Владимирович и ученица С. Л. Рубинштейна К. А. Абульханова-Славская потратили большую часть своей жизни в науке на отстаивание, объяснение, популяризацию и развитие идей своего учителя. Мне кажется, что если бы они этого не сделали, то сегодня подавляющее большинство психологов либо вообще практически ничего не знали бы об этом талантливом психологе и философе, либо до сих пор с огромным трудом продирались сквозь хитросплетения его сложных текстов, требующих для их понимания очень солидной философской подготовки.

Наконец, в-третьих, все трое были настоящими российскими интеллигентами и лучшими представителями университетской профессуры. В них было нечто, что, особенно в советские времена, отличало большинство преподавателей институтов от профессоров классических университетов. Это «нечто» трудно объяснить словами, однако я убежден, что основное отличие связано не с информационным уровнем познания и общения, не с умением передавать знания студентам. Многие знания со временем выветрились из памяти, но сохранилось главное — ощущение высокой

духовности моих Учителей (как бы ни понимали духовность разные люди). Одухотворяла их не только бескорыстная преданность науке, но и вера в людей, какая-то особая обходительность и доброжелательность в обращении с каждым человеком — от уборщицы и студента до академика министра. Все вместе и порождало в окружающих ощущение соприкосновения не только с незаурядной личностью, но и подлинным интеллигентом. Причем в суждении об интеллигентности ключевым оказывался не высокий интеллект (умных и интеллектуальных много), а, скорее, нравственное отношение к людям и отчетливо выраженная гражданская позиция, осознание себя гражданином России, ответственным за все, что происходит в твоей стране.

; В этой книге сказанное уместно пояснить на примере личности Андрея Владимировича Брушлинского, в тесном общении с которым мне посчастливилось провести последние двадцать лет.

■ В справедливости заключения об этическом основании интеллигентности читатель может без труда убедиться, обратившись к шестой главе, в которой Андрей Владимирович характеризует В. В. Давыдова: «Широта научного кругозора большая эрудиция, прямо-таки вулканический творческий темперамент, полемический задор и вместе с тем умение спокойно, последовательно, многосторонне разобраться в той или иной сложной проблеме, беспредельная преданность друзьям, трогательная забота о своих учениках и жесткая неприступность по отношению к тем, кого он считал своими врагами, искренняя заинтересованность в нерастормимом единстве психологической науки и педагогической практики — вот лишь некоторые и очень разные штрихи Кортрету этого замечательного человека и ученого».

Согласитесь, не каждый способен сказать такие проникновенные слова о своем давнем научном критике, а иногда и прямо противнике. Например, в период написания А. В. Брушлинским книги «Культурно-историческая теория мышления» (М., 1968) и позже Василий Васильевич, по-человечески ценивший и очень неплохо относившийся к Андрею Владимировичу, называл его «ниспровергателем Выготского».

Что касается гражданской позиции, то о ней можно судить хотя бы по «Психологии субъекта»: такую книгу мог написать только ученый, болеющий душой за то, что происходит в современной России. Несмотря на весьма зрелый возраст, Андрей Владимирович с каким-то юношеским азартом отвергал многие советские политические стереотипы, приветствовал рыночные реформы (хотя и признавал, что они движутся черепашьями шагами). Он особенно ценил плюрализм мнений, свободу слова и не уставал напоминать о важности демократических ценностей. Этим Андрей Владимирович разительно отличался от многих своих сверстников, как бы законсервировавшихся и оставшихся если не телом, то душой во времена советской власти. В справедливости сказанного выше читатель легко может убедиться, прочитав в разделе «От автора» рассуждения о субъекте как свободном человеке или обратившись к главе «Психология и тоталитаризм».

Естественно, что у любого историка психологии и биографа А.В. Брушлинского должен возникнуть вопрос о том, почему он так многого достиг в жизни. Природа щедро наделила его способностями, ему многое было дано. Однако следует признать и то, что ему повезло и с происхождением. Потомственный русский интеллигент, Андрей Владимирович происходил из «благородного» семейства в том старом, из позапрошлого века, подлинном значении этого слова, которое

сегодня мало кто из нас способен понять в полном объеме. Отголоски многих его суждений и поступков можно найти в его семейных традициях, происхождении, которым он по праву гордился, но чрезвычайно редко об этом говорил.

А. В. Брушлинский провел детство и юность в старинном московском доме на Плющихе, в котором жили еще его дед и бабушка. Дед, Константин Афиногенович Брушлинский, был юристом, высокообразованным царским генералом. Как рассказывал Андрей Владимирович, еще до революции на процессе по делу революционера Н. И. Подвойского генерал Брушлинский вопреки ожиданиям начальства добился отмены смертного приговора. И очень вероятно, что впоследствии этот смелый поступок стал одной из причин того, что семья Брушлинских не пострадала от сталинских репрессий. Бабушка, Ольга Дмитриевна, была женщиной не только блестяще образованной, знавшей шесть иностранных языков, но и музыкально одаренной. У четы Брушлинских родились два сына и дочь. Двое из них избрали математическое поприще, а доживший до глубокой старости Владимир Константинович, отец Андрея Владимировича, стал известным советским философом, полиглотом, знавшим двенадцать языков. Мать, Варвара Платоновна Брушлинская, окончила в Москве Институт благородных девиц, получила образование историка, Давала частные уроки французского языка.

Андрей Владимирович и с нравственной, и с интеллектуальной, и с гражданской точек зрения стал достойным продолжателем унаследованных и поступков своих предков. «Не уронив чести фамилии», он в 1951 г. с золотой медалью окончил московскую среднюю школу. В 1956 г. с отличием окончил Отделение психологии философского факультета и стал профессиональным психологом. С 1956 г. рабо-

тал в Секторе психологии Института философии АН СССР. В 1972 г. в составе этого сектора перешел в только что организованный Институт психологии АН СССР. В нем он не только проработал, но, определенно можно сказать, и прожил тридцать лет до самой смерти. Я думаю, что такой вывод вряд ли покажется спорным даже самым близким для Андрея Владимировича людям, которых он очень любил, — жене, Тамаре Константиновне, и дочери, Екатерине Андреевне.

В целом А.В. Брушлинский прожил счастливую жизнь: занимался любимым делом и успел сделать многое из задуманного. Прежде всего это произошло потому, что он был «кузнецом своего счастья» и в научной, и в личной жизни. Недаром его так интересовала психологическая проблема субъекта: он сам, несомненно, был субъектом — творцом, соиздателем своей как научной, так и повседневной жизни.

Андрей Владимирович продолжал интенсивно работать до последних часов своей жизни. И отрадно то, что он завершил жизнь фундаментальной монографией, в которой отражены его итоговые размышления о главной научной теме последнего десятилетия — проблеме психологии субъекта и субъектно-деятельностном подходе. Эту книгу вы, дорогой читатель, сейчас держите в руках.

Несмотря на относительно небольшой объем, в «Психологии субъекта» представлены все центральные темы научного творчества А. В. Брушлинского: соотношение природного и социального в детерминации психики, альтернативность субъектно-деятельностной теории С. Л. Рубинштейна и знаково-речевой концепции Л. С. Выготского, развитие психологических представлений о человеке как субъекте (определение понятия «субъект», выявление критериев, отличающих его от индивида, личности, индивидуальности).

. Категория субъекта, как она проанализирована в книге, представляет собой результат целостного видения человека в единстве его природного, социального и духовного начал. Целостность субъекта, по А. В. Брушлинскому, означает прежде всего единство, интегративность его деятельности и вообще всех видов его активности. «Субъект — это человек, люди на высшем (индивидуализированно для каждого) уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т. д.» (см. главу 1). Субъект — наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств. Понятие «личность» по содержанию и объему является более узким, раскрывающим взаимосвязь лишь некоторых, хотя и очень существенных черт человека: экстраверсии—интроверсии, тревожности, ригидности, импульсивности и т. д.

То, что к концу жизни для Андрея Владимировича основным предметом его научных размышлений стала именно эта проблема, не удивительно: в психологии субъекта в сконцентрированном виде отражена тематика всех его предыдущих исследований.

• Субъектно-деятельностный подход, с одной стороны, дает возможность по-новому ответить на классическую дилемму: «бытие определяет сознание» или «сознание определяет бытие». Как отмечает А. В. Брушлинский в последней главе, по отношению к обеим указанным крайностям «есть наиболее перспективный, как бы «третий путь» в решении фундаментальной общей проблемы детерминизма. заключается в том, чтобы считать, что «не психическое бытие само по себе, а субъект, находящийся внутри и обладающий психикой, творит историю».



С другой стороны, данный подход расширяет горизонты наших представлений о человеке как нравственном и духовном субъекте. Понятие духовности играло чрезвычайно важную роль в мировоззрении Андрея Владимировича (только в небольшой по объему первой главе оно встречается свыше десяти раз). Он не сводил духовность к религиозности и не переставал подчеркивать, что дух, душа, духовное являются не над-психическим, а различными качествами психического как важнейшего атрибута субъекта. Однако он всерьез задумывался о сущности души и духовного Я субъекта и в этом контексте сравнивал основания научно-психологического и религиозного знания. Не удивительно, что он написал очень глубокую и интересную статью о незаурядном российском религиозном мыслителе С. Л. Франке (Философия и психология: С. Л. Рубинштейн и С. Л. Франк // Психологический журнал. 1999. № 6).

Эволюция научных взглядов ученого очевидна: с каждым годом для него все более значимыми и интересными становились закономерности формирования вершинных проявлений психологии субъекта — духовности, нравственности, свободы, гуманизма. Он считал, что гуманистичность психологии неразрывно связана с духовностью, с духовной деятельностью человека. Соответственно он все чаще задумывался о сходстве и различии субъектно-деятельностного подхода с гуманистической психологией. В последние годы он в своих работах упоминал имена К. Роджерса и А. Маслоу (мне известно, что в самое ближайшее время он планировал написать развернутую статью с анализом творчества последнего).

Одним из порождений субъектно-деятельностного подхода является психология человеческого бытия. По предмету (но не по методам), рассматриваемым проблемам она

во многом совпадает с экзистенциальной психологией. Андрей Владимирович проявлял интерес и к этой области: на книжных полках его директорского кабинета остались книги Дж. Бьюдженталя, И. Ялома и других классиков экзистенциального направления в психологии и психотерапии. К несчастью, теперь уже никто не узнает, в каких задуманных трудах большого ученого могли получить творческое развитие мысли, почерпнутые им из книг как названных, так и других авторов.

- А. В. Брушлинский внезапно и безвременно ушел от нас тогда, когда он был на взлете, пике творческой активности. Он многое мог бы еще сделать, но теперь нам остается только вчитываться и вдумываться в его творческое наследие. В психологии искусства одним из признаков не ремесленной поделки, а настоящего произведения искусства считается продуманная автором неоднозначность конца рассказа, романа, кинофильма и т. п. Неоднозначность, множественность вариантов интерпретаций возбуждает у читателя (зрителя, слушателя) интерес, побуждает к размышлениям и собственным выводам. Таким несомненным шедевром является «Психология субъекта». Я не сомневаюсь, что для многих читателей эта книга станет не только достоверным источником знаний о целой эпохе отечественной психологии. В ней — множество дорог, ведущих к новой психологии, такой психологической науке, какой она станет и через двадцать, и через пятьдесят лет. В добрый путь, дорогой читатель!

*Доктор психологических наук, профессор, ^{аа}*еспгитель
директора Института психологии РАН, ■*& Знаков
!:-'!*
24 марта 2002 г.

От автора

В течение последних 10-15 лет Институт психологии Российской академии наук инициировал и существенно активизировал все более глубокое теоретическое и экспериментальное исследование психологии субъекта (индивидуального и группового). Хотя вся указанная проблематика впервые начала разрабатываться (прежде всего в нашей стране) еще в 1910-1930-е годы, она стала особенно актуальной лишь в наше время.

Субъект — это прежде всего свободный человек. Следовательно, систематическое и всестороннее развитие такой психологии возможно лишь в условиях свободы научного творчества, столь характерной сейчас для нашей науки, и — самое главное — в процессе постепенного перехода (хотя весьма трудного и затянувшегося) к демократии, рыночной экономике, духовному развитию разных слоев населения.

Психология субъекта (его деятельности, общения и т. д.) теперь определяет общее направление если не всех, то многих научно-исследовательских работ нашего института. Она составляет основной пункт программы его нового директора, избранного тайным голосованием на альтернативной основе в декабре 1989 г. и переизбранного в 1995 и 2000 гг. В таком качестве она утверждена и Ученым советом института. Это, конечно, не значит, что все сотрудники сразу и целиком приняли психологию субъекта как главную научную тематику на многие годы вперед. У нас, естественно,

есть отчасти разные точки зрения на соотношение субъекта/Личности, индивидуальности и т. д. Но именно в ходе НЗшх исследований, дискуссий, разногласий и уточнения позиций постепенно вырабатывается общая научная основа для Дальнейшего изучения всей этой проблемы. Я имею вШИДУ прежде всего работы К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой, К. В. Бардина, Ю. Я. Голикова, Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, А. Н. Костина, В. Е. Лепского, А. А. Митькина, В. П. Познякова, Е. А. Сергиенко, И. Г. Скотниковой, М. А. Холодной и др. Всем им и многим другим коллегам выражаю самую искреннюю признательность за беседы и обсуждения наиболее острых вопросов Психологии субъекта. Приношу также глубокую благодарность Е. Н. Аксамит за подготовку этой книги к печати.

Вместе с тем и многие психологи из других учреждений тоже все более энергично разрабатывали или разрабатывают ту же проблематику (например, Е. Д. Божович, Л. М. Веккер, В. В. Давыдов, В. И. Исаев, В. Т. Кудрявцев, В. А. Петровский, В. В. Селиванов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, А. С. Чернышев и др.).

В предлагаемой монографии предпринята попытка обобщить лишь некоторые новейшие исследования, выполненные в нашем Институте психологии. В основу книги положены статьи автора, опубликованные в течение последних лет в «Психологическом журнале», «Вопросах психологии», «Известиях РАО» и некоторых малотиражных сборниках. Часть этих статей была написана при финансовой поддержке РГНФ (код проекта № 98-06-08082), «Института Открытое общество» (№ НВВ938-«Сорос» 2001) и «Ин-^{АТМ*}у Открытое общество. Фонд содействия» (грант) Использованы также курсы лекций, регулярно



читаемые автором студентам-психологам МГУ, ГУГН (Государственный университет гуманитарных наук), РГГУ (Российский государственный гуманитарный университет) и др. В приложении к книге впервые перепечатана моя статья «К психологии творческого процесса» (Человек, творчество, наука / Труды Московской конференции молодых ученых. 1964 г. М., 1967), во многом определившая линию моих последующих работ в направлении психологии субъекта.

Глава первая

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУБЪЕКТА

На различных этапах онтогенеза человек, формируясь в качестве субъекта, взаимодействует с окружающей действительностью на очень разных, но взаимосвязанных уровнях; сначала как с 1) системой раздражителей, затем как с 2) системой сигнальных раздражителей, наконец, и как с 3) объектом, а с людьми — как с 4) субъектами. На первом уровне это взаимодействие развивается в виде реакций на раздражители, на втором — в виде реакций и простейших действий, на третьем — также и в виде все более сложных действий с объектами и простейших поступков в отношении людей, на четвертом — также и в виде все более нравственных поступков [200].

Субъект — это человек, люди на высшем (индивидуализированно для каждого) уровне деятельности, общения, целостности, автономности и т. д. Любой человек не рождается субъектом, а становится им начиная примерно с ~10 лет, когда постепенно овладевает хотя бы простейшими понятиями (арифметическими, грамматическими) — в которых он все более полно раскрывает существенные свойства и отношения объекта, инвариантного к наглядно чувственным признакам последнего. Субъектом может группа людей по мере формирования у них общих

под значением понимается **объективное отражение** события, предмета и т. д., а под смыслом — **привнесение** субъективных аспектов значения. Иначе говоря, содержание смысла «вычерпывается» не из объекта, а привносится со стороны (познающим, переживающим субъектом). Человек всегда относится к кому-то и к чему-то в силу своих потребностей, интересов и т. д. Отсюда эмоции, смыслы, значимость и др. На мой взгляд, отрыв познания — переживания — чувств — стремлений и т. д. от объекта проявляется в той точке зрения, согласно которой объективно **одно и то же** содержание якобы переживается в субъективной форме **разных** смыслов. Тогда объект становится как бы **инвариантным** и, значит, нейтральным по отношению к смыслу, т. е. перестает участвовать в процессе его детерминации. А ведь такая детерминация возникает и формируется только в ходе **непрерывного** взаимодействия человека с миром (в частности, субъекта с объектом). Чтобы избежать индетерминизма, здесь необходимо учесть, что различные смыслы, бесспорно, имеют место у разных субъектов или у одного субъекта в разное время, но в этих смыслах переживается соответственно разное содержание, т. е. с помощью анализа через синтез в объекте выявляются хотя бы **частично** иные стороны, свойства, качества и т. д. Например, социальные представления (в трактовке С. Московичи) можно, на мой взгляд, рассматривать как сложное соотношение истины и правды (конечно, с учетом общности и различия между ментальностью западноевропейцев и россиян) [135; 136; 285; 292].

В процессе познания субъект оперирует **объектом**, а не самими по себе понятиями, смыслами, значениями, знаниями, информацией и т. д. (но содержание объекта фиксирует-

ся в понятиях, смыслах и т. д.). Следовательно, психика — не переработка информации, а важнейший способ непрерывного взаимодействия субъекта с объектом, вообще людей с окружающей действительностью [30; 36; 200; 201].

Субъект осуществляет это взаимодействие и прежде всего деятельность одновременно на разных, но взаимосвязанных уровнях. Например, мышление формируется человеческим индивидом на **1) личностном** и **2) процессуальном** уровнях [200]. В первом случае это мышление как деятельность на уровне главных личностных психических свойств: мотивации (вместе с целями), способностей, рефлексии и т. д. Во втором случае это внутри мышления как деятельности мышление как **процесс** анализа, синтеза и обобщения, с помощью которых человек выявляет все новые существенные свойства и отношения познаваемого объекта. Мышление в **личностном** своем аспекте осуществляется в основном, но не полностью на уровне **сознания**, а мышление в процессуальном аспекте формируется преимущественно, но не полностью на уровне бессознательного (отчасти на уровне интуиции) [36; 137; 200].

Психическое как процесс (в частности, мышление как процесс) — это **основной** способ существования психики. Такой процесс является предельно гибким, пластичным, изменчивым, развивающимся, непрерывным. Его непрерывность в высшей степени специфична — в отличие от функционирования технических систем и в отличие от логических "математических структур, операций и т. д. Эти системы и структуры состоят из деталей, блоков, элементов (множеств), циклов функционирования, изначально четко отделены друг от друга (внутри их единства) в пространстве и во **Рамени**. В таком смысле все они являются дизъюнктивными

(дихотомическими и т. д.), а психическое как процесс, напротив, изначально и всегда недизъюнктивно [36].

Разработан (начиная с 1965-1972 гг.) [28; 30; 36] континуально-генетический (недизъюнктивный) метод исследования человека и его психики, обобщающий специфическую непрерывность последней в отличие от технических систем и теоретико-множественных структур. Непрерывность (недизъюнктивность) психического как процесса означает, что все его компоненты, стадии, уровни и т. д. онтологически (точнее, онтически) нераздельны, но различны. В этом смысле, например, психическое и физиологическое в живом головном мозгу нераздельны, но различны, поскольку они суть разные уровни саморегуляции всей жизни человека и животного. (Ср. дополительность [36, с. 122] психического и физиологического.) На этой основе разработана новая, континуально-генетическая логика, в которой выявляются различия между компонентами даже тогда, когда последние онтически нераздельны. В этой логике не соблюдается закон исключенного третьего (но, конечно, действует закон исключенного противоречия [36]). Напротив, в математической логике и в теории множеств различия основаны на изначальной отделенности друг от друга соответствующих элементов внутри единого целого. Вот почему континуально-генетическая логика нацелена на изучение качественно более сложных систем, чем технические и теоретико-множественные системы. Соответственно по-новому ставится и решается проблема точности и строгости психологических понятий (что не исключает, а, наоборот, предполагает разработку и применение математических методов в психологии). Впрочем, И. М. Гельфанд, говоря о математике как о науке точной, ставил последнее слово в кавычки [52].

г*? В частности, мышление как процесс — недизъюнктивно, а формирующиеся и функционирующие в нем операции (логические, математические и т. д.) — дизъюнктивны. Например, конъюнкция столь же дизъюнктивна, сколь и дизъюнкция. Эксперименты показали, что такой процесс 1) первичен, 2) предельно пластичен, 3) непрерывен, а операции 1) вторичны, производны от него, 2) относительно стабильны или, по крайней мере, менее пластичны, 3) прерывны [36; 137; 174; 199; 200]. Мышление субъекта как живой, развивающийся процесс всегда хотя бы немного как бы обгоняет любую его алгоритмизацию, формализацию и т. д. Вместе с тем всегда существует недизъюнктивная взаимосвязь между дизъюнктивной и недизъюнктивной сторонами мышления. Этим определяется наиболее плодотворное сотрудничество между психологией, логикой, информатикой, математикой и т. д.

Психология изучает в деятельности субъекта мышление как процесс в соотношении с его продуктами (результатами). А эти последние (например, понятия, вообще знания) — вне связи с психическим процессом — выпадают из предмета психологии и становятся предметом исследования в других науках (в логике, гносеологии и т. д.) [200]. ■•■'■' Мыслительная, вообще познавательная (в частности, теоретическая) деятельность неразрывно связана с изначальной практической. В принципе — это единая деятельность (подробнее см. дальше).

Своими изначально практическими действиями и поступками в ходе общения человек как субъект целенаправленно изменяет внешний мир (природу и общество), а тем ОДным также и себя. Вот почему именно деятельность, всегда •вУЩествляемая на различных уровнях общения [40; 123], играет столь существенную роль в развитии и саморазвитии

людей. Изменяя мир, мы все глубже его познаем. Познание и практика неразрывно взаимосвязаны. Объективность научного познания вовсе не основывается на пассивности, бездейственной созерцательности познающего субъекта. В ходе деятельности люди изменяют, преобразуют мир «в меру» его объективных закономерностей, все более раскрываемых и используемых именно в процессе этой преобразующей деятельности. При адекватном понимании и осуществлении последней она вовсе не превращается в насилие (вопреки существующей теперь точке зрения, могущей дискредитировать весь субъектно-деятельностный подход).

Сейчас — увы! — слишком широко распространено насилие (вооруженное, политическое, экономическое, экологическое, педагогическое и т. д.), но оно никак не может отождествляться с деятельностью. Тоталитаризм тоже стремится превратить деятельность вождей в насилие и соответственно всех других людей — лишь в объекты общественных влияний. Такому чудовищному отождествлению и превращению деятельности противостоит именно гуманистическая трактовка человека как субъекта (и, в частности, хорошо известный рубинштейновский принцип детерминизма: внешние причины, влияния и т. д. действуют только через внутренние условия, составляющие **основание** развития). Именно в свете этой трактовки становится понятным, что деятельность по существу своему гуманна и потому в принципе не может быть насилием (хотя для нашего времени эта позиция, вероятно, покажется неоправданно оптимистической).

Дополнительным аргументом для данной постановки проблемы является сопоставление деятельности и труда. Последний, по мнению многих авторов, есть важнейший вид деятельности (и потому некоторые психологи настойчиво

и издавна предлагают заменить понятие деятельности понятием труда или работы). Тем не менее субъектно-деятельностный подход в качестве одной из базовых, исходных использует именно категорию деятельности — *Tatigkeit*, но не *Aktivitat* (вслед за Гегелем и ранним Марксом). На мой взгляд, одна из причин этого состоит в том, что труд не обладает необходимой всеобщностью: он может быть деятельностью (творческий труд), но может и не быть ею (труд принудительный, монотонный, неквалифицированный и т. д.). Тем самым еще раз обнаруживается гуманная сущность деятельности — всегда субъектной, предметной, в той или иной степени творческой, самостоятельной и т. д.

В самом полном и широком смысле слова субъект — это все человечество в целом, представляющее собой противоречивое системное единство субъектов иного уровня и масштаба: государств, наций, этносов, общественных классов и групп, индивидов, взаимодействующих друг с другом. Отсюда вытекает сразу несколько следствий. Это, в частности, приоритет общечеловеческих ценностей и изначальная *социальность* любого человеческого индивида (социальное всегда неразрывно связано с природным даже в наиболее сложных личностных качествах человека). Тем самым социальны не только субъект-субъектные, но и субъект-объектные взаимодействия [36; 40]. (А потому остается в силе вопрос о том, до каких пределов оправданно и перспективно разделение* этого взаимодействия на два указанных типа.) Социальность

Такое разделение явно или неявно предполагает, что субъектом может быть лишь индивид, а не человечество в целом. И что субъект-объектное взаимодействие не обязательно является социальным.

не означает, что индивид как субъект, находясь внутри человечества, лишь *воспроизводит* усваиваемую им культуру и потому вообще якобы не выходит за пределы уже достигнутого обществом.

Каждый человек в силу своей уникальности, неповторимости, незаменимости участвует в развитии культуры и всего общества. Это проявляется, в частности, в том, что мышление любого индивида — хотя бы в минимальной степени — творческое, продуктивное, самостоятельное, т. е. оно относительно с данным конкретным субъектом. Строго говоря, нет оснований делить мышление на репродуктивное и продуктивное, творческое — есть «просто» мышление как искание и открытие, созидание субъектом существенно нового (подробнее см. дальше).

Полученный вывод особенно важно подчеркнуть в связи с тем, что за рубежом, а теперь и у нас нередко считается, будто бы любое творчество асоциально (у нас это, по-видимому, означает, что на смену одной крайности — воинствующему коллективизму — приходит другая — воинствующий индивидуализм). Асоциальность творчества в этом случае является следствием того, что в принципе нераздельные, недизъюнктивные творческие и репродуктивные компоненты мышления тем не менее отделяются друг от друга, поэтому так называемое творческое мышление становится асоциальным, а так называемое репродуктивное остается, напротив, социальным. Явная искусственность подобной операции может служить еще одним аргументом против разделения мыслительной деятельности на творческую и репродуктивную. Таким образом, та или иная трактовка мышления явно или неявно уже содержит в себе определенную характеристику его субъекта — гуманистическую, тоталитарную и т. д.

ч ©самом широком смысле социальность — это всегда не-
{Ийрывные взаимосвязи (производственные, чисто духовные итц.) между людьми во всех видах активности, независимо от степени их общественной полезности, нравственной оценки и «значимости: будь то высшие уровни творчества или противоправное поведение и др. (Значит, последнее не может быть асоциальным — вопреки широко распространенной точке зрения.) Это социальность всех взаимодействий человека с миром (с обществом, природой, другими людьми и т. д.) — его индивидуальности, свободы, ответственности и т. п.

«Любой человек, выходя за пределы уже достигнутого уровня культуры и развивая ее дальше, делает это именно вд взаимодействии с культурой, опираясь на нее даже в процессе преодоления ее ограниченности на тех или иных направлениях общественного прогресса. Качественно новый вклад в развитие всей культуры человечества вносят прежде всего выдающиеся деятели науки, искусства, политики, религии и т. д.

+■ Таким образом, любой человеческий индивид и его психика изначально и всегда социальны. Данный исходный тезис приходится специально подчеркивать и противопоставлять существенно иной точке зрения, которая идет от Э. Дюркгейма и является весьма распространенной до сих пор. Согласно этой точке зрения, лишь какой-то один уровень человеческой психики рассматривается как социальный, например, *коллективные* (но не индивидуальные) представления (по Дюркгейму)*, соответственно *высшие*

* Эта критика, конечно, не умаляет общеизвестных заслуг а — одного из основоположников социологии, оказав огромное влияние и на психологическую науку.

психологические функции в отличие от низших или *научные* понятия в отличие от житейских (подробнее см. [176]). Тем самым все остальные уровни человеческой психики выступают как несоциальные (по крайней мере, вначале). Некорректность такой точки зрения состоит в том, что социальность сводится здесь лишь к одному из ее многих уровней и проявлений.

Поэтому очень важно иметь в виду, что социальность весьма многообразна и проявляется не в одной, а в различных формах: индивид, группа, толпа, нация и т. д. Это далеко не всегда учитываемое обстоятельство стоило бы, на мой взгляд, закрепить специальной терминологией. Желательно различать обычно отождествляемые два понятия (и термина): 1) *социальное* и 2) *общественное*. Всегда связанное с природным социальное — это всеобщая, исходная и наиболее абстрактная характеристика субъекта и его психики в их *общечеловеческих* качествах. Общественное же — это не синоним социального, а более конкретная — *типологическая* характеристика бесконечно различных частных проявлений всеобщей социальности: национальных, культурных и т. д. Стало быть, любой человеческий индивид не менее социален, чем группа или коллектив, хотя конкретные общественные отношения между данным человеком и другими людьми могут быть самыми различными (в условиях того или иного общественного строя, в определенной стране и т. д.).

При таком соотношении социального и общественного особенно отчетливо выступает двойственность, противоречивость индивида как субъекта — деятельного, свободного и т. д. Он всегда неразрывно связан с другими людьми и вместе с тем автономен, независим, относительно обособлен. Не только общество влияет на человека, но и человек как

член общества — на это последнее. Он и объект этих влияний, и субъект, в той или иной степени воздействующий на общество. Здесь не односторонняя, а именно двусторонняя зависимость. Тем самым признается абсолютная ценность человека как личности и субъекта с безусловными правами на свободу, саморазвитие и т. д. Это основа основ гуманистического подхода к рассматриваемой проблеме. «Не человек — для государства, а государство — для человека».

В итоге каждый индивид — это всегда неразрывное *развивающееся* единство социального, общественного и индивидуального как (соответственно) всеобщего, особенного и единичного [176].

Одним из эмпирических подтверждений данного вывода являются, в частности, результаты проводимых в нашем Институте психологии систематических исследований динамики личных и общественных интересов в процессе предпринимательской и трудовой деятельности (А. Л. Журавлев и его сотрудники). Показано, что в условиях изменяющихся форм собственности группа людей может стать субъектом не только совместной трудовой деятельности, но и совместной собственности. Возникновение такого группового субъекта зависит прежде всего от формирования у людей, составляющих эту группу, **общих** для них интересов, мотивов, отчасти целей и т. д. [224]. Это значит, что личные интересы не подчиняются общественным (вопреки широко распространенной у нас в стране в течение нескольких десятилетий тоталитаристской догме), а общественные интересы существуют как таковые только в том случае, если они одновременно являются также и личными, а не надличностными и внеличностными. Разумеется, не каждый личный интерес

² Зак. 3730

становится общественным и общественные интересы не есть сумма личных. И тогда на первый план выходит согласование и единство интересов разных субъектов (общества, групп, индивидов и т. д.). А при тоталитаризме правящая верхушка стремилась свои корыстные корпоративные мотивы и интересы выдать за всеобщие и тем самым всех (кроме себя) лишить статуса субъектов и превратить в объекты угнетения, манипулирования, запугивания и т. д.

Сейчас в процессе реформирования России происходит сложный и затянувшийся переход к рыночной экономике и демократии. Вся наша страна — это как бы «лаборатория» социальной, экономической, этнической психологии и психологии личности. Экономисты, юристы, социологи, философы и иные специалисты — Л. И. Абалкин, Н. И. Лапин, Д. С. Львов, А. Д. Некипелов, В. С. Нерсисянц, Г. В. Осипов, Н. А. Симонян, В. С. Стёпин, Н. П. Шмелев и многие другие (см., например, [1; 48; 82; 107; 127; 140; 151; 158; 227]) — анализируют не только достижения, но и существенные недостатки проводимых реформ.

С этих общих позиций у нас в институте разрабатывается социальная и экономическая психология группового субъекта. Например, выявлена типология предпринимателей (малый и средний бизнес). Первый тип субъектности нацелен прежде всего на собственные возможности, мотивацию самореализации и т. д.; второй (партнерский) — на успех вместе с ближайшим окружением; третий — на государственную поддержку. Все они низко оценивают правовую защищенность бизнеса, хотя у третьего типа мотивация безопасности является доминирующей.

Эти и многие другие исследования группового субъекта неразрывно связаны с изучением индивидуального субъекта:

личности, индивидуальности и т. д. Например, раскрыт мотивационный феномен предпочтения работать с другими людьми в условиях тех или иных форм и отношений собственности. Он выявлен как у работников госпредприятий, так и у предпринимателей, у людей, занимающихся индивидуальной трудовой деятельностью и т. д. С одной стороны, феномен предпочтения связан с возрастными половыми характеристиками работников, но с другой — он зависит от таких индивидуально-психологических факторов, как «консерватизм — радикализм» личности, ее отношение к риску, к конкуренции с другими людьми, к совместному труду и т. д. Значит, реальный выбор социально-экономических условий трудовой деятельности во многом детерминирован психологическим феноменом предпочтения. Иначе говоря, любое психическое свойство, формируясь в ходе предшествующей деятельности, затем при определенных условиях влияет на последующую деятельность субъекта и развивается в ней. ;. Сравнение индивидуально-психологических характеристик работников государственных и частных предприятий ОЯного и того же профиля трудовой деятельности показало, что различия между ними связаны, в частности, с локусом контроля: для работников госпредприятий более характерна экстернальность, а для частных — интернальность. Психологический тип локуса контроля может оказывать влияние на выбор субъектом экономических условий мы собственности и т. д.), в которых он предпочитает действовать.

В целом и целом социально-психологические феномены выполняют функции оптимизации взаимодействия личности с группой в новой социально-экономической обстановке. С одной стороны, порождая социально-экономическими

изменениями, социально-психологические феномены становятся как бы первичными сигналами, позволяющими оценивать состояние социально-экономических условий жизнедеятельности разных субъектов. С другой стороны, являясь первичными референтами того, насколько социально-экономические изменения устраивают или не устраивают личность и группу, насколько социально-экономические условия необходимо изменять или, наоборот, закреплять, эти социально-психологические феномены тем самым реально воздействуют на социально-экономические изменения — особенно в ближайшей социальной обстановке [224].

Поэтому очень важны исследования возможностей субъекта преодолевать социально-психологические условия, деформирующие развитие личности (К. А. Абульханова и ее сотрудники). Господство рыночной экономики, жесткой конкуренции и т. д. может отрицательно сказаться на судьбе определенных групп людей и породить у них неадекватные интерпретации различных тенденций в жизни общества. Например, формирующиеся мотивы (преуспеяние любым путем, жажда власти и др.) могут создать у человека идеализированный образ своего Я. Рассогласование между таким образом и скромными достижениями в реальной деятельности порождает скрытую ненависть и презрение к себе. Эмпирически показано, что у субъектов (их внутреннем и внешнем мире) существуют (уже с детства) здоровые, конструктивные силы, способность преодолевать деформирующие общественные условия и добиваться позитивных успехов. Формирующиеся в деятельности умения справляться с трудностями образуют фундамент стойкости субъекта (Л. И. Анцыферова), понимания себя самого (это конкретно выявлено у разных групп взрослых и пожилых людей).

В частности, в одном из эмпирических исследований раскрыта типология представлений о счастье на уровне обыденного сознания современного российского общества (И. А. Джидарьян). Счастье как ценностная структура сознания выступает не только в форме идеальных представлений, но и в виде прототипов, реализующихся в образах конкретных людей — счастливых и несчастливых. Эти представления имеют четко выраженную направленность на такие ценности, как радости жизни, любовь, семья. Они неразрывно связаны с фундаментальными потребностями самореализации и смысла жизни. Образ счастливого человека представлен в обыденном сознании ярче, определеннее, чем несчастливого. Однако характеристика несчастливых в целом доброжелательна и сочувственна. В ней нет негативизма и остракизма (неприятя), которые нередко отмечаются западными исследователями в отношении определенных групп людей в своих странах.

Такое кросскультурное сопоставление российской и западной ментальности осуществляется и во многих других исследованиях, в ряде случаев проводимых совместно с западными коллегами. Например, показано, что моральные представления у россиян преобладают над правовыми [194]. Отсюда не следует, конечно, что наши люди более нравственны, чем граждане западных стран. Просто у нас пока нет Правового государства. В нашем менталитете еще отчасти сохраняется коллективистический способ мышления (особенно в сельской местности), хотя сильно растут индивидуалистические настроения. Повышается значимость таких целевых ценностей, как свобода, демократия (но при жестком стиле управления), самостоятельность, частная собственность, права личности и т. д. Систематически исследованы

разные типы понимания правды и лжи [85]; это одно из новых и перспективных направлений в нашей науке.

Вслед за западными психологами мы начали теперь изучать макиавеллизм, под которым они понимают склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях (В. В. Знаков и его сотрудники). Имеются в виду такие способы поведения, когда субъект скрывает свои подлинные намерения и с помощью ложных отвлекающих маневров (лесть, обман и т. д.) добивается от партнера, чтобы он, сам того не сознавая, изменил собственные первоначальные цели. Получены во многом сходные с западными результаты: например, выявлена связь макиавеллизма с такими личностными характеристиками, как враждебность, подозрительность, отрицательная самооценка нравственных качеств; у молодежи уровень макиавеллизма выше, чем у взрослых и т. д.

Не все, но некоторые виды рекламы частично связаны с таким макиавеллистским подходом к влиянию на людей (психологию рекламы у нас в институте изучает Ал. Н. Лебедев и его сотрудники).

Все эти и многие другие психологические особенности индивидуальных и групповых субъектов обобщенно представлены в типичных образах советского и русского человека, стихийно сформировавшихся у россиян к настоящему времени (А. Л. Журавлев и его сотрудники). Если интегрировать данные, полученные от очень разных респондентов, то психологический портрет русских включает 31 характерное свойство. Все они присущи, по мнению респондентов, также и советскому человеку, но, кроме того, для него специфичны еще 5 качеств, которые и отличают его от русских: холодный, застенчивый, подозрительный, легковверный, обидчивый. Вместе с тем, характеризуя русского человека,

респонденты отдают приоритет иным качествам, чем при описании советских людей. Например, первые 10 позиций эталонного портрета русских включают следующие свойства: жизнерадостность, нежность, сострадание, обаяние, радушие, решительность, аккуратность, заботливость, сдержанность и настойчивость. А советскому человеку респонденты приписывают в первую очередь такие качества, как осторожность, самозабвение, стыдливость, гордость, мечтательность, педантичность, поэтичность, изысканность, упорство и энтузиазм. В итоге можно сказать, что в политическом сознании российских граждан советский человек — более закрытый, осторожный и т. д. Впрочем, настойчивость (у русских) и упорство (у советских) — это по существу одно и то же свойство, которое к тому же в обеих верхних «десятках» занимает почти одинаковое место. (Во всех рассмотренных случаях выборка равна 300-1200 чел.) «* - В общем и целом в данном случае, как и во многих других, подтверждается главный вывод: история и современность свидетельствуют о том, что для российской и, в частности, РЗ^ской ментальности особенно характерна духовность, т. е. специфические цели, устремления и смыслы человеческой жизни (например, идея социальной справедливости). Человек не может жить без целей, идей, идеалов, надежды и т. д. Духовность — не только индикатор целостного состояния ^в^ства, но и одно из оснований его развития. Она характеризует определенную иерархию ценностей, целей и смыслов, ^сший уровень освоения человеком мира, а потому является ^сшим психическим свойством субъекта. Данная те^ка разрабатывается у нас также и с позиций истории ^в^ологии и исторической психологии (В. А. Кольцова и ее сотрудники).

Как уже отмечалось выше, люди осваивают и изменяют мир в ходе своей деятельности, причем деятельность субъекта (в частности, мышление) всегда является хотя бы в минимальной степени творческой. Поэтому в нашем институте очень большое внимание уделяется проблемам интеллекта, креативности (творчества), вообще способностей (А. Я. Пономарев, В. Н. Дружинин, М. А. Холодная и их сотрудники). Создана модель интеллектуального диапазона и диапазона креативности субъекта. Например, показано, что она зависит от уровня развития личностных особенностей участников учебного, профессионального и других видов взаимодействия и соответствия этих особенностей друг другу. Так, в ситуации тренинга более адекватную позицию сначала занимают интроверты, но по ходу тренинга им необходимо все в большей степени демонстрировать не свойственные им психические качества, осознание которых обусловлено уровнем развития общего интеллекта. Экстраверты в данной ситуации сталкиваются с проблемой контроля за проявлением своих эмоций. С увеличением степени социального контроля различия между интровертами и экстравертами исчезают. У тех и других по-разному связаны интеллект и креативность. В условиях межгруппового взаимодействия экстраверты действуют более адекватно. На основе этих и многих других экспериментальных исследований создана общая теория способностей [78], в которой выявлены сложные взаимосвязи между интеллектом, креативностью и различными типами субъектных свойств людей. Она используется как основа для психометрического анализа русской версии некоторых зарубежных тестов и для выявления сильных и слабых сторон любого тестирования людей. Все это обобщено и в разработанной в институте теории одаренности.

< С учетом непрерывных взаимосвязей интеллекта и восприятия (перцепции) создана теория перцептогенеза (В. А. Барабанщиков и его сотрудники). Перцептивный процесс раскрыт как акт психического развития субъекта в трех основных планах: а) активность субъекта в соответствующей ситуации (например, решение перцептивной задачи); б) развитие системы внутренних условий восприятия (мощностно-оценочные и другие компоненты); в) динамика формы и содержания многомерного чувственного образа.

Самые ранние стадии перцептогенеза изучены у новорожденных младенцев, в частности, у монозиготных и дизиготных близнецов в сравнении с младенцами, имеющими врожденную катаракту (Е. А. Сергиенко и ее сотрудники). По-новому раскрыто соотношение восприятия и простейших практических действий (в отличие от классической теории Ж. Пиаже). Тем самым выявлены начальные условия, необходимые для последующего развития ребенка как субъекта [170; 211].

Создано принципиально новое направление в изучении ощущений и восприятий — субъектная психофизика (К. В. Бардин, И. Г. Скотникова и их сотрудники). Для нас главное — это изучение индивидуально-психологической Детерминации результатов сенсорных измерений собственной активностью субъекта, выступающего в качестве Испытуемого в психофизических экспериментах. При альтернативном, прежнем подходе к той же проблеме традиционная «объектная парадигма» минимизировала деятельность испытуемого, описывая ее математическими Неделями аналогично работе технических систем, что совершенно недостаточно учитывало специфику человека ■ «к субъекта [219].

Восприятие, мышление и все другие виды познавательной деятельности субъекта невозможны вне речи и других способов коммуникации (в том числе и Интернета). В нашем институте эта актуальная проблематика также исследуется очень активно (Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова и их сотрудники). Раскрыта интенциональная природа речи (и мышления) в ходе политических дискуссий и кампаний, в частности, президентских выборов в нашей стране. Разработан общий метод интент-анализа соответствующих текстов — их направленности (интенциональности), конфликтности и т. д. [216]. В частности, с этих позиций проведены экспертизы, заказанные нашему институту государственными и другими учреждениями в целях оценки текстов по тематике терроризма, национализма и т. д. Предложены методики для изучения процесса аргументации, основанные на применении компьютерных комплексов и реализующие имитационную модель диалога. Разработана классификация разных видов невербальной коммуникации (индивидуальные свойства голоса у разных людей и т. д.), что позволило дать научное обоснование построения психологического портрета человека по невербальным особенностям его речи (В. П. Морозов и его сотрудники). Изучены некоторые специфические качества людей (прежде всего ученых), общающихся в условиях современных коммуникативных технологий; особое внимание теперь уделяется использованию Интернета и других сетей компьютерной связи (А. В. Беляева и ее сотрудники).

Поставлена и начала разрабатываться новая научная проблема обеспечения информационно-психологической безопасности РФ (В. Е. Лепский и его сотрудники). Создана система основных понятий, выявлены главные объекты

) воздействия информационной сферы на психику (ан и т. д. Результаты работы использовались Советом безопасности РФ, Госдумой и рядом ведомств. Исследованы рефлексивные процессы в условиях компьютеризации управленческой деятельности.

Проблема компьютеризации очень детально представлена в исследованиях субъекта труда и, в частности, в операторской деятельности в особых и экстремальных условиях (Бодров, Л. Г. Дикая и их сотрудники). Разработан метод структурно-динамического моделирования такой деятельности по 5 уровням ее саморегуляции (сенсорно-перцептивный, интуитивный и т. д.). Создана и апробирована отечественная компьютерная методика анализа движения глаз для оценки способностей к новому виду операторской деятельности космонавтов по управлению роботом-манипулятором на Международной космической станции, который сконструирован Канадским космическим агентством (ККА) для переноски различных грузов. Эксперименты проведены на тренажере по управлению роботом на базе ККА в Монреале (Ю. Я. Голиков, К. Н. Костин). Раскрыты новые особенности комплекса психических свойств человека, которые наиболее существенны для адекватного профессионального отбора летчиков и других специалистов. Изучен психический и, в частности, информационный стресс, возникающий у оператора в условиях дефицита, избыточности, неопределенности, противоречивости и тому подобных видов получаемой информации. Намечены пути преодоления такого стресса [22]. Особенно актуальна теперь и проблема посттравматического стресса, исследуемая в нашем институте Н. В. Таориной и ее сотрудниками. Это прежде всего посттравматическое стрессовое расстройство, которое проявляется

в виде эмоциональных реакций, отсроченных во времени от пребывания в травматической ситуации (например, после войны, Чернобыльской аварии и т. д.). Раскрыты симптомы и способы лечения таких сложных психических переживаний [232].

В связи с этой и со многими другими проблемами все более значимой становится экологическая психология, которую у нас разрабатывают В. Н. Носуленко и его сотрудники. Они изучали важные особенности взаимодействия человека и физической среды: активное отражение людьми окружающей среды и роль субъекта, а также созданной им техники в ее формировании. Это прежде всего акустическая среда, конкретные ситуации в космических полетах и т. д. Создан специальный метод анализа эмпирических данных, полученных с использованием процедур свободной вербализации. Он позволяет количественно интерпретировать результаты оценок этих данных.

И, конечно, по-прежнему для всех очень остро стоит и обсуждается проблема все более адекватной математизации психологии. Изучаются успехи и трудности в этом деле (В. Ю. Крылов, Т. Н. Савченко и их сотрудники).

Во всех наших исследованиях в той или иной степени раскрываются и учитываются индивидуальные различия между людьми, определяющие индивидуальный стиль деятельности и многие другие подобные особенности субъектов. Одним из важнейших свойств индивидуальности является темперамент. Разработан психометрически надежный и валидный метод оценки темперамента: опросник структуры темперамента и опросник формально-динамических свойств индивидуальности (В. М. Русалов и его сотрудники). Выделены основные компоненты психической активности: выносливость, пластич-

ность и скорость. Раскрыты взаимосвязи между темпераментом и интеллектом. Эти свойства темперамента соотнесены с общими свойствами нервной системы человека. Так психология закономерно продолжается в психофизиологии.

-В нашем институте развивается прежде всего системная психофизиология (В. Б. Швырков, Ю. И. Александров и их сотрудники), отчасти базирующаяся на некоторых идеях теории функциональных систем П. К. Анохина. На этой основе разработаны строгие методы диагностики существенных свойств личности и индивидуальности, например, в процессе изучения соотношения генетических и средовых факторов в детерминации ответов на тестовые задания шкалы нейротизма в разных возрастных группах. Созданы компьютеризированные версии некоторых тестовых методик. Раскрыто влияние предшествующего жизненного опыта на нейрональную активность: хроническая алкоголизация избирательно подавляет функционирование нейронов новых систем, оказывая при этом более выраженный эффект на верхние слои коры головного мозга. Например, алкоголь по-разному влияет на мозговую активность, связанную с использованием родного языка и языка, усвоенного на поздних этапах индивидуального развития (наиболее сильное влияние во втором случае) [219]. ■ Изучаются актуальные проблемы когнитивной психофизиологии (Ар. Н. Лебедев и его сотрудники) — прежде всего на основе работ М. Н. Ливанова, раскрывшего решающую роль согласованных регулярных колебаний активности многих нейронов в простых и сложных психических явлениях. С этих позиций выявлены строгие количественные характеристики памяти (ее объем, быстрдействие и т. д.), а по особенностям электроэнцефалограммы удалось обнаружить некоторые индивидуальные личностные качества конкретных людей.

Психофизиология (а теперь еще и психогенетика) издавна и до сих пор закономерно занимает весьма существенное место в структуре психологической науки, все более глубоко изучая нейрофизиологические основы психики людей и животных. Но это, конечно, не означает, что психология человека целиком входит в систему только естественных (прежде всего биологических) наук. Она одновременно относится и к гуманитарным, и к естественным наукам, оставаясь при этом единой. Ее единство объективно заключается в следующем. Более общие законы лежащих «ниже», менее сложных сфер бытия сохраняют свою силу для всех лежащих «выше», более сложных областей; вместе с тем распространение общих закономерностей лежащих «ниже» областей на области более специальные не исключает, а, напротив, предполагает существование *специфических* законов у этих последних [200, с. 12]. В каждой сфере взаимодействия есть и общие, и специфические законы. Например, психическое подчиняется специфическим закономерностям (раскрываемым психологией) и в то же время на него целиком и полностью распространяются — вопреки дуализму — все закономерности «ниже» лежащих областей: физиологические, физико-химические и т. д. На основе такого монизма объективно определяется гуманистический статус психологии (по отношению к физиологии, биохимии, биофизике и т. д.) и ее участие в построении общей картины мира. И тогда ясно, что всегда взаимосвязанные в жизни человека психическое и физиологическое не рядоположны, поскольку между ними существует вышеуказанная иерархия, которая соответственно определяет и соотношение между гуманитарным и естественно-научным в психологической науке. Тем самым создается

исходное методологическое основание для решения психофизиологической проблемы и — более общо — для раскрытия гуманистичности всей нашей науки, которая не должна раскалываться надвое: на чисто естественно-научную и только гуманитарную ветви.

-. Психология человека относится к числу тех наук, которые создают прочный научный фундамент для гуманизма. *■> Под *гуманизмом* (от лат. *humanus* — человеческий, вечный) обычно понимается прежде всего признание человека как личности высшей ценностью, его права на свободное развитие и проявление своих потребностей и способностей, утверждение блага человека как критерия общественных отношений. Тогда *гуманность* означает именно любовь, внимание к человеку, людям, уважение личности, а *гуманитарный* — это обращенный к личности, к правам и интересам людей, каждого конкретного человека.

Постановка и изучение проблемы человека в их многообразных формах осуществляются одновременно в двух направлениях — «сверху» и «снизу», т. е.: 1) общей методологией и философией, прежде всего философской антропологией [201; 226; 242]; 2) конкретными, частными науками \гуманитарно-общественными, естественными и техническими).

Первое из этих двух направлений призвано разработать методологические основы человекознания, для чего требуется, очевидно, позитивно преодолеть традиционные, недостаточно перспективные попытки построить новую научную систему во многом старыми методами комплексирования, Синтеза, выявления обычных и необычных связей между Очень и не очень разными науками и группами наук, изучаю- *ЦИч человека. В числе последних особое место занимает пси-

хология, поскольку уже в самом предмете ее исследования природное и социальное онтологически (точнее, онтически) нераздельны, т. е. недизъюнктивны (здесь имеется в виду только психология людей, но не животных, хотя обе эти психологии неразрывно взаимосвязаны). Иначе говоря, на любом этапе развития психики человека природное и социальное нераздельны, едины: в ней нет ничего, что было бы только природным (а не социальным) или только социальным (но не природным) [36]. Это относится и к высшим уровням духовного развития личности (вопреки широко распространенной теперь точке зрения, отрицающей или умаляющей роль природного в данном случае).

Психика человека — всегда и 1) функция *мозга*, вообще организма, и 2) неразрывная взаимосвязь с *внешним миром*, с окружающей действительностью, поскольку лишь в этой взаимосвязи возникает и формируется сам мозг, а вне его функционирования психика не существует (тем самым оно — функционирование — не является лишь изнутри детерминированным отпращиванием мозга). Мозг — только орган (не источник) психической деятельности, человек — ее субъект [200].

Эта уникальная целостность природного и социального, составляющая сущность человека и его психики, возникла в ходе антропогенеза и социогенеза и развивается дальше в процессе истории человечества и жизненного пути каждой личности*.

* Вместе с тем нельзя не отметить, что современная наука пока еще не дала убедительного ответа на объективно сложный вопрос о том, как возникли на Земле жизнь, психика (животных) и люди.

& Изучая психическую жизнь людей всегда в неразрывном единстве природного и социального, психология необходимо является важнейшим связующим звеном между основными тремя группами наук: общественно-гуманитарными, естественными и техническими (что неоднократно отмечалось Б. Г. Ананьевым, Б. М. Кедровым, Ж. Пиаже и др.). В своей онтологии, методологии, теории и практике реального исследования она содержит и раскрывает наиболее существенные типы целостности природного и социального и способы их системного изучения. Более всего это относится к общей психологии как единой основе всех ветвей психологической науки.

• Целостность, единство и системность именно так понимаемой общей психологии обеспечиваются, следовательно, прежде всего ее онтологией. Онтологическим исходным основанием этой науки является ее объект — человек. Он объективно выступает (и изучается) в системе бесконечно «рогообразных противоречивых качеств. Важнейшее из *Шх — быть субъектом, т. е. творцом своей истории, вершителем собственного жизненного пути, дела делателем. Проблема субъекта — комплексная, междисциплинарная: философская, социологическая, психологическая и т. д. Я разделяю и развиваю точку зрения авторов, которые считают, что психическое *нематериально*. Оно существует ■*@лько как важнейшее качество *субъекта* (отнюдь не чисто Духовного) и поэтому в разных системных связях выступает кзкидеальное, душевное, духовное и т. д.

Субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой.

¹- При таком подходе к субъекту становится также ясно, *го создаваемые им и изучающие его науки не могут раска-

льваться на две группы, например, на науки о природе и науки о духе (что связано еще с неокантианским противопоставлением естественно-научного и культурно-исторического познания), на объясняющую и понимающую психологии и т. д. Особо надо подчеркнуть, что дух, душа, духовное и т. д. — это не надпсихическое, а различные качества *психического как важнейшего атрибута субъекта*. Гуманистичность психологии неразрывно связана с духовностью (несводимой к религиозности), с духовной деятельностью человека, изучаемой философами, психологами и т. д.

Таким образом, психология (не психологизм!) как главная из наук о человеке уже по самому предмету исследования и ведущим тенденциям развития призвана быть в авангарде гуманизма и все более глубоко разрабатывать его проблематику. Поэтому вслед за философией она может и должна способствовать созданию основы для гуманизации, субъективизации всей системы наук, а также образования и самообразования. Все более направленная на проблематику субъекта (личности и т. д.), психологическая наука призвана помогать воспитанию не просто профессионала, а *личности* профессионала (см., например, [93]), его лучших психических свойств и качеств — духовности, мотивации, способностей, рефлексии и т. д. Когда сама эта наука выступает как единая система, а не как конгломерат лишь внешне связанных друг с другом глав и параграфов учебников, когда она органично вписывается в общую единую картину мира, тогда она подводит прочный фундамент духовности под развитие и преподавание всех научных дисциплин и даже наук о неживой природе. На этом пути преодолеваются технократизм и сциентизм, в частности, фельдшеризм, который справедливо критиковал еще Л. С. Выготский, имея в виду отрыв

от научного мышления «технической исполнительской функции исследования, главным образом обслуживания аппаратов по известному шаблону» [49, ч. I, с. 366]. И самое основное состоит в том, что именно на этом пути гуманизм сможет одолеть до сих пор еще весьма значительные рецидивы тоталитаристской и авторитарной идеологии.

Глава вторая

ПСИХОЛОГИЯ И ТОТАЛИТАРИЗМ

Основы гуманизма в корне подрываются, когда социальность сводится только к одной из своих бесконечно многообразных форм — к социальности лишь как принуждению, давлению, прессингу, диктату, с помощью которых общество навязывает систему норм и духовных ценностей. Это уже не двусторонняя, а только односторонняя, односторонняя связь индивида с обществом. Оно авторитарно воздействует на него, превращая его лишь в объекта внешних влияний. В результате человек как субъект (в частности, субъект самовоспитания) лишается нормальных условий жизни и может стать изгоем по отношению к данному конкретному обществу, типу культуры и т. д.

Эта трактовка социальности лишь как воздействия общества на индивида весьма многообразно, хотя часто и неосознанно, представлена в различных науках о человеке.

Например, в психологии она издавна и до сих пор проявляется в виде следующего очень известного принципа: **от социального к индивидуальному** (характерного для целого ряда теорий, например, для тех, которые реализуют знаково-речевой подход). На основе столь общего принципа предприняты многочисленные и очень интересные попытки

раскрыть социальную сущность человеческой психики, **однако** при этом обычно недостаточно учитывается **изначально активная** роль «социализируемого» индивида. Ведь сама **логика** такого движения от чего-то к чему-то означает **исходную** раздельность, дизъюнктивность, принципиальное **различие** между начальным и конечным этапами. Отсюда, **в частности**, следует, что данного индивида вначале либо **вообще** нет, либо если он все же существует, то еще не **является** социальным. Получается, что он им становится только **потом**, будучи первоначально лишь чисто биологическим, **натуральным** существом, т. е. новорожденный младенец **рождается** якобы не человеком, а животным или полуживотным. Здесь индивидуальное неправомерно отождествляется только с биологическим, что приводит, в частности, к неадекватному выводу об «очеловечивании» или «гоминизации» психики ребенка на определенном этапе развития ^а**подробнее см. [32]**.

Однако при такой дизъюнктивности между чисто биологическим (вообще природным) и социальным невозможен **переход** от первого ко второму [176]. В самой природе **младенца** уже в пренатальном периоде его развития имеются **внутренние** условия, исходные основы и простейшие проявления **социальности**: он рождается не животным, а именно человеком, **еще** только начинающим свой жизненный путь, путь **явления** субъекта в ходе освоения культуры, всего исторического опыта человечества. Такое освоение в условиях **Обучения** представляет собой, бесспорно, фундаментальную **основу** всего психического развития человека, но оно осуществляется в процессе его общения и деятельности — **изначально** социальной, самостоятельной, творческой и т. д., ^а«е по формуле «от социального к индивидуальному»,

односторонне механистически раскрывающей действительно важнейшую роль обучения и воспитания.

Из этой формулы следует, что *источники активности* данного индивида (мотивации, инициативы и т. д.) изначально и целиком находятся *вне* его (а не в процессе его непрерывного взаимодействия с окружающей действительностью). Здесь только одностороннее, однонаправленное движение от общества к индивиду. Отсюда пассивность последнего: он оказывается лишь объектом общественных воздействий и продуктом развития общества, а вовсе не субъектом. Это обстоятельство нередко даже не замечается авторами и сторонниками подобных точек зрения, что существенно тормозит дальнейшее развитие нашей науки, особенно преодоление в ней рецидивов тоталитаризма.

Анализируемая нами формула психического развития человека «от социального к индивидуальному» часто трактуется более обобщенно в виде известного методологического принципа «от (только) внешнего к внутреннему», лежащего в основе прежних и новейших вариантов теории интериоризации как механизма возникновения психического.

Согласно этой теории, вначале под влиянием лишь внешних (педагогических и др.) воздействий у маленького ребенка начинается внешняя деятельность, и в результате ее интериоризации порождается, возникает психическое. Другими словами, психические процессы суть не что иное, как перенесенные в идеальный план и преобразованные внешние, материальные действия. Но если психическое действительно порождается внешней, предметной деятельностью по мере ее интериоризации, то (по логике рассматриваемой теории) в начале этой деятельности вообще нет никаких, даже простейших психических компонентов,

участвующих в ее регуляции. Иначе говоря, изначально «до-психическая» и «непсихическая» деятельность порождает затем самое психическое. Здесь недостаточно учтено, что любая деятельность человека и его любые, даже элементарнейшие практические *действия* (в отличие от чисто физиологических реакций) всегда и необходимо имеют в своем составе хотя бы простейшие психические явления, которыми они уже изначально регулируются (подробнее см. дальше). Если обобщить все сказанное, то оно сохраняет свою силу в отношении новейшей разновидности теории интериоризации. Она исходит из того, что становление индивидуальной деятельности внутри и на основе совместной деятельности представляет собой именно процесс интериоризации. Здесь ввредливо подчеркивается, что необходимо значительно улубить изучение сложнейшей диалектики совместного и индивидуального во всей жизнедеятельности субъекта, но при этом по-прежнему используются традиционные для теории интериоризации подходы и способы исследования. Последняя, как мы видели, означает переход от внешнего к внутреннему, от внешнего действия (вначале якобы еще не имеющего своего состава ничего психического) к внутреннему действию (уже включающему в себя психическое). В случае переноса той же логики (от внешнего, вначале все лишнего внутреннего, к внутреннему как порожденному таким внешним) на соотношение совместной и индивидуальной деятельности не возникнет ли снова то же неразрешимое противоречие: вначале лишь совместное (без индивидуального) и только потом индивидуальное (порожденное таким совместным)?! Опять от социального к индивидуальному! Опять источники активности индивида оказываются вне его, и он не может стать субъектом!

Для того чтобы преодолеть подобные затруднения, необходимо, на мой взгляд, учесть, что совместная деятельность не существует *до* и *без* индивидуальных деятельностей, а эти последние не формируются в результате лишь первой. Если провести вышеуказанные различия между *социальным* и *общественным*, тогда станет ясным, что индивид изначально (а не когда-то потом) является социальным, и, стало быть, его развитие конкретно осуществляется в бесконечно многообразных направлениях, т. е. не только от общественного (совместного и т. д.) к индивидуальному.

Поэтому, на мой взгляд, нуждается в соответствующем уточнении и другой общий принцип, тоже реализующий идею «от социального к индивидуальному» и получивший теперь довольно широкое распространение: всякая высшая психологическая функция появляется в развитии ребенка дважды, в двух планах — *сначала* социальном, *потом* психологическом, вначале между людьми как категория интерпсихологическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Здесь как будто правильно и четко утверждается изначальная социальность, но она противопоставляется психическому, находящемуся внутри ребенка и (по логике анализируемого принципа) переставшему «потом» быть социальным (подробнее см. [176]).

Но главное состоит в том, что по-прежнему признается лишь одно направление развития: от только совместного (межиндивидуального) к (внутри) индивидуальному. Одновременное предшествующее или последующее движение от индивидуального к общественному не учитывается. Неужели ребенок вообще никогда не остается в одиночестве, вовсе не проявляет никакой инициативы, не становится субъектом,

зрелотно принимает и исполняет все, что его заставляют делать и думать взрослые?! Быть может, этот мой риторический вопрос особенно сильно заострит обсуждаемую здесь Проблему субъекта и высветит невозможность ограничить ее лишь односторонним, однонаправленным движением «от (активного) общества к (пассивному) индивиду».

В свое время столь явный диктат общества был очень хорошо (хотя, по-видимому, и не вполне осознанно) выражен известными словами советских популярных песен: «Когда прикажет страна быть героем, у нас героем становится любой...»; «И где бы я ни был и что б я ни делал, у Родины вечно в долгу...». Тот же диктат и сегодня санкционирован *то-прежнему* чуть ли не общепризнанной идеей о подчинении личных интересов общественным. При этом не учитывается, что, подобно тому как нет общественной деятельности *до* и *без* индивидуальных деятельностей, точно так же не может быть общественных интересов *вне* и *без* личных (см. выше гл. I).

Если человеческий индивид изначально и всегда является социальным (см. выше), то соответственно социальное и общественное не существуют обособленно, сами по себе, как платоновские идеи или продукты отчуждения — *вне* и *помимо* индивидуального. Следовательно, как мы уже видели, *общественные* интересы суть также и *личные*, т. е. интересы тех или иных групп индивидов (конечно, не обязательно *всех* людей, входящих в данную общность).

Таким образом, проведенный анализ показывает, что широко распространенные в психологии и смежных науках формулы «от социального к индивидуальному» и (более обобщенно) «от внешнего к внутреннему» сводят социальность Только к одному ее типу — (принудительному) влиянию

общества на индивида без учета всех видов взаимодействия общественного и индивидуального, особенно влияния индивида на общество. В итоге лишь последнее (в лице его руководящих органов) рассматривается как субъект, а индивиду, личности уготована пассивная роль объекта.

В противоположность этому гуманистическая трактовка человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром (практического, чисто духовного и т. д.). По мере взросления человека в его жизни все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование и соответственно больший удельный вес принадлежит внутренним условиям как основанию развития, через которые всегда только и действуют все внешние причины, влияния и т. д. Например, воспитание духовности невозможно без самовоспитания.

Ввиду уникальности, активности, ответственности, самостоятельности индивида как субъекта встает немислимый для тоталитаризма вопрос о том, насколько другие люди и общество в целом имеют моральное право воспитывать, формировать ребенка, подростка, юношу, вообще любого человека в духе строго определенных нравственных ценностей (до недавнего времени такая проблема могла бы обсуждаться у нас лишь нелегально).

С одной стороны, никто не обладает абсолютной истиной и единственно верными идеалами и не может вести за собой людей, навязывая им те или иные взгляды, вмешиваясь в их жизнь и пытаясь ее изменить. С другой стороны, основой всякого общества, бесспорно, является определенная система социальных норм и духовных ценностей; их освоение и развитие каждым человеком абсолютно необходимы.

Цозможное противоречие между этими обоими положени-цми позитивно разрешается, очевидно, благодаря тому, что - Подлинное воспитание представляет собой *сотворчество* (всвоение и созидание) духовных ценностей в ходе совместной деятельности субъектов — воспитателей и воспитуе-жых. Это сотворчество прежде всего именно общечеловеческих ценностей, поскольку они образуют тот наиболее. общий и потому особенно прочный фундамент духовности, аа основе которого каждый прокладывает свой жизненный дуть, формируя более конкретные и частные нравственные данности и идеалы.

*; Таким образом, воспитание и обучение знаменуют особенно прочную духовную связь любого индивида с обществом, точнее, тоже взаимосвязь между НИМИ, которая не шлько не отрицает, а, напротив, предполагает активность, Самостоятельность обучаемых индивидов как субъектов. Приходится это специально подчеркивать, поскольку в на-дшей стране на протяжении многих десятилетий вся политика в отношении средней школы и большинства вузов была •направлена на жесточайший контроль «сверху» за всей системой образования и ее полную унификацию. Не предусматривалось никакой самодеятельности учителей и тем бо-¹ее учеников. Лишь некоторые психологи категорически возражали против такой строго регламентированной, авторитарной системы обучения, однако в целом в психологической науке преобладали теории и идеи, выражающие и даже оправдывающие столь негуманную педагогическую практику, подрывающую основы подлинной духовности. ¹ Многие из таких теорий и идей сохраняются до сих пор, причем их авторитарный характер не только не преодолен, " но часто даже не осознается.

С моей точки зрения, одним из примеров может служить, в частности, чуть ли не общепризнанная и на первый взгляд вполне невинная, как будто бы очень верная идея о том, что *усвоение* исторического опыта есть (главный, единственный и т. д.) *механизм* психического развития человека.

Ее односторонность состоит, во-первых, в том, что развитие опять-таки сводится к усвоению (к тому же часто рассматриваемому как пассивный процесс), т. е. снова и снова учитывается лишь одно направление — от общества к индивиду. Во-вторых, при этом недооценивается или даже отрицается собственно психологический аспект проблемы. Если усвоение само по себе есть механизм психического развития или психологический механизм последнего, вообще «стержень» психики, то, следовательно, оно уже не нуждается в психологических механизмах, внутренних условиях своего осуществления. Здесь внешние (педагогические и другие) причины действуют прямо и непосредственно, а не через внутренние условия и, значит, в итоге не через «усваивающего» субъекта. Они проходят через него как через пустоту — под давлением извне, со стороны общества. Возникает реальная опасность того, что *психика отождествляется с усвоением* и вытесняется, подменяется им, т. е. становится просто излишней. Верно, конечно, что психика всегда неразрывно связана с усвоением, но неверно, что они тождественны.

Поясним это таким примером. Хорошо известны зарубежные и отечественные многолетние эксперименты, в ходе которых младенец и обезьянчик с рождения воспитывались людьми во внешне одинаковых для обоих условиях. Тем не менее усвоение «одного и того же» и все психическое развитие происходит у них принципиально по-разному, в частности, потому, что уже начальные внутренние условия и

вообще психические механизмы усвоения и развития в целом в подобных случаях качественно различны. В состав таких внутренних условий входят анатомо-физиологические предпосылки, в частности, наследственные и врожденные задатки, существенно, непосредственно, но не фатально определяющие психическое развитие человека в процессе его общения, деятельности и т. д.*

Усвоение еще не есть всеобщий психический механизм развития субъекта, оно само нуждается в таком механизме. Это, конечно, не значит, что сначала должен возникнуть психический механизм, и лишь потом начнется усвоение. Они всегда и неразрывно взаимосвязаны. Вместе с тем психика «вообще психическое развитие людей вовсе не сводится к усвоению; как уже выше отмечалось, главное здесь — творческое начало, присущее каждому субъекту.

Человек как субъект — это *высшая системная целостность* всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь, психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития людей. Будучи изначально активным, каждый человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности.

* Анатомо-физиологические и психофизиологические задатки обычно не учитываются или недооцениваются большинством тех психологов, которые рассматривают усвоение как механизм развития человека. Задатки, бессознательное и некоторые другие качества субъекта заведомо не поддаются прямому государственному контролю. Поэтому сталинистская и неосталинистская идеология их отрицает.

Субъект как высшая целостность означает, что на качественно новом этапе его развития соответственно видоизменяется — постепенно или сразу — вся основная система его психических процессов и свойств. Наиболее ярким примером может служить так называемая проблема Homo Sovieticus (советского человека), остро обсуждаемая в зарубежной и отечественной научной литературе, в политической публицистике. Вопрос ставится так: если Homo Sovieticus — это совершенно особый тип людей, исторически сформировавшийся на протяжении нескольких десятилетий, то и вся психика его должна быть весьма своеобразной; и наоборот, если это обычный тип людей, то таковыми являются и их психические качества (см. прежде всего [198, с. 239-240]).

Сходным образом некоторые психологи формулируют сейчас тот же вопрос в отношении «афганцев» — советских людей, принимавших участие в войне на территории Афганистана и в результате очень сильно изменившихся по своим психическим свойствам. Данные проблемы требуют специального обсуждения и потому не могут быть здесь рассмотрены. Но они отчетливо высвечивают очень сложное *развивающееся* соотношение субъекта и его психических процессов, состояний и свойств (подробнее см., например, [198]).

Это соотношение детально изучается прежде всего с позиций субъектного (в частности, субъектно-деятельностного) подхода в ходе теоретических и экспериментальных исследований взаимосвязей *личностного* и *процессуального* аспектов мышления [2; 36; 137; 199; 200]. Показано, что именно личность и группа индивидов являются субъектами мышления как деятельности и как процесса. Вместе

с тем стало ясно, что последний, функционируя в основном на уровне бессознательного, отчасти осуществляется относительно автономно и управляется, контролируется субъектом лишь косвенно, опосредствованно — через систему целей, осознаваемых мотивов, эмоций и т. д. Многоуровневая взаимосвязь сознательного и бессознательного — одна из наиболее актуальных и трудных проблем психологии субъекта.

-^-. Следовательно, вопреки распространенным точкам зрения субъектом является не психика человека, а человек, (В^дающий психикой, не те или иные психические свойства, формы активности и т. д., а сам человек, осуществляющий деятельность, поведение, общение и т. д.

Гуманистическая трактовка человека как субъекта противостоит пониманию его как пассивного существа, отвечающего на внешние воздействия (стимулы) лишь системой реакций, являющегося «винтиком» государственно-производственной машины, элементом производительных сил, про-ДОктом (т. е. только объектом) развития общества. Такое антигуманистическое понимание человека, характерное для Идеологии и практики тоталитаризма (в частности, для сталинизма и неосталинизма), до сих пор сохраняется — часто йеосознанно — во многих (но не во всех) широко распространенных у нас теориях. Их позитивное преодоление — одна из задач, решение которой необходимо для дальнейшего исследования всей фундаментальной проблемы субъекта (индивидуального, группового и т. д.).

Проблема субъекта является общей для многих общественных, гуманитарных, отчасти биологических и технических наук. В психологии она имеет свою специфику, раскрываемую с позиций субъектного подхода. При таком

подходе наиболее существенно прежде всего то, что психика есть важнейшее качество именно человека как субъекта деятельности, общения и т. д.

Мы уже видели, что психическое *объективно существует только как субъективное*, т. е. принадлежащее субъекту — индивиду, различным общностям людей, всему человечеству. Психология изучает, как, зачем и почему индивид и индивиды формируют и развивают в ходе деятельности, общения и т. д. психическое как непрерывный (недизъюнктивный) познавательный-аффективный процесс в отношении с его прерывными результатами (образами, понятиями, умственными действиями и операциями, чувствами, обычаями, материальными продуктами производства и т. д.). Другие науки (гносеология, логика, социология, этнология и т. д.) в отличие от психологии исследуют эти результаты и продукты в абстракции от такого процесса и, значит, отчасти *в абстракции от субъекта*, с которым они *наиболее* глубоко связаны именно через психический процесс.

Данный процесс — живой, поэтому он существует и изучается лишь у *живого* субъекта (что совершенно не обязательно для логики и многих других смежных наук). Следовательно, субъект, осуществляющий психическое как процесс, — это всегда и во всем неразрывное живое единство природного и социального. В психике человека нет ничего, что было бы только природным, но не социальным или только социальным, но не природным; вопреки широко распространенной точке зрения даже на *высших* этапах духовного развития личности психическое не перестает быть природным и не становится «чисто» социальным. Оно сохраняет в себе их органическое единство, поскольку эти

высшие уровни природного возникают и эволюционируют лишь в ходе антропогенеза, а затем на соответствующих стадиях исторического и индивидуального развития людей.

Природное и социальное — это не два компонента психики человека, а единый субъект с его живым психическим процессом саморегуляции всех форм активности людей. Такова онтологическая очень общая основа для развития единой психологической науки, дифференцирующейся на интегрируемые в ней психогенетику, психофизиологию, психофизику, психологию личности, социальную психологию, инженерную, когнитивную и т. д. (эта интеграция пока еще совершенно недостаточна).

В указанном контексте общая психология и психология личности изучают индивидов в целостности их психической жизни, раскрывая прежде всего ее *общечеловеческие* качества и свойства. На этой основе и социальная, и этническая психология исследуют более конкретные — *типологические* — особенности индивидов как представителей определенной исторической эпохи, этноса, общественной группы, класса и т. д. Историческая психология изучает *развитие* психики людей в ходе качественных изменений общества на переломе решающих событий. Стало быть, во всех случаях предметом психологии становится *субъект* в непрерывном *процессе* функционирования и развития его психики.

Субъектом, как уже говорилось, является не психика человека, а человек, обладающий психикой, не те или иные его психические свойства, виды активности и т. д., а сам человек — общающийся, деятельный и т. д. Альтернативной (т. е. антисубъектной) по отношению к данной позиции остается издавна и до сих пор широко представленная

точка зрения, согласно которой деятельность носит безличный характер, т. е. по существу является бессубъектной или даже сама становится субъектом, как бы «захватывая» отдельных индивидов и заставляя их вести себя определенным образом.

Еще В. Гумбольдт — один из выдающихся мыслителей и основоположников философии языка, рассматривая последний в качестве деятельности, полагал, что не люди овладевают языком, а язык овладевает людьми. Тем самым универсум социальной деятельности начинает выступать уже не как принадлежащий массам людей атрибут, даже если они составляют большие организации. Напротив, сами люди принадлежат деятельности, включены в нее как материал либо как элементы наряду с машинами, вещами, знаками, социальными организациями и т. д.

Эта точка зрения является антисубъектной или несубъектной потому, что в виде субъекта для нее выступают не человек, не люди, а лишь определенные их качества, например, деятельность, различные психические процессы и функции и т. д.

Очень остро и более конкретно данная проблема разрабатывается теперь в развитие идущей тоже от В. Гумбольдта общей идеи о том, что в самой структуре языка воплощено определенное воззрение на мир, т. е. различия языков по их структуре связаны с национальными различиями мирозерцания. Но если разные языки представляют собой соответственно различные «картины мира» и миропонимание, вообще познание мира людьми детерминируется их родным языком, то тогда, очевидно, главную роль в познавательной деятельности играет именно этот последний, а не использующий его субъект, практически и чисто умственно

взаимодействующий с познаваемым объектом. Именно такова известная позиция Б. Уорфа и его продолжателей, согласно которой в процессе познания мы расчленяем, расщепляем природу по линиям, предписанным родным языком.

Не подлежит, конечно, сомнению тот факт, что язык и речь — это одно из существеннейших условий человеческого познания и прежде всего мышления. Язык создается выходе длительной истории народом, т. е. субъектом, и усваивается как историческая данность с момента рождения каждым ребенком, т. е. тоже субъектом. И язык, и речь, и дознание являются различными видами активности одного и того же субъекта, а потому иницируются, осуществляются и координируются друг с другом именно в субъекте, а не в объекте. Для их взаимной координации очень существенно, в частности, соотношение относительно *стабильного* и *изменяющегося* уровней, компонентов и т. д. в каждом из этих видов активности, поскольку оно обеспечивает соответствующий способ взаимосвязи между человеком и миром. При всей исторической изменчивости создаваемый и усваиваемый людьми язык развивается несравнимо медленнее, чем мышление, которое всегда как бы обгоняет его, используя более лабильную по сравнению с ним речь.

Предельно лабильным, гибким и пластичным является мышление как непрерывный (недизъюнктивный) процесс, который тем самым — в отличие от мышления как деятельности — обеспечивает *максимально оперативный* контакт субъекта с познаваемым объектом. Отсюда следует, что язык с его грамматическими функциями, играя, конечно, существенную роль в развитии мышления, все же не детерминирует его в том смысле, о котором писал Б. Уорф,

по-прежнему оказывающий большое влияние на психолингвистику и психологию. Мыслит не язык, а субъект, создающий и усваивающий язык как одно из важнейших условий мышления.

Та же проблема, хотя и в иной форме, очень остро встает в отношении речи и ее роли в познавательной деятельности субъекта, поскольку речь представляет собой использование общающимся и мыслящим индивидом средств языка, созданного народом. В ходе разработки данной проблемы тоже нередко происходит подмена субъекта одним из видов его активности — речью, рассматриваемой как система знаков.

Сторонники широко распространенного теперь знакового (знакоцентристского) подхода, справедливо придавая речи очень важное значение в психическом развитии людей, вместе с тем абсолютизируют ее, недооценивая или даже отвергая фундаментальную роль исходных *сенсорно-практических* контактов с миром общающегося ребенка (его изначально практической деятельности) как первичного условия усвоения речи.

Для субъектно-деятельностной парадигмы возникновение и формирование речи у детей в процессе общения вначале решающим образом зависят от этой сенсорики и практики; последние лишь на дальнейших этапах психического развития человека, т. е. уже вторично, испытывают на себе все более сильное влияние речи по мере овладения ею субъектом. Если же указанные начальные наглядно-действенные предпосылки освоения речи недостаточно учитываются, то возникает нежелательная возможность рассматривать речь в качестве *самодовлеющего*, самодостаточного и потому главного фактора (демиурга) психического развития ребенка,

вообще человека. И тогда речь субъекта может подменить его самого.

Особенно часто это происходит тогда, когда мышление донимается как функция речи. Так, согласно широко распространенной точке зрения, закрепленной даже в «Психологическом словаре» [177, с. 335], речь выполняет не одну, а две функции — коммуникативную (что бесспорно) и мыслительную (что едва ли соответствует действительности), поскольку мышление — это функция субъекта, а не едагой лишь речи.

• Многообразные виды и уровни активности субъекта образуют целостную систему внутренних условий, через которые только и действуют на него любые внешние причины, влияния и т. д. Например, в экспериментах, проведенных учениками и последователями С. Л. Рубинштейна, показано, что внешняя причина (подсказка экспериментатора) шмогает испытуемому решать мыслительную задачу лишь жмеру сформированности внутренних условий его мышления, т. е. в зависимости от того, насколько он самостоятельно продвинулся вперед в процессе анализа и синтеза решаемой задачи. Если это продвижение незначительно, испытуемый не сможет адекватно использовать помощь извне, со стороны другого человека. И наоборот, если он глубже и правильнее анализирует проблемную ситуацию в задачу, он становится более подготовленным к пониманию и принятию данной извне подсказки.

Итак, отчетливо выступает активная роль внутренних условий, опосредствующих все внешние воздействия и тем самым определяющих, какие из внешних причин участвуют в едином процессе детерминации всей жизни субъекта. В таком смысле *внешнее, действуя только через внутреннее,*

существенно зависит от него. Следовательно, для С. Л. Рубинштейна и его школы нет противопоставления и альтернативы между двумя формулами детерминизма: 1) внешнее через внутреннее и 2) внутреннее через внешнее (подробнее см. [4; 33]).

В этом проявляется своеобразная диалектика умственного развития субъекта, вообще его самоопределения: чем ближе сам индивид подошел к успешному решению задачи, тем, казалось бы, ему меньше нужна помощь извне, но и тем легче ее реализовать; и наоборот, чем дальше он находится от верного решения, тем больше ему необходима помощь со стороны, но тем труднее ему ее использовать. Данный парадокс саморазвития объясняется и разрешается благодаря непрерывному взаимодействию общественного и индивидуального в ходе формирования психики человека. Например, помощь со стороны (в виде подсказок и т. д.) открывает возможность индивиду ответить на вопрос, который он уже сам себе поставил. Это одно из проявлений внутренних условий как основания развития, через которые преломляются все внешние воздействия.

При объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная система таких внутренних условий, необходимо и существенно опосредствующих все внешние причины (педагогические, пропагандистские и т. д.). Иначе говоря, не личность низводится до уровня якобы пассивных внутренних условий (как иногда думают), а, напротив, последние все более формируются и развиваются в качестве единой многоуровневой системы — личности, вообще субъекта. Формируясь и изменяясь в процессе развития, внутренние условия обуславливают тот специфический круг внешних воздействий, которым данные явление,

Процесс и т. д. могут подвергнуться. Отсюда важнейшая роль собственной деятельности, вообще активности всех людей в процессе их воспитания и обучения.

Любая личность может быть объектом подлинного воспитания лишь постольку, поскольку она вместе с тем является субъектом этого воспитания, все более становящегося самовоспитанием. Конечно, формирование личности осуществляется в процессе усвоения всей человеческой культуры, но такое усвоение не отрицает, а, напротив, предполагает самостоятельную и все более активную деятельность (игровую, учебную, трудовую и т. д.) каждого ребенка, подростка, юноши, взрослого и т. д.

Учебная деятельность детей обычно не требует высшего уровня самостоятельности и творчества, характерных для тех, кто делает научное или художественное открытие. В этом смысле ученик и ученый принципиально отличаются друг от друга. Ученик не может открывать истины для Человечества, но уже известные другим знания он должен *Открыть* или *переоткрыть* для себя. Иначе усвоение культуры будет очень поверхностным и формальным, хотя по сути своей оно является своеобразным открытием.

Приведем очень яркий пример такого переоткрытия. Мальчик 5 лет, уже хорошо знавший числа и цифры в пределах первых двух десятков, тем не менее, несмотря на неоднократные объяснения взрослых, долго не мог научиться определять время по часам (настенным, с очень простым четким циферблатом). Он даже начал стыдиться этого своего недостатка. Например, когда мама при посторонних просила его пойти в другую комнату (где висели часы) и узнать время, он, возвратившись, шепотом говорил ей на ухо, где находятся большая и маленькая стрелки. На основе столь

точных сведений мама определяла, сколько сейчас времени. Но однажды вечером перед сном, когда он уже лежал в кровати, его вдруг осенило: без двадцати девять — это значит до девяти часов не хватает двадцати минут, а двадцать минут десятого означает, что после девяти часов прошло еще двадцать минут, и т. д. Он сразу понял общую идею, тут же позвал маму и на всякий случай попросил ее подтвердить, так ли это. Данный пример из реальной жизни убедительно показывает, что даже маленькие дети делают очень важные для себя открытия (в частности, в форме явного инсайта).

Следовательно, маленький ребенок и большой ученый — при всех огромных принципиальных различиях между ними — все же подчиняются *единым* закономерностям психического развития субъекта и его мышления. Это прежде всего закономерности *элементарных* психических процессов и свойств, являющиеся тем самым наиболее *общими* и потому действующими на всех уровнях умственного развития [199]. Ребенок — тоже первооткрыватель (в простейшем смысле слова), хотя он в процессе обучения усваивает то, что давно и хорошо известно человечеству, и делает это с помощью и под руководством взрослых, старших товарищей и сверстников. Помощь детям со стороны — необходима, но недостаточна. Она, как мы видели, действует не прямо, а только опосредствованно, через внутренние условия того, кому она оказывается, и лишь в меру этой его собственной активности может быть использована.

Благодаря столь существенным внутренним условиям происходит непрерывная взаимосвязь между человеком и миром, и вместе с тем создается как бы психологическая самозащита от неприемлемых для данного субъекта внешних воздействий (видов помощи и т. д.). В ходе саморазвития он

весьма по-разному восприимчив к различным влияниям извне, а потому *не «всеяден»*, хотя и *не беззащитен*. В таком смысле детский и подростковый негативизм — при всех его отрицательных свойствах — может иметь и некоторое положительное значение, обеспечивая в необходимых случаях временную защиту от нежелательных внешних воздействий, в частности, от помощи со стороны взрослых и сверстников. Педагогическая, морально-психологическая и другая помощь всегда необходима и полезна ребенку, вообще любому человеку, но она может способствовать его саморазвитию как субъекта лишь при вышеуказанных строго определенных условиях. Для того чтобы еще глубже раскрыть эти условия, необходимо также проанализировать их в свете актуальной для данной проблемы истории современной психологии, чему и посвящена следующая глава.

Глава третья

ИЗ ИСТОРИИ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФСКО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ СУБЪЕКТА

Идущая от философии проблема субъекта и его активности (деятельности, общения, созерцания и т. д.) наиболее систематически и последовательно разработана и разрабатывается в психологии главным образом на методологической основе деятельностного, точнее, субъектно-деятельностного подхода. Он восходит прежде всего к известной статье С. Л. Рубинштейна «Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)», впервые опубликованной в Одессе в 1922 г., обнаруженной в его архиве К. А. Абульхановой-Славской в 1969 г. и потом перепечатанной в «Вопросах психологии» (1986, № 4), в «Вопросах философии» (1989, № 4), в журнале «Soviet Psychology. A Journal of Translations» (New York, 1989, № 2) и т. д.

В этой новаторской программной статье заложены исходные основы того общеметодологического подхода, который теперь называется субъектно-деятельностным. Его сущность была выражена в 1922 г. следующим образом: «Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой

самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле» [200, с. 438]. Уже в этой статье деятельность характеризуется прежде всего следующими особенностями: 1) это всегда деятельность субъекта (т. е. человека, а не животного и не машины), точнее, субъектов, осуществляющих совместную деятельность; не может быть бессубъектной деятельности (однако до сих пор некоторые варианты теории деятельности не учитывают роль субъекта; поэтому разработанную Рубинштейном и его учениками концепцию приходится называть субъектно-деятельностной, а не просто деятельностной); 2) деятельность есть взаимодействие субъекта с объектом, т. е. она необходимо является предметной, содержательной; 3) она всегда — творческая и 4) самостоятельная. Отмечу пока очень кратко, что самостоятельность здесь вовсе не противостоит совместности. Напротив, именно в совместной деятельности реализуется ее самостоятельность. Рубинштейн уже в 1922 г. исходит из того, что, например, учение есть совместное исследование, проводимое учителем и учеником (подробный анализ данной рубинштейновской работы 1922 г. см. в [176]).

В 1994 г. в «Историко-философском ежегоднике» впервые опубликована очень близкая по содержанию к этой статье 1922 г. рубинштейновская рукопись 1917-1918 гг. (подготовленная к печати О. Н. Бредихиной и условно названная ею «О философской системе Г. Когена»). В данной работе 28-летний Рубинштейн анализирует достижения и недостатки

неокантианской философии в той ее версии, которая была создана главой марбургской школы Г. Когеном (1842-1918), и развивает ряд своих идей о субъекте, его деятельности и т. д. Рубинштейн очень хорошо знал и глубоко уважал Когена как одного из своих учителей в период учебы в Марбургском университете и как одного из референтов (оппонентов?) во время защиты докторской диссертации (см. дальше). Уже тогда Рубинштейн начал прокладывать свой оригинальный путь в науке. С благодарностью восприняв от Г. Когена и П. Наторпа высокую философскую культуру (в области логики, гносеологии, этики и т. д.), он не стал их правоверным учеником-неокантианцем (подробнее см. [176]).

В этой своей рукописи 1917-1918 гг. Рубинштейн не соглашается прежде всего с основной идеей идущего от Платона и Канта когеновского идеализма: «познание становится *gründend* (первым, первичным, предшествующим. — А. Б.) в объективно-логическом смысле, и бытие оказывается производной функцией познания» [201, с. 138]. Если для Когена «бытие покоится не в самом себе», поскольку «мысль создает основу бытия» [там же, с. 144], то для Рубинштейна никакой конечный комплекс понятий и определений не может исчерпать бытие. «Оно есть бесконечное Нечто, таящее в себе никаким конечным комплексом определений не исчерпаемую содержательность, которая поэтому полагает бесконечный процесс познания, т. е. бесконечную систему знания» [там же, с. 146]. Тем самым Рубинштейн категорически возражает против исходного фундаментального положения идеализма о том, что «бытие не существует, а полагается мыслью» [там же, с. 144], что «мысли ничего не может быть дано, мысль сама порождает все свое содержание, содержание бытия» [там же, с. 141]. Вместе с тем он

■отвергает и материализм, который «совершил уже свое опустошительное шествие», а также другую, «более утонченную форму натурализма» — психологизм [там же, с. 141]. ■- Детальный анализ всей этой рубинштейновской рукописи 1917-1918 гг. будет проведен в другой работе, а здесь еще отмечу только принципиально важную трактовку Рубинштейном социальной сущности человека и его деятельности. Развивая дальше некоторые идеи Когена в ходе своего исследования данной проблемы с позиций этики, Рубинштейн «йсал: «Этический субъект самоопределяется, и, самоопределяясь, он впервые самоосуществляется в своих деяниях. Йо этическое деяние человека предполагает другого человека как другой этический субъект (другого этического субъекта? — А. Б.). Потому что этическое деяние существует только в отношении к человеку как личности, в отношении к вещи есть лишь действие, есть лишь какой-нибудь физический или психический акт, но не деяние. Деяние есть лишь в отношении человека к человеку, и в отношении человека к "Человеку есть только деяние. Самоопределение делает абсолютно очевидным, что этический субъект не есть изолированный индивидуум, это был бы абстрактный индивидуум, *. е. абстракция, а не индивидуум. Я не существую без другого. *"; я и другой сопринадлежны...

>- ■ Я самоопределяюсь во всех своих отношениях к людям, ••отношении своем ко всем людям — к человечеству как совокупности и единству всех людей. И лишь в единстве Человечества определяется и осуществляется этический "Субъект. Человечество есть предпосылка и объективный Яриус для человека как нравственного субъекта. Вне человечества и до или помимо него не существует человека как нравственной личности» [там же, с. 155-156].

Всю эту глубокую и до сих пор весьма актуальную систему идей о субъекте и его деяниях Рубинштейн последовательно развивает дальше в своей вышеупомянутой статье 1922 г. Представленный в ней (и отчасти в предшествующей рукописи 1917-1918 гг.) принцип творческой самостоятельности (зародыш будущего субъектно-деятельностного подхода) Рубинштейн продолжает разрабатывать прежде всего с учетом сильных и слабых сторон немецкой классической философии, которой принадлежит приоритет в систематическом исследовании проблемы деятельности с идеалистических позиций. Детальный анализ гегелевской философии — во многом критический — Рубинштейн осуществил в своей докторской диссертации [290], защищенной в Марбурге в 1913 г. Философская система Гегеля не оказала существенного влияния на развитие психологической науки, однако глубоко разработанная им проблематика деятельности начинает проникать в 1920-1930-е гг. в эту науку через учение К. Маркса, который на основе созданной им принципиально новой философии преобразовал всю названную проблематику.

Свою философскую систему Маркс создавал в процессе все более глубокого позитивного преодоления основных изъянов и идеализма, и материализма, одновременно развивая их достижения. В «Тезисах о Фейербахе» (1845) он писал: «Главный недостаток всего предшествовавшего материализма (включая феербаховский) заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме объекта, или в форме созерцания, а не как чувственно-человеческая деятельность, практика; не субъективно. Поэтому деятельная сторона, в противоположность материализму, развивалась абстрактно идеализмом —

второй, конечно, не знает действительной, чувственной деятельности как таковой» [128, т. 42, с. 261]. Отсюда закономерно вытекает по-прежнему перспективный, принципиально важный (и для психологии) вывод Маркса о важнейшей роли практической (и теоретической) деятельности в формировании, самоизменении, саморазвитии человека и его психики.

Однако становление этого общего и до сих пор верного принципа деятельности в качестве исходной основы нового направления в развитии психологической науки очень сильно осложнилось историческими и социально-политическими условиями, значительно и весьма сурово повлиявшими на судьбы многих (прежде всего гуманитарно-общественных) наук. После 1917 г. в России и затем в ряде других стран учение Маркса было превращено в государственную идеологию и даже своеобразную «религию», предельно догматизировано и во многом извращено. Все эти трагические перипетии в развитии науки можно теперь серьезно и все более глубоко анализировать в нашей стране в результате перестройки 1985-1991 гг., когда мы обрели наконец свободу мысли, слова и отчасти действия.

После августовского путча 1991 г. и его поражения официальная идеология советского государства потерпела крах. Поэтому особенно остро и совсем открыто встал исходный и наиболее общий вопрос о подлинной роли учения Маркса во *сей нашей послеоктябрьской истории, в частности, в развитии психологической науки. Этот вопрос, конечно, многократно поднимался и раньше, но он обсуждался в основном ^в кулуарах, «на кухне», в ходе лишь доверительного общения, а не в открытой печати и не с официальных трибун и кафедр. Теперь его предельно искреннее научное обсуждение

приобретает исключительно важное общественное звучание и тем самым носит личностный, даже, быть может, исповедальный характер.

На развитие психологической науки в России и в некоторых других странах особенно большое влияние оказали прежде всего марксова философия и в первую очередь его ранние философские работы [176]. Анализом этой стороны проблемы я и вынужден здесь ограничиться, не обращая пока к экономическому и социально-политическому учению Маркса.

После Октябрьской революции 1917 г. и окончания гражданской войны часть советских психологов, по-видимому, искренне или, напротив, под влиянием политической конъюнктуры пыталась разрабатывать психологическую науку с позиций философии Маркса. Но эти первые попытки вначале были довольно наивными и малопродуктивными; к тому же общая философская и методологическая культура большинства психологов оставалась тогда невысокой.

Например, К. Н. Корнилов выдвинул в качестве марксистской психологии свое учение о реакциях («реактологию»), обобщающее его экспериментальные исследования, начатые еще до революции. Оно представляло собой эклектический синтез интроспективной концепции сознания и бихевиористской трактовки поведения человека как совокупности реакций, осуществленный в основном в рамках механистической поведенческой теории. Подобным же образом многие другие психологи считали тогда, что именно *реакции* и составляют главный предмет психологического исследования. Такая «реакционная» психология, получившая в 1920-е гг. самое широкое распространение, строилась на основе некоторых цитат из К. Маркса, Ф. Энгельса и Г. В. Плеханова. Но это был,

■ как сказать, наивный марксизм, т. е. попытка чисто внешне применить материалистическую диалектику в психологической науке, с тем чтобы вывести последнюю из методологического кризиса.

Против столь наивного и цитатного марксизма справедливо выступил Л. С. Выготский в своей *рукописи* «Исторический смысл психологического кризиса» (1927), где он писал: «Я не хочу узнать на даровщинку, скроив пару цитат, что такое психика, я хочу научиться на *всем* методе Маркса, как строят науку, как подойти к исследованию психики» [49, т. 1, с. 421]. В конце названной рукописи Выготский следующим образом обобщил свое решение очень острого тогда вопроса о соотношении марксизма и психологии: «Марксистская психология есть не школа среди школ, а единственная истинная психология как наука; другой психологии, кроме этой, не может быть» [там же, с. 435]. Однако здесь же, используя идушее от Маркса и Ленина понятие «клеточка», он конкретизировал свою позицию: «Кто разгадал бы клеточку психологии — механизм одной реакции, нашел бы ключ ко всей психологии» [там же, с. 407]. ■; Это означает, что в 1920-е гг. Выготский, как и большинство других советских психологов, вслед за В. М. Бехтеревым, К. Н. Корниловым и др. исходным и главным сци-талппонятие реакции (а не действия и поступка), т. е. он во •югом стоял еще на бихевиористских или полубихевиористских позициях (впоследствии он в значительной мере отошел от них).

Во в своих *печатных* работах Выготский уже в 1920-е гг. Многократно цитировал философские положения Маркса, Недостаточно учитывая несовместимость последних с бихевиоризмом. Например, свою интересную, хотя во многом

эклектичную статью «Сознание как проблема психологии поведения» (1925) он начинает большим эпиграфом из «Капитала» Маркса, а заканчивает выводом о том, что проблема сознания ставится и решается им (Выготским) как проблема отношения между реакциями, т. е. близко к бихевиористскому решению, использующему понятие вербализованного поведения [там же, с. 98].

В целом можно сделать общий вывод о том, что субъективно именно Выготский больше всех других лидеров психологической науки в нашей стране искренне стремился быть марксистом. Насколько мне известно, никто из них не отвечал на идеологизированную критику своих научных исследований так болезненно и радикально, как это сделал Выготский в начале 1930-х гг. в доверительной, дружеской беседе с Б. В. Зейгарник. По авторитетному свидетельству М. Г. Ярошевского [264, с. 16], Выготский говорил ей: «Я не могу жить, если партия считает, что я не марксист». Зейгарник комментировала это драматическое его признание следующим образом: «Если хотите, Выготский фактически убил себя, или, я бы так сказала: он сделал все, чтобы не жить. Он намеренно не лечился» [там же]. Другими словами, столь искреннее (не конъюнктурное) желание быть марксистом было выражено им в высшей степени*.

Иную позицию с самого начала занимал Рубинштейн. Еще до революции он хорошо знал «Капитал» и некоторые

* От П. Я. Гальперина я дважды (в 1950-е и 1970-е гг.) тоже слышал, что Выготский сознательно убивал себя, отказываясь лечиться (в частности, в санаториях). Петр Яковлевич объяснял это тем, что Выготский начал понимать неадекватность своей теории (подробнее см. [176]).

< «другие работы Маркса и его последователей (в частности, по своим беседам с Г. В. Плехановым, жившим тогда в Швейцарии). В своих рукописях на рубеже 1910-1920-х гг. Рубинштейн учитывал и анализировал некоторые философские идеи Маркса, однако в своих немногочисленных печатных работах 1920-х гг. он нигде не цитирует Маркса, поскольку не видит достаточной идейной близости между его целостной философской позицией и своей общей точкой зрения. Даже в вышеупомянутой статье «Принцип творческой самостоятельности» (1922), где намечается оригинальная трактовка субъекта и его деятельности, Рубинштейн в силу тех же причин не делает ссылок на Маркса, хотя они очень помогли бы тогда в конъюнктурно-прагматическом смысле.

Положение существенно изменилось, когда в 1927-1932 гг. впервые были опубликованы «Экономическо-философские рукописи 1844 г.», в которых отчетливо и очень подробно (в отличие от «Капитала») Маркс раскрывает свое отношение к философской системе Гегеля, свой подход к проблеме человека и его деятельности. Здесь же наиболее полно представлена и система его высказываний о психологии. Теперь Рубинштейн, будучи высококвалифицированным философом и психологом, увидел определенную идейную близость между своими и марксовыми воззрениями на сильные и слабые стороны немецкой классической философии, на проблемы субъекта и его изначально практической деятельности, на историческое развитие человеческой психики и т. д.

Поэтому в своей знаменитой статье «Проблемы психологии в трудах К. Маркса» (1933-1934), в «Основах психологии» (1935) и в последующих трудах Рубинштейн не

конъюнктурно и не «на даровщинку», а искренне, научно и аргументированно использует и оригинально развивает по-новому открывшуюся теперь марксову философию для углубления и дальнейшей разработки своего субъектно-деятельностного подхода, предложенного в статье 1922 г. и в рукописи 1917-1918 гг. В частности, он развивает и конкретизирует в интересах психологии новую трактовку *социальности* как взаимосвязей между людьми в ходе их изначально практической деятельности. Эта трактовка принципиально отличается от той, которая идет от Э. Дюркгейма, Л. Леви-Брюля, Э. Кассирера, раннего Ж. Пиаже, позднего Л. С. Выготского и др. и которая основана на понимании социальности лишь как взаимодействия сознаний людей, их идеологии и т. д. без должного учета исходной *практической*, чувственной основы этого взаимодействия, необходимой и первичной для развития речи, знаков и т. д. В том же контексте он раскрывает принципиальное различие между действием (одним из исходных понятий для субъектно-деятельностного подхода) и реакцией (основным понятием для бихевиоризма).

Но Рубинштейн по-прежнему не догматически, а творчески относится даже к официально канонизируемой философии Маркса. Он недвусмысленно подчеркивает: «Психологическую науку нельзя в готовом виде найти в каких-либо произведениях основоположников марксизма-ленинизма. Ни Маркс, ни Ленин, как известно, не писали специальных психологических трактатов. Поэтому есть лишь один путь для построения советской психологии — это путь творческого исследования» [200, с. 326]. Рубинштейн видит не только сильные, но и слабые стороны марксовской философии, однако о последних он смог написать

вдашь после смерти Сталина, в период хрущевской «оттепеш». В 1959 г. он публикует свою вторую статью о ранних

Философских рукописях Маркса, в которой выявляет и положительные, и негативные стороны этой философии. Он критикует следующие принципы и общие идеи Маркса: общественное бытие определяет общественное сознание; «начальная соотносительность природы и человека; сли-Ш□ в одну науку естествознания и общественных наук и др. %см. [там же, с. 337-340]). В его еще не опубликованных рукописях содержатся и другие критические общие замечания по философии Маркса.

Несмотря на очевидную для некоторых советских гуманиитариев ограниченность, философия Маркса и логика его «Капитала» в течение многих лет составляли очень актуальный и перспективный предмет исследования и как бы предоставляли политическое убежище для позднего М. М. Рояленталя, раннего А. А. Зиновьева, раннего Э. В. Ильенкова и для многих других, кто не хотел хвалебно комментировать примитивные «философские» положения Сталина и в целом недостаточно профессиональную книгу Ленина «Материализм и эмпириокритицизм», хотя и содержащую некоторые глубокие философские мысли. Впрочем, сам автор этой книги, по-видимому, подверг ее впоследствии довольно суровой критике.

Дело в том, что еще в 1946 г. мой отец В. К. Брушлинский прочитал фотокопии рукописи «Философских тетрадей» Ленина и обратил внимание на следующий афоризм автора: «Марксисты критиковали (в начале XX века) кантианцев и юмистов более по-фейербаховски (и по-бюхнеровски), чем по-гегелевски» [113, т. 29, с. 161]. В рукописи в слове «марксисты» последняя буква была трижды подчеркнута.

В. К. Брушлинский предположил, что тем самым Ленин, впервые лишь в 1914-1916 гг. познакомившись с философией Гегеля, начал критиковать свою прежнюю книгу. Об этом предположении я узнал после смерти Сталина. О нем давно знают также сотрудники В. К. Брушлинского: Г. А. Багатурия, В. С. Выгодский и др.

Эти и подобные примеры показывают, что помимо многочисленных закоренелых догматиков и откровенных инквизиторов от науки среди нашей интеллигенции даже во времена сталинщины и сразу после нее были настоящие ученые-гуманитарии, которые глубоко анализировали перспективность и вместе с тем ограниченность марксовской философии, а также философских идей Ленина и создавали свои философско-психологические концепции. При этом они нередко вынужденно использовали эзопов язык и некоторые другие способы завуалированного выражения мыслей.

Например, далеко не во всем соглашаясь с классиками марксизма-ленинизма, они называли свои оригинальные философские идеи и теории не марксистскими, а диалектико-материалистическими, цитировали указанных классиков лишь тогда, когда были с ними солидарны (в противном случае вообще не ссылались на них), разрабатывали такие методологические принципы, которые не упоминались или отвергались «основоположниками» (например, *онтологические* основы науки), либо редко ими использовались (системный подход, который особенно интенсивно развивали в философии И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др., а в психологии Б. Ф. Ломов) и т. д.

Эти «маленькие хитрости» обычно с большим трудом понимаются нашими западными коллегами, которых просто шокируют даже термины типа «диалектический матери-

'ализм», а также цитаты из Маркса и особенно Ленина. Поэтому, например, уже самое первое зарубежное издание на английском языке (1962 г.) главной книги Выготского «Мышление и речь» вышло с купюрами: были изъяты все ленинские цитаты и половина цитат Маркса и Энгельса, что, конечно, помогло продвижению на Запад культурно-исторической теории высших психологических функций. Подобные купюры демонстрируют один из способов преодоления западными коллегами нашей политизации и идеологизации науки. Но не является ли этот способ также своеобразным проявлением все той же идеологизации?

Она очень сильно мешает понять, казалось бы, достаточно простую вещь: основоположник субъектно-деятельностной концепции Рубинштейн в процессе своего многолетнего научного творчества последовательно разрабатывал как бы «третий путь» в философии, педагогике и психологии, позитивно преодолевая неприемлемые для него крайности и материализма, и идеализма. Но, конечно, в 1930-1950-е гг. он мог называть этот третий путь лишь диалектическим материализмом. Последний термин является 1) не только одним из обозначений официальной, упрощенной, советской марксистско-ленинской философии (издавна и справедливо критикуемой в явной или скрытой форме, в частности, тем же Рубинштейном), но одновременно и 2) названием альтернативной ей, по-пре*жнему перспективной субъектно-деятельностной философии и психологии [176]. Второе значение термина «диалектический материализм» не учитывают не только многие зарубежные специалисты, но теперь также некоторые отечественные коллеги. Это относится и к тем из них, кто раньше делал карьеру на цитатах из Маркса, Энгельса

и Ленина. Тогда была в ходу грустная шутка: мысль есть кратчайшее расстояние между двумя цитатами (конечно, лишь из официально признанных классиков).

Слова «диалектический материализм» не обязательно должны отпугивать современного читателя. Напомним, к примеру, что свой до сих пор плодотворный принцип детерминизма Рубинштейн совершенно сознательно называл диалектико-материалистическим, но не марксистским. Он считал, что такие «персонифицирующие» названия, как марксизм, дарвинизм и т. д., не могут использоваться для обозначения науки. Вместе с тем он вынужденно шел на чисто внешнюю уступку официальной советской идеологии, когда применял для самоидентификации своей концепции термин «диалектический материализм», поскольку «сверху» навязывалось мнение, что никакой другой философии в СССР нет и быть не может.

Очевидно, только строгая научность, т. е. прежде всего подлинно объективный метод исследования, неотделимый от элементарного чувства историзма и принципа историзма, открывает возможность для все более последовательного преодоления субъективизма в науке — конъюнктурщины, политизации и идеологизации. Это очень важно учитывать еще и потому, что теперь на смену старым (сталинистским и несталинистским) догмам приходят новые, которые нередко действуют по принципу «всё наоборот»: то, что раньше отвергалось, теперь лишь поэтому превозносится, а то, что считалось хорошим, ныне просто отбрасывается с порога. Иначе говоря, эти, казалось бы, противоположные догмы тем не менее тождественны в том, что уходят от подлинно научного анализа, подменяя его откровенной конъюнктурщиной, избегают

диалога, полемики, дискуссий, искажают тексты догматизируемых авторов, насаждают монополизм и другие способы борьбы с инакомыслящими.

Например, сейчас даже некоторые отечественные авторы пытаются отвергнуть прежние и современные теории (в том числе и представленные в книгах, опубликованных в конце 1980-х гг.) лишь на том основании, что в «их позитивно используется термин «диалектический материализм». Опять научный анализ существа проблемы подменяется бездумной ориентировкой по чисто формальным и изначально заданным признакам.

Поэтому особенно важно учитывать, что даже в нашей стране при всех трагических превращениях ее судьбы необходимо четко различать две взаимосвязанные, но все же отнюдь не тождественные линии в истории и современном состоянии любой науки, в частности психологии. Это, во-первых, внешние условия, т. е. политические, идеологические, социально-экономические и т. д.; во-вторых, внутренняя логика развития самих наук (раньше о ней пренебрежительно отзывались у нас как о филиации идей, требуя подменить ее анализ рассмотрением прежде всего социально-политического и экономического положения, якобы непосредственно и однозначно предопределяющего всю эволюцию науки). Именно эта внутренняя логика в той или иной степени пробивала себе дорогу, обеспечивая развитие психологии даже во внешних условиях нечеловечески трудных послеоктябрьских десятилетий. Примерами могут служить отчасти культурно-историческая теория высших психологических функций, разработанная Л. С. Выготским и его школой; концепция субъекта, его деятельности и психического как процесса, созданная С. Л. Рубинштейном

и его учениками; теория установки Д. Н. Узнадзе и его продолжателей и т. д.

Многие из этих научных достижений получили международное признание. Например, теория деятельности, разработанная в разных направлениях С. Л. Рубинштейном (начиная с 1922 г.), М. Я. Басовым (во второй половине 1920-х гг.), А. Н. Леонтьевым (с середины 1930-х гг.), затем Б. Г. Ананьевым, Б. М. Тепловым, А. А. Смирновым и др., вызывает большой интерес и получает дальнейшее развитие не только в нашей стране, но и за рубежом. Как уже выше говорилось, в процессе создания этой теории С. Л. Рубинштейн, затем А. Н. Леонтьев и др. использовали и конкретизировали в интересах психологии то ценное, что было в немецкой классической философии и в философии Маркса.

В результате методологических, теоретических, экспериментальных и прикладных исследований уже в 1930-1950-е гг. были созданы первые основные и очень разные варианты теории деятельности (см., например, [2; 36; 176; 200; 236]). Это стало возможным, конечно, лишь в психологии, но не в советской философии, ибо в условиях сталинистского тоталитаризма философы не могли развивать категорию деятельности, поскольку по понятным причинам она отсутствовала в «философском» лексиконе главного «философа» страны Сталина. Вот почему теория деятельности первоначально создавалась на протяжении нескольких десятилетий именно в психологии, так как последняя в отличие от философии, истории и т. д. находилась не в центре, а на периферии официальной идеологии, и Сталин не претендовал на то, чтобы стать психологом № 1. (Например, при жизни Сталина С. Л. Рубинштейн публиковал только свои психологические монографии

и лишь после его смерти начал издавать также и философские труды; а свои работы 1910-х и 1920-х гг. он никогда не мог даже упоминать.)

Советские философы приступили к систематической, весьма плодотворной и все более обобщенной разработке проблемы деятельности на рубеже 1960-1970-х гг.*

С 1980-х гг. вся в целом теория деятельности, развитая философами, психологами, социологами, педагогами и т. д., заслуженно привлекает к себе внимание многих наших зарубежных коллег — специалистов в области соответствующих гуманитарных и общественных наук, которые все более активно участвуют в ее изучении и дальнейшей разработке. По инициативе сначала наших иностранных коллег, а потом и по нашим предложениям проводятся международные конгрессы по теории деятельности (1986, Западный Берлин; 1990, Финляндия; 1995, Москва; 1998, Дания и т. д.) в рамках Международной постоянной конференции по исследованиям в области теории деятельности (International Standing Conference for Research on Activity Theory — ISCRAT) [265].

Этот яркий пример заслуженно высокой оценки теории деятельности, которую (теорию) некоторые наши психологи начали успешно разрабатывать еще в тяжелейших условиях

* Даже в таком солидном и в целом хорошем пятитомнике, как «Философская энциклопедия» (М., 1960-1970), еще отсутствовала статья «Деятельность». Впрочем, ее не было и в I издании Большой Советской Энциклопедии (см. Т. 21, 1931 г.); это значит, что и в 1920-е гг. — еще до «сталинизации» — наша философия не придавала большого значения деятельностиной проблематике.

сталинщины, особенно отчетливо характеризует очень противоречивую историю и современное состояние психологической науки в нашей стране.

С одной стороны, в середине 1930-х гг. многие психологи (прежде всего психотехники, т. е. специалисты в области психологии труда) были арестованы, сосланы и даже расстреляны, ряд важнейших отраслей психологии (социальная, историческая, юридическая и т. д., психоанализ, педология и др.) подпали под запрет, невосполнимый урон нашей науке нанесли также идеологические кампании, погром и разгон специалистов, связанные с лысенковщиной, с так называемой «павловской» сессией АН СССР и АМН СССР в 1950 г., с борьбой против космополитизма и т. д.

Но, с другой стороны, как мы уже видели, даже в условиях этих убийственных гонений многие советские психологи мужественно и успешно продолжали развивать свою многострадальную науку в единстве ее теоретических, экспериментальных и прикладных разделов и даже в некоторых отношениях организационно ее укрепляли. Например, уже в 1930-е гг. были сильные кафедры психологии в пединститутах Ленинграда и Харькова, в 1941 г. создан Институт психологии в Тбилиси, в 1945 г. — в Киеве, в 1942—1943 гг. организованы кафедры и отделения психологии в МГУ и ЛГУ, с 1943-1944 гг. психология упрочила свое положение в системе учрежденной тогда Академии педнаук РСФСР, в 1945 г. основана первая в Академии наук СССР психологическая лаборатория — Сектор психологии в Институте философии и т. д.

При всех недостатках и ограничениях в развитии нашей науки в СССР на протяжении послеоктябрьских десятилетий советские психологи очень много сделали для разработки

на мировом уровне фундаментальных и прикладных проблем. Это особенно важно сейчас подчеркнуть, потому что — как ни странно — некоторые коллеги пребывают теперь в состоянии растерянности, поскольку они восприняли неизбежный к 1991 г. провал официальной идеологии и догматизированной примитивной философии как крах психологической науки в нашей стране. На мой взгляд, для этого нет оснований, ибо даже в самые кровавые годы сталинщины те специалисты, которые честно и творчески откосились к своей работе, несмотря ни на что, сумели в основном сохранить и продолжить необходимый уровень научности в развитии многострадальной психологии [176; 178].

При всей прежней идеологизированности психологической науки (в нашей стране) в ней было и остается прочное научное ядро, инвариантное любой политической конъюнктуре и даже при Сталине уверенно отделяемое наиболее квалифицированными и честными специалистами от всяческих идеологических наслоений.

Вместе с тем нельзя, конечно, не признать, что в эпоху тоталитаризма было немало психологов, которые, подобно многим представителям других наук, искренне или чисто конъюнктурно, сознательно и не (вполне) осознанно принимали и применяли официальную идеологию и философию. Поэтому и по сей день некоторые из отечественных психологических теорий содержат в себе значительные пережитки и даже рецидивы тоталитаризма. Тем важнее подчеркнуть мужество и высочайший профессионализм ученых, которые даже в отчаянно трудных условиях сталинизма и неосталинизма сумели развивать науку, добиваясь непреходящих результатов.

Во время хрущевской «оттепели», во второй половине 1950-х гг., Рубинштейн совершил «тихую» революцию

в философии и отчасти связанной с ней теоретической психологии, существенно определившую всю разработку рассматриваемой здесь проблемы субъекта. Рубинштейн убедительно показал, что в отличие от *раздражителя* объект выделяется (внутри бытия) только субъектом, в ходе общения и деятельности, и потому существует лишь для него, т. е. нет объекта без субъекта. Это объект действия и познания. *Объект и бытие* при всей их взаимосвязи отличаются друг от друга. «Бытие существует и независимо от субъекта, но в **качестве** объекта оно соотносительно с субъектом. Вещи, существующие независимо от субъекта, становятся объектом по мере того, как субъект вступает в связь с вещью и она выступает в процессе познания и действия как вещь для нас» [198, с. 57].

Это фундаментальное положение составляет одно из оснований оригинальной философско-психологической концепции Рубинштейна и его школы. Прочитанная новаторская идея Рубинштейна, которую он безуспешно пытался опубликовать еще в 1946-1947 гг. [209, с. 410-412], разрушила один из главных устоев всей нашей официальной философии, ошибочно усмотревшей первородный грех и основной порок идеализма в утверждении, что без субъекта нет объекта (см. прежде всего [113, т. 18, с. 79-84]; об этом см. также [4]). Это правильное утверждение неправильно отождествлялось со справедливо критикуемым положением о том, что природа не существовала до и без человека. В итоге официальная философия сама себя завела в тупик. Выход из него возможен лишь при вышеуказанном различении бытия и объекта, субъекта и объекта, объекта и раздражителя и т. д. Оно и составляет онтологическую и гносеологическую основу всего субъектно-деятельностного подхода (но, конечно,

концепция Рубинштейна и его школы не сводится к теории деятельности; он всегда был против «деятельностного редукционизма», т. е. против сведения всей активности человека лишь к деятельности. Б. Ф. Ломов тоже категорически возражал против такой редукции).

Рубинштейн следующим образом раскрывает суть своей концепции: «Человек как субъект должен быть введен внутрь, в состав сущего, в состав бытия и, соответственно, определен круг философских категорий. Человек выступает при этом как сознательное существо и субъект действия, прежде всего как реальное, материальное, практическое существо... С появлением новых уровней бытия в новом качестве выступают и все его нижележащие уровни. Иными словами, человеческое бытие — это не частность, допускающая лишь антропологическое и психологическое исследование, не затрагивающая философский план общих, категориальных черт бытия. Поскольку с появлением человеческого бытия коренным образом преобразуется весь онтологический план, необходимо видоизменение категорий, определений бытия с учетом бытия человека. Значит, стоит вопрос не только о человеке во взаимоотношении с миром, но и о мире в соотношении с человеком как *объективном* отношении» [201, с. 6-7].

Итак, субъектно-деятельностная теория впервые в психологии разработана С. Л. Рубинштейном, его учениками и последователями. Ее основная идея, идущая отчасти от Гегеля и раннего К. Маркса, состоит в том, что люди и их психика (в отличие от животных) формируются и развиваются прежде всего на основе своей **деятельности** (исначально практической, затем также и теоретической, но в принципе единой). А потому их психика объективно

изучается именно через ее проявления в деятельности. У детей, подростков и взрослых это главным образом игровая, учебная, трудовая, предпринимательская и другая деятельность. В ее состав входят мотивы, цели, действия, средства-орудия и т. д. Как уже говорилось, данный принцип деятельности вслед за С. Л. Рубинштейном разрабатывали также А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов и многие другие отечественные, а затем и некоторые зарубежные психологи. По сути своей он конкретизирует известную очень общую идею Гете «Вначале было дело (die Tat)», противопоставленную им другому, тоже весьма общему положению, идущему от Библии: «Вначале было слово» (логос и т. д.).

В XX веке данное положение систематически разрабатывали очень многие гуманитарии и прежде всего Э. Кассирер, М. М. Бахтин, Л. С. Выготский и др. Их исходная идея заключается в том, что люди и их психика (в отличие от животных) развиваются на основе языка и **речи** (как системы знаков). Такова суть знаково-речевого подхода, который в психологии распространен в большей степени, чем альтернативный ему субъектно-деятельностный.

Казалось бы, оба этих подхода могут и должны дополнять друг друга, поскольку исследуемые ими (соответственно) речь и деятельность, бесспорно, лежат в основе всего развития людей и их психики. Так оно и было бы, если бы проблема речи разрабатывалась только с позиций знаково-речевого принципа. Однако субъектно-деятельностная концепция тоже раскрывает фундаментальную роль **общения** (значит, языка и речи), но она делает это существенно иначе: обязательно в соотношении с исходными **сенсорикой**, изначально практической **деятельностью** и другими видами активности людей. Это значит, что новорожденные

младенцы взаимодействуют с эмоционально значимыми для них людьми, предметами, событиями первоначально только на уровне ощущений, восприятий, простейших действий, способов общения и т. д., и лишь потом, через 1-2 года после рождения, они начинают обозначать такие «фрагменты» окружающей действительности соответствующими элементарными словами.

• Именно так формирующаяся речь играет затем все более фундаментальную роль в жизни каждого человека, однако с это происходит по-прежнему не только в условиях общения (т. е. субъект-субъектного взаимодействия), но и на изначально сенсорно-практической основе деятельности (т. е. субъект-объектного взаимодействия). Оба вида взаимодействия всегда опосредствуют друг друга и не существуют дизъюнктивно. Но в психологии столь существенная исходная чувственно-действенная, вообще деятельность обусловленность речи совершенно недостаточно учитывается, а то и просто игнорируется знаково-речевой теорией (подробнее см., например, [176]). Таким образом, проблема языка и **речи** весьма актуальна и для знаково-речевого, и для субъектно-деятельностного подходов (в этом — их общность), но проблематика субъекта и его изначально практической **деятельности** наиболее значима только для второго из них, но не для первого (в этом — их различие).

Другой наиболее известный вариант психологической теории деятельности разработал А. Н. Леонтьев. Он начал его создавать с середины 1930-х гг. (первая его статья по данной теме была опубликована в 1937 г.). Как и Рубинштейн, Леонтьев тоже исходил из общего положения о том, что именно изначально практическая деятельность является основой всего психического развития человека. Во

многим сближала их также идея о структуре деятельности (о взаимосвязях ее главных компонентов — целей, мотивов, действий, операций и т. д.). А основные различия между обеими теориями шли по линии детерминизма и проблемы интериоризации.

В 1948-1949 гг. Рубинштейн начал разрабатывать свой общенаучный принцип детерминизма: внешние причины действуют только через внутренние условия, составляющие *основание* развития. Иначе говоря, уже сама подверженность тем или иным внешним воздействиям существенно зависит от внутренних условий, а потому внешняя обусловленность развития личности закономерно сочетается с его «спонтаннейностью». Следовательно, «строго говоря, внутренние условия выступают как причины (проблемы саморазвития, самодвижения, движущие силы развития, источники развития находятся в самом процессе развития как его внутренние причины), а внешние причины выступают как условия, как обстоятельства» [201, с. 29]

Существенно иначе проблему детерминации рассматривали А. Н. Леонтьев и П. Я. Гальперин, создавшие, начиная с 1950-х гг., до сих пор наиболее разработанный вариант теории интериоризации. По логике данной теории внешние причины (по крайней мере, на первых этапах онтогенеза) прямо и непосредственно, а *не через* внутренние условия детерминируют психическое развитие детей (подробнее см. [200]).

Такой вывод неизбежно вытекает из самого существа рассматриваемой теории интериоризации, поскольку ее вышеупомянутые авторы не признавали существенную роль наследственных, генетических *задатков* в психическом развитии человека. А ведь *подлинно внутреннее в онтоге-*

незе начинается с этих задатков, и именно они составляют исходные, самые первые внутренние условия, в процессе взаимодействия которых с самыми первыми внешними причинами и начинается возникновение человеческой психики. С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов и их ученики обосновали вывод о том, что такие задатки, т. е. первичные внутренние условия, уже изначально играют существенную (хотя и не фатальную) роль в психическом развитии людей, происходящем на основе деятельности и других видов человеческой активности.

Более того, в продолжение этого анализа теории интериоризации мне представлялось очень важным в начале **1970-х** гг. теоретически разработать гипотезу о возникновении человеческой психики не после, а даже до рождения младенца, т. е. в конце *внутриутробного* периода его жизни [31; 32]. В течение последних примерно 20 лет за рубежом проведено много успешных экспериментальных исследований данной проблемы [20; 284].

И теперь на основании результатов указанных исследований можно считать, что эта гипотеза подтверждается. А поскольку простейшие психические явления начинают возникать у человека еще во внутриутробном периоде его развития, то становится необходимым радикально пересмотреть теорию интериоризации. Как уже отмечалось, эта теория утверждает, что человеческая психика возникает, порождается по мере интериоризации (перехода внутрь) внешнего практического действия в действие внутреннее, т. е. выполняемое лишь в уме, во внутреннем плане. Одним из примеров может служить переход ребенка от счета внешних предметов к счету (лишь) в уме. Следовательно, здесь принимается такая последовательность: сначала первые (простейшие)

внешние *действия* (которым маленького ребенка обучает взрослый) — затем первые *психические* явления (возникающие по мере перехода внешних действий во внутренние), т. е. от (только) внешнего к внутреннему. А потому — с этой точки зрения — в принципе невозможно даже допустить гипотезу о внутриутробном возникновении человеческой психики; ведь младенца до рождения нельзя обучать действиям с внешними предметами. Однако именно данная гипотеза позволяет наметить совсем другую последовательность: сначала простейшие *психические* явления (возникающие до рождения младенца в процессе взаимодействия его задатков и первых внешних воздействий, например, звуковых) — затем простейшие внешние *действия* (формирующиеся после рождения и управляемые уже ранее возникшими психическими явлениями, теперь развивающимися дальше на основе более сложных *сенсорных* и коммуникативных контактов с внешним миром, первых практических действий с предметами и т. д.). Следовательно, общее направление психического развития в онтогенезе — не от (только) внешнего к внутреннему, а всегда на основе непрерывного взаимодействия внешнего и внутреннего (по вышеуказанной формуле детерминизма). Соответственно этому сам по себе общепризнанный *факт* интериоризации, бесспорно, имеет место в реальности, но не как способ *возникновения* человеческой психики, а лишь как один из многих этапов психического *развития* детей [200]. Поскольку самые первые, элементарные психические (сенсорные) явления начинают формироваться у человека в конце его внутриутробного (пренатального) развития, то даже в этом случае зарождающаяся психика будущего младенца оказывается, на мой взгляд, простейшим, но уже неразрывным единством природного и социального.

■ Сделанный вывод существенно отличается от широко распространенных точек зрения, согласно которым человеческий младенец в момент рождения — это животное или полуживотное, лишь потом становящееся человеком (в частности, благодаря обучению и воспитанию происходит очеловечивание, «гоминизация» психики ребенка). Такие точки зрения недостаточно учитывают то важнейшее обстоятельство, что будущий младенец уже при зачатии по своей природе является специфически человеческим, т. е. не нуждающимся в очеловечивании. В ней изначально заложены необходимые наследственные (генетические) новорожденные (внутриутробные) основания для развития именно человека, а не животного. Весьма отчетливо это обнаруживается, например, в закладке, пренатальном и постнатальном формировании специфических качеств коры головного мозга, которые обеспечивают единство природного и социального в сложнейшем процессе овладения речью (таковы, в частности, нейроны «слов», т. е. нервные клетки, избирательно активизирующиеся в ответ на некоторые особенности звуков речи, определенных слов и т. д.).

Психика высших животных тоже начинает формироваться во внутриутробном периоде развития, но у них, конечно, отсутствуют вышеуказанные специфические изначально природные свойства. Это, разумеется, не означает, что анатомия, физиология, психика и т. д. животных и людей вовсе не имеет ничего существенно общего. Общее, бесспорно, есть. Но что именно оно характеризует — *живое* или *животное* в человеке? Приведу простой пример.

Лет 20 или 30 назад биологи обнаружили в Мертвом море галофильную бактерию, живущую в соленой воде, где вообще никакой другой жизни, по-видимому, нет. Оказалось, что

данная бактерия существует благодаря энергии солнца: днем выплывает на поверхность, ловит солнечные лучи, а ночью уходит в глубину, где и перерабатывает солнечную энергию. Когда изучили белок этого низшего микроорганизма, то выяснилось, что он сильно напоминает белок глаза человека. Следовательно, на противоположных — низшей и высшей — стадиях эволюции обнаружен близкий по структуре, родственный белок, который позволяет в первом случае существовать микроорганизму, а во втором — «ловить» кванты света и видеть. Но ведь эта существенная общность белка не приводит к редукционизму, т. е. не означает, что человек или хотя бы его зрительная система есть бактерия. По той же причине определенная общность различных уровней *живого* у людей и животных не уполномочивает нас на то, чтобы сделать подобные редукционистские выводы.

С таких позиций существенно уточняется общая идея пренатального возникновения человеческой психики, приводящая, в свою очередь, к необходимости скорректировать теорию интериоризации.

Однако Леонтьев, Гальперин, а затем и их ученики так и не ответили на рубинштейновскую критику основных исходных положений их теории. Вместе с тем Леонтьев, а совсем недавно и некоторые из его учеников [221] подвергли критике следующую рубинштейновскую идею (рассматривая ее как одну из наиболее существенных для всей субъектно-деятельностной концепции): «Мы изучаем не психику и деятельность, а психику в деятельности. Деятельность не является в целом предметом психологии; предметом психологии может быть только ее психическая сторона. Всякая психология, которая понимает, что она делает, изучает психику, и только психику. Но вопрос заключается в том, как

ее изучать... лишь интроспективно, или в деятельности, в которой она формируется и проявляется. Мы идем вторым путем» [197, с. 13]. Леонтьев и некоторые из его новейших комментаторов особенно возражают против того, что психология изучает только психику; они считают, что «деятельность прямо входит в предмет психологического исследования своим особым содержанием» [117, с. 117], хотя деятельность изучается также и другими науками.

Однако критикуемая Леонтьевым цитата относится к 1940 г., и в течение последующих 20 лет Рубинштейн существенно углубил эту сторону своей теории (кстати, цитата не вошла даже во второе издание его «Основ общей психологии»). В своих книгах 1957, 1958 и 1959 гг. Рубинштейн Дал блестящий анализ (в составе единой деятельности субъекта) практической и теоретической, материальной и идеальной, физиологической и психической деятельности, психического как процесса и его результатов. В итоге он пришел к следующему общему выводу: «...психология изучает не только психическую деятельность, но и психические процессы ... не только **психическую** деятельность, но и деятельность человека в собственном смысле слова в ее психологическом составе. И именно в этом — в изучении психических процессов и в психологическом изучении деятельности человека, посредством которой он познает и изменяет мир, — и заключается основное» [200, с. 168]; надо «в самой человеческой деятельности, в поведении человека раскрыть его психологический состав и сделать, таким образом, самую деятельность человека предметом психологического исследования» [там же, с. 366]. Этими формулировками Рубинштейн напоминает суть своего принципа **Единства сознания и деятельности** и подтверждает его

актуальность и адекватность по состоянию науки на конец 1950-х гг. (принципом сознания и деятельности он называл основную идею своей психологической теории в 1930-1940-е гг.).

Итак, легко видеть, что Рубинштейн в 1957 и 1959 гг. прямо включает в предмет психологии деятельность человека в собственном смысле слова в ее психологическом составе, а Леонтьев в процитированном докладе 1976 г. утверждает, что деятельность прямо входит в предмет психологического исследования «своим особым содержанием». Последние три термина нужны для того, чтобы определить специфику психологии в отличие от других наук, тоже изучающих деятельность (но, очевидно, в иных ее содержаниях, аспектах, сторонах и т. д.). Следовательно, и Рубинштейн, и Леонтьев одинаково признают, что деятельность входит в предмет психологии (в ее психологическом составе, в ее особом — т. е. психологическом, не социологическом, физиологическом и т. д. — содержании). В таких общих выводах они, стало быть, занимают единую (или очень близкую друг к другу) позицию. Тогда все очень просто: не нужно задерживаться на формулировках 1940 г., уточненных впоследствии самим Рубинштейном; а вместо этого необходимо объективно анализировать реальную ситуацию в науке.

Но проблема-то в том, что даже в некоторых новейших публикациях учеников Леонтьева фиксация на единственной рубинштейновской цитате 1940 г. — быть может, вопреки желанию Леонтьева и его последователей — как бы маскирует еще одно важнейшее обстоятельство. В только что процитированной книге 1959 г. Рубинштейн развивает свой вывод о включении деятельности в предмет психологии, полемизируя тем самым с главными идеями вышеуказанной

теории интериоризации. Поэтому маскировка этого обстоятельства — независимо от желания ее новейших авторов — означает уход от диалога (от полемики, дискуссии, ответа на критику и т. д.). А ведь в работе 1959 г. Рубинштейн аргументированно развернул свою до сих пор безответную критику наиболее существенного положения теории интериоризации, которое снова повторил Леонтьев в последней книге «Деятельность, сознание, личность» (М., 1975 и 1977). Даже на обложку этой монографии вынесено определение психологии как «науки о порождении, функционировании и структуре психического отражения реальности в процессах деятельности индивидов» (выделено мною. — А. Б.). Но если психика порождается, возникает в деятельности, значит, на самом начальном этапе последней пока еще нет ничего психического. К тому же выводу приводят и другие термины, постоянно используемые в теории интериоризации: внешняя деятельность, внутренняя деятельность и т. д. При этом термин «внутренний» обычно связывают с термином «психический» (например, внутренняя психическая деятельность), а термин «внешний» чаще всего, напротив, дополняется не словом «психический», а словами «практический», «предметный» и т. д. (к примеру, «внешняя, практическая деятельность»). При подобном словоупотреблении сразу же, хотя и неявно, навязывается вывод о том, что так называемая внешняя деятельность вначале не имеет в своем составе психических компонентов. Это становится совсем явным, когда утверждается общность строения (структуры) внешней и внутренней деятельности [116, с 94-102 и др.].

Сделанные выводы закрепляются также двусмысленным употреблением слова «внутренний». Оно обычно использу-

ется в двух контекстах: 1) в соотношении с **психическим** (внутренняя, психическая деятельность) и 2) в соотношении с **теоретическим** (внутренняя теоретическая деятельность). Поскольку при этом не всегда учитывается, что второй из них может быть частным случаем первого, то в результате рассуждают примерно следующим образом. Поскольку теоретическая деятельность как внутренняя возникает **позднее** простейшей практической деятельности как внешней и лишь на ее основе, то соответственно и психическая деятельность (тоже внутренняя!) возникает **после** практической, внешней деятельности и на ее основе. Иначе говоря, сначала (только) внешнее, **потом** внутреннее. Гальперин тоже утверждает, что **психические** процессы суть не что иное, как перенесенные в идеальный план и преобразованные **внешние**, материальные действия [237, с. 7].

Для субъектно-деятельностной теории, напротив, вообще некорректно разделять деятельность на внешнюю и внутреннюю, потому что в любой внешней деятельности уже изначально есть хоть что-то внутреннее, т. е. какие-либо, пусть простейшие психические компоненты, без которых вовсе невозможно даже элементарное **действие** (но может быть чисто физиологическая **реакция**). И наоборот, любая внутренняя деятельность всегда неразрывно связана с какими-то внешними компонентами (подробнее см. [200, с. 365-369; 2, с. 222-223; 36, с. 162-164])* . А если еще учесть, что простейшие психические явления возникают у человеческого младенца **до** его рождения, т. е. в конце внутриутробного периода, то тогда становится очевидным:

* По той же причине, на мой взгляд, едва ли правильно разделять речь на внешнюю и внутреннюю.

теория интериоризации нуждается в значительных уточнениях. Но, к сожалению, все эти критические (безответные) и позитивные разработки по-прежнему остаются **вне диалога** (и, в частности, вне критики) со стороны многочисленных сторонников теории интериоризации. Таков парадокс, который характеризует развитие нашей науки вот уже более 40 лет и сильно затрудняет понимание специалистами и **■** особенно студентами основных вариантов психологической теории деятельности.

В этой парадоксальной ситуации несколько неожиданную позицию занимает В. П. Зинченко. В своей недавней, в целом очень интересной статье [83] он подчеркивает существенную общность рубинштейновской и леонтьевской теорий. По его мнению, принцип единства сознания и деятельности разрабатывал якобы также и Леонтьев (а не только Рубинштейн); более того, этот принцип означает, что якобы сознание есть лишь «сколок» с деятельности [там же, с. 73-74]. Надеюсь, что весь мой предыдущий анализ данной проблемы приводит, однако, к прямо противоположному выводу. Единство сознания и деятельности — это, как мы уже видели, краткое обозначение всей рубинштейновской теории, представленной в его «Основах» 1935, 1940 и 1946 гг. Самое главное здесь — именно **единство**, а не тождество. Сознание было бы сколком деятельности только в случае их тождественности. Последняя может стать неизбежной, если строго и систематически реализовывать не принцип единства сознания и деятельности, а существенно иной подход, при котором утверждается общность (тождество) строения так называемых внешней и внутренней деятельностей (см. выше).

В. П. Зинченко справедливо критикует точку зрения «сколка», по существу другими словами воспроизводя

вышеприведенную рубинштейновскую критику теории интериоризации. Но при этом он парадоксальным образом переносит столь резкую критику на ее автора — Рубинштейна.

В целом В. П. Зинченко довольно скептически и неодобительно относится ко всей тематике деятельности, а в качестве позитива противопоставляет ей прежде всего проблему действия. Однако многие другие ученики и последователи Леонтьева, Гальперина, Запорожца и т. д., напротив, по-прежнему с большим энтузиазмом разрабатывают деятельностьную психологию. Более того, они продолжают поддерживать точку зрения, согласно которой Выготский был одним из авторов или даже основоположником психологической теории деятельности (что, конечно, противоречит субъектно-деятельностной концепции).

В некоторых новейших статьях (см., например, [115]), развивающих эту точку зрения, отмечается, что уже в рукописи «Орудие и знак в развитии ребенка» (1930) Выготский пишет о деятельности, о социализации практического мышления путем разделения своей деятельности с другим лицом и т. д. Верно, конечно, что Выготский и многие другие до него, одновременно с ним и после него использовали слово «деятельность». Но само по себе это еще ничего не значит, если не учитывать, какое конкретное содержание раскрывается указанным словом. В данной рукописи и во всех последующих работах Выготский в качестве основы психического развития ребенка рассматривает знак и способ его употребления, прежде всего слова, речь как систему знаков, опосредствующих натуральное (в более поздних статьях и книгах — спонтанное) развитие детей. Благодаря такому опосредствованию (знаковым орудиям) ребенок,

овладевая речью, переходит на стадию культурного, социального, собственно человеческого развития.

В рассматриваемой рукописи вся эта давно и хорошо известная концептуальная схема конкретизируется, в частности, применительно к практическому интеллекту (у детей). Термин «практический интеллект» вошел в психологию в конце 1910-х гг. вместе с классическими трудами В. Келера, изучавшего у обезьян применение различных «орудий» (средств) для решения практических задач. Затем Келер, К. Бюлер и многие другие исследовали в подобных же ситуациях практический интеллект у маленьких детей.

Казалось бы, вся эта весьма значимая проблематика **практического** интеллекта могла или должна была привести ее первооткрывателей к психологии деятельности (т. е. изначально **практической** активности). Но поскольку они всегда были очень далеки от деятельностиной психологии, то и сам практический интеллект анализировался ими с иных теоретических позиций. То же случилось и с Выготским. Первоначально он очень резко разделил психическое развитие детей на две стадии: низшие (натуральные) и высшие (культурные, опосредствованные речевыми знаками) психологические функции. Точно так же он поступил в рассматриваемой рукописи и с практическим интеллектом: первая стадия у детей — это натуральное, сходное с животными использование орудий; вторая стадия — включение речи и благодаря ей переход от **животного** практического интеллекта к **человеческому** практическому интеллекту. Выготский очень четко формулирует эти свои обобщения: «Употребление орудий ребенком напоминает орудийную **Деятельность обезьян** только до тех пор, пока ребенок находится на **доречевой** стадии развития. Как только **речь**

и применение символических **знаков** включаются в манипулирование, оно совершенно преобразуется, преодолевая прежние **натуральные** законы и впервые рождая собственно **человеческие** формы употребления орудий» [49, т. 6, с. 22 и след. Выделено мною. — А. Б.].

Следовательно, Выготский сам признает: именно **речь** переводит обезьяний, животный, натуральный практический интеллект ребенка на следующую стадию уже человеческого практического интеллекта. Иначе говоря, для человеческой, культурной, социальной стадии развития детей по-прежнему действует общее правило, установленное культурно-исторической теорией высших психологических функций: сначала речь (слово, словесные знаки и т. д.), а только потом и на ее основе **человеческий** практический интеллект (практические действия и т. д.). Теперь совсем ясно, что для знаково-речевой теории Выготского и его современных последователей только речь лежит в основе **специфически человеческого**, постнатурального развития ребенка. Иная позиция у сторонников субъектно-деятельностной концепции: дети (даже новорожденные) вовсе не являются животными и не проходят натуральную, обезьянью, животную стадию развития; поэтому еще до рождения — простейшая сенсорная (человеческая!) психика, после рождения — более сложная сенсорика, практические действия, коммуникации и т. д.; только потом и на их основе овладение первыми словами, начатками речи. Со всем упрощенно: сначала сенсорно-практические, коммуникативные контакты, **действие** — **потом речь**. У Выготского — наоборот: **сначала речь** — **потом** на ее основе человеческие практические **действия** (подробнее см. [4; 29; 32; 176; 200; 202]).

Обобщая все сказанное, приходится констатировать еще один парадокс: подобно авторам и последователям теории интериоризации, ученики и сторонники Выготского (за исключением прежде всего В. В. Давыдова [68]) уходят от диалога, дискуссий и полемики и вот уже 40 лет даже не отвечают на аргументированную развернутую критику их теории. Но наука и философия не могут развиваться без дискуссий и критики [2; 4; 29; 32; 33; 35-40; 140; 145-147; 151; 157; 176; 178; 180; 200; 204; 228; 263; 268]. В психологии самым блестящим примером научной полемики является дискуссия между Ж. Пиаже и Н. Хомским [279]. Однако, когда специалист сознательно и надолго отказывается от диалога с оппонентами, он очень сильно *ограничивает* свое взаимодействие с познаваемым объектом, нарочито и произвольно *исключая* из сферы научного анализа многие существенные свойства и отношения объекта — особенно те, которые необходимо детально рассмотреть, чтобы ответить на обоснованную критику занятой им позиции (см., об этом, например, [35; 258]). И наоборот, дискуссия открывает самые большие возможности для того, чтобы максимально расширить и углубить познавательное взаимодействие субъекта с объектом и, следовательно, более адекватно исследовать этот последний. Уход от диалога — это отрыв не только от субъекта (коллеги, оппонента, критика и т. д.), но и от познаваемого объекта. Всегда недизъюнктивная взаимосвязь **деятельности** (в частности, мышления) и **общения** субъектов [40; 123; 200; 201 и др.] очень отчетливо обнаруживается именно в процессе научной полемики. В случае отказа от научной дискуссии исследование подменяется **пропагандой** (т. е. от науки вообще ничего не остается).

Сейчас нормальная полемика особенно необходима и для обсуждения новых, спорных, трудных проблем психологии субъекта. Главная из них — это детерминация субъекта и прежде всего его саморегуляция.

Глава четвертая

СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ

Как известно, универсальным способом саморегуляции у людей, животных и в технических системах обычно признаются обратные связи, наиболее глубоко изученные П. К. Анохиным, Н. А. Бернштейном, Н. Винером и их многочисленными современными последователями. Но поскольку субъект — это человек, люди на высшем (индивидуализированно для каждого из них) уровне своей активности, целостности и т. д., то уже чисто теоретически можно заранее предположить, что саморегуляция субъекта (и участвующие в ней обратные связи) очень специфичны в отличие от других способов саморегуляции человека и уж тем более в отличие от любых видов детерминации у животных и в технике. Для того чтобы обосновать данное предположение, проанализируем прежде всего анохинскую теорию обратных связей, поскольку она разработана наиболее детально, и соотнесем ее с субъектно-деятельностной концепцией.

П. К. Анохин принадлежал к числу тех выдающихся физиологов, которые работали на стыке физиологии с психологией. Многие крупнейшие психологи отмечали его большой вклад в исследование физиологических оснований

психики. Например, С. Л. Рубинштейн уже в 1946 г. в своем фундаментальном обобщающем труде «Основы общей психологии» следующим образом подытожил результаты физиологического изучения проблемы движения: «Учение об анатомо-физиологических механизмах движения получило в последнее время углубленную разработку в работах советских авторов (П. К. Анохин, Э. А. Асратян, Н. А. Бернштейн)» [202, с. 451].

С. Л. Рубинштейн имел в виду прежде всего исследования, посвященные процессу перестройки нервных импульсов и образованию функциональных систем. Эти исследования показали, что всякий моторный акт является «очень подвижной, легко перестраивающейся функциональной системой, включающей импульсы, связанные иногда с территориально различными участками. В построении этих функциональных систем центр и периферия взаимодействуют так, что выполнение моторного акта в значительной мере зависит от афферентации, которая корригирует и уточняет нервный импульс, сам по себе еще не определяющий однозначно моторного акта. Благодаря этому воздействию афферентации моторный акт может пластично приспособляться к изменяющимся внешним условиям» [там же]. Легко видеть, что С. Л. Рубинштейн прямо использует здесь то понятие «функциональная система», которое П. К. Анохин предложил в 1937 г., и термины «центр и периферия» (в физиологии нервной деятельности), включенные в название известного сборника, опубликованного в 1935 г. под редакцией П. К. Анохина.

Сам П. К. Анохин справедливо полагал, что его теория функциональной системы направлена на изучение физиологических механизмов психики животных и даже человека,

уф.е. на сближение физиологии и психологии. Еще в 1947 г. в своей статье, включенной С. Л. Рубинштейном в состав сборника кафедры психологии МГУ «Вопросы восстановления психофизиологических функций» [10], П. К. Анохин, пожалуй, даже слишком резко подчеркивал: «... между классической физиологией и психологией, которая является областью с наиболее комплексными процессами нервной системы, всегда существовала пропасть, к заполнению которой почти не делалось никаких попыток» [там же, с. 32]. Одну из таких весьма значительных попыток он и предпринял, создавая свою во многом новаторскую теорию, развивающую дальше павловское учение о высшей нервной деятельности.

"■' Со своей стороны отечественные психологи тоже шли на активное сближение с физиологией. Например, уже в 1940-е гг. они особенно тесно сотрудничали именно с теми физиологами, которые на основе и с учетом достижений Павлова прокладывали новые пути в биологической науке: с Л. А. Орбели, П. К. Анохиным, Н. А. Бернштейном, И. С. Бериташвили, Э. А. Асратяном и многими другими. Однако на так называемой «павловской» сессии Академии наук и Академии медицинских наук в 1950 г. названные физиологи (кроме Э. А. Асратяна) были несправедливо, но сурово осуждены как противники павловского учения и сняты со всех постов. Тем легче было осудить за то же самое и* сотрудничавших с ними психологов, что и сделали партийные «начальники» — тогдашние «генералы» от науки. Лишь после смерти Сталина (5 марта 1953 г.) все эти «антипавловцы» — физиологи и психологи (С. Л. Рубинштейн и др.) — были постепенно восстановлены в правах и начали возвра-

шаться к нормальной научной деятельности (подробнее см. [102]). В меру этого возобновлялось и научное сотрудничество физиологов с психологами.

В июле 1955 г. в Москве состоялось первое «послесталинское» Всесоюзное совещание психологов [130], на которое из физиологов был приглашен прежде всего уже тогда «реабилитированный» П. К. Анохин. Это было его первое выступление перед столь авторитетным собранием психологов. В своем докладе он обобщил многолетние исследования афферентного аппарата условного рефлекса и раскрыл его значение для психологии. По его мнению, закономерное соотношение между добавочным афферентным комплексом условного возбуждения и обратной афферентной импульсацией от безусловного раздражителя характеризует суть того, что он назвал акцептором действия. Эта глубоко раскрытая им физиологическая закономерность получила в его докладе предельно широкое обобщение: «... наличие добавочного афферентного комплекса при любом нашем действии является единственной и универсальной причиной, предупреждающей нас от ошибок или позволяющей нам исправить уже допущенные нами ошибки» [там же, с. 121-122] (выделено мною. — А. Б.).

П. К. Анохин справедливо отмечал, что столь существенная закономерность в силу ее решающего значения для поведения животных и людей не могла ускользнуть от внимания исследователей, которые в разное время и в различной форме сталкивались с необходимостью ее расшифровки. Примером является прежде всего введенное И. П. Павловым понятие подкрепления. «Именно благодаря дополнению рефлекса подкреплением в учении об условных рефлексах было дано коренное преобразование рефлекторной теории

: «Декарта» [там же, с. 122]. П. К. Анохин приводил и другие примеры, причем не только из физиологии, но и из психологии (что особенно важно для нашей темы). Это прежде всего известный «закон эффекта» Э. Торндайка; теория усвоения, созданная Д. Н. Узнадзе и его сотрудниками; психологическое понятие значимости; теория представления как фактора, направляющего поведение животных (И. С. Бе-фиташвили); такие термины, как «предвосхищение», «намерение» и т. д.

И Таким образом, П. К. Анохин прекрасно понимал, что систематически изученная им закономерность (обратная дифференциация, акцептор результатов действия и т. д.) в той или иной форме исследовалась до него либо одновременно с ним другими учеными, в частности, психологами. Поэтому новизну своей теории он видел в том, что ему удалось расшифровать физиологическую «расшифровку» указанной закономерности. Более того, он специально отметил: «...с самого начала работ нашей лаборатории в этом направлении (1932) мы отказались от психологических обозначений „этих особенностей высшей нервной деятельности“ [там же]. ■ Данное обстоятельство, по-видимому, лучше всего объясняет тот факт, что П. К. Анохин довольно редко и даже *как бы неохотно соотносил свою теорию с психологическими теориями, понятиями и экспериментами. Например, ■ В его солидном итоговом однотомнике [11] предметный именной указатели почти совсем не содержат психологических терминов и персоналий.

Развернутое соотнесение анохинской физиологии с психологией необходимо и полезно прежде всего для «самосознания» всей в целом физиологической теории функциональной системы и вообще для лучшего взаимопонимания

между психологами и физиологами. Особенно важно такое сопоставление в контексте кибернетики, «реабилитированной» у нас в 1955 г. П. К. Анохин многократно и справедливо писал о том, что экспериментально изученная им и его сотрудниками система фактов, обобщенная в понятиях акцептора действия, обратной афферентации и т. д., во многом стала глубоким предвосхищением того, что Н. Винер впоследствии назвал обратной связью (подробнее см. дальше). П. К. Анохин полагал, что понятие обратной связи является «душой кибернетики» [12, с. 263]. Для него это понятие было неразрывно соединено с целью и прежде всего с оригинально развитой им павловской идеей о «рефлексе цели» [там же, с. 292 и след.], что, по его мнению, открывало большие возможности для изучения целостности, интегральности всей деятельности головного мозга. Здесь особенно органично начинают взаимодействовать друг с другом психология человека и физиология.

Дело в том, что цель в строгом смысле этого слова специфична только для людей (но не для животных, автоматов и т. д.), поскольку она всегда осознана, а сознание присуще лишь человеку. (Я понимаю, что многие специалисты не согласны с такой трактовкой цели.) Когда физиологи (в том числе П. К. Анохин) так глубоко и ярко раскрывают важнейшую роль цели в поведении животного, они по существу имеют в виду предвосхищение живыми существами некоторых биологически значимых для них событий в ближайшем будущем. Например, простейшие условные рефлексы у рыб уже являются такими предвосхищениями. Однако не всякое предвосхищение есть цель, хотя последняя всегда включает в себя определенный тип предвосхищения. Цель — это важнейшее качество человека как субъекта,

т. е. она сразу же предполагает субъекта, который и обеспечивает высший уровень интегральности нервной системы и всех вообще систем человека.

На основе целей своей познавательной деятельности люди антиципируют те или иные события ближайшего будущего.

Когда человек решает мыслительную задачу, он тем самым хотя бы в минимальной степени предвосхищает (прогнозирует) искомое будущее решение. Чтобы раскрыть специфику такого прогнозирования, рассмотрим простейший и исходный способ составления прогноза, например, предсказание солнечного затмения.

На основе соответствующей теории астроном производит необходимые вычисления и в результате предсказывает время и место затмения. Здесь прогноз выступает в четко фиксированном виде и может быть эмпирически проверен простым восприятием предвосхищаемого события (затмения), когда последнее произойдет. Этот вид предвосхищения мы будем обозначать термином «предвидение» (в отличие от собственно прогнозирования как процесса), поскольку здесь проверка предсказания сводится к тому, чтобы увидеть предсказанное событие. Таков простейший и наиболее изученный способ предвосхищения будущего. Здесь прогноз выступает как результат мыслительного процесса, сведенного к минимуму.

Иное дело, когда человек только еще осваивает, открывает для себя метод такого прогнозирования. Тогда мышление как процесс выражено в максимальной степени. Теперь в качестве прогнозируемого искомого выступают не только свойства познаваемого материального объекта (например, Солнца), но отчасти и сам мыслительный процесс, с помощью

которого осуществляется познание этого объекта. Только в таких случаях мысленное предвосхищение, или прогнозирование, представляет собой наиболее развернутый процесс. Проблема предвосхищения давно и успешно изучается в психологии мышления, по крайней мере начиная с 1910—1920-х гг. Вместе с тем в этой проблеме остается еще много недостаточно исследованных аспектов. К их числу принадлежат прежде всего вопрос о том, какую роль играют обратные связи в вышеуказанном процессе мысленного прогнозирования.

Обратная связь обычно рассматривается как всеобщий «механизм» управления, регуляции, вообще детерминации. Сфера ее действия распространяется и на мышление (прежде всего на процесс формирования мыслительной деятельности в ходе обучения). Необходимо теперь выяснить, действительно ли обратная связь играет столь существенную роль в детерминации мышления.

Напомним сначала содержание исходного и основного понятия обратной связи, разработанного основоположником кибернетики и его многочисленными последователями. По мнению Н. Винера, в сознательной деятельности исключительно важным фактором выступает явление, которое в технике получило название обратной связи. Суть этого явления состоит в следующем: «Когда мы хотим, чтобы некоторое устройство выполняло заданное движение, разница между заданным и фактическим движением используется как новый входной сигнал, заставляющий регулируемую часть устройства двигаться так, чтобы фактическое движение устройства все более приближалось к заданному» [45, с. 50]. В качестве примеров приводятся: корабельная рулевая машина, движение руки, поднимающей карандаш, и т. д.

•fir Совершенно очевидно, что обратная связь есть такой способ управления, который изначально основан на заранее заданных, сигнальных признаках. Исходя из этого, можно сказать, что принцип обратной связи реализует принцип сигнальности. Поэтому весь наш последующий анализ „первого из этих принципов есть также и анализ второго. "

В этом смысле обратная связь является однозначной и непосредственной. Ее непосредственность наиболее отчетливо

Обнаруживается в технике, например, в чисто механическом характере однозначных взаимосвязей между управляющей и управляемой частями системы. Эта непосредственность столь же отчетливо выступает и в психофизиологии, например, в наглядно-чувственной форме тех признаков, с учетом которых однозначно регулируется движение рук, тела и т. д.

> По мнению П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, Н. Винера ; и других первооткрывателей обратных связей, эти последние представляют собой взаимосвязи между функционированием какой-либо системы и его результатами: «информация» о результатах предыдущих действий включается в число условий, от которых зависит следующее действие. «Обратная связь есть метод управления системой путем включения в нее результатов предшествующего выполнения ею своих задач» [46, с. 71]. Поскольку любая деятельность и вообще любое функционирование приводят к результатам, могущим повлиять на последующий ход событий, то обычно представляется, что механизм обратных связей (т. е. связей данной операции с ее результатом) — это основной и всеобщий способ детерминации всех явлений, процессов и т. д. По той же причине кибернетика как учение об обратных связях чаще всего рассматривается в качестве

которого осуществляется познание этого объекта. Только в таких случаях мысленное предвосхищение, или прогнозирование, представляет собой наиболее развернутый процесс.

Проблема предвосхищения давно и успешно изучается в психологии мышления, по крайней мере начиная с 1910—1920-х гг. Вместе с тем в этой проблеме остается еще много недостаточно исследованных аспектов. К их числу принадлежит прежде всего вопрос о том, какую роль играют обратные связи в вышеуказанном процессе мысленного прогнозирования.

Обратная связь обычно рассматривается как всеобщий «механизм» управления, регуляции, вообще детерминации. Сфера ее действия распространяется и на мышление (прежде всего на процесс формирования мыслительной деятельности в ходе обучения). Необходимо теперь выяснить, действительно ли обратная связь играет столь существенную роль в детерминации мышления.

Напомним сначала содержание исходного и основного понятия обратной связи, разработанного основоположником кибернетики и его многочисленными последователями. По мнению Н. Винера, в сознательной деятельности исключительно важным фактором выступает явление, которое в технике получило название обратной связи. Суть этого явления состоит в следующем: «Когда мы хотим, чтобы некоторое устройство выполняло заданное движение, разница между заданным и фактическим движением используется как новый входной сигнал, заставляющий регулируемую часть устройства двигаться так, чтобы фактическое движение устройства все более приближалось к заданному» [45, с. 50]. В качестве примеров приводятся: корабельная рулевая машина, движение руки, поднимающей карандаш, и т. д.

Совершенно очевидно, что обратная связь есть такой способ управления, который изначально основан на заранее заданных, сигнальных признаках. Исходя из этого, можно сказать, что принцип обратной связи реализует принцип сигнальности. Поэтому весь наш последующий анализ первого из этих принципов есть также и анализ второго. В этом смысле обратная связь является однозначной и непосредственной. Ее непосредственность наиболее отчетливо обнаруживается в технике, например, в чисто механическом характере однозначных взаимосвязей между управляющей и управляемой частями системы. Эта непосредственность «только же отчетливо выступает и в психофизиологии, например, в наглядно-чувственной форме тех признаков, с которыми однозначно регулируется движение рук, тела и т. д.

По мнению П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, Н. Винера и других первооткрывателей обратных связей, эти последние представляют собой взаимосвязи между функционированием какой-либо системы и его результатами: «информация» о результатах предыдущих действий включается в число условий, от которых зависит следующее действие. «Обратная связь есть метод управления системой путем включения в нее результатов предшествующего выполнения ею своих задач» [46, с. 71]. Поскольку любая деятельность и вообще любое функционирование приводят к результатам, могущим повлиять на последующий ход событий, то обычно представляется, что механизм обратных связей (т. е. связей данной операции с ее результатом) — это основной и всеобщий способ детерминации всех явлений, процессов и т. д. По той же причине кибернетика как учение об обратных связях чаще всего рассматривается в качестве

наиболее общей концепции причинности, регуляции, управления, детерминации.

В действительности же вышеуказанная традиционная кибернетическая трактовка обратных связей *специфична не для любых*, не для всех типов взаимоотношений между различными процессами и их результатами, а лишь для строго определенных взаимоотношений между ними: непосредственных, однозначных, заранее заданных, наглядно-чувственных, сигнальных и т. д. Обратные связи представляют собой чувственно-наглядное, непосредственное соотнесение или сличение 1) заранее заданных (а не вообще любых), желаемых, конечных и 2) фактически достигнутых, промежуточных, текущих результатов. Желаемое, вообще предвидимое выступает изначально с большой определенностью в таких сформировавшихся актах, как ходьба, наливание воды в стакан из графина (известный пример П. К. Анохина) и др., в регуляции которых решающая роль действительно принадлежит обратным связям — наглядным, сигнальным, непосредственным и т. д.

Таким образом, в кибернетике обратная связь характеризуется как непосредственная (наглядно-чувственная, однозначная, сигнальная, механическая и т. д.). Что же касается научного, теоретического мышления, то оно, как известно, всегда является опосредствованным. Мышление возникает на основе практической деятельности, отправляясь от чувственного познания, и далеко выходит за его пределы, т. е. за пределы непосредственно данного, наглядного сенсорно-перцептивного содержания. Мыслительная деятельность всегда опирается на ощущения, восприятия и представления, но никогда не сводится к ним.

На основе высших уровней анализа и синтеза мышление приходит к теоретическому обобщению. В последнем

используются данные чувственной генерализации и эмпирического обобщения, но оно не сводится к ним. Каким бы отвлеченным ни было теоретическое мышление, оно никогда не порывает связей с практикой. Однако его органическая связь с практикой носит гораздо более сложный характер, чем связь эмпирического обобщения, вышеупомянутого предвидения и т. д. Благодаря четкой фиксированности™ результаты предвидения легко поддаются эмпирической проверке на основе обратных связей.

Однако проблема (само)регуляции становится бесконечно более сложной в случае *мыслительного* процесса, специфического для теоретического, опосредствованного познания. Теперь в качестве «желаемого» выступает прежде всего прогнозируемое искомое (будущее решение), которое в течение длительного периода времени остается в значительной степени неизвестным и потому не столь определенным, как в случае предвидения. Такая «неизвестность» истинного означает, что даже в ходе его постепенного и (или) скачкообразного прогнозирования оно до последней стадии мыслительного процесса не может быть найдено и зафиксировано с предельной отчетливостью.

В противоположность этому исходный и простейший механизм обратных связей изначально предполагает четкую фиксацию желаемого (как *заранее* заданного) на конечных и промежуточных стадиях регулируемого акта (например, ходьбы). Без такого своеобразного эталона невозможно непосредственное сличение, соотнесение желаемых и фактически достигнутых результатов. Чтобы что-то с чем-то сличать, нужно заранее иметь это последнее в форме однозначно определенного образца, масштаба, критерия и т. д.

Таким образом, механизм обратных связей непосредственно основан на изначальной заданности эталона, заранее устанавливающего способ прямого сравнения промежуточных и конечных состояний регулируемого процесса. Уже здесь обнаруживается принципиальное различие между типами детерминации: (1) обратной связью и (2) более сложными видами саморегуляции, лежащими в основе развития, которое осуществляется безотносительно к любому заранее установленному масштабу, эталону, критерию и т. д. Это существенное различие мы рассмотрим тоже на примере саморегуляции мышления.

Мышление как процесс и вообще творчество объективно необходимы прежде всего потому, что на первых и на многих последующих стадиях данной мыслительной деятельности для субъекта полностью или почти полностью неизвестно искомое. В начале мыслительного процесса искомое может предвосхищаться, прогнозироваться лишь в самой незначительной степени. Здесь еще не существует в строгом смысле слова «конечной ситуации», или «конечного состояния» мышления. И потому в принципе невозможно телеологически определять только начавшийся, еще не осуществленный процесс решения задачи через его отношения к «конечной ситуации», или «конечному состоянию».

Тем не менее многие современные психологические теории явно или неявно основаны на той предпосылке, что мыслительный процесс решения задачи можно и нужно заранее определять прямо и непосредственно только через отношение к такой «конечной ситуации», или «конечному состоянию» мышления. Покажем это на простейшем примере, который приводил У. Рейтман, когда строил свою известную и отчасти до сих пор правильную классификацию

»проблем с учетом «трехкомпонентной» структуры задачи: \ 1) начальное состояние; 2) конечное состояние и 3) операция, преобразующая начальную ситуацию в конечную. Один из типов проблем Рейтман иллюстрирует с помощью известной задачи-шутки «Как свиное ухо превратить в шелковый кошелек». «С точки зрения здравого смысла как начальное, так и конечное состояния достаточно хорошо определены в том смысле, что "шелковый кошелек" и "свиное ухо" указывают недвусмысленные классы реально существующих объектов» [191, с. 187].

На мой взгляд, здесь требуется существенное уточнение. Чтобы в данном случае определить «конечное состояние» мыслительного процесса решения задачи, действительно необходимо понимание такого класса объектов, как шелковый кошелек. Этого, однако, совершенно недостаточно для психологической характеристики такого процесса (и, в частности, для определения его «конечного состояния»). Само по себе необходимое указание на тот объект, который должен быть получен в результате решения задачи (шелковый кошелек), вовсе еще не является собственно психологической квалификацией искомого, будущего, пока неизвестного решения, вообще «конечного состояния» данного мыслительного процесса.

Конечная стадия, или конечное состояние мыслительного процесса решения задачи не есть лишь логически-предметная характеристика познаваемого объекта. Эта стадия включает в себя прежде всего те психические новообразования (новые мотивы и способы анализа, синтеза и обобщения), которые возникают и развиваются на основе цели мышления по ходу решения задачи в процессе все более углубленного познания субъектом объекта. Следовательно,

в данном конкретном случае «конечное состояние» мышления и вообще искомое — это не сам по себе шелковый кошелек (он уже заранее известен из первоначальной формулировки задачи), а вначале неизвестные субъекту мышления способы преобразования одного объекта (свиное ухо) в другой (кошелек). Конечное состояние мыслительного процесса психологически охарактеризовано здесь в такой же минимальной степени, как и вообще в исходной формулировке любой другой задачи любого типа. Думать иначе — значит ошибочно отождествлять исходное *требование* задачи (в котором сразу и прямо говорится о шелковом кошельке) и *искомое* (т. е. вначале неизвестный способ получения такого кошелька). Цель мыслительной деятельности неразрывно связана и с тем, и с другим, но не сводится к ним. Всякая задача потому и является таковой для данного индивида, что ему вначале неизвестны способы ее решения, т. е. он должен в процессе мышления самостоятельно их найти. В этом смысле любое мышление всегда является (хотя бы в минимальной степени) продуктивным, творческим, самостоятельным, открывающим нечто существенно новое для данного индивида. Поэтому семантически избыточны любые термины типа «творческое мышление», «продуктивное мышление» и т. д.

При таком понимании мышления становится ясно, что в мыслительном процессе решения задачи или проблемы не может быть заранее заданных, изначально полностью определенных сигнальных, наглядно-чувственных и подобных признаков, ориентиров или «стимулов», которые однозначно, прямо и непосредственно детерминировали бы познавательную деятельность субъекта. В процессе теоретического мышления человек выходит далеко за пределы наглядно-

чувственных свойств объекта, не только заранее заданных, но и тех, которые он сам открывает по ходу решения задачи.

Наглядно-чувственные признаки, конечно, используются в процессе управления и самоуправления, вообще детерминации мышления, но при этом еще большее значение имеет **понятийное** содержание познаваемого объекта, которое по мере раскрытия **субъектом** играет решающую роль в саморегуляции познавательной деятельности. Поэтому обратная **связь**, т. е. непосредственная и однозначная связь между заранее заданными наглядно-чувственными, сигнальными и подобными признаками, не может быть главным, а тем более единственным фактором в процессе самоуправления мышлением.

Мышление объективно выступает как процесс (т. е. как нечто формирующееся, становящееся, динамичное и т. д.) Прежде всего в силу следующего обстоятельства. Когда человек начинает осуществлять познавательную, вообще творческую деятельность, например, когда он начинает формулировать и решать мыслительную задачу (проблему), то он Почти совсем не знает, как конкретно будет протекать его Деятельность, поскольку решение обдумываемой им задачи вначале еще неизвестно (оно может лишь прогнозироваться в минимальной степени).

Таким образом, будущий продукт познавательной Деятельности вначале неизвестен, т. е. отсутствует*, и его

* При всей кажущейся очевидности и тривиальности сделанного вывода он тем не менее не учитывается в должной мере, в частности, теорией интериоризации. С точки зрения названной теории будущий результат мышления может быть неизвестным лишь для данного индивида, но он уже известен для другого индивида, обучающего первого. В итоге недооценивается подлинная

невозможно сразу же получить. Но вместе с тем он необходим для последующей деятельности. Противоречие между обоими этими крайними полюсами разрешается в процессе формирования (в частности, прогнозирования) психических новообразований, представляющих собой искомое и наконец найденное решение определенной задачи или проблемы. Вот почему психическое является процессом формирующимся, а не изначально готовым или заранее заданным.

Изначальная незаданность формирования мышления и прежде всего отсутствие заранее известного результата мыслительного процесса означают, в первую очередь, отсутствие predetermined наглядного эталона мыслительной деятельности, с которым можно было бы непосредственно и однозначно сопоставлять промежуточные результаты формирующего процесса. Всякий эталон по происхождению и по определению является материальным или материализованным. Самым ярким примером может служить операция простейшего измерения, т. е. прямого и непосредственного сопоставления измеряемого с соответствующим однозначным образцом, мериллом, эталоном и т. д. Наши эксперименты показали, что такого эталона нет в мыслительном процессе решения задач [36]. Мышление как процесс формируется в ходе непрерывного — постепенно и (или) скачкообразного — прогнозирования субъектом вначале неизвестного и потому искомого будущего решения проблемы. По мере такого прогнозирования образуются изначально не данные критерии для самооценки каждой

природа мышления — всегда самостоятельного, всегда открывающего нечто существенно новое и т. д.

новой возникающей мысли; они не сводятся к вышеуказанным эталонам, подобно тому как мышление в целом нельзя свести к наглядно-чувственному познанию. На основании всего сказанного теперь можно сделать следующее обобщение: обратные связи — это существенный, специфический механизм не любого, а лишь сигнального взаимодействия животного и человека с внешним миром.

Сигнальное взаимодействие наиболее отчетливо характеризует прежде всего поведение животных, детерминируемое на основе осязаемых и воспринимаемых агентов (сигналами) внешней среды. Адекватность или неадекватность поведения определяется такими сигналами (сигнальными раздражителями) под прямым контролем естественного отбора, устраняющего все, что не отвечает соответствующим «эталонам» (выживания, размножения и т. д.). Естественный отбор прямо или однозначно «подкрепляет» лишь то, что согласуется с наследственно фиксируемыми, т. е. изначально данными эталонами. Это «подкрепление» форм поведения и реализуется на основе обратных связей.

Принципиально иначе и намного сложнее формируется детерминация жизни и деятельности человека, его психики, сознания, самосознания и т. д. На высших уровнях бытия (свобода, совесть, творчество и т. д.) нет сигналов, сигнальных раздражителей, сигнальных связей, которые прямо и однозначно, с наглядно-чувственной очевидностью «удостоверяли» бы адекватность или неадекватность человеческой деятельности. По мере того как человек поднимается на все более высокие уровни своего бытия, происходит формирование и развитие всех его психических процессов и свойств, и, в частности, формируются все более сложные, изначально не данные критерии для самооценки всех его

поступков, действий, чувств, мыслей и т. д. Решающая роль принадлежит здесь его мировоззрению, его морально-политическому облику. Это и означает, что обратные и вообще сигнальные связи (отражающие простейшие, а вовсе не любые причинные зависимости) необходимы, но недостаточны для детерминации субъекта.

Принцип сигнальности, обобщающий принцип обратных связей, характеризует лишь один из уровней бытия человека. Сведение принципа детерминизма к принципу сигнальности есть позитивизм (прагматизм, биологизм и т. д.). Такой позитивизм продемонстрировал крупнейший необихевиорист Б. Скиннер в своей известной книге «По ту сторону свободы и достоинства». По его мнению, все человеческое поведение определяется подкреплением, обратными связями и т. д. на основе главного или единственного «эталона» — выживания. Тем самым он приходит к отрицанию свободы, достоинства, творчества, вообще сущности человеческой жизни.

Сигнальное взаимодействие, неправоммерно абсолютизируемое позитивистами, в определенных пределах участвует в детерминации психического развития субъекта. Оно, однако, включается в эту детерминацию в единстве с другими, более сложными уровнями саморегуляции: мораль, теоретическое мышление и т. д. Семантика мышления и речи бесконечно сложнее, чем любое сигнальное взаимодействие (принцип сигнальности необходим, но недостаточен для понимания этой семантики). В данной связи особый интерес представляет точка зрения И. П. Павлова на рассматриваемую здесь проблему.

Павлов, как известно, выдвинул в 1927 г. принципиально важную идею второй сигнальной системы, призванную выразить специфику физиологических механизмов мышления

и речи человека в отличие от первой сигнальной системы, ; *Щ:е*. прежде всего в отличие от физиологических механизмов поведения животных, а также в отличие от физиологических механизмов ощущений и восприятий человека. С тех пор прошло более 70 лет, и в течение столь большого периода времени было проведено много систематических, интересных и солидных исследований с целью разработать эту *Шею*. В итоге удалось отчасти раскрыть общность и различие между первыми сигнальными системами животного и человека. Существенное различие между ними обусловлено взаимодействием первой и второй сигнальных систем у людей. Что же касается вышеуказанной специфики второй сигнальной системы, то в этом отношении многочисленные физиологические исследования (теперь уже по всеобщему признанию) давно наталкиваются на принципиальные трудности, даже несмотря на некоторые достигнутые успехи.

На мой взгляд, для того чтобы преодолеть эти трудности, необходимо прежде всего учесть своеобразие второй сигнальной системы: она является, бесспорно, второй (т. е. отличной от первой), но по своей сути не является сигнальной. Как уже отмечалось выше, семантика мышления и речи выходит за пределы сигнальных взаимосвязей, обобщенных принципом сигнальности (она использует эти взаимосвязи, но не сводится к ним). Сделанный вывод характеризует формирование человеческой психики в той мере, в какой все более усложняется, развивается семантическое содержание восприятия и особенно мышления, высших чувств и т. д. Например, как известно, предельно сложным может быть восприятие человеком человека, выражения его лица, глаз и т. д. (вспомним, в частности, многовековые и незавершенные дискуссии лучших специалистов о том, что

выражает лицо Джоконды у Леонардо да Винчи). В отличие от «простого», первосигнального восприятия здесь мало могут помочь одни лишь сигнальные признаки, т. е. признаки непосредственно однозначные, наглядно и прямо связанные со строго определенным содержанием. В еще большей степени это относится к научному мышлению. Например, А. Е. Ферсман, ученик В. И. Вернадского, так писал о своем учителе: «Десятилетиями, целыми столетиями будут изучаться и углубляться его гениальные идеи, а в трудах его — открываться новые страницы, служащие источником новых исканий; многим исследователям придется учиться его острой, упорной и отчеканенной, всегда гениальной, но трудно понимаемой творческой мысли» [240, с. 787]. Во всех подобных случаях в итоге тоже достигается, конечно, строгая однозначность понимания, но она формируется на основе семантических связей, несводимых к сигнальным.

По крайней мере отчасти стал приближаться к такому выводу и И. П. Павлов в конце своей жизни. Как известно, в 1935 г. он признал, что наиболее сложные типы поведения и деятельности уже «нельзя назвать» условными рефлексамии. При этом имелось в виду прежде всего «начало образования знания, улавливание постоянной связи между вещами — то, что лежит в основе всей научной деятельности, законов причинности и т. д. [153, т. III, с. 262]. И хотя в данном случае И. П. Павлов, по-видимому, не предполагал отказаться от термина «сигнальные связи», тем не менее этот резкий поворот его мысли выражает общую и в целом правильную тенденцию наметить подлинную специфику мышления и речи. Физиологические и психологические исследования второй (но не) сигнальной системы могут быть

влодотворными в той мере, в какой они учитывают специфичность семантики любой речемыслительной деятельности. Эта специфичность характеризует весь процесс формирования и развития мышления, вообще психики человека.

Мы уже отмечали, что формирование мышления как процесса осуществляется на основе постепенного и (или) скачкообразного мысленного прогнозирования будущего, вначале неизвестного и потому искомого результата (и критериев этого результата). Изначальная незаданность последнего и отсутствие его эталонов (материальных, материализованных, сигнальных, наглядных и т. д.) означают, что все стадии мыслительного процесса формируются как новые, т. е. в таком качестве ранее не существовавшие и не повторяющиеся в неизменном виде прошлый опыт данного человека.

Поэтому в начале мыслительной деятельности и вообще творчества, например в самом начале постановки и решения задачи, почти совсем неизвестно, какие стадии и этапы ее решения будут формироваться, в какой последовательности и т. д. По мере формирования, прогнозирования первой такой стадии одновременно с ней отчасти начинают прогнозироваться и некоторые последующие стадии (см. наши эксперименты по теме «Мышление как прогнозирование» [136]). Более того, любая стадия мышления как процесса формируется лишь в соотношении со всеми остальными или с большинством из них, поскольку они необходимо прогнозируются хотя бы в минимальной степени. В этом проявляется изначально целостность (системность) формирования мыслительного процесса, который возникает как бы из одного, единого зародыша, все более дифференцирующегося — по мере своего микро- и макроразвития (отнюдь не преформированного и предопределенного).

В процессе формирования мышления, вообще психики нет никаких заранее и полностью готовых стадий, элементов, этапов («кирпичиков», «атомов» и т. д.), которые бы лишь перекombинировались в разных сочетаниях, образуя «новые» связи, последовательности и комбинации из давно сформировавшихся, «старых» компонентов. Эти последние, а не только их связи и отношения формируются по-новому на каждой последующей стадии мышления. Точнее, познаваемый объект, включаясь в новые связи, выступает в новых качествах (анализ через синтез). Следовательно, формирование любого последующего этапа мыслительной деятельности означает не прекращение, а продолжение формирования также и предыдущих ее этапов, компонентов и т. д.

Продолжая формироваться по мере осуществления всего мыслительного процесса, каждая из его стадий, еще не будучи полностью законченной, непрерывно связана предельно динамичными взаимопереходами со всеми остальными, в том числе с только еще возникающими его стадиями. И потому любые компоненты живого, реального процесса мышления никогда дизъюнктивно не отделены друг от друга (в противоположность отдельным деталям, узлам и блокам функционирующей машины или элементам математического множества). В этом смысле мышление как процесс и вообще психическое как процесс всегда является недизъюнктивным, или континуально-генетическим, т. е. непрерывно и существенно изменяющимся, предельно динамичным, формирующимся, развивающимся и т. д. Иначе говоря, существует два основных типа взаимосвязей между компонентами, сторонами или аспектами того или иного процесса, явления, предмета и т. д.: 1) континуально-

;; генетический, недизъюнктивный (например, характерный для всего психического) и 2) дизъюнктивный, изначально дискретный (например, характерный для деталей любого автомата, четко отделенных друг от друга внутри единого целого в процессе его функционирования).

Такое расчленение познаваемого объекта лишь на дискретные, вообще дизъюнктивные компоненты составляет суть формальной и, в частности, математической логики, лежащей в основе естественно-научной методологии. Это дизъюнктивное расчленение, издавна составившее идеал естествознания, математики и техники, является вполне адекватным и плодотворным методом исследования не любых, а только строго определенных уровней бытия. Тем не менее до сих пор существует сильная тенденция представить столь дизъюнктивный, дискретный, дихотомический метод познания в качестве единственно возможного и потому универсального (такая тенденция получила почти всеобщее признание в связи с попытками математизации, кибернетизации науки). Против неоправданной универсализации дизъюнктивного метода анализа говорят не только приведенные здесь экспериментальные данные психологии, но и очень убедительные аргументы из области математики и информатики (см., например, исследования, выполненные И. М. Гельфандом [52], О. И. Ларичевым [109] и их сотрудниками).

С моей точки зрения, помимо дизъюнктивного метода исследования, существует еще один — более общий и более фундаментальный — вышеупомянутый континуально-генетический (недизъюнктивный) метод познания. С его помощью познаваемый объект в силу своей онтологической специфики расчленяется в ходе исследования не на дискретные, вообще дизъюнктивные, а на более сложные

взаимопроникающие **компоненты**, связанные непрерывными предельно динамичными взаимопереходами. Наиболее ярким примером являются рассмотренные выше **стадии**, этапы и макроэтапы непрерывно формирующегося живого психического процесса, которые хотя и не отделены друг от друга подобно блокам функционирующей машины или элементам математического множества, но по своим объективным признакам **выделяются** как онтологически **разные**, но недизъюнктивно **взаимосвязанные** этапы развивающегося мыслительного процесса. Континуально-генетический метод расчленения объекта на недизъюнктивные компоненты исходит из диалектической логики, направляющей научное мышление на максимально возможное выявление генезиса, развития изучаемого процесса. При таком понимании этой логики она — вопреки К. Попперу [169] — не нарушает закон противоречия.

Тем не менее некоторые из моих оппонентов-психологов как будто бы склоняются к точке зрения, заключающейся в том, что расчленение психических процессов путем «разбиения» их на стадии, этапы и фазы является условным и искусственным (ср. [92 с. 120]). Могу только повторить, что наши многолетние известные эксперименты по изучению мышления как **процесса** с применением микросемантического, качественно-количественного, континуально-генетического анализа не подтверждают эту точку зрения (см. прежде всего [28; 30; 36; 40; 137, гл. II и III; 154; 174; 176; 199; 200; 208]).

Любой дизъюнктивный уровень бытия возникает и существует только на основе более глубокого, фундаментального, исходного, недизъюнктивного уровня бытия. Первый из этих уровней изучает, например, физика, закономерно абстрагирующаяся от развития физических процессов. Все

законы физики, по мнению И. Пригожина, допускают обратный ход времени. Второй из этих уровней изучает, например, астрофизика, все более успешно углубляющаяся в исследование развития, эволюции звездного вещества и вообще физических процессов. Чем сложнее тот или иной процесс, тем более необходимым и плодотворным становится переход с дизъюнктивного на недизъюнктивный этап его научного изучения, т. е. на такой этап, когда уже объективно невозможно больше абстрагироваться от возникновения и развития этого процесса.

Математика, как известно, может и должна абстрагироваться от возникновения элементов множества. И наоборот, психология не может и не должна абстрагироваться от возникновения психического (в филогенезе, в онтогенезе и т. д.). Уже в этом проявляется высший уровень непрерывности, континуальности, недизъюнктивности, наиболее характерный для всего психического и определяющий соответствующий — континуально-генетический — метод исследования в психологии.

Непрерывность и преемственность психического означают прежде всего, что любая его последующая стадия может сформироваться лишь в том случае, если ей предшествует в качестве ее внутреннего исходного условия другое, пусть менее сложное, но обязательно тоже психическое явление. Так в психологии конкретизируется всеобщий принцип детерминизма, согласно которому внешние причины всегда действуют только через внутренние условия, т. е. через основания развития.

На любом своем онтогенетическом этапе (кроме первого) всякое психическое формируется и развивается только из психического же — под влиянием внешних воздействий,

опосредствованных внутренними условиями. Вот почему труднее всего объяснить самый первый из этих этапов, т. е. самое **возникновение** психического в конце пренатального и в начале постнатального развития младенца. Несколько огрубляя суть дела, можно даже сказать, что у любого младенца психическое возникает только «один» раз — в самом начале жизни: потом оно лишь формируется и развивается на основе уже возникших психических образований. Дело в том, что лишь в данном случае возникающему психическому явно еще не предшествует уже существующее (в полном смысле слова), но менее развитое психическое, целиком передаваемое через гены. Поэтому-то здесь так важно хотя бы гипотетически наметить возможные переходные, недизъюнктивные стадии развития от физиологического к психофизиологическому, например, в форме чувственных впечатлений, появляющихся во внутриутробном периоде жизни — еще до возникновения самых первых ощущений [31,32].

Как и все в мире, психическое — это **единство непрерывного и прерывного**. Непрерывное в данном случае и есть недизъюнктивное, а прерывное — это продукты (результаты) психического процесса (подробнее см. [36]).

Такая континуально-генетическая, недизъюнктивная, непрерывная процессуальность психики хорошо согласуется с непрерывностью нейрофизиологической регуляции всей активности у животных и людей. Эту непрерывность регуляции глубоко раскрыли П. К. Анохин и его сотрудники в своих физиологических исследованиях. В данном весьма существенном отношении особенно сильно сближаются друг

- «другом субъектно-деятельностная концепция С. Л. Рубинштейна, его учеников и последователей [176] и теория 41. К. Анохина и его школы. А различаются они прежде всего *и* оценке роли субъекта, его целей и обратных связей как факторов интеграции нервной и психической деятельности животных и людей. Для физиологической теории функциональной системы обратные афферентации, вообще обратные **«в**язи необходимы и **достаточны** как механизмы саморегуляции и у животных, и у людей. Для субъектно-деятельностной концепции обратные связи у людей хотя и необходимы, **но недостаточны**, поскольку они лишь наглядно-чувственно, непосредственно и сразу же дают субъекту «информацию» об адекватности или неадекватности получаемых результатов действий, поступков и т. д. Иначе говоря, обратные связи недостаточны потому, что субъект на основании этих, бесспорно, необходимых чувственно-наглядных данных и в соответствии со своими целями (познавательными, непосредственно практическими и т. д.) создает новый, бесконечно более сложный уровень саморегуляции (теоретическое мышление, нравственные ценности и т. д.). На этом высшем уровне саморегуляции наглядно-чувственные сигналы уже не **сами по себе** как бы автоматически регулируют **всю** активность человека в обход субъекта, а именно субъект с помощью своего мышления, совести и т. д. раскрывает вначале отнюдь не очевидное значение сенсорно-перцептивных данных и понятийных конструкций, сознательно стремится получить все новые данные и обосновать, доказать истинность все более сложных умозаключений.

В этом особенно отчетливо проявляется специфика саморегуляции (вообще детерминации) субъекта и его деятельности. Та же специфичность характеризует состав и струк-

туру всей его деятельности (цели, мотивы, действия, операции и т. д., о чем уже кратко говорилось выше). В данном отношении очень актуальна теперь проблема **средств**, орудий и т. д., которые создает и использует субъект в ходе своей деятельности. Такое ее **опосредствование**, на мой взгляд, чрезмерно переоценивается. Нередко даже вся деятельность сводится лишь к подобному опосредствованию, к использованию средств, орудий как главных ее компонентов. Соответственно существенно недооценивается роль самого субъекта (в его деятельностном взаимодействии с объектом). Рассмотрим теперь этот очень острый вопрос более подробно.

Глава пятая

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ

В разработке данной фундаментальной проблемы существенно новый и принципиально важный шаг сделал Майкл Коул (см. прежде всего его монографию [97; 98]). Названная проблема имеет большую историю.

Как уже говорилось, в XIX в. главными авторами очень разных философских концепций деятельности были Г. Гегель и К. Маркс. В XX столетии основоположником наиболее глубоко разработанной философско-психологической теории деятельности стал С. Л. Рубинштейн. Имеется в виду субъектно-деятельностная концепция, созданная им (начиная с 1910-1920-ых гг.) и затем некоторыми из его учеников и последователей. Большой вклад в развитие психологической теории деятельности внесли также М. Я. Басов, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов, А. А. Смирнов, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и многие другие отечественные и зарубежные психологи. Что же касается Л. С. Выготского и его наиболее последовательного последователя А. Р. Лурии, то — как ни парадоксально — до сих пор нет единодушия по вопросу о том, участвовали они или нет в разработке проблемы деятельности. М. Коул принадлежит к числу тех весьма авторитетных специалистов, которые дают в целом положитель-

ный ответ на этот очень важный вопрос, для него неразрывно связанный именно с проблемой опосредствования.

Он в значительной степени отталкивается от культурно-исторической теории Выготского и на этом пути стремится создать принципиально новую парадигму в науке — культурную психологию, или культур-психологию (*cultural psychology*). Сочетание двух последних терминов и составляет название его монографии, вышедшей на английском языке в 1996 г. (в русском переводе книги оно несколько сужено, вероятно, для того, чтобы еще больше подчеркнуть связь с теорией Выготского).

По мнению Коула, культурная психология призвана изучать роль культуры в психической жизни. Трудности в разработке такой психологии он характеризует следующим противоречием. С одной стороны, потребность и способность человека жить в культурной среде обычно относятся к числу главнейших. Но, с другой стороны, многие академические психологи фактически очень сильно недооценивают роль культуры в формировании нашей психической жизни. В результате возникают два существенных вопроса, которые Коул формулирует достаточно четко: 1) почему психологам так трудно учитывать культуру, несмотря на многие десятилетия работы большого числа исследователей; 2) если вы как психолог уверены в фундаментальной роли культуры в формировании человеческого мышления и поведения, то как научно внедрить эту проблему в практику исследования [97, с. 16]. А потому цель своей монографии наш автор видит в том, чтобы «описать и обосновать один из путей создания психологии, не игнорирующей культуру в теории и практике» [там же]. Он хорошо понимает, что такая цель не оригинальна, поскольку в прошедшие десятилетия немало ученых пыталось ее достигнуть.

-с Например, Р. Фарр, С. Тулмин и др. давно проанализировали «вторую» (т. е. неэкспериментальную) психологию Ш: Вундта, которая была призвана исследовать именно Проникновение культуры в психику человека, т. е. в высшие психические функции. Последние, по мнению Вундта, принципиально отличаются от изучаемых в экспериментах *яментарных психических процессов (ощущений и т. д.). Примером высших психических функций является использование языка, созданного целым народом, а не одним человеком. Поэтому такие функции (язык, народные обычаи, религии и т. д.) должны изучаться с помощью методов описательных наук — этнографии, лингвистики, фольклористики и т. д. Развивая эту историко-генетическую и во Многом культурологическую линию исследования, Коул Кратко, но глубоко анализирует работы Геродота, Платона, Р. Декарта, В. Вико, В. фон Гумбольдта, Г. Спенсера, Ш. Дильтея, В. Вундта, Э. Дюркгейма, Л. Леви-Брюля, Т. Мюнстерберга, Д. Дьюи, Ф. Бартлетта и многих других (к сожалению, в данном списке не оказалось Э. Кассирера, а без учета его работ нельзя правильно понять творческий ИутьМ. М. Бахтина, Л. С. Выготского и т. д.). В результате \$того очень важного анализа Коул подводит общий итог той-ю, как разные авторы раскрыли специфику человека, его психики, истории и т. д.: «...в целом их внимание было сфокусировано на языке и способности создавать орудия труда, которые в совокупности и конституировали особую форму жизни» людей [там же, с. 48] (выделено мною. — А. Б.). В этом, по его мнению, состоит одна из важнейших характеристик того, что Вундт называл «второй» психологией. Ее развитие Коул находит, в частности, во французской социологической школе (Дюркгейм и др.): примат общественной

жизни в порождении у человека сознания, опосредствование общими культурными символами и т. д. Еще один пример: Ч. Джадд, прямо следуя за Вундтом, утверждал (в 1926 г.), что язык, орудия труда, система счисления и т. д. суть формы накопленного за тысячелетия «социального капитала». Коул особо отмечает также «период расцвета американского прагматизма — философии, которая вслед за Гегелем размещала источник познания внутри повседневной культурно организованной исторически развивающейся деятельности конкретной социальной группы — Мид, Дьюи» [там же, с. 49].

Однако для различных ветвей «второй» психологии оставалась характерной, по мнению Коула, довольно большая разобщенность по сравнению с господствующей парадигмой; психологи оказались до такой степени разделены, что вели нескончаемые дискуссии о «кризисе в психологии». На этом общем фоне «единственной страной, в которой некая версия «второй» психологии как наследница психологии Вундта обрела известность, был Советский Союз. Направление, разрабатывавшееся Львом Выготским, Александром Лурия и Алексеем Леонтьевым, не собиралось стать ни отдельной ветвью, ни особым подходом. Оно было задумано как разрешение «кризиса в психологии», как общая психологическая рамка... Они узаконили культурную психологию, которая могла вобрать в себя обе стороны психологии Вундта» [там же, с. 49-50].

В таком очень широком контексте автор и начал создавать свою версию культурно-исторической теории, опираясь на идеи «российской школы культурно-исторической психологии, американский прагматизм начала XX в. и некий гибрид идей, заимствованных из ряда других дисциплин» [там же, с. 50].

Коул дает очень детальный и во многом критический анализ кросскультурных исследований в психологии, этнографии и т. д., в том числе тех, которые применяют тесты интеллекта. Он справедливо настаивает на том, что во всех подобных случаях необходимо прежде всего хорошо знать и использовать повседневную практическую деятельность испытуемых как контекст и основу для проводимых экспериментов. Без знания конкретной культуры, в которой они живут и действуют, в принципе невозможно осуществить кросскультурное изучение тех или иных общностей людей. До сих пор не хватает достаточных данных для установления ясных связей между культурным опытом и выполнением теста. Остается большой проблемой найти отношения эквивалентности между тестами, созданными в разных культурах (индустриальные, сельскохозяйственные и другие страны). В результате автор приходит к психологически важному обобщению: «...единственный способ получить *культурнонезависимый* тест — это разработка заданий, в равной мере являющихся частью жизненного опыта во всех культурах... До сих пор никто не выполнил такой исследовательской программы» [там же, с. 74] (выделено мною. — А. Б.)*.

В целях разрешения всех этих и им подобных трудностей Коул подробно раскрывает свой способ перехода от кросскультурной ко «второй», культурной психологии.

* От себя добавлю, что, например, тесты интеллекта во многих случаях характеризуют определенный уровень не столько мышления, сколько знания, а потому часто парадоксальным образом противоречат показаниям тестов, диагностирующих креативность.

Главными характеристиками культурной психологии он признает следующие. Она подчеркивает, что всякое действие опосредствовано контекстом; настаивает на важности широко понимаемого «генетического метода», включающего исторический, онтогенетический и микрогенетический уровни анализа; пытается основывать свой анализ на событиях повседневной жизни: считает, что психика возникает в совместной опосредствованной деятельности и что индивиды являются субъектами своего развития, однако их действия в конкретной среде не полностью определяются их собственным выбором; отвергает линейную причинно-следственную парадигму «стимул—реакция» в пользу утверждения эмерджентной природы деятельности и признания центральной роли интерпретации; опирается на методы гуманитарных, а также социальных и биологических дисциплин. И как уже отмечалось выше, внутри самой этой «второй» психологии автор пришел к принятию культурно-исторического подхода в культурной психологии. В итоге получилось то, что Коул назвал культурно-исторической теорией деятельности. По его мнению, такая теория дает «один из продуктивных путей преодоления дихотомии вундтовских двух психологии и одновременного включения культурных процессов в развитие психики» [там же, с. 128]. Главная идея «русской культурно-исторической школы», связанной с именами Выготского, Лурии и Леонтьева, состоит в том, что структура и развитие психических процессов человека порождаются культурно опосредствованной исторически развивающейся практической деятельностью. Коул раскрывает три основных положения названной теории. Это, во-первых, опосредствование артефактами — материальными продуктами деятельности людей, представляющими собой

оявления культуры, т. е. единство материального и идеального. Примером могут служить прежде всего орудия. Хаггеризуя их, он ссылается на А. Бергсона, Дьюи, Лурию, садда и др. Это, во-вторых, историческое развитие культуры в частности, как совокупности артефактов. И нако-гц, в-третьих, это практическая деятельность. Данное «по-»жение культурно-исторического подхода, воспринятое от гтеля и Маркса, состоит в том, что анализ психических функций человека должен основываться на его повседневной деятельности» [там же, с. 133].

Отправляясь от указанной теории, Коул строит свой азовый треугольник опосредствования. Его основание составляют взаимоотношения между субъектом и объектом стимулом и реакцией — в отличие от известного треугольника Выготского, где вершина символизирует знак, ^Посредствующий S—R). У автора книги вершина треуголь- > Пика представляет собой артефакт, который является посредником между субъектом и объектом, т. е. двумя ниж- гвыми вершинами этой геометрической фигуры. (Но сама ^деятельность в обсуждаемой схеме вообще не отражена.) Коул специально подчеркивает, что психические функции, ^Символизируемые основанием треугольника, остаются не- ^Шопосредствованными и, значит, естественными (т. е. не - •культурными, а — как и у Выготского — натуральными). Только опосредствованные артефактами (через вершину ■■треугольника) психические функции являются культурными, а не естественными. Коул считает, что в этом проявля- ■ Фгся синергичность культурного и природного (естественного), и потому не видит здесь никакого дуализма между - Природным и социальным. На мой же взгляд, такое соотношение высших (опосредствованных, культурных) и низших

(неопосредствованных, натуральных, естественных) психических функций в основном сохраняет тот дуализм, разрыв, дихотомичность, дизъюнктивность (между природным и социальным в психике человека), которые остались непреодоленными даже в самых последних работах Выготского (подробнее см. [176]). К тому же символизация тройственных отношений между субъектом, объектом и средством (посредником) тремя **равнозначными** вершинами треугольника придает этому средству (артефакту, орудию) в принципе тот же статус, что и самому субъекту. Тогда неизбежно возникает опасность того, что роль последнего недооценивается, а функция средства, напротив, гипертрофируется — вопреки всей субъектно-деятельностной теории (подробнее см. дальше).

Далее автор конкретизирует и все более глубоко обосновывает свои исходные идеи, «геометризованные» в базовом треугольнике опосредствования. В очень разных и весьма существенных аспектах он раскрывает многие сложнейшие проблемы филогенеза и онтогенеза человека в единстве с формированием культуры и формулирует положение о «переплетении» природной и культурной линий развития людей и их психики. Он разделяет и разрабатывает дальше общий вывод о том, что филогенетическая, культурная и индивидная составляющие вступают в действие одновременно и с самого начала человеческого **онтогенеза**, а потому отрицает в данном случае первичность только первой из них. Коул более ясно уточняет свою позицию, когда соотносит ее с теорией Выготского. Он даже критикует последнего «в двух важнейших отношениях». Во-первых, потому, что тот, «помещая филогенетические влияния во времени впереди культурных, не принимал во внимание коэволю-

цию культуры и человеческого тела» [97, с. 245]. А, во-вторых, по его мнению, Выготский «недооценивал степень, до которой культурная и природная линии развития у младенца... проникают друг в друга уже **задолго до освоения Языка**» [там же] (выделено мною. — А. Б.).

Это исключительно важное критическое замечание Коула отчасти совпадает с моей критикой теории Выготского [29; 176], поскольку оно тоже указывает на исходный для данной теории неустранимый разрыв между природным и социальным* (культурным), якобы характерный уже для самых первых стадий психического развития младенца.¹ В действительности такого разрыва нет и быть не может, особенно если учесть, что психика у человека — как неразрывное единство природного и социального — возникает еще во внутриутробном периоде [20; 31; 284]. Коул также признает влияние культуры на пренатальное развитие.

Таким образом, Коул фактически критикует Выготского зато, что он, признавая первичными низшие (натуральные, некультурные, несоциальные, доречевые) психические функции у маленьких детей в отличие от высших (культурных), тем самым не учитывал **изначальное** взаимопроникновение (я бы добавил — недизъюнктивность) природного и культурного в психическом развитии младенцев. Но тогда, на мой взгляд, следовало бы уточнить и ту интерпретацию, которую Коул дает своему вышеупомянутому базовому треугольнику опосредствования. Ради логической последовательности нужно было бы все психические функции, символизируемые основанием этого треугольника, т. е. неопосредствованные,

* Термины «культура» и «социальность» Коул в ряде случаев употребляет как синонимы.

естественные (натуральные), тоже признать культурными («окультуренными» и т. д.). Но Коул не делает такого признания — и, может быть, потому оно требует коренным образом преобразовать всю проблематику опосредствования, идущую, в частности, от Выготского (к возможности такого преобразования мы еще вернемся).

Свое понимание опосредствования автор очень детально раскрывает и развивает на материале проведенного им с сотрудниками эмпирического исследования по формированию совместной деятельности детей и взрослых. Такой деятельностью было организованное учителем вопрошающее чтение. Участники этих очень интересных занятий по очереди выполняли разные роли: спрашивающего о словах, которые по ходу чтения трудно произнести, сложно понять; задающего вопрос о главной идее читаемого отрывка и т. д. Все получали экземпляры текста для чтения, бумагу и карандаши для записи своих вопросов, замечаний и т. д., карточки с описанием их роли и др. Таковы артефакты, которые использовались взрослыми как орудия, способствующие развитию у детей процесса чтения и обучению этому умению даже тех, кто не может и не любит хорошо читать. Данное исследование и созданная на его основе эффективная система развивающего (как сказал бы, наверное, В. В. Давыдов) обучения исключительно интересны и перспективны. Еще более многоплановым является другое большое исследование, тщательно спланированное Коулом и его коллегами. Это так называемое «Пятое измерение», когда в совместной деятельности используются в качестве орудий компьютеры и многие иные артефакты.

А теперь вернемся к обсуждению общей проблемы деятельности и опосредствования. Как известно, некоторые

Последователи Выготского считают его чуть ли не родоначальником психологической теории деятельности прежде всего на том основании, что он придавал решающее значение проблеме средств (орудий и т. д.), с помощью которых возникает и развивается специфически человеческая психика у детей. Такими средствами, по его мнению, становятся главным образом знаки (в первую очередь речевые). Это обстоятельство констатирует и Коул: для вышеуказанных психологов «ядром всякой деятельности» является ее опосредствованная природа. В данной связи необходимо напомнить, что такое опосредствование в строгом смысле слова. Эта изначально философская категория, впервые наиболее систематически разработанная еще Гегелем, означает у него определение «Знания через раскрытие его отношения к другому понятию» (К5, с. 845). Например, опосредствованное знание (в противоположность непосредственному) получается только через Другое знание. «Опосредствование можно рассматривать лишь в соотнесении с непосредственным. В противном случае любой факт действительности или мышления с равным основанием может считаться как опосредствованным (т. е. Игдa можно найти нечто промежуточное, посредством которого этот факт существует), так и непосредственным (поскольку можно обойтись без этого промежуточного члена)» [148, *Н, с. 148]. Тогда опосредствование определяется некоторыми авторами как трехчленная связь а—b—с в противоположность двучленной связи а—с как непосредственной. (Но членная взаимосвязь вовсе не обязательно должна симметризоваться треугольником.) Таким образом, опосредствование всегда является относительным (т. е. оно не существует без непосредственного, подобно тому как нет объекта субъекта, Северного полюса без Южного и т. д.).

естественные (натуральные), тоже признать культурными («окультуренными» и т. д.). Но Коул не сделает такого признания — и, может быть, потому оно требует коренным образом преобразовать всю проблематику опосредствования, идущую, в частности, от Выготского (к возможности такого преобразования мы еще вернемся).

Свое понимание опосредствования автор очень детально раскрывает и развивает на материале проведенного им с сотрудниками эмпирического исследования по формированию совместной деятельности детей и взрослых. Такой деятельностью было организованное учителем вопрошающее чтение. Участники этих очень интересных занятий по очереди выполняли разные роли: спрашивающего о словах, которые походу чтения трудно произнести, сложно понять; задающего вопрос о главной идее читаемого отрывка и т. д. Все получали экземпляры текста для чтения, бумагу и карандаши для записи своих вопросов, замечаний и т. д., карточки с описанием их роли и др. Таковы артефакты, которые использовались взрослыми как орудия, способствующие развитию у детей процесса чтения и обучению этому умению даже тех, кто не может и не любит хорошо читать. Данное исследование и созданная на его основе эффективная система развивающего (как сказал бы, наверное, В. В. Давыдов) обучения исключительно интересны и перспективны. Еще более многоплановым является другое большое исследование, тщательно спланированное Коулом и его коллегами. Это так называемое «Пятое измерение», когда в совместной деятельности используются в качестве орудий компьютеры и многие иные артефакты.

А теперь вернемся к обсуждению общей проблемы деятельности и опосредствования. Как известно, некоторые

последователи Выготского считают его чуть ли не родоначальником психологической теории деятельности прежде всего на том основании, что он придавал решающее значение Проблеме средств (орудий и т. д.), с помощью которых возникает и развивается специфически человеческая психика у детей. Такими средствами, по его мнению, становятся главным образом знаки (в первую очередь речевые). Это обстоятельство констатирует и Коул; для вышеуказанных психологов «ядром всякой деятельности» является ее опосредствованная природа. В данной связи необходимо напомнить, что такое Опосредствование в строгом смысле слова. Эта изначально философская категория, впервые наиболее систематически разработанная еще Гегелем, означает у него определение понятия через раскрытие его отношения к другому понятию (23, с. 845]. Например, опосредствованное знание (в противоположность непосредственному) получается только через Другое знание. «Опосредствование можно рассматривать лишь в соотнесении с непосредственным. В противном случае любой факт действительности или мышления с равным основанием может считаться как опосредствованным (т. е. всегда можно найти нечто промежуточное, посредством которого этот факт существует), так и непосредственным (поскольку можно обойтись без этого промежуточного члена)» [148, Т; 4, с. 148]. Тогда опосредствование определяется некоторыми авторам как трехчленная связь а—b—с в противоположность двучленной связи а—с как непосредственной. (Но трехчленная взаимосвязь вовсе не обязательно должна символизироваться треугольником.) Таким образом, опосредствование всегда является относительным (т. е. оно не существует без непосредственного, подобно тому как нет объекта субъекта, Северного полюса без Южного и т. д.).

Поэтому когда Выготский (вслед за Вундтом) выделяет высшие психические (точнее, психологические) функции в качестве специфически человеческих и (вслед за Кассирером) раскрывает их связь с культурой и прежде всего их опосредствованность речью (речевыми знаками и т. д.), то в силу вышеуказанной относительности он не может не сопоставить их с противоположными им функциями. Последние у маленького ребенка **неизбежно** характеризуются им как бы через отрицание всего, что свойственно первым, т. е. они — низшие, натуральные, животные или полуживотные, непосредственные, не специфически человеческие и т. д. Однако с железной логикой соотносительности опосредствованного и непосредственного не считается большинство последователей Выготского. Они или «стыдливо» замалчивают неизбежность (по этой логике) существования у **детей** низших, натуральных психических функций, или даже критикуют Выготского за их признание, напрасно полагая, впрочем, что, отказавшись от явно неадекватной идеи таких функций, можно якобы полностью сохранить как перспективные все остальные положения его культурно-исторической теории. С позиций же субъектно-деятельностной концепции эта проблема ставится и решается совершенно иначе: **все** психические процессы, свойства, состояния, функции и т. д. у младенцев, детей, вообще у людей изначально и всегда являются неразрывным, недизъюнктивным единством природного и социального [176], т. е. не только низшие, но и высшие функции **в вышеуказанном смысле** просто не существуют.

Уточним сделанный вывод в отношении высших, опосредствованных функций. Когда опосредствование понимается как «ядро всякой деятельности» (см. выше), то при

этом не учитывается ее подлинная сущность. Ведь деятельность изначально есть важнейший уровень взаимодействия человека, людей с окружающей и все расширяющейся для **них** действительностью (в частности, взаимодействие субъекта с объектом). В составе всей в целом системы ■ «субъект (т. е. человечество, внутри него различные общности людей, индивиды) и его деятельность» сложно соотносятся друг с другом цели, мотивы, действия, операции и т. д., в данном контексте проанализированные Рубинштейном, Леонтьевым и многими другими «деятельностниками». В теории же Выготского центральное место в психическом развитии детей, вообще людей занимают знаковые ^речевые и т. д.) средства как «общественные органы» или «социальная сила» (выражения Выготского), т. е. представляющие собой сущность социальности. Это настолько мощная сила, что речевые знаковые средства внедряются в изначально натуральную психику ребенка даже независимо от исходной **сенсорно-практической** основы овладения детьми речью (подробнее см. [176]), что, как мы видели, признал и Коул. В теории Выготского средства оторваны от того, средством чего они являются (см. [29, с. 11]). Рубинштейн и Леонтьев справедливо отмечали, что в этой теории средство (слово-знак) превращается в демиурга мышления и вообще психики у детей. Если субъектно-деятельностная концепция исходит из того, что вначале было дело, то для теории Выготского вначале было слово (хотя он иногда как будто бы не соглашался с этим положением, идущим от Библии) [35].

Гипертрофия (абсолютизация) средств и прежде всего словесных знаков как главных или даже единственных оснований психического развития человека уводит в сторону

от теории (изначально практической) деятельности, а тем более от субъектно-деятельностной концепции. Абсолютизация таких **средств** приводит к подмене ими **субъекта** деятельности, а потому последняя становится невозможной. Неслучайно главный последователь Выготского Лурия в своей итоговой научной автобиографии [126] не придает никакого существенного значения категории, проблеме и принципу деятельности и потому обходит молчанием основные работы Леонтьева, выполненные **после** того, как он с середины 1930-х гг. начал переходить на позиции деятельностного подхода (а Рубинштейн Лурия вообще почти никогда не упоминал в своих публикациях). Правда, в своем известном кросскультурном исследовании, проведенном в Средней Азии в начале 1930-х гг., Лурия попытался использовать деятельностный подход [125], но сделал это очень нечетко, а по мнению Коула, даже неадекватно (см. [97, с. 196-198]).

Таким образом, идея **средств** (в частности, средств деятельности), сама по себе немаловажная в общем виде, в случае ее абсолютизации становится несовместимой с теорией **деятельности**. Напомню, что опосредствование характеризует структуру какого-либо процесса или деятельности (например, трудовой) в плане достижения определенных **целей** или **результатов** [149, с. 444]. Иначе говоря, субъект создает и использует те или иные средства, орудия, инструменты и т. д. ради осуществления **цели** своей деятельности. Неверно, что цель оправдывает средства, но верно, что она их детерминирует в конкретных условиях постановки и решения определенной задачи.

Все сказанное выше позволяет теперь **предельно широко** обобщить соотношение опосредствования и деятель-

ности. Как мы видели, опосредствование характеризует **f*** абсолютно все без исключения уровни и сферы бытия, т. е. **%** .пространяющейся на **Вселенную** в целом и на все ее суб-**V¹** системы. Деятельность же, напротив, не столь всеобъемлющая категория. Она характеризует не всеобщую взаимосвязь явлений материального мира, а только **культуру** (вообще **социальность** (всегда неразрывно связанную с природой), т. е. человека, людей, общество, «очеловеченную» природу и т. д. Стало быть, **любая деятельность, — это также и опосредствование, но не наоборот: далеко не всякое опосредствование есть деятельность**. Последняя всегда имеет в своем составе те или иные средства (орудия и т. д.), но отнюдь не любое средство является компонентом деятельности. Например, хорошо известно, что обезьяны используют некоторые предметы как орудия для добывания пищи (Коул дает глубокий анализ таких фактов), но любое поведение животных не становится от этого деятельностью, поскольку она в принципе осуществляется только субъектом, т. е. людьми.

Изучение того, как человек использует те или иные **средства** (орудия и т. д.), совершенно **недостаточно** для адекватного исследования **деятельности**, ибо последняя никак не сводится к такому использованию. Главное в ней — взаимодействие субъекта с объектом. В этом я вижу основное объяснение парадоксального феномена Выготского — парадоксального, в частности, потому, что многие (но теперь уже не все) его последователи все еще причисляют его к славной когорте разработчиков или даже основоположников психологической теории деятельности. Аргументируя эту свою, на мой взгляд, неадекватную точку зрения,

сторонники Выготского делают акцент на том, как именно он изучал такие средства. Но они не учитывают, что последние анализировались им вне проблематики деятельности.

Как мы видели, категория деятельности (в отличие от опосредствования) характеризует не все и вся, а только культуру, вообще социальность. Но Выготский и некоторые его последователи, изучая знаковые, речевые средства как важнейшие элементы и даже квинтэссенцию культуры, тем не менее исследовали ее безотносительно к деятельности, что я и пытался показать с позиций субъектно-деятельностной теории Рубинштейна и некоторых его учеников [2; 4; 29; 32; 35; 68; 157; 176; 200; 202; 263; 268].

К сожалению, эта теория по существу никак не представлена даже в новейшей книге Коула (за одним небольшим исключением), что весьма сужает основной предмет исследования. Американские психологи, хорошо знающие русский язык и нашу научную литературу, как правило, оставляют без внимания труды Рубинштейна — основоположника психологической теории деятельности — даже в ходе обсуждения ее фундаментальных проблем. Это примерно то же самое, что обходить молчанием А. Эйнштейна в процессе анализа основ теории относительности. А ведь Коулу принадлежит огромная историческая заслуга — в течение уже нескольких десятилетий он знакомит зарубежных коллег со многими достижениями нашей психологии, систематически публикуя в переводе на английский язык очень разные статьи российских психологов. Я имею в виду основанный и редактируемый им известный журнал переводов «Soviet Psychology» (теперь «Russian and East European Psychology»). К сожалению, и в этом журнале труды самого Рубинштейна представлены, если

не ошибаюсь, лишь двумя небольшими публикациями. Дело, конечно, не только и не столько в тех или иных персоналиях самих по себе, а в существе фундаментальной проблемы субъекта и его деятельности. Ясно, что нет никаких научных оснований столь сильно и долго ограничивать исследовательское «поле» психологической науки. Такое самоограничение выражается еще и в том, как выше отмечалось, что огромное большинство учеников и последователей Выготского (за исключением прежде всего В. В. Давыдова [68]) вот уже более 40 лет уходят от диалога, полемики, дискуссии по поводу сильных и слабых сторон его теории и обычно даже не отвечают на научную развернутую критику ее существенных недостатков, в частности, на ту, которая проводится с позиций субъектно-деятельностной концепции (см., например, [29; 176]). Пользуясь случаем, я вновь приглашаю своих оппонентов к диалогу.

В монографии Коула очень кратко и неточно говорится о полемике вокруг теорий Выготского, Леонтьева и Рубинштейна (см. [97, с. 163, 367-368]). В итоге ее автор делает следующий вывод: «Длительное время наблюдая за дискуссиями по этому поводу среди российских психологов, я убедился в том, что они редко бывают продуктивными. Опосредованное действие и его деятельностный контекст — это Два момента единого процесса, и что бы мы ни понимали под психическими процессами, это является не чем иным, как сочетанием этих свойств» [там же, с. 368]. Замечу, однако, что уже на рубеже 1930-1940-х гг. Рубинштейн, Леонтьев и их ученики пришли к общему и до сих пор бесспорному мнению о том, что действие и деятельность в любом их контексте представляют собой неразрывное единство

(см., например, [176]). А потому все вышеуказанные дискуссии проходили и проходят по другим поводам, гораздо более существенным [2; 4; 29; 36; 137; 176; 200; 202].

Безотносительно к этой полемике собственная позитивная позиция Коула лучше всего представлена, на мой взгляд, в уже упоминавшихся его исследованиях «Вопрошающее чтение» и «Пятое измерение». Обобщенный в них богатейший эмпирический материал позволяет во многом оригинально рассмотреть проблему субъекта и разнообразных видов его активности (деятельности, общения и т. д.). Это прежде всего психология мотивации, инициативы, ответственности, дружбы, доверия, подлинной (а не искусственно вызванной) деятельности, институционализации, компьютеризации и т. д. Правда, сам автор этих многоплановых исследований делает очень сильный акцент, естественно, на проблеме опосредствования и переопосредствования (см. [97, с. 318-319]). Последнее означает, что до экспериментов поведение детей уже было опосредствовано языком и другими артефактами, а потому в процессе обучения, организованного в виде совместной деятельности, учащиеся поднимались на новый уровень опосредствования.

Итак, орудия и вообще любые средства, создаваемые и используемые субъектом в ходе своей деятельности, бесспорно, играют очень важную роль во всех видах активности людей. Более того, каждый продукт (результат) психического как процесса неизбежно становится таким средством — «чисто психическим» (не обязательно также и материальным). Но все это не должно приводить к отрицанию или недооценке решающе важной активности самого субъекта (взаимодействующего с объектом). Такова суть субъектно-деятельностной концепции.

Мы уже видели, что данная концепция по-новому разрывает проблему субъекта и его деятельности, их детерминации и, в частности, саморегуляции, опосредствования и т. д., а тем самым уверенно противостоит теории и практике тоталитаризма. Следовательно, устраняются многие трудности и препятствия (научные, политические и т. д.) на пути дальнейшего развития указанной концепции. Однако, как уже отмечалось выше (в частности, во второй главе), многие, но не все психологические теории и понятия пока еще в большей или меньшей степени находятся под влиянием некоторых рецидивов тоталитаризма и авторитаризма — даже когда авторы упомянутых теорий начинают признавать и изучать человека как субъекта. Ясно, что путь от несубъектной психологии к субъектной очень труден. Было бы интересно и поучительно показать это на примере творческой эволюции ряда крупных психологов. Ограничимся пока лишь одним примером замечательного ученого В. В. Давыдова.

Глава шестая

СУБЪЕКТ И РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ

Для разработки проблематики субъекта и его мышления особенно много сделал В. В. Давыдов. Он внес новаторский вклад в педагогическую психологию второй половины XX века и тем самым создал новый способ единения психологической науки и педагогической практики. В своих главных монографиях «Виды обобщения в обучении», «Проблемы развивающего обучения», «Теория развивающего обучения» он очень последовательно и систематически развивал свою оригинальную психолого-педагогическую концепцию (см. также [64; 68]). В Большом энциклопедическом словаре она резюмирована следующим образом: В. В. Давыдов «экспериментально обосновал способы отбора содержания обучения в начальной школе, учитывающие особенности и структуру учебной деятельности и обеспечивающие формирование у учащихся теоретического мышления» [23, с. 324].

В. В. Давыдов принадлежит к числу крупнейших отечественных психологов, начавших свой творческий путь в 50-е гг. бурного XX века. В отличие от большинства ученых своего поколения он умело сочетал в одном лице методолога и философа, психолога и педагога, теоретика, экспериментатора и практика, профессора университета

«учителя в начальной школе. Широта научного кругозора я большая эрудиция, прямо-таки вулканический творческий темперамент, полемический задор и вместе с тем умение спокойно, последовательно, многосторонне разобраться ■1 той или иной сложной проблеме, беспредельная преданность друзьям, трогательная забота о своих учениках и жесткая неприступность по отношению к тем, кого он считал «воими врагами, искренняя заинтересованность в нерасторжимом единстве психологической науки и педагогической практики — вот лишь некоторые и очень разные штрихи к портрету этого замечательного человека и ученого. . Я много общался и сотрудничал с ним, начиная с середины 1950-х гг. и до последних дней его безвременно закончившейся, очень яркой жизни. Хорошо помню многие его страстные выступления и доклады, например, в 1963 г. в Ленинграде на II Съезде Общества психологов СССР, на Международных конференциях, посвященных памяти Л. С. Выготского, и другие. Особенно важно отметить его доклад по проблеме деятельности на Общемосковском теоретическом семинаре психологов 22 декабря 1997 г.

Уже в начале 1960-х гг. мне посчастливилось видеть В. В. Давыдова в роли учителя, увлеченно и убежденно формирующего у первоклассников по своей методике начатки простейшего теоретического мышления (на материале исходных арифметических понятий). Он пригласил меня на эти Свои новаторские уроки, поскольку во второй половине 4950-х гг. я под руководством С. Л. Рубинштейна провел небольшое экспериментальное исследование формирования У Дошкольников элементарного понятия числа (см. мою статью в сборнике [174]). В этой работе я пытался сопоставить ■ку Рубинштейновский подход с позицией П. Я. Гальперина

в отношении той же проблемы. В. В. Давыдов был тогда последователем гальперинской теории, и, значит, мы с ним очень по-разному решали вопрос о формировании простейших понятий у дошкольников и первоклассников, а потому энергично и подолгу обсуждали наши экспериментальные данные и их теоретическое объяснение (с непосредственностью и энтузиазмом начинающего психолога я и в печати намеревался продолжать эти дискуссии, но С. Л. Рубинштейн не хотел обострять отношения с А. Н. Леонтьевым и П. Я. Гальпериным и исключил из моей вышеупомянутой статьи полемику с альтернативными точками зрения).

Главный научный труд всей жизни В. В. Давыдова, подводящий важнейшие итоги более чем 30-летних теоретико-экспериментальных исследований, — это весьма солидная монография «Теория развивающего обучения» [163]. Сложнейшая проблема психического *развития* дошкольников и школьников в условиях *деятельности, обучения, учения, воспитания* в течение последних нескольких десятилетий неизменно находилась в центре его научных интересов и изысканий. Эволюцию его взглядов на столь актуальную проблему я и пытаюсь кратко рассмотреть" в данной главе. Для этого необходимо прежде всего уточнить тот противоречивый исторический контекст, в котором начиналось и продолжалось творчество В. В. Давыдова.

Его аспирантура (научный руководитель П. Я. Гальперин) и первые годы самостоятельной работы пришлись на период «оттепели», ставшей неизбежной почти сразу после смерти Сталина 5 марта 1953 г. В психологии постепенно началась «реабилитация» педологов, «космополитов», «антипавловцев» и других «диссидентов». Одни из них к тому времени уже умерли, другие, к счастью, еще были тогда живы —

П. К. Анохин, М. Я. Басов, Н. А. Бернштейн, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе и другие. Однако идеологический и организационный прессинг тоталитаризма (неосталинизма) продолжался вплоть до поражения августовского путча 1991 г., под конец почти совсем ослабну в.

В аспирантуре и непосредственно после ее окончания В.

В. Давыдов был ярким и ярким последователем теории интериоризации и прежде всего поэтапного (планомерного) формирования умственных действий, созданной П. Я. Гальпериным. На основе своего понимания и дальнейшей своей творческой разработки данной теории он предельно остро и обобщенно ставил и решал проблему психического развития детей прежде всего в знаменитой статье 1966 г. «Соотношение понятий "формирование" и "развитие" психики», опубликованной в известном сборнике «Обучение и развитие» (М., 1966). Сборник содержал часть материалов для Общественного симпозиума психологов, состоявшегося 30 июня 1966 г., на котором многие из нас обсуждали наиболее актуальные методологические проблемы нашей науки в порядке подготовки к XVIII Международному психологическому конгрессу (проходившему в новом здании МГУ в августе того же года). В этой статье В. В. Давыдов с большим пафосом рас-

«рывает решающую роль *обучения* в формировании психики». Ки дошкольников и младших школьников. * Критикуя концепцию позднего Ж. Пиаже за «робинзо- *аду», т. е. за игнорирование социальной сущности челове-, *5а, В. В. Давыдов так формулирует свою исходную точку, Ярения: «Применение термина "психическое *развитие*" /К отдельному человеку *неправомерно*, если отдавать себе ;Отчет в значении этого термина и не стоять на позициях

натуралистических теорий человека. Если этому термину все же придать смысл и оперировать понятием "психическое развитие *индивида*", то, подобно Ж. Пиаже, необходимо признать *автономность* и *самодовлеющую значимость отдельного* человека, необходимо видеть в нем целостную систему, что в конечном счете равно *отрицанию* его общественно-социальной природы» [59, с. 38] (курсив мой. — А. Б.).

Таким образом, ранний Давыдов предлагает отказаться от термина «развитие» (психики) применительно к отдельному человеку. Вместо этого он считает оправданным использовать только термин «*формирование** психики» индивида. Оно означает «овладение, приобретение, освоение, **присвоение** вне его лежащей "общественной" природы, опредмеченной в материальной и духовной культуре, т. е. в особых продуктах *предметной деятельности* предшествующих поколений людей» [там же] (курсив В. В. Давыдова. — А. Б.). Это и есть формирование собственной *деятельности* человека и, в частности, ее управляющих механизмов - *психики*. Иначе говоря, по мнению В. В. Давыдова, все виды и способы деятельности человека, в том числе и его индивидуальная активность, потребности, стремления, склонности, от начала и до конца суть результат присвоения общественно заданных и в определенном смысле нормативных образцов этой деятельности. «Общественные учреждения так или иначе определяют характер процесса формирования индивида по своему образу и подобию» [там же, с. 38]. Следовательно, развитие относится к обществу

* Как мы уже видели, С. Л. Рубинштейн с 1922 г. совершенно по-другому использовал этот термин.

в целом, но не к индивиду, а становление последнего и прежде всего его психики — это не развитие, а формирование. Тогда неизбежно отрицание человеческого индивида как субъекта.

Однако уже ранний В. В. Давыдов хорошо понимает, что здесь возникают трудные проблемы, нуждающиеся в специальном исследовании. Например, он отмечает, что, по мнению его оппонентов, формирование предполагает *пассивного* индивида, а развитие, напротив, требует большой активности. Он дает следующий ответ на эти возражения, который сам же называет *предварительным* (т. е. еще неокончательным). Под формированием В. В. Давыдов понимает предельно *всеобщую* форму объективного процесса становления индивида, вовсе не исключаящую его *собственной* познавательно-волевой активности. Но, — добавляет он, — эта «активность» должна быть сформирована, создана у ребенка взрослыми по исторически сложившимся образцам. «"Собственное" не исходно, а *производно*, хотя, став таковым, оно приобретает важнейшую функцию внутри дальнейшего процесса формирования деятельности индивида» [там же, с. 39].

Я так подробно цитирую и анализирую эту давыдовскую статью 1966 г. потому, что в ней, пожалуй, наиболее отчетливо выявлены оба полюса основного противоречия психического развития людей (собственная активность ребенка и влияние на него общества) и соответственно главные разногласия между психологами того времени, а во многом и в новейшей психологической науке [176]. Таким был и исходный пункт творческой эволюции самого В. В. Давыдова.

Его предельно ясная формула: «собственное» не исходно, а производно (см. выше) — лучше всего выражает суть

леонтьевско-гальперинской теории интериоризации, именно за это подвергнутой убедительной, но безответной критике С. Л. Рубинштейном в конце 1950-х гг., а затем продолженной некоторыми из его учеников (см., например, [2; 32; 36; 176; 200; 202]). Как уже отмечалось, в субъектно-деятельностной концепции С. Л. Рубинштейна и его школы центральное место занимает следующий принцип детерминизма: внешние (педагогические и другие) причины действуют только через внутренние условия, составляющие *основание* развития. А потому собственная активность (обучаемость, вообще внутренние условия) даже младенца, а тем более ребенка является *не производной, а именно исходной*. Столь же исходными остаются и эти внешние влияния, причины, нормативные общественные образцы и т. д., но они не прямо и не непосредственно детерминируют всю жизнь людей, а только опосредствуясь целостной системой внутренних условий, всей личностью (наследственными задатками, собственным жизненным опытом и т. п.). Иначе говоря, любое воздействие внешних причин существенно зависит от внутреннего основания развития.

Этим несколько не отрицается и не умаляется весьма значительная, часто даже решающая роль *нормативных* общественных образцов, о которых совершенно справедливо пишет В. В. Давыдов, например, в анализируемой статье 1966 г. Но я бы добавил (пользуясь нынешней свободой слова и отсутствием у нас идеологической цензуры с 1991 г.), что такая нормативность осуществляется принципиально по-разному в тоталитарном и демократическом обществах. Лишь в первом случае она означает полное и обязательное для всех политическое единство общества (исключающее всякий *плюрализм* в политике, идеологии и т. д.), т. е. 100%-ную

ф интериоризацию унифицированных норм и правил поведения. Следовательно, только при таких условиях требуется я поощряется полностью контролируемое обучение всего населения от мала до велика, отвергающее даже формальную возможность свободного выбора индивидом тех или иных идеологических и тому подобных норм и взглядов.

Но вернемся к В. В. Давыдову и его статье 1966 г. На основе процитированных выше общетеоретических посылов, Аок он раскрывает психолого-педагогическую конкретику своей во многом новаторской программы по преобразованию всего начального обучения в тогдашней советской школе, т. е. объясняет, что конкретно означает *формирование* (взрослыми) психики детей. По его мнению, необходимо прежде всего коренным образом менять сам принцип (способ) построения учебных предметов ради того, чтобы их усвоение было одновременно и формированием способности к подлинному мышлению. Учебные предметы (математику, язык и др.) надо строить так, чтобы в них с самого начала выступали, а затем доминировали *общие понятия*; относительно данной изучаемой области. Тем самым преподаватель вместе с учащимися из общего *выводит частные* характеристики познаваемых объектов. Тогда движение *от общего к частному* формирует у ребенка умение владеть полноценной абстракцией и опираться на понятие при дальнейшем анализе конкретных эмпирических явлений. Так конструирование и переконструирование учебных программ становятся особым методом изучения мышления школьников.

Этот свой психолого-педагогический подход к формированию *теоретического мышления* у детей В. В. Давыдов резко противопоставляет *сенсуалистической* точке зрения

большинства дидактов и психологов, согласно которой лишь движение от *частного к общему* является единственным путем построения теоретического знания. В подтверждение своей новаторской теории он приводит и обобщает богатейший эмпирический материал, полученный им самим и его сотрудниками в разных экспериментальных классах начальной школы и контрастирующий с контрольными классами (подробнее см. [59, с. 41-48]). Именно эта новаторская идея о возможности и необходимости формировать *теоретическое* мышление уже у младших школьников (начиная с первоклассников) на основе главного принципа «от *общего к частному*» навсегда стала для В. В. Давыдова одной из важнейших. Его разработке он подчинил и все свои последующие теоретико-экспериментальные исследования. Многие другие свои исходные положения и идеи он существенно изменил, развил или, напротив, отбросил.

Итак, в 1950-1960-е гг. В. В. Давыдов в основном стоял на позициях гальперинской и отчасти леонтьевской теории *интериоризации* и отталкивался в своих все более самостоятельных исследованиях прежде всего от нее (а также от теорий Д. Б. Эльконина, Э. В. Ильенкова, частично Г. П. Щедровицкого и других). Однако к концу 1970-х гг. он постепенно, но очень решительно переходит главным образом на позиции *культурно-исторической* теории Л. С. Выготского и становится ее страстным последователем и пропагандистом, развивая ее дальше уже в русле собственных научных изысканий. Очень многое он по-прежнему берет для творческой переработки из исследований Э. В. Ильенкова, Д. Б. Эльконина, А. Н. Леонтьева и других.

Эта эволюция от П. Я. Гальперина (1902-1988) к Л. С. Выготскому (1896-1934) лишний раз подтверждает, что первый не был и не мог быть учеником и последователем второго (см., например, [29, с. 15-16]). В. В. Давыдов справедливо отметил, что П. Я. Гальперин стремился создать систему «полностью контролируемого обучения» [59, с. 40]. Что же касается Л. С. Выготского, то он, напротив, исходил из понимания психического развития детей как *вначале* спонтанного (до трехлетнего возраста) и стихийного (житейские «понятия» дошкольников) [176], т. е. неконтролируемого (в гальперинском смысле).

Таким образом, в эволюции Давыдовского научного творчества несколько условно и пока предварительно можно, на мой взгляд, выделить два основных этапа, или периода, временная граница между которыми проходит приблизительно на рубеже 1970-1980-х гг. Как бы промежуточную стадию между этими обоими периодами представляет, например, вторая обобщающая статья В. В. Давыдова о проблеме психического развития, написанная им вместе с А. К. Марковой [65] и опубликованная через 12 лет после проанализированной выше его статьи 1966 г.

В этой второй статье (1978) П. Я. Гальперин по существу даже не упоминается (за одним незначительным исключением), а термин «развитие» (психики) применительно к становлению *индивида* (не только всего общества) полностью восстановлен в своих правах и потому уже не вытеснен, не заменен термином «*формирование*» (в отличие от давыдовской точки зрения 1966 г.).

Теперь *усвоение* понимается как всеобщая форма психического *развития*, но второе не тождественно первому. Оно (развитие) означает закономерные качественные сдвиги

«в уровне и форме присваиваемых индивидом разных видов деятельности, общественных по своей природе» [65, с. 304]. С этих позиций в статье продолжена резкая критика концепции Ж. Пиаже за то, что, с его точки зрения, умственное развитие считается вполне самостоятельным процессом, «который имеет свои собственные и *от обучения* в принципе *независимые* внутренние закономерности» [там же, с. 302] (курсив мой. — А. Б.). Но в этом главном пункте критики пиажистской теории развития ребенка авторы статьи честно и смело формулируют весьма трудный для себя следующий вопрос. С одной стороны, усвоение, присвоение детьми знаний, умений и т. д. (обучение — в широком смысле) есть именно форма умственного развития, а вовсе не самостоятельный процесс, происходящий «наряду» с развитием или даже «вместо» него. С другой стороны, присвоение — это весьма *активная, творческая* и своеобразная деятельность ребенка, которая нередко «*выходит за "капоты"*», установленные системой целенаправленного *обучения*, поскольку они оказываются неадекватными подлинному «психическому порядку» присвоения ребёнком системы общественного опыта» [там же, с. 3-4] (курсив мой. — А. Б.). Отсюда и возникает очень сложный вопрос: значит, у ребенка есть *свой* порядок присвоения понятий? И обучение должно считаться с этим *чисто спонтанным* порядком? А не есть ли это *возвращение* к (перед тем раскритикованной) теории Ж. Пиаже?! (ср. с уже упоминавшимся принципом детерминизма; внешние причины действуют *только* через внутренние условия т. е. через *основания* развития). На мой взгляд, здесь завязывается самый важный и интересный проблемный узел во всей давыдовской концепции.

■ Как и в первой, в этой второй статье о развитии дается *предварительный* ответ на столь принципиальный вопрос, точнее, предложены следующие существенные теоретические соображения, лишь «подготавливающие нужные ответы» [там же]. В ходе наблюдений за «*спонтанной* геометрией ребенка» Ж. Пиаже обнаружил, что *первые* открытия детей в области геометрии имеют топологический характер, хотя в самой науке этот всеобщий вид пространственных отношений был выделен очень *поздно* и на основе более частных видов (метрической и проективной геометрии). Столь явное различие между стихийным (по Ж. Пиаже, даже спонтанным) умственным развитием детей и историческим развитием науки (умственным развитием человечества) В. В. Давыдов и А. К. Маркова предлагают разрешать на основе диалектической логики. Согласно последней, всеобщее (тип связей, наиболее существенный для данной системы) может выступать перед человеком дважды: сначала в форме *созерцания* и *представления*, затем в *теоретической* форме. Иначе говоря, даже так называемая «спонтанная геометрия ребенка» является все же продуктом присвоения им общественно выработанной практической последовательности восприятия пространственных отношений. Следовательно, необходимость специального изучения йорядка и закономерности возникновения идей у «самого» *ребенка* не опровергает теорию, согласно которой его умственное развитие осуществляется в форме обучения, т. е. Присвоения (подробнее см. [там же, с. 304-308]). Таков, с моей точки зрения, самый новый и наиболее существенный пункт во всей давыдовской теории.

И далее в этой статье 1978 г. приводятся и обобщаются Многочисленные новые (по соизяению со статьей 1966 г.)

экспериментальные данные, раскрывающие сложный путь развития (на основе обучения) теоретического мышления уже не только у младших школьников, но и у подростков. Таким образом, здесь, как и во всех других работах В. В. Давыдова, новый подход к формированию теоретического мышления в процессе начального обучения фундируется единой системой неразрывно взаимосвязанных теоретических и экспериментально-педагогических исследований.

Тем важнее отметить, что в данной статье 1978 г. (и в предыдущих работах) В. В. Давыдов еще сравнительно мало использует концепцию Л. С. Выготского, хотя количество ссылок на него начинает возрастать. Возможно, это объясняется тем, что еще в 1972 г. в своей капитальной монографии «Виды обобщения в обучении» [60] В. В. Давыдов довольно подробно проанализировал указанную концепцию, отметил ее некоторые и сильные, и слабые стороны, подвергнув справедливой критике, в частности, содержащуюся в ней трактовку научных (и житейских) понятий детей. (Критика этой трактовки дана также в работах [29; 176; 204].)

Выше уже отмечалось, что впоследствии — в 1980—1990-е гг. — В. В. Давыдов существенно переосмыслил все научное наследие Л. С. Выготского и начал с огромным энтузиазмом пропагандировать и развивать дальше его концепцию. При столь резком изменении своего *общего* отношения к ней он тем не менее почти *без изменений* воспроизвел в самом главном труде 1996 г. [63] вышеуказанную критику теории детских (житейских и научных) понятий, созданную Л. С. Выготским в последние два года своей жизни, трагически рано оборванной туберкулезом в 1934 г.

В этом обобщающем труде 1996 г. «Теория развивающего обучения» В. В. Давыдов с первых до последних страниц

доказывает, что вся его теория разработана в русле основных идей научной школы Л. С. Выготского. Он подчеркивает, что «благодаря этой теории гипотеза Л. С. Выготского о роли обучения в психическом развитии человека приобрела **форму научного понятия "развивающего обучения"**, которое было введено в современную психолого-педагогическую науку и нашло свое выражение в новой практике образования» [там же, с. 517]. По мнению В. В. Давыдова, особенно существенно, что в его концепции идущее от Л. С. Выготского понятие зоны ближайшего развития приобрело функции *общей* реальной организации всей учебной деятельности (я здесь могу не останавливаться на критическом анализе этой зоны, поскольку он подробно проведен в других моих работах [29; 176]).

В. В. Давыдов творчески преобразует некоторые идеи Л. С. Выготского (и его предшественников: П. Жанэ и раннего Ж. Пиаже) также в целях разработки во многом нового понятия интериоризации *совместной*, коллективной деятельности. В этом отношении концепция позднего В. В. Давыдова тоже значительно отличается от гальперинской теории интериоризации, направленной на анализ лишь индивидуальной деятельности ребенка, которая осуществляется под руководством экспериментатора (и учителя).

Наконец, существенно новое в работах позднего В. В. Давыдова состоит еще и в том, что свою теорию психического развития детей он поднял на высший уровень всей этой проблематики — на уровень самого *субъекта* такого развития. По мнению В. В. Давыдова, личность — это субъект деятельности, производящий *новый* материальный или духовный продукт. Производство подобного продукта и есть *творчество*. Если последнее не осуществляется человечес-

ким индивидом, то он еще не стал личностью, т. е. творчески действующим человеком (подробнее см. [63, с. 47, 279 и др.]). И эту свою идею В. В. Давыдов тоже смело доводил до логического конца, не боясь признать, что *не все* люди становятся личностями (а только те, кто добивается общественно значимых творческих результатов). Он решительно и с большим полемическим жаром стремился опровергать аргументы своих оппонентов, которые, напротив, полагали, что любой человек уже в детстве и юности становится личностью (было бы очень полезно для науки опубликовать недавние, записанные на видеомagneтофон дискуссии по проблемам личности и субъекта, а также их развития, развернувшиеся на уже упоминавшемся Общественном теоретическом семинаре психологов на рубеже 1997-1998 гг. по докладам Ю. В. Громыко, В. В. Давыдова, А. В. Брушлинского и В. М. Розина; в этих дискуссиях особенно активное участие принимал В. В. Давыдов). Что касается непосредственно трактовки субъекта, то В. В. Давыдов справедливо признавал правомерным и очень существенным понятие коллективного, а не только индивидуального субъекта. Все более глубокое его исследование (на примере младших школьников) он считал одной из главных дальнейших задач для себя и своих сотрудников. В 1996 г. В. В. Давыдов специально отметил: «Наша лаборатория в последние годы проводит экспериментальное изучение проблем формирования субъекта учебной деятельности на фоне развития других новообразований» [там же, с. 391], т. е. на фоне развития у детей 7-10 лет рефлексии, анализа и планирования.*

* В этом тоже отчетливо проявляется эволюция взглядов В. В. Давыдова: в 1990 г. на том же Общественном теорети-

Более того, ссылаясь на новейшие исследования В. В. Репкина, он тогда же пришел к следующему принципиально важному выводу: «Итак, в последнее время появилась идея о том, что главным новообразованием младшего школьного возраста выступает *субъект* учебной деятельности. Следовательно, начальное обучение может быть подлинно развивающим только тогда, когда его прямая цель — формирование субъекта учения, или учащегося, т. е. ребенка, желающего и умеющего учиться... В нашей собственной теории развивающего обучения также особое внимание уделяется проблеме формирования субъекта учебной деятельности» [там же, с. 390-391], которая и опосредствует связи между обучением и психическим развитием учеников.

Основные достижения той психолого-педагогической системы, которую обоснованно называют теорией «развивающего обучения Эльконина — Давыдова» В. В. Давыдов обобщил следующим образом. Согласно этой теории, *содержанием* развивающего начального обучения являются *теоретические знания, методом* — организация *совместной* учебной деятельности младших школьников, а *продуктом* развития — главные психологические новообразования, присущие младшему школьному возрасту (подробнее см. [63, с. 384]; см. также [203]).

Эта новаторская система развивающего обучения вот уже лет 40 является также и развивающейся — прежде всего благодаря огромной творческой энергии самого В. В. Давыдова.

ческом семинаре психологов он возражал против использования понятия субъекта в психологии, полагая, что данное понятие является юридическим и политическим (например, субъект Российской Федерации).

Он очень хорошо знал не только сильные, но и некоторые спорные основания своей теории, а также точки ее роста и дальнейшего совершенствования. Уверен, что его многочисленные сотрудники и соратники успешно продолжат дело всей его жизни, безвременно и скоростижно прерванной из-за сердечного приступа во время очередной научной командировки («на боевом посту» — как сказали бы раньше). В процессе такого развития его концепции психического развития детей, надеюсь, будут и дальше дискутироваться некоторые ее аспекты и вопросы, до сих пор очень мало и недостаточно обсуждавшиеся в научной литературе. Перечислю лишь часть из них: 1) формирование (теоретического) мышления младших школьников да и всех людей осуществляется только от общего к частному или же одновременно и в противоположном направлении (т. е. от частного к общему)? 2) означает ли неразрывно связанное с таким (от общего к частному) формированием мышления восхождение от абстрактного к конкретному, что это абстрактное есть «лишь обозначение сторон *реального* абстрактного как некоторой выделившейся самостоятельной части целого» [60, с. 304], иными словами, абстракция — это онтологическая или гносеологическая категория, хотя и имеющая свои онтологические предпосылки [36, с. 110-115]? 3) действительно ли первичной является лишь интериоризация *совместной*, а не индивидуальной деятельности [63, с. 490]?

Более глубокий анализ этих и других вопросов позволит еще четче обозначить некоторые исходные основания и пути дальнейшего развития теории В. В. Давыдова. Будь он жив, он бы использовал весь свой полемический талант и задор для дальнейших дискуссий по всем указанным проблемам.

К числу бесспорных достоинств В. В. Давыдова относятся большая интеллектуальная честность и смелость. В отличие от некоторых коллег он в ряде случаев бесстрашно шел «против течения» и выступал против господствующего общественного мнения, если считал необходимым защищать и развивать свою концепцию и поддерживать нормальный нравственно-психологический климат в нашем научном сообществе. Например, в 1960-е гг. он был в числе немногих психологов, возражавших против господствовавшей тогда идеи о том, что машина (компьютер) может мыслить. В 1996 г. на Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Л. С. Выготского, В. В. Давыдов с пафосом заявил: «Я горжусь, что мой учитель Выготский был марксистом!» (хотя у большинства даже отечественных специалистов, не говоря о зарубежных, отношение к К. Марксу и марксизму теперь негативное). Как известно, В. В. Давыдов буквально боготворил Л. С. Выготского, считая его теорию чуть ли не самой перспективной даже для новейшей психологии. И тем не менее он был едва ли не единственным из главных последователей этой теории, кто не только не уходил от дискуссий по поводу ее слабых сторон, но и считал себя морально обязанным отвечать на ее научную критику в печати [68]. Очень достойно В. В. Давыдов вел себя и по отношению к С. Л. Рубинштейну, когда после его смерти (11 января 1960 г.) началось массированное замалчивание его фундаментального вклада в психологию и философию (см. об этом, в частности, [157]). В. В. Давыдов не побоялся и здесь пойти против течения. Например, в 1972 г. в своей уже упоминавшейся монографии «Виды обобщения в обучении» он немало страниц посвятил в целом позитивному анализу рубинштейновской концепции [60] (см. также [62]).

Таким образом, подводя общий итог научному творчеству нашего замечательного современника и большого ученого Василия Васильевича Давыдова, можно и нужно отметить его огромный творческий потенциал, к сожалению, далеко не полностью реализованный из-за его безвременной кончины, и его высокие моральные качества, весьма редко встречающиеся в наше время даже в науке. Он, бесспорно, навсегда вошел в историю психологии и педагогики как выдающийся ученый, создавший принципиально новое направление фундаментальных и прикладных исследований, в которых теория и практика слиты воедино.

Несмотря на наши с В. В. Давыдовым существенные разногласия, я всегда с большим интересом и симпатией относился к его попыткам формировать хотя бы простейшее теоретическое мышление у учеников начальной школы и его критике крайнего эмпиризма и сенсуализма, составляющих основу многих направлений в педагогической психологии. Мне особенно импонировало также то обстоятельство, что он в 1970-1980-е гг. отчасти солидаризировался с некоторыми положениями рубинштейновской концепции эмпирического и теоретического обобщений (см., например, [62]). Поэтому в написанной мною главе о мышлении в учебном пособии и учебнике для пединститутов «Общая психология» (под ред. А. В. Петровского, 1970, 1977, 1986) я высказывал свое в целом положительное отношение к общей тенденции психолого-педагогических исследований В. В. Давыдова. Во многом мне нравилось и основное направление эволюции его теоретических воззрений.

Вместе с тем я хорошо знал, что многие психологи и педагоги (например, Л. В. Занков, Н. А. Менчинская и др.) критиковали — и отчасти справедливо — работы В. В. Давыдова

за недостаточный учет у школьника неразрывных взаимосвязей между эмпирическими и теоретическими обобщениями и даже за отрыв вторых от первых. Этот отрыв усилился на рубеже 1970-1980-х гг., когда В. В. Давыдов начал все более активно переходить с позиций П. Я. Гальперина на позиции Л. С. Выготского. Поскольку в знаково-речевой теории последнего решающая роль в психическом развитии детей придается речи как системе знаков, а не изначально практической деятельности, то исходные сенсорно-практические контакты младенца, ребенка и т. д. с окружающей действительностью, составляющие важнейшую основу для усвоения речи и вообще для развития всей детской психики, очень сильно недооцениваются или даже вовсе игнорируются (подробнее см. [29; 176]). И тогда по отношению к теории В. В. Давыдова усиливается опасность еще большей недооценки сенсорно-практических, эмпирических обобщений. Для развития теоретического мышления у учащихся начальной школы.

Эти и некоторые другие дискуссионные вопросы теории развивающего обучения (см. также [204]) мы с В. В. Давыдовым намеревались обсудить в печати в форме диспута - Между нами и опубликовать полемику в «Психологическом Журнале». Но, к сожалению, из-за нашей занятости мы так и не успели провести эту дискуссию, хотя некоторые ее отправные положения мы заранее представили в публикациях [37; 63].

" Одним из основных пунктов для обсуждения должен был стать вопрос о том, действительно ли, как полагал В. В. Давыдов, формирование (теоретического) мышления у младших школьников да и у всей людей осуществляется только от общего к частному. Теоретические и экспериментальные

исследования, проведенные С. Л. Рубинштейном, некоторыми его учениками и последователями, показали, что возникновение и развитие мышления всегда осуществляется одновременно и от частного к общему, и от общего к частному. «Абстрагирование общего в научном понятии не может означать отрыва его от частного» [198, с. 97]. Для эмпирического обоснования этого вывода решающее значение имеет экспериментальное исследование мышления как **непрерывного** живого (недизъюнктивного, континуально-генетического) **процесса** [30; 137; 174], потому что лишь в таком процессе благодаря его микросемантическому анализу [36] можно раскрыть подлинную взаимосвязь между частным и общим, конкретным и абстрактным, теоретическим и эмпирическим. Например, эксперименты К. А. Абульхановой-Славской показали, что именно в таком процессе решения задач общее положение (принцип, теорема) и частные условия задачи непрерывно соотносятся друг с другом в каждом звене мыслительного процесса (см. ее статью в сб. [174]). Эксперименты А. В. Брушлинского и Б. О. Есенгазиевой [26; 28; 137] обнаружили взаимопроникновение общего и частного применительно к взаимосвязи между **интуитивным** или полунтуитивным открытием нового и его обоснованием с помощью силлогизмов, а эксперименты В. В. Селиванова выявили такое взаимопроникновение в процессе формирования когнитивного стиля [208].

Все сказанное, однако, не умаляет фундаментальной значимости общего грандиозного замысла В. В. Давыдова — сформировать хотя бы простейшее **теоретическое** мышление уже у младших школьников. Такое формирование в принципе может осуществляться разными путями: не только от общего к частному, но одновременно и от частного

к общему; на различных уровнях укорененности теоретического обобщения в эмпирическом; при очень разном соотношении конкретного и абстрактного; на основе многообразных способов преодоления **крайнего** сенсуализма и эмпиризма как исходных оснований педагогической психологии и т. д.

Таким образом, на мой взгляд, можно и нужно поддерживать исходный замысел В. В. Давыдова, но при этом надо специально обсудить возможные направления его конкретизации. В любом случае необходимо опираться на фундаментальные достижения общей психологии — теоретической и экспериментальной, которая потому и является **общей**, что она представляет собой основу для **всех** разделов психологии (в том числе и педагогической).

Формирование у младших школьников зачатков элементарного теоретического мышления, т. е. простейших **понятий** — это, как уже выше отмечалось, один из важнейших этапов на пути развития человека в качестве **субъекта**. Именно на данном этапе в процессе своей (изначально практической) деятельности и общения учащиеся все глубже начинают **раскрывать** наиболее существенные свойства и отношения **объекта**, которые фиксируются в понятиях (арифметических, лингвистических и т. д.).

Глава седьмая

СУБЪЕКТ, ТВОРЧЕСТВО, ЕДИНСТВО ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

В ходе всего предшествующего анализа нашей проблемы мы с разных, но взаимосвязанных сторон раскрывали главное в субъекте — его творческую природу. Субъект — это человек на высшем уровне его активности и, следовательно, на высшем (индивидуализированно для него) уровне творчества.

Эту проблему творчества как главного качества человека С. Л. Рубинштейн исследовал — теоретически и экспериментально — вместе со своими учениками в 1930-1950-е гг. Еще будучи студентом, я стал участником этих совместных психологических работ с сентября 1953 г. По мере изучения теории Рубинштейна и проведения под его руководством экспериментов по исследованию мышления (у детей и взрослых) мне все более импонировал его новаторский подход к продуктивности всякого мышления (даже детского), основанный, в частности, на его концепции субъекта и объекта. Как уже выше отмечалось, Рубинштейн убедительно показал, что только в ходе деятельности людей бытие начинает выступать для них в качестве объекта (действия и познания), т. е. нет'

объекта без субъекта и нет субъекта без объекта. Объект невозможно познать без понятийного мышления. А «всякое научное понятие — это и конструкция мысли и отражение бытия» [198; с. 45 и 94]. Именно в таком аспекте проблема субъекта сразу же стала для меня главной.

Уже к концу 1950-х гг. мне представлялось очевидным, что из всей рубинштейновской теории мышления субъекта [199; 200] необходимо вытекает следующий принципиально важный вывод: любое мышление всегда (хотя бы в минимальной степени) является творческим, продуктивным и, следовательно, вообще нет никакого репродуктивного мышления; более того, есть «просто» мышление, с помощью которого субъект открывает нечто существенно новое, а потому неправомерно добавлять к мышлению определения «творческое», «репродуктивное» и т. д. Но почему-то сам Рубинштейн не сделал такого заключения. (Кроме того, он систематически не раскрыл различие и взаимосвязь между личностью и субъектом.)

После кончины Рубинштейна, продолжая изучать его теорию, я, исходя именно из нее, обосновал в 1965 г. вышеуказанный вывод о сущности мышления [27; 28] и потом **развил** его дальше в процессе сопоставления психологии, кибернетики и математики, искусственного и естественного интеллектов и т. д. Ясно, что как раз с этой стороны проблема субъекта и его мышления стала для меня уже тогда наиболее актуальной.

Как отмечалось выше в начале III главы, в 1969 г. К. А. Абульханова-Славская обнаружила в архиве Рубинштейна его блестящую (но скрываемую им по идеологическим мотивам) статью 1922 г. «Принцип творческой самостоятельности». В ней он убедительно показал, что всякая

деятельность является творческой. Стало быть, это относится и к мыслительной, вообще к познавательной деятельности (но, как уже отмечалось, на мой взгляд, не любой труд может быть творческим).

Итак, человек как субъект — творец своей истории, вершитель своего жизненного пути в определенных социально-экономических условиях. Он инициирует и осуществляет специфически человеческие виды активности — творческой, нравственной, свободной, ответственной и т. д. В таком смысле деятельность субъекта всегда является творческой (хотя бы в минимальной степени), что и начал раскрывать Рубинштейн еще в своих работах 1910-1920-х гг. [200; 201]. Именно эта специфика людей и их психики все более глубоко изучалась и изучается с позиций субъектно-деятельностной концепции.

В данном отношении есть много общего между субъектно-деятельностной теорией и гуманистической психологией, которая в США с 1960-1970-х гг. начала систематически изучать творческий потенциал личности как целостной системы и провозгласила себя третьей силой, альтернативной по отношению к фрейдизму и бихевиоризму. Например, один из основоположников этой психологии — А. Маслоу рассматривал творчество как специфическое свойство, потенциально присущее каждому человеку уже от рождения. В качестве главной особенности людей он постулировал самоактуализацию, т. е. такой процесс развития их способностей, в ходе которого они действительно в состоянии стать теми, кем потенциально могут быть [129]. Для нашей субъектно-деятельностной теории важнейшей основой такого психического развития является, как уже говорилось, именно деятельность субъекта, осуществляемая на разных

уровнях общения, но недооцениваемая гуманистической психологией. Зато обе теории признают и раскрывают творческую природу мышления.

Изучение мышления как процесса — один из путей психологического исследования творчества. -'-■ ■ Субъект в своей деятельности, духовности и т. д. — это Субъект созидания, творчества, инноваций. •(Творчество неразрывно связано с мышлением, но, конечно, не сводится к нему. Любое мышление хотя бы в минимальной степени является творческим, продуктивным. Оно всегда — искание и открытие, создание, созидание чего-то .существенно нового (по отношению к данному субъекту), поскольку мышление уже с раннего детства изначально возникает и укореняется в повседневной жизни каждого человека. В таком смысле и маленький ребенок, и большой ученый открывают для себя много нового, но обычно лишь во втором случае это новое может стать таковым и для всего человечества. Отсюда значительное сходство и принципиальное различие между разными уровнями и типами мышления, вообще творчества (см. эксперименты К. А. Абульхановой, Д. Б. Богоявленской, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Т. Кудрявцева, А. Н. Поддьякова, Н. Н. Поддьякова, Я. А. Пономарева, В. В. Селиванова и др.).

Изначальная, хотя бы минимальная творческая деятельность проявляется во взаимосвязи проблемной ситуации и задачи, в существенных различиях между требованием (вопросом) задачи, искомым и целью мыслительной деятельности [36] и т. д. На высших уровнях бытия человека (свобода, совесть и т. д.) возникают и развиваются наиболее сложные способы саморегуляции. Вследствие творческого характера и недизъюнктивности мышления как предельно

пластичного, гибкого **процесса** мыслительная деятельность людей качественно отличается от искусственного интеллекта [там же].

Тесты, характеризующие **интеллект**, часто парадоксальным образом противоречат показаниям тестов, диагностирующих **креативность**. Этот парадокс свидетельствует о существенных расхождениях между психологией мышления и психологией интеллекта и объясняется прежде всего тем, что во втором случае нередко выявляется не столько **мышление**, сколько **знание** (неадекватно понимаемое как **репродуктивное** мышление ?!). При всей важности тестов они не раскрывают психическое как **процесс**, но четко фиксируют лишь некоторые из его результатов [154; 199; 200]

Соотношения между такими результатами (продуктами) — вне связей с недизъюнктивным психическим процессом — глубоко изучаются в логике, математике и т. д.

В логико-математических теориях принятия решений главным способом решения является выбор из альтернатив, т. е. уже заранее готовых результатов. Такая ситуация выбора — дизъюнктивна в силу дизъюнктивности и изначальной данности этих альтернатив. В наших экспериментах по изучению мышления как процесса мы обнаружили, что дизъюнктивная ситуация выбора не возникает в таком процессе [36]. Испытуемый **сам выявляет** и формирует способы решения задачи, т. е. альтернативы не даны изначально в готовом виде.

Иначе говоря, во-первых, эксперименты показали, что в разных сериях каждый из испытуемых на различных этапах мыслительного процесса **последовательно** выявлял и разрабатывал по **несколько** способов решения задачи,

а во-вторых, в каждый данный момент субъект обдумывал лишь какой-то один путь **решения**. Это значит, что ситуация выбора из альтернатив не возникала. К тем же выводам пришел и В. Т. Кудрявцев [104]. Во-вторых, теоретическое мышление субъекта саморегулируется более сложными способами (мысленное прогнозирование искомого и т. д.), т. е. не только обратными связями, использующими «информацию», как она определяется в теории информации. *gs*. Количество информации определяется, как известно, в битах, на основании выбора из равновероятных альтернатив.* Например, выбор из 16 таких равновероятных альтернатив дает в итоге 4 бита ($\log_2 16 = 4$). Это справедливо в теории информации, но не в психологии мышления как процесса, поскольку в реальном таком процессе, как мы видели, не возникает подобных ситуаций выбора. То же надо сказать и о теории принятия решений, которая аналогичным образом исходит из ситуации выбора.

Логико-математические, кибернетические теории адекватны на уровне очень сильных абстракций, как бы «вырезающих» из живого процесса мышления его чисто дизъюнктивную модель. При этом сильно обедняется, упрощается, минимизируется творческая природа мышления: альтернативы уже изначально даны в готовом виде, а в живом недизъюнктивном процессе субъект сам их выявляет; саморегуляция сводится лишь к обратным связям, а в реальном мышлении субъект выходит далеко за пределы одних только ощущений, восприятий и представлений, осуществляя

* Условие равновероятности может казаться необходимым лишь в некоторых, довольно искусственных и простейших случаях выбора, например, в известной ситуации буриданова осла.

также и теоретический, понятийный анализ познаваемого объекта.

Поэтому при взаимодействии психологии и математики (информатики и т. д.) нельзя не считаться со столь существенной спецификой психического как недизъюнктивного процесса.

В процессе мышления субъект оперирует именно познаваемым объектом, а не словами, понятиями, знаками, «информацией» и т. д. (хотя выявляемое содержание объекта фиксируется именно в понятиях, знаках, «информации» и т. д.). В таком смысле психика есть не переработка информации, а важнейший уровень непрерывного, недизъюнктивного взаимодействия субъекта с объектом, вообще человека с окружающей действительностью. Субъект соотносит не образ с предметом, а различные свойства и отношения предмета — в образе. Иначе говоря, нет изоморфизма между предметом и психическим образом этого предмета [30; 122; 198].

Мышление как процесс означает, что оно всегда является (хотя бы в минимальной степени) продуктивным, творческим, открывающим нечто существенно новое. Поэтому непродуктивно делить мышление на репродуктивное (ср. конвергентное) и продуктивное, творческое (ср. дивергентное).

В логике, информатике, кибернетике и т. д. эта творческая природа мышления, как мы видели, минимизируется, в частности, потому, что в ситуации выбора альтернативы уже изначально даны, т. е. являются продуктами, результатами предшествующей познавательной деятельности (но не испытуемого, а экспериментатора).

Впрочем, мои оппоненты выдвигают «в защиту» ситуации выбора еще один очень существенный аргумент: свобода

(понимаемая ими лишь как свобода выбора) означает именно возможность и необходимость осуществить моральный *ыбор между добром и злом, нравственным и безнравственным. Но, на мой взгляд, даже в этом случае выбор далеко не всегда является неизбежным. Например, для честного человека не существует выбора: совершить или не совершить бесчестный поступок. Однако в жизни очень часто бывает нелегко понять, какой поступок в данной сложной Ситуации будет хорошим и плохим. В этом случае особенно сильно активизируется мышление и вообще вся деятельность субъекта, и тогда мы снова возвращаемся к проблеме процессуальности мышления. Наши эксперименты, проведенные вместе с Л. В. Темновой, показали, что даже известные дилеммы Л. Колберга (т. е. явные ситуации выбора) тоже могут решаться без выбора из альтернатив. Это значит, что испытуемые 1) с самого начала (на основе своего прошлого опыта) принимают и обосновывают только одну из предложенных им альтернатив; или 2) они стремятся выйти за пределы данной дилеммы, считая ее искусственной, неправдоподобной и т. д.; или, наконец, 3) они как бы колеблются, переходя по очереди от одной альтернативы к другой. В последнем случае есть кое-что общее с принятием решения, но и здесь мышление как процесс выходит за рамки того, что обычно описывается в теории принятия решений (подробнее см. [41]), т. е. необходимо учитывать специфику психологии. Отсюда, конечно, не следует, что вообще не может быть ситуации выбора; однако теперь уже ясно, что ситуации выбора может и не быть.

Несмотря на некоторые из вышеуказанных различий Между разными науками, сохраняется и развивается единство всех наук. Оно определяется в первую очередь тем,

что любая из них есть прежде всего взаимодействие познающего субъекта (индивида, группы людей, всего человечества) с познаваемым объектом. Это единство будет укрепляться в первую очередь по мере того, как все науки все глубже начнут изучать «свою» онтологию в ее развитии (пока что «земные» физика и химия — в отличие от астрофизики — не изучают такое развитие, поскольку физические и химические процессы на Земле не развиваются). А психология изучает психику как изначально и всегда развивающуюся (хотя бы в минимальной степени).

На разных этапах истории и в различных странах по-разному складывается соотношение теории, эмпирии и практики в развитии той или иной науки. Например, на рубеже 1950-1960-х гг. П. Л. Капица так обобщил состояние физики в нашей стране: «... у нас происходит отставание экспериментальной физики от теоретической», но в области теории (в математике и физике) «...мы являемся ведущими и занимаем должное место в мировой науке» [90, с. 189-190]. А в США, по его словам, экспериментальные науки развивались в ущерб теоретическим. Что же касается психологии, то в предшествующие десятилетия у нас более или менее соразмерно разрабатывались теория и экспериментатика, но за последнее время экспериментальные и особенно прикладные исследования заметно вырвались вперед. С одной стороны, это хорошо, поскольку психологическая наука все более энергично входит в реальную повседневную жизнь новых групп населения. Но, с другой стороны, как справедливо отмечают некоторые специалисты, часто обнаруживается разрыв между теорией и вышеуказанными разделами нашей науки [176].

В общем и целом в повседневной практической жизни (деятельности и т. д.) людей, в том числе даже детей, необходимо возникают и ее обуславливают обобщения разных типов и уровней: обыденные эмпирические представления, мифы, религии, научные теории и т. д. Несколько упрощая проблему, можно выделить два крайних типа органической взаимосвязи практики и теории (научной): 1) от практики к теории; 2) от теории к практике. В первом случае сама повседневная жизнь властно требует систематически осуществлять необходимые действия по обучению, воспитанию, лечению и т. д. людей, по организации общества, охоты, земледелия и др. Все это более или менее успешно делалось людьми уже в доисторическую эпоху, еще до всякой науки и научной теории. Во втором случае, напротив, только в результате и на основе научной теории можно было широко использовать ее выдающиеся достижения непосредственно в общественной практике. Например, только в XX в. по мере возникновения и развития ядерной физики (теоретико-экспериментальной) создавалась ядерная техника, которая внесла эпохальные изменения в жизнь человечества. В свою очередь, ядерная физика стала возможной лишь благодаря успехам предшествующей науки.

Взаимосвязь теории, эксперимента и практики составляет огромное преимущество науки и вместе с тем одну из ее «вечных» проблем, выступающих по-новому на каждом этапе исторического развития человечества и прежде всего научного познания. Все эти три важнейших компонента последнего все более дифференцируются и вместе с тем интегрируются в одной единой системе познавательной и непосредственно практической деятельности субъекта. Таков один из примеров общего «механизма» развития — диффе-

ренциации через интеграцию (ср. анализ через синтез). Указанные компоненты науки представляют собой различные уровни или виды активности индивидуального и группового субъекта (того или иного ученого, определенного научного сообщества, всего человечества в целом). Именно эта их **субъектность** и является исходным основанием органического, системного единства теории, эксперимента и практики. Организатор и первый директор Института психологии АН СССР (ныне РАН) Б. Ф. Ломов справедливо полагал, что только такое единство должно определять всю научную деятельность академических психологов, призванных осуществлять главным образом фундаментальные исследования. Мы стремимся поддерживать и развивать дальше эту перспективную традицию. Она конкретизирует старую, очень важную и как будто бы общепризнанную идею о том, что нет ничего практичнее хорошей теории.

На протяжении последних лет в нашей стране в условиях обретенной, наконец, свободы научного творчества и несмотря на огромные трудности, связанные с сокращающимся бюджетным финансированием науки, энергично развиваются новые отрасли психологической теории, экспериментатики и практики: психотерапия, психодиагностика, экономическая, экологическая, политическая, историческая, юридическая, виртуальная и другие виды психологии. Почти все сферы общественной практики (промышленность, образование, здравоохранение, бизнес, управление, психологическое консультирование и т. д.) получают теперь в той или иной степени психологическое обеспечение. Постепенно удается повышать пока еще невысокий уровень психологической грамотности населения. Во всех этих случаях особенно важно укреплять единство теории, эксперимента и практики.

Психология относится к числу тех наук, которые фундаментально обосновывают необходимость и плодотворность такого единства. Это обоснование дает прежде всего психологическая теория деятельности, систематически разработанная С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, а потом и многими другими специалистами. Указанная теория раскрывает важнейшую особенность субъекта: люди и их психика формируются и развиваются прежде всего в ходе изначально практической деятельности, а потому объективно могут быть исследованы через проявления в такой деятельности. Мы **познаем** действительность (людей, предметы и т. д.), **воздействуя** на нее, преобразуя ее в процессе деятельности. Например, соучаствуя в обучении, воспитании, самовоспитании людей, мы тем самым познаем их (обучая изучаем и изучая обучаем). Отсюда и возник, в частности, так называемый формирующий эксперимент.

Таким образом, именно теория деятельности (изначально практической, затем также и теоретической, но в принципе единой) раскрывает и утверждает органическое единство теории, эксперимента и практики. Более конкретно это сделано и в отношении того главного «инструмента», с помощью которого люди познают действительность (преобразуя ее), т. е. в отношении самого мышления. Известные работы С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова и др., продолженные теперь, в частности, Ю. К. Корниловым, А. В. Карповым и другими ярославскими психологами, убедительно показали, что нет пропасти между практическим интеллектом и теоретическим мышлением.

В 1935 г. Рубинштейн выдвинул и убедительно обосновал свою принципиально новую идею о том, что вопреки широко распространенным тогда теориям генетически

⁷ Зак. 3730

исходной формой мышления у детей является изначально практическое действие, а не употребление словесных знаков, не само по себе речевое взаимодействие ребенка с другими людьми и не понятийное мышление. Такое действие — один из важнейших компонентов изначально практической деятельности. «Непосредственно реально соприкасаясь с объективной действительностью, проникая внутрь ее и ее преобразовывая, оно является исключительно мощным средством формирования мышления, отображающего объективную действительность. Действие поэтому как бы несет мышление на проникающем в объективную действительность острие своем» [196, с. 337] (курсив мой. — А. Б.). Такой фундаментальный вывод о первичной форме мышления сделал к 1935 г. Рубинштейн, развивая и конкретизируя субъектно-деятельностный подход в психологии.

Приведу из своих недавних наблюдений простейший пример возникновения такого элементарного практического действия — зародыша будущего мышления. Поощряемые взрослыми, младенцы в возрасте 8-12 месяцев играют с кубиками и, в частности, пытаются поставить один из них на другой. В результате верхний кубик либо сохраняет устойчивое положение, либо падает вниз. Это одна из простейших форм наглядно-действенной, изначально практической активности, в которой малыш пытается самостоятельно и творчески решить новую для себя трудную задачу. Мышление зарождается именно в подобных наглядно-действенных ситуациях, потому что в них материальные предметы как бы сопротивляются или, наоборот, покоряются ручонкам младенцев, обнаруживая свои осязаемые и зримые свойства (см. также [36, с. 78]). Следовательно, на начальных этапах простейшей деятельности сенсорно-практические

контакты с материальными вещами — обратные связи — вполне доступны младенцам и, значит, способствуют их самообучению, формированию элементарных самооценок и т. д. Таков яркий пример **самостоятельной** деятельности даже у этих крошек.

Саморегуляция осуществляется здесь особенно успешно именно потому, что она основана на системе обратных связей. Хотя последний термин в 1930-е гг. еще не использовался в современном, обобщенно кибернетическом смысле, мы можем сейчас его применять для интерпретации теорий того времени. Это тем более правомерно, что уже тогда российские физиологи и психофизиологи П. К. Анохин и Н. А. Бернштейн, как уже отмечалось, проводили свои классические исследования саморегуляции, результаты которых в дальнейшем были обобщены, в частности, с помощью понятия «обратная связь» в смысле Н. Винера (об ограниченности принципа обратных связей см. выше в главе IV).

Новаторский для 1935 г. вывод Рубинштейна [196] о том, что практическое действие есть генетически первая у детей форма мышления, был затем подтвержден во многих экспериментах, которые проводили очень разные российские психологи: П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Г. Л. Розенгарт-Пупко, Ф. А. Сохин, И. М. Жукова и др. В том же направлении шла и творческая эволюция Жана Пиаже (независимо от российских авторов деятельностного подхода), В 1920-е гг. и в начале 1930-х гг. Пиаже исходил из того, что **речевое** общение детей и взрослых в чисто умственном плане составляет основу для возникновения и развития детского мышления. Но в дальнейшем, как известно, Пиаже разработал существенно иную теорию развития интеллекта У детей: **сенсорно-моторный** интеллект вместе с наглядно-

чувственной интуицией является исходной формой мышления, которое лишь потом развивается в виде системы конкретных, а затем и формальных операций. (Данный вывод несколько не умаляет фундаментальную роль общения в психическом развитии детей и взрослых, поскольку деятельность всегда осуществляется на различных уровнях общения.)

В начале 1920-х гг., когда Пиаже «вошел» в психологию, в ней получил очень широкое распространение новый для того времени термин «практический интеллект». Этот термин идет прежде всего от классических экспериментов В. Кёлера с обезьянами, проведенных во второй половине 1910-х гг. Кёлер предлагал своим испытуемым задачи практического, действенного характера (например, достать банан), для чего необходимо было использовать различные вещественные, материальные орудия (инструменты, средства и т. д.): палку, веревку, ящики и др. Оказалось, что некоторые обезьяны очень умело и умно применяли эти орудия. Затем Кёлер, К. Бюлер, В. Я. Басов и многие другие психологи провели такие же «орудийные» эксперименты с маленькими детьми.

Уже в новаторском анализе всех очень существенных работ по практическому интеллекту Рубинштейн обнаружил большие эвристические возможности своего субъектно-деятельностного подхода. Он прежде всего отметил, что традиционная (докёлеровская) психология ошибочно принимала теоретическое, понятийное мышление, т. е. сравнительно поздний продукт развития, за некую изначальную данность. Поэтому даже если ставился вопрос о соотношении мышления и деятельности (изначально практической), то он решался неадекватно: теоретические интеллектуальные

операции — якобы первичные — совершаются лишь во внутреннем плане сознания; а затем деятельность строится на их основе, поскольку она только переносит во внешний план действий с вещами, с материальными предметами уже готовые результаты внутреннего словесного мышления, оперирующего представлениями и понятиями.

В итоге получилось, что только деятельность и действия зависят от мышления. Однако вовсе не было учтено, что мышление формируется прежде всего в ходе практической деятельности. Действие, если оно не было реализацией теоретического мышления, понималось как навык, как инстинктивная реакция, совокупность слепых хаотических проб и ошибок, но только не как интеллектуальная операция. Однако с 1920-х гг. благодаря вышеупомянутым пионерским исследованиям Кёлера, Бюлера и других в психологии возникла проблема практического интеллекта и, в частности, стало ясно, что практическое действие может быть в той или иной степени разумным (но не слепым навыком) еще до возникновения собственно теоретического мышления.

По мнению Рубинштейна, сам термин «практический интеллект» (или «практическое мышление») оказался весьма знаменательным, но в конечном счете неудачным (в 1950-е гг. он вообще отказался от него). С одной стороны, этот термин как будто бы помогает преодолеть традиционную точку зрения, усматривающую интеллект лишь в теоретических операциях понятийного мышления: практика и интеллект объединяются в одном понятии (чего раньше не было). Однако, с другой стороны, в противопоставлении друг другу теоретического и практического мышления сказывается проникший в самое понимание интеллекта и потому углубившийся прежний дуализм теоретического мышления и практики.

В результате сам интеллект «раскололся» надвое. Введение понятия особого практического интеллекта, специально предназначенного для обслуживания практики, приводит к тому, что еще больше «упрочивается представление о теоретическом мышлении как недейственном, не связанном с практикой» [196, с. 330].

На самом деле все виды мышления на всем пути его развития сохраняют связь с практикой, но характер этой связи — различный: «она — опосредствованная в теоретическом мышлении и непосредственная в практическом. Теоретическое мышление, опираясь на практику, в целом не зависимо от отдельного частного случая практики; практическое мышление всегда непосредственно связано с той частной, практической ситуацией, в которой совершается действие» [там же, с. 333]. У человека, следовательно, существует **единое** мышление, но внутри этого единства имеются различные виды и уровни умственной деятельности. В 1940-е гг. Б. М. Теплов развил дальше и эмпирически обосновал этот вывод в ходе развернутого анализа мышления полководцев (Суворова, Наполеона, Кутузова и др.). При всей специфичности очень разных типов мышления (у ученых, инженеров, мастеров, рабочих, педагогов и т. д.) сохраняются единые общие закономерности мыслительной деятельности.

Таким образом, идущая еще от 1920-х гг. (весьма актуальная и поныне) проблематика так называемого практического интеллекта в ее прежде всего субъектно-деятельностной интерпретации способствует дальнейшему развитию именно этой субъектно-деятельностной концепции в целом и, в частности, различных вариантов деятельностного подхода. Но **парадокс** заключается в том, что первооткрыватели

данной проблематики — Кёлер, Бюлер и др. — всегда были очень далеки от теорий деятельности (хотя, казалось бы, практический интеллект и есть один из видов изначально практической деятельности). Такие гештальтисты, как Кёлер, К. Коффка, М. Вертхаймер, переносят мышление из субъекта в «феноменальный» объект (по выражению Коффки), в наглядную, феноменальную ситуацию, внутренняя динамика которой и составляет суть мышления (пересцентрирование — *Umzentrierung*, по Вертхаймеру). В итоге выпадает самое главное в мыслительной деятельности: взаимодействие мыслящего субъекта с познаваемым объектом [199, с. 17-19]. Иначе говоря, для Кёлера и других гештальтистов деятельность просто не существует (как изначально практическая, затем также теоретическая, мыслительная и т. д.). Нет ее и для теории Бюлера. С его точки зрения (как потом и для Л. С. Выготского, Ж. Лакана и др.), речь думает за человека. Выходит, что мышление, мыслительная деятельность — это функция или качество не субъекта, а речи. Так совсем конкретно реализуется уже упоминавшийся общий принцип: вначале было слово (а не дело).

Для Выготского именно слово, речь, речевые знаки являются, по его выражению, производящей причиной психического развития детей и вообще людей. Он проводит аналогию **между** Марксовой трактовкой роли орудий в деятельности (трудовой) и своим пониманием роли речевых знаков как **Средств** психического развития ребенка, полагая, что орудия направлены вовне человека, а знаковые средства только **вовнутрь**. Но, на мой взгляд, такая аналогия недостаточно корректна, поскольку орудия труда создаются и используются человеком на основе единства всех видов его активности, т. е. при условии, что труд и вообще любая деятельность

изначально и всегда **уже** включают в себя психику как высший уровень саморегуляции субъекта (в том числе и саморегуляции с помощью речи, знаков и т. д.). При этом орудия труда люди направляют не только вовне, на преобразование окружающей действительности: изменяя с помощью орудий природу и общество, люди тем самым изменяют и себя (именно таков смысл деятельностного подхода). В процессе изначально практической деятельности, сначала на основе исходных, первичных сенсорно-практических взаимосвязей с окружающей действительностью младенцы, дети, вообще люди начинают овладевать словами, знаками, речью. Последняя в принципе невозможна без такой исходной основы, что и подчеркивает субъектно-деятельностная концепция в ходе критики знаково-речевых теорий Кассирера, Бахтина, Выготского и др.

Таким образом, неправомерно проводить аналогию между орудиями труда и речевыми знаками, поскольку орудия неотделимы от речи, знаков и т. д. В более общей форме это значит, что орудия труда создаются только людьми, т. е. в процессе трудовой деятельности люди изобретают и совершенствуют орудия, тем самым развивая речь и все другие свои способности и качества. **Не орудия создают людей, а люди создают орудия;** в частности, благодаря этому и развиваются дальше психика и вообще люди в процессе деятельности. Субъект и орудия не паритетны. Даже компьютеры создаются и функционируют (оперируя знаками) **только** «внутри» деятельности людей — теоретико-практической.

Итак, любое мышление неразрывно связано с практикой. Этот принцип **единого** интеллекта, разрабатываемый сейчас Ю. Я. Голиковым, Д. Н. Завалишиной, А. Н. Костиным

и др., означает, что при всей специфичности различных видов и уровней мышления (у ученых, мастеров, рабочих и т. д.) сохраняются единые общие закономерности мыслительной деятельности. Это подтверждается и многочисленными исследованиями повседневного мышления (everyday cognition), представленными в англо-американской научной литературе. ¹ Соответственно решается более общий вопрос о соот-

- ношении фундаментальной и прикладной наук. Вторая из них не просто лишь «прикладывает», реализует те закономерности, которые уже открыты в академических исследованиях; она **продолжает** научное исследование объекта в более конкретных условиях. Посредством анализа через синтез в процессе любого мышления познающий субъект оперирует, как уже отмечалось, только познаваемым объектом, а не **самими по себе** словами, понятиями, знаками, значениями, смыслами и т. д. (в этих словах, понятиях и т. д. выражается, фиксируется все глубже раскрываемое содержание **объекта**). Тем самым определяется исходная
- **теоретическая** основа для правильного понимания взаимосвязей между теорией и практикой, для ликвидации разрыва между теоретическим и практическим интеллектом, между фундаментальными исследованиями и прикладными разработками. Поскольку даже в ходе предельно абстрактного мышления люди уже изначально оперируют **объектом**, оно тем самым всегда и сразу имеет «выход» к реальной **действительности** и потому всегда существенно также и для прикладной науки. Это относится и к любому моделированию: **модель не замещает**, не «отодвигает» познаваемый объект, а помогает выделять его существенные свойства и взаимосвязи.

Следовательно, и переход от общей психологии к специальным областям психологической науки (к психологии труда, инженерной психологии и т. д.) осуществляется по принципу восхождения от абстрактного к конкретному. Это значит, что не существует двух **обособленных и рядоположных** закономерностей, относящихся соответственно к общей психологии и к ее специальным отраслям. Например, нет такой рядоположности между законами мышления, раскрываемыми общей психологией, и законами, скажем, оперативного мышления, изучаемыми инженерной психологией, и т. д. На самом деле в первом из указанных двух случаев изучаются наиболее существенные и общие свойства и отношения, фиксируемые в абстрактных определениях, в «чистом» виде, а во втором случае эти абстрактные определения вводятся во все более конкретные условия, соответственно видоизменяясь и получая новую специализированную форму проявления. А потому именно в ходе проведения так называемых прикладных исследований удается осуществить **наиболее конкретное** изучение того или иного явления, процесса, предмета и т. д.

Например, известные исследования Н. Д. Заваловой, Б. Ф. Ломова и В. А. Пономаренко в области авиационной психологии глубоко раскрыли взаимосвязи между инструментальной и неинструментальной информацией в процессе формирования у летчиков психического образа полета. Тем самым были непосредственно подтверждены, продолжены и развиты существенные достижения общей психологии, выявляющие соответствующие различия и взаимосвязи между субъектно-деятельностным и знаково-речевым (инструментальным) подходами ко всем психологическим проблемам. Точно так же недавно опубликованная под

редакцией В. Д. Шадрикова «Рабочая концепция одаренности», разработанная группой московских психологов в рамках Президентской программы «Дети России», развивает и конкретизирует психолого-педагогические закономерности одаренности, наиболее существенные для ребенка [144].

Следовательно, во всех этих и подобных случаях не просто **реализуются** «до того» уже полностью известные закономерности, а, напротив, продолжается изучение последних во все более конкретных жизненных ситуациях. Тем самым подтверждаются и обогащаются результаты экспериментальных исследований мышления как непрерывного **процесса** (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и их сотрудники), согласно которым такой процесс не разделяется на два четко отделенных друг от друга этапа: 1) формирование **замысла** решения, инсайт и т. д.; 2) последующая **реализация** такого замысла. В действительности, как показали эти эксперименты, само формирование замысла **продолжается** в ходе его реализации и через его реализацию, т. е. столь резкого деления процесса на две стадии не бывает [26; 137; 174; 200].

Некоторые психологи, считающие правомерным такое разделение надвое мыслительного процесса решения задачи, полагают даже, что первый этап решения относится к творческому мышлению, а второй — к репродуктивному (ср. с фундаментальной и прикладной науками). Но, на мой взгляд, как уже говорилось, такое «рассечение» мышления на творческое (ср. дивергентное) и репродуктивное (ср. конвергентное) не подтверждается экспериментальными данными. Ближе к истине другая точка зрения: любое мышление у любого человека всегда хотя бы в минимальной степени является самостоятельным, открывающим нечто

существенно новое. А потому творческое и продуктивное мышление — это тавтология (типа «красивая красавица»), а репродуктивное мышление — это противоречие в определении (типа «жареный лед»). С такой точки зрения ясно, что представленная здесь позиция относительно фундаментальной и прикладной наук получает дополнительное подтверждение от психологического исследования самой сущности мыслительного процесса.

Таким образом, фундаментальная наука (теория, эксперимент и т. д.) всегда в той или иной мере неразрывно связана с практикой, вообще с жизнью, а практика в современном обществе необходимо (хотя бы в минимальной степени) связана с теорией.

Например, психологические теории личности создаются прежде всего в процессе и на основе психотерапевтической практики (скажем, теория К. Роджерса).

Вместе с тем в своей повседневной жизни огромная часть населения, по крайней мере, цивилизованных стран, не занимаясь профессионально наукой, тем не менее учитывает и как-то использует определенные научные достижения. Ярким примером могут служить **социальные представления** больших масс людей, глубоко изученные Сержем Московичи, его учениками и последователями. Согласно С. Московичи, социальные представления — это общественное обыденное сознание, в котором очень сложно взаимодействуют на уровне здравого смысла различные убеждения (отчасти иррациональные), идеологические взгляды, знания, собственно наука, раскрывающие и во многом составляющие социальную реальность. Особенно важны: социальное происхождение таких представлений, убежденность в их справедливости и их принудительный (для

индивида) характер. Наука не вытесняет эти обыденные убеждения, а они, в свою очередь, не обособляются от нее. Напротив, научные представления и здравый смысл в той или иной мере трансформируются друг в друга. Таковы, например, социальные представления о городе, о здоровье, болезни, человеческом теле, о женщине и детстве и т. д., тщательно изученные школой С. Московичи [135; 136; 285; 286; 292]. Сейчас некоторые из социальных представлений исследуются на российской выборке К. А. Абульхановой-Славской и ее сотрудниками. Тем самым осуществляется кросскультурное исследование путем сопоставления западно-европейских и отечественных испытуемых.

Другие кросскультурные исследования, проведенные, в частности, М. Коулом в Африке, показали, что межкультурные различия среди детей и подростков существенно уменьшаются, если последние освоили в школе основные знания и прежде всего хотя бы исходные простейшие понятия (арифметические, лингвистические и т. д.). Это означает, что у всех детей, учившихся в школе, их, казалось бы, чисто практическое мышление уже имеет в своем составе некоторые научные знания, понятия и т. д. А потому и в данном случае какие-то компоненты теоретического мышления проникают в повседневное, практическое мышление уже у школьников — независимо от их последующего образования. Стало быть, когда мы изучаем мышление, например, у рабочих в их трудовой деятельности, мы не можем не учитывать и это существенное обстоятельство. Оно становится еще одним аргументом в пользу признания уже упоминавшегося единого интеллекта, в котором повседневная и заводская практика неразрывно связана хотя бы с некоторыми элементами понятийного мышления.

Это обстоятельство, на мой взгляд, позволяет уточнить критерии субъекта, т. е. его специфические признаки. Субъектом становится человек по мере того, как он — будучи еще ребенком, подростком и т. д. — начинает выделять себя (не отделять!) из окружающей действительности и противопоставлять себя ей как объекту действия, познания, созерцания и т. д. Первый существенный критерий становления субъекта — это выделение ребенком в возрасте 1-2 лет в результате предшествующих сенсорных и практических контактов с реальностью наиболее значимых для него людей, предметов, событий и т. д. путем обозначения их простейшими **значениями** слов. Следующий наиболее важный критерий — это выделение детьми в возрасте 7-10 лет (на основе деятельности и общения) **объектов** благодаря их обобщению в форме простейших **понятий** (числа и т. д.). Указанные и другие критерии субъектов характерны прежде всего для нашей и западной культуры. В иных типах культур эти критерии могут существенно меняться.

В заключение необходимо отметить, что единство теории, эксперимента и практики выступает в существенно новом качестве именно теперь, когда наша страна осуществляет очень трудный и затянувшийся переход к рыночной экономике, призванной стать не самоцелью, а средством решения огромных социально-экономических, политических, духовных проблем всего нашего общества и государства. Этот переход предельно осложнен криминализацией и «мафизацией» многих сторон жизни в стране. И для него особенно значимо такое единство науки и общественной практики, поскольку указанные проблемы могут быть разрешены лишь на научно-практической основе. А она, как известно, конкретизируется следующей цепочкой: поисковые исследования

(осуществляемые фундаментальной наукой или на ее базе), прикладные разработки, опытно-серийное производство и, наконец, рынок. А потому и встает очень актуальная задача пробудить на этом рынке у покупателей интерес к приобретению научной продукции. Психологи начинают все более успешно решать подобные проблемы. Примером могут служить, в частности, фирма ИМАТОН, обеспечивающая психологическую практику (директор А. Б. Валунов), Академия практической психологии (генеральный директор С. Р. Пантеев) и т. д. Возрастающее количество практикующих психологов в области промышленности, образования, здравоохранения, политики, управления и т. д. — яркое свидетельство развития новых форм единения науки и общественной практики.

Однако издавна и до сих пор нередко все еще сохраняется обособление практики от теории (хотя декларативно и признается их неразрывное единство). Например, Сталин постоянно декларировал взаимосвязь теории и практики, но его сверхпримитивная «теория» социализма как раз и приводила к тому, что практика осуществлялась в основном без науки и вопреки ей.

Вообще, в советский период официальные идеологи постоянно третировали истинных ученых, демагогически обвиняя их в схоластике, т. е. в отрыве от передовой практики социалистического и коммунистического строительства (именно на этом сделали карьеру Т. Д. Лысенко и многие другие губители науки).

Впрочем, гибельное для деятельности обособление теории от практики обычно объяснялось тогда известным положением К. Маркса из его «Тезисов о Фейербахе»: «Вопрос о том, обладает ли человеческое мышление предметной

истинностью, — вовсе не вопрос теории, а *практический* вопрос» [128, т. 42, с. 261]. При таком разрыве между теорией и практикой сторонники последней, на мой взгляд, в принципе никогда не смогут понять, *что* же именно эта практика подтверждает или, наоборот, опровергает. Ведь чтобы понять хотя бы это, должна существовать неразрывная взаимосвязь той и другой в составе единой деятельности. Приведу простой пример: в процессе современного реформирования России остаются совершенно неясными те его результаты, которые получены и интерпретированы вне соответствующей научной теории. А что касается процитированного весьма одностороннего тезиса совсем еще молодого Маркса, то достаточно лишь напомнить тщательно разработанную логику его 4-томного «Капитала», и тогда сразу становится ясно, насколько далеко автор ушел вперед от своего прежнего неверного понимания практики.

Практика, отделенная от теории, не является деятельностью (как и теория, оторванная от практики). Тем не менее по-прежнему сильны надежды на то, что лишь «сама практика» подведет нас к решению новейших экономических и других проблем реформируемой России. Такие надежды до сих пор характерны для некоторых наших высокопоставленных политиков. В этом проявляются очень сложные взаимоотношения между властью и наукой, что часто приводит к отрыву практики от теории.

Целостность субъекта означает прежде всего единство, интегральность его деятельности и вообще всех видов его активности. Еще до формирования у новорожденного младенца самых первых, простейших практических действий (т. е. исходных компонентов начинающейся, предельно элементарной практической деятельности) сначала возникают

уже во внутриутробном периоде первичные психические (сенсорные) явления, регулирующие потом эти формирующиеся начальные действия. По мере дальнейшего развития такой практической деятельности из нее выделяется в качестве особой теоретической (прежде всего познавательная) деятельность, которая, однако, не обособляется в некую самостоятельную активность, поскольку ее продукты в конечном счете снова включаются в состав исходной деятельности, поднимая ее на более высокий уровень. Это и есть единая деятельность индивидуального и группового субъекта.

Например, первобытные люди вначале научились практически (шагами и т. д.) измерять земельные участки, и только потом, на основе знаний, формирующихся в ходе такой примитивной (дотеоретической) практики, постепенно возникла и развивалась геометрия как особая теоретическая наука. В итоге практическая и теоретическая деятельность взаимосвязаны — особенно в наше время (у учителей, врачей, квалифицированных рабочих, организаторов производства, государственных деятелей, военачальников и т. д.).

А потому, по мнению В. С. Стёпина, «во всех слоях научного знания содержится схематизированное и идеализированное изображение существенных черт практики, которое вместе с тем (а вернее, в силу этого) служит изображением исследуемой действительности» [228, с. 169]. При правильном понимании деятельности субъекта она не расщепляется на оторванные друг от друга практическую и теоретическую деятельности, хотя первая из них — в ее простейшей форме — генетически является первичной. Как отмечает Т. И. Ойзерман, «не практика сама по себе, т. е. безотносительно к научной теории, а единство практи-

ки и научной теории становится основой последующего развития научного познания» [146, с. 28].

Таким образом, практика, отделенная от теории (как и теория, оторванная от "практики), не является деятельностью в строгом смысле слова. Практика не тождественна деятельности (подробнее см. [39]).

На протяжении последних шести—семи десятилетий у нас в философии, социологии, психологии и т. д. официально было закреплено господство марксовской материалистической идеи о том, что общественное бытие детерминирует, определяет сознание. С. Л. Рубинштейн первым в СССР подверг эту идею справедливой критике (в 1959 г. в своей книге «Принципы и пути развития психологии», переизданной сейчас в его одноименнике [200, с. 340]). При этом он раскрыл и бесспорные достижения марксовской философии в разработке проблемы деятельности (ясно, что марксовская философия может принципиально отличаться от марксистской).

Вместе с тем издавна и до сих пор во всем мире на гуманитарно-общественные науки существенное влияние оказывает и альтернативная идее К. Маркса идеалистическая идея о том, что сознание, вообще психическое определяет бытие, всю социально-экономическую реальность. Например, Серж Московичи [136] очень детально анализирует эту альтернативу, отчасти критикуя и в то же время частично развивая ее дальше. Согласно его общему выводу, неразрывность в человеческом обществе психического и социального, по крайней мере, в ряде случаев более конкретно означает, что первое (верования, страсти и т. д.) лежат в основе второго, а потому психология (прежде всего социальная) находится в основании социологии.

По отношению к обеим указанным крайностям есть наиболее перспективный, как бы «третий путь» (не золотая середина!) в решении столь фундаментальной общей проблемы детерминизма. Это — субъектно-деятельностная теория, разработанная С. Л. Рубинштейном, его учениками и последователями. Для данной теории не психическое и не бытие сами по себе, а субъект, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, творит историю. А потому невозможно согласиться с расхожей точкой зрения, согласно которой история не имеет сослагательного наклонения. В процессе своей деятельности, общения, созерцания и т. д. люди все глубже познают, преобразуют, развивают, переживают реальную действительность (природу, общество, самих себя), все полнее и адекватнее раскрывая и используя ее объективные закономерности, стремясь выявить и преодолеть свои ошибки и заблуждения. В меру этого они сознательно и бессознательно, рационально и интуитивно прокладывают свой жизненный путь. Детерминизм не есть предопределенность, детерминация — это процесс, т. е. она не дана изначально в готовом виде, а, напротив, формируется субъектом как самоопределение в ходе деятельности, поведения и т. д. А потому — вопреки издавна и до сих пор широко распространенной точке зрения — детерминизм человеческой активности не исключает, а предполагает свободу. Решающую роль играет творчество; оно осуществляется только субъектом, т. е. людьми (а не животными, не машинами, не Богом и т. д.), поскольку в истории объективные закономерности формируются и действуют «через» людей, в их политической воле, поступках, делах и т. д. Раскрепощение и дальнейшее развитие такой политической воли — одно из важнейших условий реформирования России.

Ушедший в историю XX век — наиболее динамичный и самый насыщенный величайшими событиями. Эпохальные научные открытия и технические достижения, шедевры искусства и литературы, гибель в результате войн и террора сотен миллионов людей, развитие и демократии, и тоталитаризма, сложнейшие взаимоотношения между так называемым «золотым миллиардом» и другими миллиардами людей, населяющих нашу планету, опасность глобальной экологической катастрофы, принятие Генеральной Ассамблеей ООН в 1948 г. Всеобщей Декларации прав человека, информационные войны, международный терроризм — вот лишь некоторые из многочисленных особенностей закончившегося столетия. Еще более событийным оно было для нашей страны: войны и революции, огромные успехи науки, техники и искусства, победа над гитлеровским фашизмом, распад Советского Союза, неоднократная и резкая смена власти, собственности, идеологии.

Конец и царской, и советской власти стал неизбежным из-за неспособности к самореформированию. Новейшая российская власть еще имеет шанс осуществить самореформирование. Оно — не самоцель, а средство решения насущных проблем в условиях сложнейшего и затянувшегося перехода всей страны к демократии и рыночной экономике. Для этого абсолютно необходимо изучать и активизировать формирование и самоформирование общественного и индивидуального сознания и бессознательного, настроений, вообще духовности разных слоев населения.

Заключение

Выполненный в книге анализ лишь некоторых аспектов психологии субъекта позволяет все же выделить и хотя бы частично обосновать самое главное в этой проблеме: высший (индивидуализированно для каждого) уровень активности, целостности и автономности людей. Столь противоречивая, но во многом единая система активности, интегральности и независимости человека составляет основу его сущности — творческой, нравственной, свободной.

Все это становится возможным и необходимым именно на высшем (предельно динамичном, процессуальном, оперативном и т. д.) уровне взаимодействия людей с окружающей действительностью и прежде всего в процессе непрерывного взаимодействия субъекта с объектом. Как уже неоднократно подчеркивалось на протяжении всей книги, человек взаимодействует именно с объектом, а не с самими по себе понятиями, знаниями, словами, текстами, смыслами, значениями и т. д. (но в понятиях, значениях и т. д. фиксируется и раскрывается содержание объекта, вообще всей реальности).

Приведу очень простой пример, хорошо иллюстрирующий эти существенные различия. Когда была убита Г. В. Старовойтова, я услышал по радио следующую информацию: «Премьер-министр Российской Федерации возмущен сообщением об убийстве Г. В. Старовойтовой». Ошибка в тексте, зачитанном радиодиктором, очевидна: премьер возмущен, конечно, не этим сообщением, а убийством крупного политического деятеля.

Альтернативная нашей субъектно-деятельностной теории знаково-речевая концепция очень односторонне раскрывает это взаимодействие. Особенно поучителен тот вариант указанной концепции, который на протяжении последних десятилетий, по крайней мере, отчасти представлен в философии Жаком Деррида. По его мнению, «**внетекстовой реальности вообще не существует**» [67, с. 313], «вне текста не существует ничего» [там же, с. 318]. (Правда, вся философия Деррида сильно осложняется парадоксальной идеей: письмо возникло раньше речи, раньше языка.) На мой взгляд, подобный «текстизм» (если так можно выразиться) до предела искажает взаимосвязь между человеком и окружающей действительностью. Во-первых, как мы видели, субъект взаимодействует непосредственно не с текстом, а с объектом (содержание которого раскрывается в тексте). Во-вторых, любой объект по своему содержанию богаче любого текста и выходит за его пределы. В-третьих, текст создается человеком в целях **понимания** другими людьми. В отличие от этого **природа** никогда не «стремится» к тому, чтобы ее поняли, и вообще не производит текстов в строгом смысле слова.

Другой альтернативой для нашей субъектно-деятельностной теории является иной подход к проблеме единства, целостности человека. В этом случае признается, что наиболее общим определением человека оказывается не субъект (но и не личность!), а индивидуальность. Последняя, бесспорно, очень существенна и в повседневной жизни, и для науки, и во всех других отношениях. Однако, если психология основное внимание будет уделять лишь индивидуальным особенностям и различиям людей, ей грозит опасность целиком перейти на позиции **идиографического**,

т. е. индивидуализирующего, подхода. Тогда ее задачей станет только описание (не объяснение) фактов, поскольку они рассматриваются лишь как неповторяющиеся, однократные, «одноразовые», чисто индивидуальные явления. Но тем самым психология неизбежно выпадает из системы наук (номотетических), раскрывающих закономерности, т. е. то, что является наиболее существенным, повторяющимся даже в случае определенных индивидуальных «отклонений».

Следовательно, именно психология субъекта призвана стать наиболее обобщающим разделом всей психологической науки о человеке.

Приложение

К ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

(Психология мышления вместо
так называемой эвристики)*

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

"| Творческим обычно называют процесс, в результате которого
» го человек находит что-то новое, ранее неизвестное. Таков прежде
; всего мыслительный процесс. В ходе мышления человек ищет
; и находит нечто новое (постановка и решение задачи и т. д.).
□ Уже философы Древней Греции задумывались в этой связи над
; следующим вопросом: каким образом мы можем искать то, чего
£ не знаем, а если мы знаем, что ищем, то что же нам еще искать?!
■ Здесь в парадоксальной и, возможно, не в самой адекватной
формулировке выступает очень сложная и во многом до сих пор
1 не ясная проблема творчества (применительно к мышлению —
исканию и открытию нового).
j
V Разработка этой проблемы осложняется и тем, что решение
| (нахождение неизвестного, нового), по наблюдениям многих
t авторитетных мыслителей, наступает как бы внезапно¹. Факт

* Печатается по изд.: Человек, творчество, наука: философские проблемы / Труды Московской конференции молодых ученых. М.: Наука, 1967.

¹ См., например: *Helmholtz H.* Vortrage und Reden. Braunschweig, 1890; *Пуанкаре А.* Наука и метод. СПб., 1910; *Hadamard J.* An Essay

я

внезапности решения установлен и в психологии мышления («озарение», insight). Он не подлежит сомнению. Дело лишь в том, как его объяснить.

Внезапность решения ставит нас перед готовым результатом; необходимо выяснить, какой же процесс приводит к этому результату. Указание на возможность хотя бы минимального предвосхищения искомого решения допускает и как бы намечает какой-то «мостик» над пропастью между известным и неизвестным. Отсюда определенная избирательность, вообще детерминированность мыслительного процесса. Поэтому многие психологические теории мышления справедливо придают большое значение такому предвосхищению неизвестного (это явление выступает как замысел, план решения, гипотеза и т. д.).

Однако было бы неверно вслед за многими психологами трактовать такое предвосхищение только как простое проявление прошлого опыта, прошлых знаний человека, лишь как «влияние содержания предшествующих психических процессов на последующие»¹. Это влияние, конечно, очень существенно, но и столь же односторонне; более важно обратное влияние, т. е. использование прошлого опыта в прямой зависимости от актуального мыслительного процесса. Исследование актуализации знаний, проведенное К. А. Славской под руководством С. Л. Рубинштейна, показало, что лишь в ходе самого мыслительного процесса создаются внутренние условия для привлечения нужных теорем, которые могут определить замысел, план решения: когда и какое общее положение «всплывает в памяти» при решении задачи, зависит

on the Psychology of Invention in the Mathematical Field, 1945; Бройль Луи де. По тропам науки. М., 1962.

¹ Так в психологии мышления реализуется основной тезис механистически понятого детерминизма: все характеристики тела в последующем состоянии предопределены предшествующим состоянием. Тем самым исключена всякая возможность новообразований, поскольку все полностью как бы «запрограммировано» в исходном состоянии и ничто новое уже не возникнет.

от процесса анализа последней¹. В этом особенно отчетливо обнаруживается избирательность, единство мышления, благодаря чему из всего многообразия прошлого опыта извлекается лишь то, что соответствует каждой данной стадии мыслительного процесса. Следовательно, направленный, единый, целостный характер мышления означает не только «влияние совершившегося психического процесса на совершающийся» (что % обычно больше всего подчеркивается), но и обратную зависимость, т. е. избирательное использование, преобразование и развитие прошлых результатов мышления в свете новых задач и достижений.

В этом и только в этом смысле — причем в порядке лишь постановки вопроса — вероятно, можно сформулировать следующую гипотезу: в мышлении не только прошлое (предыдущие этапы мыслительного процесса) влияет на настоящее (на последующие этапы актуального мыслительного процесса), но \ Ш "наоборот, настоящее оказывает затем какое-то обратное влияние на прошлое. Прошлое, прошлый опыт (мышления) становится таковым лишь в отношении настоящего; с появлением последнего только и начинается бытие прошлого, прошедших этапов мыслительного процесса; это бытие заключается только в его связи с настоящим, т. е. прошлое, прошлый опыт существует (используется, преобразуется и т. д.) лишь для настоящего-Иго. Прошлое, прошлый опыт мышления существует не как «вещь» абсолютно неизменная, а как процесс, нечто динамичное, изменяющееся, избирательно используемое по мере его включения в дальнейший ход мышления. Влияние настоящего на прошлое — это, в частности, преобразование низшего (прошлого) в составе высшего (настоящего), характерное для всякого развития. Возможно, что чем «больше» настоящее оказывает

¹ См.: Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959; Славская К. А. Процесс мышления и использование зна- ний/ / Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения. М., 1960.

обратное влияние на прошлое мышления¹, тем «более» творческим является процесс. Вероятно, это может быть одним из критериев творчества (мышления как процесса). Тогда открываются и некоторые дополнительные условия для понимания того, как в ходе мыслительного процесса будущее — через «механизм» мысленного предвосхищения — влияет на настоящее, на протекающие в данный момент стадии познавательного процесса.

Во всяком случае, несомненно одно: отрицание обратного влияния настоящего на прошлое, на прошлый опыт приводит к пониманию мышления как репродуктивного акта, т. е. к предельно извращенному его пониманию. Очень часто — на основе неправомерной абсолютизации зависимости последующих стадий мыслительного процесса от предшествующих — выделяют так называемое репродуктивное мышление (в ходе которого якобы лишь воспроизводятся прежние знания). Когда абсолютизируется обратная зависимость, такому мышлению метафизически противопоставляется так называемое продуктивное, творческое мышление (приводящее к добыванию новых знаний, к открытию нового). В действительности не должно быть такого различия и противопоставления обеих этих зависимостей; неправомерно любое деление мыслительной деятельности на репродуктивную и продуктивную, творческую. Всякое мышление — если это мышление — всегда является творческим² («не надо двух слов: это одно и то же»). Мышление, открывающее новые знания, вместе с тем всегда использует уже имеющиеся; процесс мышления

¹ Речь идет о влиянии настоящего на прошлое не в смысле его полного изменения, что невозможно. Например, теперь уже нельзя изменить прошедшие события Великой Отечественной войны советского народа 1941-1945 гг. Но можно это прошлое с точки зрения настоящего использовать, развивать и преобразовывать в свете новых задач и достижений.

² Таким образом, всякий мыслительный процесс является творческим, но, конечно, творческий процесс не сводится только к мыслительному.

есть одновременно и движение знания в нем (хотя, конечно, знание и мышление — не одно и то же). Поэтому и любое предвосхищение (в виде замысла, плана) еще неизвестного, искомого решения возникает не просто как функция прошлых знаний, прошлого опыта, а только в ходе мыслительного процесса решения именно данной, конкретной задачи. Сам по себе прошлый опыт необходим, но недостаточен, чтобы определить «направленность» поисков неизвестного. То же надо сказать и о роли задачи в мышлении.

В психологии мышления очень давно и прочно утвердилось правильное положение о том, что ход решения задачи определяется прежде всего самой задачей. Задача как бы создает исходную детерминацию для мышления, определяя общее направление поисков неизвестного. Это во многом верно, но недостаточно для понимания дальнейшей детерминации мышления, так как очень часто приводит к метафизическому разрыву между исходной и последующей детерминациями мыслительного процесса. Такой разрыв выступает особенно резко, если задача рассматривается лишь как некий «пусковой раздражитель», только запускающий в ход мышление по принципу внешнего толчка и затем уже не участвующий в его детерминации. Такое понимание задачи, идущее, как известно, от крупного немецкого психолога О. Зельца, сохраняется — более или менее явно — во всех психологических теориях, ограничивающихся общим тезисом, согласно которому ход решения задачи определяется самой задачей, «направленность» поисков неизвестного обеспечивается вопросом задачи и т. д.¹ По О. Зельцу, всякое мышление осуществляется посредством операций, актуализируемых задачей, причем связь операций с задачей чисто внешняя, механическая, «рефлексоидальная».

Подобный разрыв между исходной и последующей детерминациями мышления означает по существу сведение второй из

¹ Такое же понимание роли задачи (проблемы) в мышлении за последнее время возрождается в гносеологии, кибернетике, так называемой эвристике и др.

них к первой. В результате начальные этапы мыслительного процесса приобретают самодовлеющее, исключительное значение, определяя ход мышления в отрыве от последующих его этапов. В конечном итоге такой отрыв приводит к ликвидации всякой детерминированности мышления. Механистический подход к детерминации как к внешнему толчку на деле вовсе уничтожает ее.

Выход заключается в понимании мышления как процесса, как деятельности индивида. Такая трактовка, разработанная крупнейшим советским психологом С. Л. Рубинштейном¹, означает прежде всего понимание детерминации мышления как процесса (взаимодействия исходных, внешних и специфических, внутренних условий мыслительной деятельности). Это процесс непрерывного взаимодействия мыслящего субъекта с познаваемым объектом, с объективным содержанием решаемой задачи. Детерминация мышления (как и вообще любого человеческого действия) и само свершение его происходят заодно. Она не дана изначально как нечто совсем готовое, она именно образуется, постепенно формируется, т. е. выступает в виде процесса. Только в ходе самого мышления создаются внутренние условия для его дальнейшего развития; продукты, результаты мышления сами включаются в него как предпосылки его дальнейшего хода и становятся средствами дальнейшего анализа.

Следовательно, есть лишь две возможности: либо устранение детерминации мышления в результате механистического подхода к ней как к внешнему толчку, либо понимание ее как процесса. Во втором случае открывается путь для того, чтобы полностью преодолеть метафизическое расчленение детерминаций на исходную и последующую. Приведем лишь один пример.

По мнению многих психологов, решение задачи с использованием общего принципа распадается на два этапа: сначала на первом, «творческом» этапе происходит нахождение принципа,

¹ См.: Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957. *Его же*. О мышлении и путях его исследования. М., 1958. *Его же*. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

направляющего дальнейший ход решения; затем на втором этапе — его применение к решению. Такова, в частности, позиция одного из крупнейших немецких психологов К. Дункера¹, что отмечает Г. Хемфри². Эта гештальтистская трактовка соотношения этапов мышления стягивает его детерминацию лишь к одному этапу (инсайту). Она преодолевается, если рассматривать мышление как процесс. Здесь особенно важно упомянутое выше исследование К. А. Славской: оно раскрывает зависимость актуализации знаний, общих принципов решения от хода мыслительного процесса. Эксперименты показывают, что анализ задачи и актуализация теоремы (принципа решения) не отделены друг от друга, как два чуждых этапа; они переплетаются, так что общее положение (принцип, теорема) и частные условия задачи непрерывно соотносятся друг с другом в каждом звене мыслительного процесса. Здесь, как и везде, дедукция и индукция неразрывны.

В принципе таким же является и процесс мышления ученого. Например, в отношении великого открытия Д. И. Менделеева не раз, как известно, возникал вопрос: что произошло сначала — составление системы элементов или открытие периодического закона? Некоторые авторы полагали, что сначала Д. И. Менделеев открыл периодический закон, а потом уже на его основе начал составлять свою периодическую систему элементов. В результате анализа архивных материалов, позволяющих до некоторой степени реконструировать процесс мышления ученого, известный советский философ Б. М. Кедров приходит, однако, к другому выводу: «...В действительности открытие периодического закона и создание системы представляют собой две взаимообусловленные, неразрывно связанные стороны, или моменты единого, нераздельного творческого процесса... То и другое было открыто одновременно, одно через другое и одно благодаря другому»³. Этот

¹ См.: Düncker K. Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin, 1935.

² См.: Humphrey G. Thinking. London; New York, 1951.

³ Кедров Б. М. День одного великого открытия. М., 1958. С. 168.

вывод представляется правильным, поскольку он соответствует и отмеченным выше психологическим закономерностям мышления, изученным в специальном эксперименте.

Следовательно, детерминация мыслительного процесса не складывается лишь на какой-то одной (например, начальной) или на немногих его стадиях — в частности, в случае неизвестно как возникшего «инсайта» (догадки и т. д.), направляющего затем дальнейшее мышление. Это привело бы к обособлению «направляющего» от «направляемого» в мышлении. Вообще вся детерминация мышления образуется как процесс, т. е. формируется непрерывно (но не обязательно равномерно) на всех этапах мыслительной деятельности.

Как же возникает в ходе мышления определенная детерминация поисков неизвестного? Как возникают такие этапы мыслительного процесса и такое их соотношение, что в результате человек находит то неизвестное, которое дает решение задачи? Как при этом образуется единство всего процесса в целом, хотя он состоит из различных и даже противоречивых этапов, операций и т. д.? Огромные и еще во многом непреодоленные трудности в разрешении столь сложной проблемы творчества выступают особенно отчетливо в свете двух крайних и прямо противоположных способов ее анализа.

Это, во-первых, известная попытка показать, что каждая предыдущая стадия («шаг») мыслительного процесса дает начало непосредственно следующей за ней. Справедливость и необходимость такого тезиса бесспорны. Однако не менее очевидна и его недостаточность для выяснения проблемы творчества. В ходе мыслительного процесса должно быть обеспечено хотя бы некоторое предвосхищение неизвестного (искомого) больше чем лишь на один «шаг» вперед. Иначе детерминированность поисков просто невозможна. Поэтому нельзя сводить всю детерминацию мыслительного процесса только к взаимосвязи между предыдущим и последующим его этапами.

Во-вторых, выдвигается прямо противоположная точка зрения, которая вместо недооценки, наоборот, очень сильно преувели-

чивает и абсолютизирует момент предвосхищения еще неизвестного решения, еще не выявленного в ходе мышления и неготового результата. Предвосхищение сразу превращается в готовое и полное определение результата (решения). В крайнем своем выражении — это телеологизм, выводящий процесс только из его конечных результатов, т. е. считающий причиной то, что еще не существует и окончательно оформится лишь в итоге исследуемого процесса. В качестве телеологизма в психологии выступает, например, логицизм. Он определяет познавательный акт только через чисто логическое соотношение отправного пункта познавательного процесса и его результата как уже готового и известного (это правомерно в логике, но не в психологии). Конечный результат процесса не предвосхищается — частично и приблизительно, — а уже как бы дан заранее. Сам мыслительный процесс, приводящий к этому результату лишь на последних этапах, таким образом вовсе ликвидируется. Здесь не учтено основное: некоторое предвосхищение лишь постепенно и лишь под конец находимого решения (результата) создается только в ходе самого мыслительного процесса, т. е. именно тогда, когда решения еще нет, оно пока неизвестно и из него нельзя исходить как из готового и заранее данного.

Обе эти крайние точки зрения неудовлетворительны. Детерминация мышления либо совершенно недостаточна для поисков неизвестного — в первом случае, либо она чрезмерна и потому уже излишняя — во втором случае.

Существует и третья — как бы промежуточная — точка зрения: в ходе мышления надо сначала перебрать в уме все признаки соответствующего объекта, все общие положения (теоремы и т. д.), которые могут быть к нему отнесены, чтобы потом выбрать из них лишь необходимое для решения задачи¹. Такой перебор (и отбор) всех вариантов решения исключает детерминацию мышления. «Направленность» в том, в частности, и состоит,

¹ Этот подход к мышлению стал особенно актуальным в связи с развитием кибернетики.

⁴ Зак. 3730

что по ходу самого мыслительного процесса предвосхищается, какой именно признак рассматриваемого объекта будет вычленен и проанализирован. Подобная избирательность (а не перебор вообще всех подряд свойств объекта) — одно из существенных проявлений детерминации познавательной деятельности. При этом предвосхищении результата (пусть лишь минимальном) механический перебор всех вариантов решения становится совершенно излишним.

Таким образом, если первые две точки зрения делают детерминированность мышления либо недостаточной, либо чрезмерной, то третья точка зрения делает ее просто невозможной.

Значит, надо с каких-то других позиций искать в мышлении этот «механизм» предвосхищения, обеспечивающий определенную детерминацию поисков неизвестного. Но он, конечно, должен быть именно в самом мыслительном процессе, быть его внутренним, специфическим «механизмом», а не каким-то особым, дополнительным фактором, лишь извне привнесенным в мышление. Невозможен разрыв между «направляющим» (таким фактором) и «направляемым» в мыслительной деятельности. Этот разрыв будет ликвидирован, если раскрыть мышление как процесс. Он сохраняется — явно или скрыто, — если (как это нередко делается) ставить особый и дополнительный вопрос об «активности» познавательной деятельности.

В лучшем случае термин «активность» является просто синонимом слова «деятельность». Но эта, на первый взгляд, безобидная, чисто терминологическая операция таит в себе большую опасность, когда ставят специальный вопрос об «активности» познавательной деятельности, об активности познания, мышления и т. д. Это уже означает «деятельность деятельности», т. е. вне последней ищут еще какую-то особую деятельность (активность), которой приписывается самое «творческое», самое существенное в мышлении, в познании. Так из мышления изымается основное и специфическое для него, превращаемое затем в какой-то совсем особый и внешний фактор, лишь извне направляющий мышление. Это известный в психологии и гносеологии

путь к тому, чтобы искать «механизм» мышления вне мышления (только в бессознательном, в воображении¹, в задаче и т. д.).

Традиционная функциональная психология рассматривает всякую психологическую функцию, в частности, воображение как особого деятеля (вместо субъекта), как особую активность. Человек как субъект и его деятельность исчезают. Пережитки этой концепции и проявляются в постановке вопроса об активности познавательной деятельности.

Когда говорят о решающей роли воображения в чувственном познании, то очень часто вместо раскрытия закономерностей последнего как деятельности специально начинают исследовать только это воображение в качестве особого и отдельного фактора («деятели»). Когда говорят о решающей роли воображения в мышлении, то столь же часто вместо изучения мыслительного процесса объяснение мышления ищут — как бы дополнительно — в совсем особых функциях фантазии, роль которой поэтому становится просто фантастической. Об этом уже не раз говорилось и в психологической, и в гносеологической литературе; но здесь важно еще подчеркнуть, что на такой путь толкает сама постановка вопроса об активности познания. Мышление и есть деятельность (= активность), хотя и специфическая. Раскрыть ее и значит в ней самой найти все специфические мыслительные «механизмы», составляющие определенную «направленность» поисков неизвестного.

Когда удастся раскрыть с достаточной глубиной все эти внутренние «механизмы» познавательной деятельности, от так понятого воображения просто ничего не останется. Если мышление и его детерминация как процесс совершаются заодно, то, следовательно, в ходе самого мышления (а не где-то вне его),

¹ Например, такой принципиально важный факт мышления, как замысел (направляющий дальнейший ход решения задачи), нередко рассматривается не в связи с мышлением, а в связи с воображением (например, в учебнике для педагогических институтов «Психология». 2-е изд. М., 1962).

именно в процессе непрерывного взаимодействия познающего субъекта с познаваемым объектом формируются и развиваются все «механизмы» и средства мышления. Именно в процессе мышления и создается его «направленность». Нельзя различать и разрывать «направляющее» (активное) и «направляемое» (неактивное) в мышлении.

Если же этот специфический, внутренний «механизм» мышления не исследуется или не исследован, то в качестве своеобразной, неосознанной реакции на такое положение и возникает вопрос: а в чем «активность» мышления? В лучшем случае это просто переформулирование (не самое удачное) вопроса о том, что такое мыслительная, вообще познавательная деятельность. В худшем случае это попытка искать «механизм» мышления вне мышления, т. е. вопрос об активности деятельности (опять «деятельность деятельности»); это неосознанное признание того, что в самом мышлении не остается или не раскрыто ничего от деятельности, своеобразная попытка компенсировать такое «отсутствие» деятельности дополнительной надстройкой над мышлением еще особой «активности». В действительности же надо в самой мыслительной деятельности искать специфические «механизмы» ее осуществления, т. е. в процессе взаимодействия субъекта с объектом.

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ◆МЕХАНИЗМАХ» МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОИСКОВ НЕИЗВЕСТНОГО В ХОДЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

В нашей попытке хотя бы приблизиться к раскрытию «механизмов» мыслительного процесса поисков неизвестного мы отправляемся от общих философских и психологических положений.

По выражению Гегеля, особо отмеченному В. И. Лениным, — одна и та же вещь есть и она сама и нечто другое, поскольку она

выступает в разных системах связей и отношений. В прямой зависимости от отношений к другим предметам данный предмет выступает в том или ином качестве. «...Любой конкретной формой своего существования любой единичный предмет обязан не себе, не своей самодовлеющей единичной природе, а той конкретной, исторически развившейся системе вещей, в которую он попал, внутри которой он возник»¹.

Переходя от онтологического к собственно гносеологическому аспекту рассматриваемой проблемы достаточно ограничиться ярким примером из истории тригонометрии, проанализированным Ф. Энгельсом: «После того как синтетическая геометрия до конца исчерпала свойства треугольника, поскольку последний рассматривается сам по себе, и не в состоянии более сказать ничего нового, перед нами благодаря одному очень простому, вполне диалектическому приему открывается некоторый более широкий горизонт. Треугольник более не рассматривается в себе и сам по себе, а берется в связи с некоторой другой фигурой — кругом. Каждый прямоугольный треугольник можно рассматривать как принадлежность некоторого круга... Благодаря этому стороны и углы получают совершенно иные определенные взаимоотношения, которых нельзя было открыть и использовать без этого отнесения треугольника к кругу...»².

К познанию предмета в разных качествах, в его новых свойствах нужно, значит, идти прежде всего через познание тех отношений, в системе которых он и выступает в соответствующих аспектах, свойствах. Поэтому в нашей попытке нащупать, наметить и конкретизировать — в сугубо предварительной и приблизительной форме — некоторые мыслительные «механизмы» поисков неизвестного мы исходим из следующего положения, принимаемого в качестве гипотезы: неизвестное ищется как «носитель определенных отношений, нечто, стоящее в определенных

¹ Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» Маркса. М., 1960. С. 92.

² Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения. Т. 20. С. 580.

связях с известным»¹. Если основной формой процесса анализа является анализ через синтез, т. е. если выявление новых свойств предмета осуществляется через включение его в новые соотношения с другими предметами, то уже начальный момент такого включения как-то предопределяет характер и диапазон значений, вообще того качества, в котором выступит и откроется теперь объект и которое должно соответствовать постепенно анализируемым исходным отношениям. В этом смысле искомое тоже должно становиться носителем, «представителем» таких отношений, благодаря чему весь мыслительный процесс поисков приобретает соответствующую «направленность». Иначе говоря, искомое (неизвестное) как носитель определенных и все более определяемых отношений — это и есть строго соответствующее им то новое качество или значение объекта, в котором он постепенно раскрывается субъектом по мере включения в новые связи. «Выявление связей позволяет познавать предметы не непосредственно, а косвенно, через другие предметы, находящиеся с ними в той или иной связи»².

Чтобы раскрыть и обосновать положение о том, что неизвестное ищется как носитель определенных отношений, необходимо экспериментально подтвердить прежде всего два следствия, вытекающие из этого общего положения: 1) по ходу обдумывания задачи сначала выявляется (хотя бы до некоторой степени) система соответствующих отношений внутри задачи к затем начинаются поиски их конкретного носителя; 2) и наоборот, если выделено новое свойство объекта, которое может стать носителем соответствующей системы связей, но пока еще выступает вне этих отношений и до того, как они выявлены в достаточной степени, то его все же не удастся непосредственно использовать для решения задачи, хотя объективно оно необходимо

¹ Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии, С. 112 и след.

² Зиновьев А. А. К определению понятия связи // Вопросы философии. 1960. №8. С. 58-59.

для этого (оно может быть адекватно учтено лишь после того, как будет раскрыта соответствующая система отношений, внутри которых только и возможно понять его истинное значение). Методика эксперимента позволяет использовать (для решения испытуемыми) в принципе любую задачу, поскольку в ней содержится неизвестное. Мы допустили лишь одно ограничение, исключив некоторые задачи «на вычисление», так как сами по себе вычислительные операции — после их сформирования — обычно становятся чисто техническими, не требующими мышления и нередко только маскируют собственно мыслительный процесс¹. Для эксперимента выбрана задача: «Внутри треугольника ABC взята точка M и построены параллелограммы AMB₁M₁, BMC₁M₂ и CMA₁M₃. Надо доказать, что отрезки AM₁, BM₂ и CM₃ пересекаются в одной точке». Для решения следует выявить указанные отрезки в качестве диагоналей двух не указанных параллелограммов (типа ABM₁M₂) и доказать пересечение трех отрезков не непосредственно, а через обоснование их деления пополам в точке пересечения. Искомым свойством и является прежде всего делимость отрезков пополам. Конкретным носителем связей и отношений между различными элементами задачи

¹ Игнорирование этого обстоятельства часто приводит к тому, что вместо намеченного исследования плана р е ш е н и я задачи многие авторы (Д. Поля и др.) незаметно для себя начинают изучать лишь «план» в ы ч и с л е н и й по формулам, которые перед тем уже были найдены испытуемым; в этом смысле — п с и х о л о г и ч е с к и — решение теперь почти закончено (остаются только вычислительные операции, которые требуют или минимума мышления, или вообще не нуждаются в нем). Но если решение полностью или в какой-то степени состоялось, то уже не может быть его плана — чего-то еще лишь предстоящего и пока не осуществленного. Иначе говоря, здесь очень часто обнаруживается тот телеологизм применительно к психологии мышления, о котором шла речь выше. Отметим пока, что современная так называемая эвристика в лице ее основоположника Д. Поля насквозь пронизана телеологизмом уже в этом исходном и важнейшем пункте.

здесь должны выступить диагонали постепенно выявляемых параллелограммов, обладающие необходимым, обобщенным в теореме свойством делиться пополам точкой их пересечения. Итак, главное в решении — это определение двух свойств отрезков: их пересцаемости в одной точке и делимости пополам, а также взаимосвязи между обоими свойствами. Последние выступают как члены основного отношения задачи, а связь между ними — в качестве этого основного отношения.

В разных сериях опытов задача предлагалась с разными формулировками вопроса в целях маскировки или демаскировки неизвестного (искомого), так что различным группам испытуемых вначале прямо указывался либо один член основного отношения задачи (I серия), либо ни одного члена (II серия), либо оба члена (III серия), причем во всех трех случаях не указывалось само это основное отношение задачи (между пересцаемостью и делимостью отрезков). Конкретнее: в I серии требовалось доказать, что три отрезка пересекаются в одной точке; во II серии — требовалось определить, какими свойствами обладают те же три отрезка; в III серии — доказать, что они и пересекаются в одной точке, и делятся ею пополам. В итоге в разных, но сопоставимых условиях должен выступить процесс поисков неизвестного в зависимости от раскрытия субъектом элементов задачи и их соотношений. Эксперименты проведены с 72 испытуемыми (научными сотрудниками и школьниками старших классов).

Проводя работу на материале геометрических задач, мы опирались на результаты многочисленных психологических исследований решения задач по геометрии (Л. Л. Гурова, В. И. Зыкова, Е. Н. Кабанова-Меллер, Л. Н. Ланда, Н. Ф. Талызина, И. С. Якиманская и др.).

Результаты экспериментов рассмотрим последовательно по сериям.

В I серии (в которой требовалось доказать, что три отрезка пересекаются в одной точке) вначале большинство испытуемых надеется непосредственно обосновать пересцаемость трех отрезков в одной точке, даже не ставя цели найти их другое свойство —

делимость пополам при пересечении. Они пытаются рассматривать три отрезка в качестве биссектрис треугольника, которые пересекаются в одной точке; затем «доказывают», что попарно отрезки пересекаются в одной точке как диагонали параллелограммов. Теперь испытуемые замечают, однако, что в этом случае три отрезка могут пересечься в трех точках, а не в одной. Тогда проблема сводится к доказательству совпадения в одной точке трех указанных точек (возможного попарного пересечения отрезков). Испытуемые ищут «что-то еще», необходимое для доказательства совпадения точек. Пока неясно, чем будет искомое, но зато уже известно, что оно должно удовлетворять их совпадению. Субъект исходит из определенных и все более определяемых отношений между известным и неизвестным — из отношений (совпадения) между тремя точками — и ищет неизвестное как нечто, призванное реализовать эти отношения, т. е. доказать их совпадение в одной точке.

На следующем этапе решения испытуемые более глубоко раскрывают исходные связи между тремя точками и на этой основе определяют предварительную характеристику искомого. Испытуемый В. Ш. задается вопросом «Какие здесь расстояния?» (т. е. какие части трех пересекающихся отрезков). Другие приходят к необходимости рассмотреть их «длину» или «размеры». Они не знают, на какие части делятся отрезки при пересечении, но уже начинают понимать, что в этой области («расстояний») надо искать неизвестное. Это означает, что искомое выделено в его предварительной характеристике — в виде переменной («какие-то расстояния»), конкретное значение которой должно быть найдено в дальнейшем (какие именно расстояния). Все же субъект знает об искомом уже гораздо больше, чем на предыдущем этапе. Определение неизвестного в виде переменной означает выделение анализируемого объекта в новом качестве. До сих пор в искомом выделялись только признаки пересцаемости отрезков. Теперь же выявление переменной направляет на анализ этих отрезков с точки зрения их величины, что является важнейшим этапом на пути к раскры-

тию их делимости. На следующих стадиях мыслительного процесса испытуемые выясняют величину частей пересекающихся отрезков: каждый из этих отрезков разделяется на две равные части, т. е. отрезки при пересечении — как диагонали параллелограммов — делятся пополам. Теперь определено конкретное значение ранее выделенной переменной: учитываются не вообще какие-то «размеры» частей, на которые разделены три отрезка, а тот факт, что эти части соответственно равны друг другу.

Чтобы с большей отчетливостью раскрыть процесс поисков переменной и ее значений, была проведена вторая серия экспериментов. Если в I серии опытов требовалось доказать, что три отрезка пересекаются в одной точке, но не говорилось об их делении пополам, то во II серии спрашивалось, какими свойствами обладают те же три отрезка (без всякого упоминания об их пересекаемости и делимости). Задача с таким менее определенным требованием вынуждает подойти к ее решению более творчески: процесс ее решения должен быть особенно развернутым и более доступным исследованию.

В результате первоначального анализа задачи многие испытуемые выдвигают предположение, что три отрезка «как-то делятся» при пересечении. Они не знают, как конкретно, на какие части делятся отрезки, но у них уже есть основание допустить, что какая-то делимость имеет место. Искомое выделено в виде переменной (делимость вообще). На следующих этапах испытуемые устанавливают, что три отрезка делятся «в пропорциональном отношении». Тем самым определяется конкретное значение переменной: не вообще деление трех отрезков на какие-то части, а деление на пропорциональные части.

Далее делается попытка доказать пересечение трех отрезков в одной точке посредством доказательства того, что три точки их возможного попарного пересечения совпадают. В дальнейших поисках субъект исходит из иных, чем раньше, отношений — из отношений (совпадения) между тремя точками и ищет новое свойство объекта, которое удовлетворяло бы этим, только что

выявленным отношениям. В результате уточняется «направленность» мыслительного процесса.

Если до сих пор испытуемые ограничивались делимостью трех отрезков на пропорциональные части, то теперь, исходя из новых отношений между элементами задачи и пытаясь найти что-то удовлетворяющее совпадению трех точек, они скоро приходят к выводу о делимости отрезков на равные части. Они находят второе значение той же переменной. Таким образом, искомое, включаемое в систему все новых зависимостей между известным и неизвестным, на каждом последующем этапе мыслительного процесса выступает в новом качестве, соответствующем исходным для его поисков отношениям. Оно ищется как носитель этих отношений и закономерно становится им, что особенно ярко проявляется в динамике значений переменной. В зависимости от того, из анализа каких соотношений между элементами задачи исходит испытуемый, искомое определяется сначала как делимость отрезков на какие-то, пока неизвестные части, затем как их делимость на пропорциональные части, потом как делимость на равные части и т. д.

Итак, эксперименты I и II серий подтвердили сформулированное вначале положение о том, что по ходу обдумывания задачи сначала выявляется (хотя бы до некоторой степени) система соответствующих отношений и затем начинаются поиски их конкретного носителя, т. е. того, что в них находится необходимым образом.

Третья серия опытов, наоборот, должна показать, что новое нужное свойство объекта, выделенное вне адекватных отношений, не используется для решения задачи. Теперь та же задача предлагалась опять с измененной формулировкой требования. Если в I серии испытуемым говорилось только о пересечении трех отрезков, а во II серии ничего не было сказано ни о пересекаемости, ни о делимости отрезков, то теперь указывалось: надо доказать, что три отрезка и пересекаются в одной точке, и делятся при пересечении пополам. Тем самым допускалась возможность того, что испытуемые вначале докажут делимость отрезков пополам —

еще до установления отношения между делением и пересечением отрезков, т. е. вне адекватной системы связей, и потому не смогут использовать свойство отрезков делиться пополам.

Действительно, когда испытуемые начинают решение с доказательства деления отрезков, они оказываются затем не в состоянии применить полученный в ходе доказательства результат и не могут сразу решить задачу. А ведь, казалось бы, все остальное не должно составлять большого труда, раз самое главное — делимость отрезков — уже проанализировано.

Испытуемые I и частично II серий бились над тем, чтобы найти делимость отрезков пополам; при этом они шли в анализе задачи от пересечения отрезков (которое безуспешно пытались доказать непосредственно) к их делимости. Теперь же, напротив, анализ идет в обратном направлении — от делимости отрезков (которая доказывается вначале) к их пересечению. Поэтому как будто бы и не должно возникать особых трудностей в решении после того, как удалось обосновать, что три отрезка делятся пополам. Но тем не менее испытуемые долго еще не могут использовать уже доказанную делимость отрезков для доказательства их пересекаемости.

Дело в том, что то же свойство объекта — деление отрезков — испытуемые III серии и испытуемые двух предыдущих серий анализировали с противоположных позиций, т. е. исходя из различных отношений между элементами задачи. В I и частично во II сериях анализ, развиваясь в направлении от пересечения к делимости отрезков, исходил из таких отношений (например, между тремя точками), носителем которых должны стать искомые диагонали параллелограммов, обладающие свойством делимости. Вот почему более или менее одновременно устанавливалась и связь деления с пересечением отрезков, так что не требовалось особых усилий для использования найденного свойства диагоналей делиться пополам. И наоборот, испытуемые III серии экспериментов в анализе задачи шли в противоположном направлении (от деления к пересечению отрезков) и поэтому не устанавливали вначале отношений между делимостью и пересекаемостью

отрезков и, значит, не могли исходить из адекватных соотношений между тем и другим. Вот почему они и не смогли сразу использовать доказанное свойство диагоналей делиться пополам, а должны были дополнительно раскрыть связи между делением и пересечением отрезков¹. Одно и то же свойство объекта (например, делимость диагоналей) — в разных системах связей и отношений — психологически (для субъекта) является, следовательно, разным.

Этот последний вывод имеет, на наш взгляд, особенно принципиальное значение не только для психологии, но и для всех смежных наук, которые теперь со все возрастающей агрессивностью пытаются проникнуть в святая святых психологии мышления — в структуру живого, реального мыслительного процесса индивида. Речь идет, конечно, прежде всего о кибернетике и о так называемой эвристике. За недостатком места придется ограничиться лишь одним примером. При стохастическом подходе к мышлению нередко пытаются высчитать, в частности, сколько раз имел дело субъект с тем или иным свойством объекта, и на этой основе пробуют прогнозировать ход мыслительного процесса: большую или меньшую вероятность актуализации данного свойства и т. д. Например, в случае нашей геометрической задачи «вероятностники» предложили бы вычислить², во сколько раз чаще испытуемые доказывали в прошлом делимость трех отрезков пополам, чем их пересекаемость в одной точке, и только этим стали бы объяснять все трудности в процессе решения такой задачи. При подобных подсчетах за основание, за единицу счета принимается какое-то свойство объекта (делимость и т. д.), всегда абсолютно неизменное, т. е. во всех исчисляемых случаях тождественное самому себе в своем предметном содержании, безотносительном к субъекту. Но, как свидетельствуют проведенные эксперименты,

¹ Подробнее см.: Брушлинский А. В. Исследование направленности мыслительного процесса: канд. дисс. М., 1964 (Институт психологии Академии педагогических наук).

² Такие предложения уже поступали.

в реальном живом мыслительном процессе — для субъекта — то же свойство объекта в разных системах связей выступает всякий раз по-разному. Попросту говоря, в каждом из исчисляемых случаев меняется основание, единица счета. Значит, такой счет вовсе не возможен. В этом смысле основное, фундаментальное свойство мышления, о котором здесь все время идет речь, является принципиально «неаддитивным». Тем самым налагаются существенные, но обычно совершенно не учитываемые ограничения на количественный подход к мышлению.

О СООТНОШЕНИИ ПСИХОЛОГИИ МЫШЛЕНИЯ И НЕКОТОРЫХ СМЕЖНЫХ ОТРАСЛЕЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Полученный в результате анализа экспериментов вывод о «неаддитивности» важнейшего свойства мышления связан с более общим вопросом, сформулированным в названии этого параграфа. Дело в том, что с конца XIX и до середины XX столетия, т. е. с момента возникновения и вплоть до самого последнего времени, психология мышления была единственной наукой, имеющей непосредственным предметом своего исследования живой, реальный мыслительный процесс индивида. Эта ее исключительность несколько не нарушалась весьма плодотворными контактами с гносеологией и логикой, которые исследуют несколько иной аспект мышления. Но вот уже прошло 15-20 лет, как возникли и развивались кибернетика Н. Винера и так называемая эвристика Д. Пойа, тоже предъявившие свои права на исследование реального процесса мышления. Впрочем, кибернетика уже начинает понимать огромную трудность этого дела и как будто теперь умерила свои притязания. Зато экспансия современной эвристики в область исконных интересов психологической науки о мышлении настолько бесцеремонна и поразительна, что этим стоит заняться специально. К тому же приходится учитывать, что многие непсихологи теперь знакомятся с психологией мышления не

по первоисточникам, а через посредство кибернетических, физиологических и так называемых эвристических работ, в которых (за редкими исключениями) весьма упрощенно представлена психологическая проблематика. И наконец, нельзя пройти мимо того, что часть психологов — почти без оговорок — встает на позиции так называемой эвристики (например, в вопросах эвристического программирования).

Современная эвристика, как известно, стремится постичь процесс решения проблем (задач), особенно те мыслительные операции, которые чаще всего оказываются полезными в этом процессе¹. Но ведь исследованием такого мыслительного процесса и занимается уже лет 70 психология, и она делает это своими специфическими средствами (методами, методиками экспериментов и т. д.). Эвристика не критикует их и не предлагает никаких новых средств исследования. Ей, значит, остается только заимствовать их из психологии мышления, гносеологии, логики и т. д. (что признает и сам Д. Пойа, не делая, однако, соответствующих выводов). Если же наука не имеет собственных специфических средств для решения стоящих перед ней задач, она попросту перестает быть наукой². В лучшем случае современная эвристика является поэтому лишь чисто прикладной дисциплиной, пытающейся «переводить» некоторые достижения наук о мышлении в нормативы сомнительной ценности. У нее нет и не может быть собственной позиции в отношении интересующих ее проблем; нет критерия даже для заимствования из науки действительно нужного и ценного. Например, от психологии мышления она берет отнюдь не самое достойное, новое и важное. Значит, остается довольствоваться лишь здравым смыслом. Впрочем, Д. Пойа не только признает, но и считает большим достоинством, что его Позиция имеет «своим источником простой здравый смысл».

¹ См.: Пойа Д. Как решать задачу/Пер. с англ. М., 1959. С. 181 и след.

² О том, что эвристика не выделяет нового предмета исследования, уже говорилось.

Все сказанное легко проиллюстрировать на примере буквально любой проблемы из области психологической науки о мышлении, чтобы показать, как каждая из таких проблем «осваивается» эвристикой. Возьмем, в частности, важный вопрос о функциях задачи в мыслительной деятельности, поскольку о нем уже говорилось выше. Как было отмечено, недостаточно ограничиваться общим тезисом, согласно которому ход решения задачи определяется самой задачей, «направленность» поисков неизвестного обеспечивается вопросом (требованием) задачи и т. д.: иначе образуется дуализм между исходной и последующей детерминациями мыслительного процесса решения задачи. Этот тезис как бы допускает в итоге, что последующая детерминация вообще может оказаться излишней, ибо исходная формулировка задачи (проблемы) — сама по себе и полностью — уже предопределяет весь дальнейший ход мыслительной деятельности. Детерминация мышления как п р о ц е с с здесь вовсе не предусмотрена. Такая предопределенность, исходящая из начальной формулировки задачи, может привести к полному совпадению характеристики искомого, неизвестного с тем, как оно непосредственно характеризуется уже в этой исходной формулировке (ее эксплицитным содержанием). Проще говоря, все более содержательные определения искомого, которые лишь постепенно и с трудом добываются в ходе всего мыслительного процесса решения задачи, при таком представлении о ее структуре прямо отождествляются с непосредственно данными и еще весьма неопределенными характеристиками неизвестного, содержащимися в исходной формулировке проблемы, т. е. в условиях и требовании задачи. Очень отчетливо это выступает в следующем факте.

Эвристики (как и многие психологи) телеологически отождествляют требование (вопрос) задачи и искомое, нахождение которого дает решение задачи. В требовании, вопросе задачи (отличной от проблемной ситуации) уже указаны, иногда прямо даны определенные положения, исходные для выделения и характеристики искомого. Но само искомое потому и является таковым, что оно никак не дано (а только задано условиями и требованием задачи).

В требовании задачи на доказательство прямо сформулировано положение, подлежащее обоснованию. Искомым является не это уже данное положение, а лишь его логическое основание. Не столь явным может показаться различие между искомым и требованием (вопросом) в задачах на вычисление (в которых требуется вычислить, например, вес указанного предмета). Но и в этих случаях искомым являются, конечно, не сама по себе техника вычисления, не счетные операции сложения и т. д. (сами по себе уже не требующие мышления), а те общие закономерности (физические, математические и т. д.), которые лишь имплицитно содержатся в данной конкретной задаче и на основании которых затем почти автоматически выполняется вся техника вычислений. Искомое здесь — не определенный, конкретный вес, объем и другие параметры конкретного предмета, а прежде всего общие существенные взаимосвязи между весом и другими свойствами объектов, выступающие и в данном частном случае, но никак не выявленные формулировкой задачи (неучет этого обстоятельства приводит, в частности, к телеологической подмене плана решения планом в ы ч и с л е н и й¹, о чем уже говорилось выше)¹.

В формулировке любой задачи (в отличие от проблемной ситуации) даны и условия, и требование. Если они даны, их уже не надо искать. Искать надо их основания, причины, следствия, взаимоотношения и т. д., о которых ничего не сказано в формули-

¹ И в кибернетике необходимо принципиально различать искомое и требование задачи. Однако это различие игнорируется кибернетиками. Имеется в виду прежде всего так называемая эвристическая программа Ньюэлла, Шоу и Саймона — их «универсальный решатель проблем». Ведущую роль в нем играет, как известно, операция «уменьшения различий»: трансформация А в В; уменьшение различия а между А и В; применение оператора q к А. Выражение В здесь понимается как нечто уже данное (например, в требовании задачи) либо совершенно недостаточно учитывается, а то и просто игнорируется п р о ц е с с его выделения, его поисков. Следовательно, авторы — сознательно или бессознательно — также отождествляют искомое и требование задачи.

ровке задачи. Поскольку искомое непосредственно не указано в формулировке задачи, его нужно специально выделять и фиксировать в качестве неизвестного (например, в виде переменной). Это и подтвердили специальные эксперименты, кратко изложенные выше. Каждая новая характеристика искомого, например новое значение переменной, вводит в мыслительный процесс поисков все новые детерминанты. Это одно из проявлений непрерывного формирования детерминации мышления как процесса.

Чтобы открыть переменную в новом значении, надо включить ее в новую систему отношений. Одно определяется только через другое. Эта взаимозависимость — в ходе анализа — связей, в которых состоит неизвестное, и самого неизвестного носит принципиальный характер. Вот почему нельзя, как это делает эврист Д. Пои́а (впрочем, подобно многим психологам), все сводить только к необходимости раскрыть «связи искомого и данного». Такое сведение может допускать, что искомое уже определено и остается лишь найти его связь с данным, известным, т. е. сначала находится искомое — как бы вне этой связи, — а потом уже и эта последняя. В действительности (о чем свидетельствуют и наши эксперименты) одно определяется только через другое: искомое ищется как носитель определенных и все более определяемых отношений, т. е. в мыслительном процессе анализа через синтез¹. Постепенно раскрываемые субъектом исходные отношения как бы пронизывают всю область поисков, задавая определенную «направленность» мыслительному процессу. Поиски еще

¹ Следовательно, нельзя — как это часто делают, например, некоторые психологи — рассматривать анализ и синтез в качестве «последовательных фаз мышления; сперва должно наступить выделение некоторого элемента, ДЛЯ того чтобы затем можно было синтезировать этот первый элемент с другими элементами задачи» (см.: Шевчук В. Объяснение явлений и проблемы инсайта / Вопросы психологии. 1964. № 3. С. 118). Основная форма мышления — это анализ через синтез, т. е. анализ и синтез невозможны друг без друга ни в одном звене мыслительного процесса.

неизвестного осуществляются исходя из этих, уже более или менее известных отношений к другим элементам задачи. Ясно теперь, что такой процесс поисков был бы просто излишним, если бы искомое, находимое лишь под конец, отождествлялось с требованием (вопросом) решаемой задачи, четко сформулированным уже с самого начала.

Однако безобидное, на первый взгляд, отождествление эвристиком Д. Пои́а искомого и требования задачи приводит далее к еще более абсурдным следствиям. Вся основополагающая для эвристики работа Д. Пои́а пестрит основанными, конечно же, на здравом смысле советами такого рода: «Рассмотрите неизвестное», «Надо сосредоточиться на неизвестном», «С самого начала нужно ясно видеть, что является искомым» и т. д. и т. п.¹ Это все равно, что посоветовать слепому: «Внимательно смотрите вперед». Ведь неизвестное, искомое все-таки неизвестно, его еще только предстоит как-то наметить, постепенно выделить, шаг за шагом проанализировать все богатство его определений и т. д. Попробуй тут сразу и ясно увидеть, «что является искомым»! Тогда уже больше просто нечего будет искать и решать, не останется задачи. Здесь тоже проявляется телеологизм.

Затем от имени эвристики следуют новые советы: «Рассмотрите известное» и «Рассмотрите неизвестное», «Преобразовать неизвестные элементы» и «Преобразовать данные элементы». Следовательно, и известное, и неизвестное предлагается подвергнуть одним и тем же операциям («рассмотрения», «преобразования» и т. д.). Оказывается, с неизвестным можно так же оперировать, как и с известным! Для эвристики и для солидарных с ней психологов исчезает вся специфика неизвестного, отличающая его от данного. Психология мышле-

¹ См.: Пои́а Д. Как решать задачу. С. 13, 16, 19, 67, 84, 91, 150, 159, 160, 166-171, 199, 202 и др. См. также: Миллер Дж., Галантер Е., Прибрал К. Планы и структура поведения/Пер. с англ. М., 1964. С. 199 и др.

ния давно и безуспешно бьется над решением такой проблемы, как структура задачи, структура вопроса, неизвестного и т. д., а здесь все это начисто игнорируется. Вопрос о вопросе (как бы вводящем, «намечающем» неизвестное) является преимущественно психологическим: не случайно логика не смогла даже подойти к нему.

И все же — как это ни парадоксально — эвристика Д. Поиа кое в чем оказывается прав. Процитированные выше его советы и «правила мышления» могут быть верными, хотя и столь же банальными, если в них везде термин «неизвестное» заменить на «требование задачи». Сам того не замечая, он под неизвестным в действительности понимает обычно именно требование (вопрос) задачи. Тогда его рекомендации приобретают некоторый смысл, не поднимаясь, однако, выше уровня обычной житейской мудрости, пытающейся обобщить простейшие явления педагогической практики. Или же они просто повторяют положения древнегреческой эвристики, которые в свое время действительно имели право на существование и даже признание, поскольку они как бы компенсировали отсутствие в тот период науки о реальном, живом мыслительном процессе индивида. Но теперь, когда такая наука — психология мышления — уже есть, возрождаемая Д. Поиа и его многочисленными последователями эвристика попадает в нелепое положение.

Сопоставление столь модной теперь эвристики с психологией мышления, хотя и мало полезное для последней, может иметь, однако, некоторое оправдание. Как известно, за прошедшие 15-20 лет необычайно возрос интерес к психологии мышления со стороны смежных с ней наук (кибернетики и др.). Например, кибернетика стремится использовать при построении автоматов хотя бы некоторые принципы и «механизмы» реальной, живой мыслительной деятельности индивида. Без этого невозможно решить многие важнейшие проблемы техники, экономики, педагогики и т. д. Техника упирается в психологию и без ее помощи в ряде случаев не может развиваться дальше. Научные данные о принципах и «механизмах» реального мыслительного процесса

индивида кибернетика может получить только в одном месте — у психологии мышления. Значит, очень важно с самого начала правильно организовать взаимное сотрудничество кибернетики и психологической науки о мышлении. В таких условиях печальный прецедент с эвристикой должен стать весьма поучительным.

Соотношение психологии и кибернетики представляет наибольший интерес именно в связи с их подходами к исследованию мышления. В небывало ожесточенных дискуссиях вокруг этой проблемы явно обнаруживается, что многие кибернетики (а также логики, физиологи и др.) совершенно недостаточно учитывают специфические законы «естественного» протекания живой мыслительной деятельности индивида, изучаемые психологией и только ею. В результате нередко — вопреки их желанию — мышление попросту не становится предметом их исследования, чего они даже не замечают.

Теперь, как известно, весьма модно сопоставлять теоретически возможный и реальный процессы мышления (в ходе решения задачи и т. д.). Этим очень много занимаются и в кибернетике, и в психологии. Предполагается, что такой теоретический расчет протекания мыслительного процесса дает возможность прогнозировать его реальное протекание. Их сопоставление и последующее уточнение этого теоретического прогноза составляют суть всех подобных работ. Замысел — блестящий, правомерный и очень полезный! Но... какая теория положена в основу такого расчета? Если психологическая, то работа имела бы смысл. Однако все дело в том, что за основу обычно берутся чисто логические, математические, вообще какие угодно, но только не психологические соображения, единственно относящиеся к делу. В результате — просто нечего сопоставлять, ибо чисто логический прогноз мыслительного процесса не имеет никакого **непосредственного** отношения к живому, реальному процессу мышления индивида. Как было показано, логицизм в психологии мышления немедленно оборачивается телеологизмом, что убивает все живое в реальном мыслительном процессе

индивида. Это, разумеется, не только не исключает, а, наоборот, предполагает необходимость тесного контакта логики и психологии, но на здоровой основе. То же относится и к кибернетике. Одним словом, деловое сотрудничество психологии мышления и смежных с ней наук необходимо и полезно, но только в том случае, если будет тщательно учитываться специфика живого, реального мыслительного процесса (индивида).

Выдвигаемый здесь тезис «Психология мышления вместо так называемой эвристики»¹ имеет в виду эвристику в любом ее понимании, поскольку она игнорирует или недооценивает науки о мышлении и прежде всего психологию. Этот тезис относится не только к проанализированным выше работам Д. Пойа, но также, в частности, и к эвристике А. Ньюэлла, Д. Шоу и Г. Саймона². Эвристическое программирование — даже применительно к универсальному решателю проблем — заключается, как известно, лишь в том, чтобы подготовить «думающую» машину к решению заранее сформулированных задач в соответствии с заранее заданными и известными процедурами, способами и т. д. Хотя ход решения может обуславливаться также и промежуточными, казалось бы, «новыми» результатами, полученными в процессе самого решения, тем не менее все возможные альтернативы приходится предусматривать наперед, заранее. Это принципиальное условие, потому что в случае возникновения любой совсем непредвиденной (программистом!) альтернативы весь процесс решения задачи, как известно, приостанавливается в ожидании дальнейших указаний, т. е. расширения программы. Отсюда и вытекают телеологические черты подобного программирования.

Телеологизм всегда с необходимостью дополняется механизмом. Последний обнаруживается здесь в связи с тем, что, ког-

¹ См.: Конференция молодых ученых и специалистов Москвы (би лет-программа). М., 1964. С. 29.

² Об этих вариантах эвристики см., например: *Пушкин В. Н.* Оперативное мышление в больших системах М.; Л., 1965.

да заранее (телеологически) даны все способы решения предстоящей задачи — как рядоположные и равнозначные, — нет никакого иного средства использовать именно нужный способ, чем чисто механически и слепо перебрать все подряд данные способы и в результате выбрать из них подходящий для данного конкретного случая. Универсальный решатель проблем тоже, как известно, основан на принципе «перебора», о котором уже говорилось.

Таким образом, телеологическая данность всех возможных методов решения задачи плюс их механический перебор с целью выбрать необходимый в данный момент способ действия составляют суть подобного эвристического программирования. В этом проявляется одна из тех трудностей, с которыми за последнее время все больше сталкивается кибернетика в области моделирования мышления. Отсюда и критика¹ по ее адресу.

Эти трудности можно будет преодолеть лишь на основе применения и дальнейшего развития наук о мышлении и прежде всего психологии. В отношении последней дело представляется следующим образом. С точки зрения философско-психологической концепции, идущей от И. М. Сеченова и разработанной С. Л. Рубинштейном, основным способом существования психического является его существование в качестве процесса, деятельности. Это означает прежде всего, что необходимо — исходя из внешних результатов такой деятельности — вскрыть внутренний, специфический процесс, который к ним приводит. Методологически основным здесь выступает принцип детерминизма в его диалектико-материалистическом понимании: внешние причины действуют через внутренние условия. Такова формула взаимодействия внешнего и внутреннего; это взаимодействие и есть процесс.

В настоящее время все направления и школы в психологии, все психологические дискуссии, проблемы поляризуются прежде

¹ См., например: *Таубе М.* Вычислительные машины и здравый смысл: миф о думающих машинах. М., 1964; *Арсеньев А. С., Ильенков Э. В., Давыдов В. В.* Машина и человек, кибернетика и философия. М., 1965.

всего — независимо от того, насколько это осознается, — вокруг трактовки психического как процесса и принципов такой трактовки.

Проблема заключается прежде всего в том, как понимать вышеупомянутое соотношение внешнего и внутреннего в психическом развитии. Это специфическое соотношение — динамическое, «живое», развивающееся — и составляет, грубо говоря, психический процесс (восприятия, мышления и т. д.), вообще психическую деятельность. Поскольку у нас почти все признают, что никак нельзя считать только внутренние условия исходными и достаточными для психического развития и ограничиваться только ими (без внешних), то предметом дискуссии является главным образом следующий основной вопрос. По существу это вопрос о том, что такое психологическая реальность. Попробуем сформулировать его совсем кратко: исходными необходимыми условиями психического являются: **1) только внешние** его условия или же **2) взаимодействие внешнего и внутреннего, специфического?**¹ Внешнее здесь — это, как известно, воздействия внешнего мира, объекта и т. д.; внутреннее — это, например и прежде всего, общая чувствительность, т. е. способность — в широком смысле слова — к ощущениям, восприятиям и т. д., включая их так называемые безусловно-рефлекторные компоненты.

Дело прежде всего в том, что исключение внутреннего из необходимых исходных² условий психического и оставление в них только внешнего (первичных воздействий предметов, объектов и т. д.) — как это часто делается — приводит с неизбежностью

¹ См. прежде всего: *Леонтьев А. Н.* О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. № 1; *Рубинштейн С. Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3.

² Конечно, в этом случае признается, что потом — вторично — по мере воздействия внешних причин возникают и развиваются внутренние условия; но последние принципиально отсутствуют именно и только в исходном пункте процесса.

к строго определенному и совершенно однозначному пониманию психологической реальности, возможностей ее «моделирования» и т. д. Методологически психологическая установка «Все **непосредственно** из предмета, от объекта, только извне!» звучит, на первый взгляд, весьма материалистично и заманчиво. Не случайно же она имеет столь многих приверженцев. Нужно, однако, выяснить, насколько она отвечает методологии **диалектического** материализма.

Исключение внутреннего, специфического из исходных условий психического процесса (безразлично — в генетическом или также в функциональном смысле) открывает возможность выводить, «моделировать» психическое, непосредственно исходя из закономерностей того предметного содержания, того «стимула», объекта, с которым в данный момент имеет дело субъект (организм и др.) этого психического. Например, чтобы смоделировать психическую (познавательную) деятельность человека, решающего, скажем, физическую задачу, оказывается (с такой точки зрения) необходимым и достаточным выяснить лишь закономерности соответствующего предметного (физического) содержания этой задачи и из него вытекающую логику ее решения. Обращаться в исходном пункте к изучению самого человека, индивида, субъекта в его деятельности при этом не требуется. На него потом — вторично — переносятся закономерности, выведенные, только исходя из такого предметного содержания. (По существу это несколько модернизированная старая бихевиористская схема «стимул—реакция», согласно которой закономерности реакций выводились только из соотношений стимулов: внешнее — стимулы, предметное содержание задачи — никак еще не опосредствовано здесь внутренним.) А ведь так нередко выводится теперь «объективный состав» деятельности, операций, действий, субъектом которых выступает ребенок, учащийся и т. д. Потом, исходя из такого «объективного состава» деятельности, изначально оторванной от человека, от субъекта, но тем не менее принятой за эталон (!), за норму, за объективный критерий психического процесса, начинают моделировать

человеческую психику, (Опять-таки приходится отметить, что эта ставка на строгую «объективность» действительно весьма заманчива и потому очень многим импонирует.)

Очень широкое распространение имеет также и несколько другой вариант все той же в принципе общей концепции психического. Психическое при этом как бы депонировано в предметах, в орудиях человеческой деятельности и по мере их «присвоения» ребенком «интериоризируется» в него, возникает в нем. Во всех этих и подобных случаях изначального исключения и игнорирования внутренних, специфических условий развития (ребенка и т. д.) исчезает — как бы мало это ни осознавалось — всякий критерий психического. Такая концепция толкает на выведение, моделирование психического, только исходя из внешних условий (вначале не взаимодействующих с внутренними), т. е. непосредственно исходя из объекта, из содержания предмета, и тем самым уже в исходном пункте отрывает психическое от человека, от людей. Именно люди¹, производящие и потребляющие различные материальные продукты, — а не сами по себе вещи, предметы и т. д. — являются единственным носителем психического, единственным субъектом деятельности. Вот почему, на наш взгляд, критикуемая здесь концепция и означает утрату всех и всяких критериев психического и, следовательно, ликвидацию какой бы то ни было психологической реальности.

С исчезновением собственно психологических закономерностей открывается полный и абсолютный простор безудержному произволу в моделировании «психических» процессов. Теперь — за неимением ничего другого — только и остается подчинить такое «моделирование» чисто логическим, математическим, кибернетическим, физиологическим, физическим и вообще каким угодно «вполне» объективным законам, но только не психологическим, единственно относящимся к делу. Роковым здесь всегда оказывается вопрос: а как все же доказать, что эти «до-человеческие, до-психические», модели (т. е. изначально оторванные от

человека, от субъекта и лишь затем — задним числом — переносимые на его деятельность) действительно адекватны моделируемому, т. е. психическому? Ведь даже если сначала смоделировать некую «чисто» объективную, «безличную» деятельность, исходя только из ее «объективного состава» (см. выше), т. е. в отрыве от субъекта, от человека, от ребенка, и потом изучать на основе такого искусственного эталона субъективную, субъектную, «личную» деятельность, например, учащегося, которая строится якобы путем усвоения этой «объективной» деятельности, то даже и в таком случае при всем желании вначале никак не избавишься от субъекта и его «личной» деятельности. Последняя нужна «хотя бы» для «усвоения» первой.

Таким образом, в психологии — в отличие от физики, математики, частично логики — принципиально невозможно абстрагироваться (хотя бы только в начале анализа) от субъекта, от человека, от внутренних, специфических условий его деятельности, которые абсолютно неотрывны от него.

При этом, разумеется, нельзя думать, что критерий психического содержится только в указанных внутренних условиях. Такой вывод столь же абсурден, как и прямо противоположный, проанализированный выше (что критерий психического заложен только во внешних условиях). На самом деле этот критерий — действительно вполне объективный — надо искать именно в процессе взаимодействия внешних и внутренних условий деятельности. Но как мы и пытались показать, от такого взаимодействия, от такого процесса ничего не останется, если изъять (хотя бы только вначале) внутренние, специфические условия. Не с чем будет взаимодействовать! Не останется тогда и критерия психического — с моделированием в психологии просто нечего будет делать.

Таким образом, в интересах делового сотрудничества психологии вообще и психологии мышления в частности со смежными науками необходимо, хотя бы в минимальной степени, учитывать исключительную сложность психологической проблематики. Целью нашей статьи и была попытка раскрыть некоторые психоло-

¹ И некоторые животные.

гические закономерности творческого, в данном случае мыслительного процесса, которые надо учесть для столь же творческого сотрудничества психологии со смежными областями науки и практики.

СОДЕРЖАНИЕ

В. В. Знаков. Слово об Ученом и Учителе.....	5
От автора	18
<i>Глава первая.</i> К определению субъекта	21
<i>Глава вторая.</i> Психология и тоталитаризм	52
<i>Глава третья.</i> Из истории современной философско-психологической проблемы субъекта	74
<i>Глава четвертая.</i> Субъект деятельности и обратная связь	113
<i>Глава пятая.</i> Деятельность и опосредствование.....	141
<i>Глава шестая.</i> Субъект и развивающее обучение	160
<i>Глава седьмая.</i> Субъект, творчество, единство теории и практики	182
<i>Заключение</i>	213
<i>Литература</i>	216
<i>Приложение.</i> К психологии творческого процесса (Психология мышления вместо так называемой эвристики)	233