

Галам С., Московиси С. Теория принятия коллективных решений в иерархических и неиерархических группах	93
Воспоминания, размышления, беседы	
Шорохова Е. В.: «Психология должна стать главной наукой жизни...» (беседу провел В. И. Артамонов)	105
Сокровища духовного опыта	
Ильин И. А. О смирении (вступительная статья Н. Крыловой и Е. Лукьянова)	121
Памятные даты	
Хомская Е. Д. А. Р. Лурия и психологическая наука	128
Хроника	137
Критика и библиография	
Пономаренко В. А. Психологи в кругу государственных забот	143
Новые зарубежные издания по психологии, поступившие в Библиотеку иностранной литературы в 1992 г.	144
Новые книги и статьи зарубежных авторов по проблемам психологии стресса, поступившие в 1991—1992 гг.	145
Читатели спрашивают — ученые отвечают	
Слущкий А. С., Занадворов М. С. Ответ читателям	147
Новиков О. В. Как бросить курить?	148
Указатель статей, опубликованных в «Психологическом журнале» (Т. 13. № 1—6. 1992) ..	150

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ К. А., АЛЕКСАНДРОВ И. О. (зам. гл. ред.),
 БЕХТЕРЕВА Н. П., БРУШЛИНСКИЙ А. В. (гл. ред.), ДАВЫДОВ В. В., ДИКАЯ Л. Г.,
 ЖУРАВЛЕВ А. Л., ЗАБРОДИН Ю. М., ЗНАКОВ В. В., КАЛИН В. К.,
 КАПТЕЛИНИН В. Н., КОЛЬЦОВА В. А., КОРНИЛОВ Ю. К.,
 КРЫЛОВА Н. В. (отв. секретарь), ЛЕОНТЬЕВ Д. А., МИТЬКИН А. А.,
 НАДИРАШВИЛИ Н. А., ОБОЗОВ Н. Н., ПЕТРЕНКО В. Ф., РУСАЛОВ В. М.,
 СПИРКИН А. Г., ЧЕСНОВА И. И. (зам. гл. ред.)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ К. А. (председатель), АНЦЫФЕРОВА Л. И.,
 БЕЛЯВСКИЙ И. Г., БОДАЛЕВ А. А., ЕСЕНГАЗИЕВА Б. О., КОЛОМИНСКИЙ Я. Л.,
 КРЫЛОВ А. А., МОЛЯКО В. А., ПОНОМАРЕВ Я. А., ПОПОВ Е. П.,
 СОКОЛОВ Е. Н., УШАКОВА Т. Н., ЧЕРНЫШЕВ А. С.,
 ШАДРИКОВ В. Д., ШВЫРКОВ В. Б., ШОРОХОВА Е. В., ЯРОШЕВСКИЙ М. Г.

Адрес редакции: 129366 Москва, И-366, Ярославская ул., 13

Тел. 283-53-20, 283-58-10

Заведующая редакцией О. В. Квасова

Методологические и теоретические проблемы

© 1992 г.

А. В. Брушлинский

ПРОБЛЕМА СУБЪЕКТА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

(статья вторая¹)

Показано, что вопреки распространенным точкам зрения субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой, не те или иные психические свойства и виды активности, а сам человек — деятельный, общающийся и т. д. Эта позиция конкретизирована в отношении разных типов активности субъекта — языка, речи, мышления, сознания, бессознательного и т. д. и сопоставлена с теорией зоны ближайшего развития. Получен общий вывод: целостность субъекта есть основание для системности всех его психических качеств; данный онтологический план определяет гносеологическую основу рассматриваемой проблемы, т. е. разработка психологии субъекта (индивидуального, группового и т. д.) — это путь к установлению единства психологической науки.

Ключевые слова: субъект, деятельность, общение, психическое как процесс, зона ближайшего развития.

В XX в. психологическая наука интенсивно развивается в форме растущего многообразия очень разных научных школ, направлений, теорий, парадигм и т. д. (например, гуманистическая психология, субъектно-деятельностный подход и соответствующая теория, неотрейдиизм, знаковый подход и реализующая его культурно-историческая теория высших психологических функций, теория установки, когнитивная психология, необихевиоризм и т. д.). Поэтому закономерно и периодически весьма остро ставится методологически труднейший и главный вопрос о том, как найти единую основу для столь разных, нередко даже противоположных направлений и течений в развитии одной науки (из новейших работ см., в частности, [16, 17]). Именно такая несовместимость важнейших психологических концепций (интроспекционизма, бихевиоризма и психологии духа) явилась в свое время главной причиной методологического кризиса психологии, о котором в 20—30-е годы писали М. Я. Басов, К. Бюлер (K. Bühler), Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.

В настоящее время перспективной теоретической основой, способной постепенно сблизить ряд направлений и течений психологической науки в ходе выявления и развития потенциально общего для них концептуального ядра, могут стать, на мой взгляд, прежде всего те уже упоминавшиеся в предыдущей статье теории, которые все более последовательно и системно реализуют в психологии методологический принцип субъекта, его деятельности и общения. Проблема субъекта является единой для многих общественных, гуманитарных,

¹ Статью первую см. в «Психологическом журнале», 1991, № 6.

отчасти биологических и технических наук. В психологии она имеет свою специфику, раскрываемую с позиций субъектно-деятельностного подхода. При таком подходе наиболее существенно прежде всего то, что психика есть важнейшее качество именно человека как субъекта деятельности, общения и т. д. (о животных и их психике здесь пока не будем говорить). Иными словами, 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 соотношении с его прерывными результатами (образами, понятиями, чувствами, обычаями, материальными продуктами производства и т. д.). Другие науки (гносеология, логика, социология, этнология и т. д.) в отличие от психологии исследуют данные 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.

Этот процесс — живой и потому 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. Стало быть, 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. (Конечно, эта интеграция пока совершенно недостаточна). В указанном контексте общая психология изучает индивидов в целостности их психической жизни, раскрывая прежде всего ее общечеловеческие качества и свойства. На этой основе социальная и этническая психология, а также психология личности 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.

Сейчас наша страна находится именно на таком переломе своей истории, поэтому крайне желательно, чтобы отечественные специалисты в области исторической, социальной, этнической, политической и т. д. психологии объединили общей программой свои усилия по изучению существенных изменений психики россиян. Значит, во всех случаях предметом психологии становится субъект в непрерывном процессе функционирования и развития его психики.

Субъектом является не психика человека, а человек, обладающий психикой, не те или иные его психические свойства, виды активности и т. д., а сам человек — деятельный, общающийся и др. 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 она сама становится субъектом, как бы «захватывая» отдельных индивидов и заставляя их вести себя определенным образом. Например, еще В. Гумбольдт (W. v. Humboldt) — 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, как мы видели, деятельность, различные психические процессы, 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 в мирозерцании. Но если разные языки представляют собой соответственно различные «картины мира» и миропонимания, если вообще познание мира людьми детерминируется их родным языком, то тогда, очевидно, главную роль в познавательной деятельности играет этот последний, а не использующий его субъект, практически и чисто умственно взаимодействующий с познаваемым объектом. Именно такова известная позиция Б. Уорфа (B. Whorf) и его продолжателей, по мнению которого в процессе познания мы расчленяем, рассекаем природу по линиям, предписанным нашим родным языком.

Не подлежит, конечно, сомнению тот факт, что язык и речь являются одним из существеннейших условий человеческого познания и прежде всего мышления. Язык создается в ходе 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 познание являются различными видами активности одного и того же субъекта, а потому иницируются, осуществляются и координируются именно в субъекте и субъектом в ходе взаимодействия с миром. Для их взаимной координации очень существенно, в частности, соотношение стабильного и изменяющегося в каждом из этих видов активности, поскольку оно обеспечивает соответствующий уровень 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, играющий, 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 все же абсолютизируют ее, недооценивая или даже отвергая фундаментальную роль исходных сенсорно-практических контактов с миром общающегося ребенка, его изначально практической деятельности как начального условия усвоения речи (подробнее см. [4, 13]). Для субъектно-деятельностной парадигмы возникновение и формирование речи у детей в процессе общения первично 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 психического развития ребенка, вообще человека. И тогда речь субъекта может подменить его самого.

Например, особенно часто это происходит тогда, когда мышление понимается как функция речи. Так, согласно широко распространенной точке зрения, закрепленной даже в «Психологическом словаре» [11, с. 325], речь выполняет не одну, а две функции — коммуникативную (что бесспорно) и мыслительную (что едва ли соответствует действительности). Данная точка зрения идет от крупных и очень разных психологов, например от К. Бюлера, Л. С. Выготского, отчасти Ж. Лакана (J. Lacan) и др., по мнению которых речь думает за человека. В итоге получается, что мышление — это функция или качество не субъекта, а речи. Тем самым последняя заменяет собой человека и начинает выступать в виде субъекта мышления. Верно, конечно, что мышление и речь неразрывно взаимосвязаны, но их единство не означает тождества. Они играют разную роль в жизни людей. С помощью мышления человек познает объективную действительность, а с помощью речи он общается. Следовательно, ни одна из функций человека (даже речь) не может его подменить и стать вместо него субъектом мышления или других видов его активности.

Более того, принципиальное различие между неразрывно взаимосвязанными мышлением и речью состоит, на мой взгляд, в том, что последняя — в отличие от всего в целом познания — не является деятельностью. Я разделяю точку зрения Б. Ф. Ломова, согласно которой и общение не есть деятельность [7, 8]. Субъект всегда осуществляет деятельность в направлении определенной цели — относительно независимой, самостоятельной. Уже по этому главному критерию речь не может стать деятельностью, поскольку не имеет цели и потому входит в состав более широкой, относительно самостоятельной, целенаправленной активности — в состав прежде всего общения. Она не есть общение, она — лишь его средство, хотя и важнейшее. Перефразируя старую шутку, можно даже сказать, что если бы речь была деятельностью, то самыми богатыми людьми стали бы болтуны.

Таким образом, отношения речи и мышления к субъекту — существенно разные, хотя оба они в одинаковой степени не являются бессубъектными и не могут заменить собой субъекта. Тем не менее существует немало попыток произвести подобную замену не только в случае речи, но и мышления.

Очень остро данная проблема формулируется, в частности, по отношению к мыслительной деятельности: человек мыслит или ему мыслится?! Первая из этих двух альтернатив характеризует субъектный подход в философии и психологии, вторая — несубъектный, антисубъектный. Тогда в первом случае, например, признается, что мыслит не машина, а человек, использующий машину (компьютер и т. д.) в качестве все более существенного и незаменимого средства своей познавательной деятельности, которая в итоге поднимается на качественно новый уровень развития. Во втором же случае приходят к выводу, что мыслит именно машина, что создается или будет создан искусственный интеллект, качественно превосходящий мышление человека и т. д. (подробнее см. [3, 9]).

Однако вышеуказанная проблема «человек мыслит или ему мыслится?!» может и должна быть, на мой взгляд, поставлена в иной, не столь альтернативной, дизъюнктивной форме. Ведь субъект формирует и развивает свое мышление как сложное многоуровневое системное образование. Выше уже отмечалось, что главными и разными уровнями являются деятельность (изначально практическая и теоретическая), внутри ее — психическое как процесс и т. д. В личностном плане мышление выступает прежде всего в виде деятельности, т. е. со стороны мотивов и целей субъекта, его рефлексии, осуществляемых им прерывных ум-

ственных действий и операций и т. д. Однако мышление — это не только деятельность, но и внутри ее формирующийся непрерывный (недизъюнктивный) психический процесс анализа, синтеза и обобщения постоянно изменяющихся (т. е. новых и потому еще во многом неизвестных) обстоятельств жизни данного субъекта. С помощью такого в высшей степени пластичного, лабильного, непрерывно формирующегося процесса индивид определяет новые для себя, предельно конкретные условия и требования возникшей задачи, соответственно используя и преобразуя уже имеющиеся у него относительно стабильные умственные операции, формируя новые интеллектуальные действия и т. д. Если мышление как деятельность, как система операций осуществляется человеком преимущественно осознанно, то внутри ее мышление как процесс, напротив, формируется в основном на уровне бессознательного, хотя и под косвенным контролем со стороны субъекта (его целей, осознанных мотивов и т. д. [1, 2, 3, 9, 10, 12, 13, 15]). Этот процесс осознается его субъектом лишь в очень небольшой степени. Тогда ответ на вопрос «человек мыслит или ему мыслится?!» становится более точным. Конечно, мыслит человек, ибо он является субъектом познавательной деятельности. И вместе с тем, поскольку лишь он инициирует и осуществляет деятельность, ему «мыслится» внутри ее в меру большей или меньшей неосознаваемости мышления как процесса. Стало быть, бесспорно, что мыслит именно человек, а потому, только признавая это заключение в качестве исходного и общего, можно и нужно отчасти согласиться также и с тем, что ему мыслится. Последний вывод справедлив только в таком смысле, т. е. как вторичный и производный, а не в его вышеуказанной традиционной интерпретации, альтернативной субъектно-деятельностному подходу и потому отрицающей или умаляющей фундаментальную роль субъекта во всем его психическом развитии.

Итак, когда человек мыслит, ему мыслится. Но во избежание недоразумений надо еще раз подчеркнуть: субъект мыслит не только на сознательном, но и на бессознательном уровне (поскольку познавательная деятельность осознается, но не полностью); ему мыслится не только на бессознательном, но и на сознательном уровне (поскольку мышление как процесс в ряде моментов все же частично осознается; см. об этом, например, анализ нового вида инсайта — немгновенного инсайта [3, с. 126—128; 9, с. 102—103, 113]). Сознательное и бессознательное — это не отъединенные (не отъятые) от субъекта психические «силы», а различные, но взаимопроникающие, недизъюнктивные уровни его взаимодействия с миром (с другими людьми, с объектами и т. д.). В любом психическом явлении бодрствующего человека нет ничего, что было бы целиком и полностью осознанным, поскольку в нем же всегда есть и нечто неосознанное; вместе с тем в нем никогда нет и полностью бессознательного, поскольку хоть какие-то моменты частично всегда осознаются.

Для человека как субъекта сознание особенно существенно, потому что именно в ходе рефлексии он формирует и развивает свои цели (которые могут быть только осознанными), т. е. цели деятельности, общения, созерцания и других видов активности. При этом он осознает хотя бы частично некоторые из своих мотивов, последствия совершаемых действий и поступков и т. д. Вместе с тем человек остается субъектом — в той или иной степени — также и на уровне психического как процесса и вообще бессознательного. Последнее не есть активность, вовсе отделенная от субъекта и не нуждающаяся в нем. Даже когда человек спит, он в какой-то (хотя бы в минимальной) мере — потенциально и актуально — сохраняется в качестве субъекта, психическая активность которого в это время осуществляется весьма энергично на уровне именно бессознательного (например, в форме сновидений), но без целей, рефлексии и произвольной саморегуляции в их обычном понимании. Столь специфическая разновидность активности в принципе существует лишь потому, что до того, как она началась (т. е. до засыпания), человек был «полноценным» субъектом деятельности, общения и созерцания; только поэтому он продолжает во сне свою психическую

жизнь в форме очень своеобразных видений и переживаний. Когда человек спит, сама деятельность субъекта (практическая и теоретическая) в строгом смысле слова невозможна, хотя психическое как процесс продолжает формироваться в это время весьма активно. Вот почему гипнопедия (обучение в период естественного сна) наталкивается на принципиальные трудности.

Таким образом, именно в ходе психологического анализа проблемы субъекта становится более четкой и значимой дифференциация мышления на деятельность и процесс, а всей психики человека — на сознание и бессознательное.

Эти и другие многообразные виды и уровни активности образуют целостную систему внутренних условий субъекта, 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) помогает испытуемому решать мыслительную задачу лишь в меру 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 и задачу, то становится более подготовленным к пониманию и принятию данной подсказки. Здесь отчетливо выступает активная роль внутренних условий, опосредствующих все внешние воздействия и тем самым определяющих, какие из внешних причин участвуют в едином процессе детерминации жизни субъекта. В таком смысле внешнее, действуя только через внутреннее, существенно зависит от него.

В этом проявляется своеобразная диалектика умственного развития субъекта, вообще его самоопределения: чем ближе сам человек подошел к успешному решению задачи, тем, казалось бы, ему меньше нужна помощь извне, но и тем проще ее реализовать; и наоборот, чем дальше он находится от верного решения, тем больше ему необходима помощь со стороны, но тем труднее 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 тех внутренних условий, 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 и вообще субъекта. Формируясь и изменяясь в процессе развития, внутренние условия определяют тот специфический круг внешних воздействий, которым данное явление, процесс и т. д. могут подвергнуться. Отсюда важнейшая роль собственной деятельности, вообще активности всех людей в процессе их воспитания и обучения. Иначе говоря, 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 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.

Приведу из своих наблюдений 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 и 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 в данный момент времени. Но однажды вечером перед сном, когда мальчик 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 (ученик) 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. 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 и старших товарищей. 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 неприятных для данного субъекта внешних воздействий (видов помощи и т. д.). В ходе саморазвития он по-разному восприимчив к различным влияниям извне и потому не беззащитен. В таком смысле даже 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 т. д. помощь всегда необходима и полезна ребенку, но она может способствовать его саморазвитию лишь при строго определенных условиях. Для того чтобы полнее раскрыть это общее положение, целесообразно сопоставить друг с другом именно в данном контексте вышеупомянутый принцип детерминизма «внешнее только через внутреннее» [1, 3, 13] и понятие зоны ближайшего развития, идущее от Л. С. Выготского и сейчас широко используемое его последователями. По мнению Л. С. Выготского, наиболее существенным симптомом детского развития является не то, что ребенок делает самостоятельно, а лишь то, что он выполняет в сотрудничестве со взрослыми, при их помощи. Этим и характеризуется зона ближайшего развития, т. е. не актуальные, а только потенциальные возможности детей. Такая характеристика зоны неадекватна и парадоксальна, поскольку все же именно наиболее самостоятельные действия, поступки, мысли ребенка и вообще любого человека обычно представляются самыми показательными для прогнозирования дальнейшего развития данного субъекта. Парадокс этот, впрочем, легко разрешается, если вспомнить, что в 1932—1934 гг., когда Л. С. Выготский разрабатывал свое

понятие зоны ближайшего развития, детское психическое развитие нередко понималось как чисто спонтанное, даже как созревание. Соответственно трактовалась и самостоятельность ребенка.

Л. С. Выготский пытался преодолеть эту трактовку с позиций широко распространенного у нас еще с 20-х годов и до сих пор общего принципа психического развития людей «от социального к индивидуальному». В результате зона потенциальных возможностей конкретизируется им следующим образом: то, что дети, например 3—5 лет, делали сначала под руководством взрослых, делалось ими, но уже самостоятельно в возрасте 5—7 лет (подробнее см. [5, 6]). Иначе говоря, такая самостоятельность появляется не в начале, а лишь в конце соответствующего психического акта или каждого данного этапа психического развития. До сих пор столь резкое разделение между началом и завершением любого психического акта нередко обобщается следующим образом: всякая высшая психологическая функция появляется в развитии ребенка дважды, в двух планах — сначала социальном, потом психологическом, вначале между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая.

Эта формула развития «от социального к индивидуальному» (от несамостоятельного к самостоятельному, от интер- к интра-) представляется на первый взгляд вполне адекватной, поскольку любой человеческий индивид, бесспорно, появляется на свет, когда уже давно существует социум как нечто первичное и исходное. Однако данное бесспорное обстоятельство, на мой взгляд, несколько односторонне и потому неточно выражается рассмотренной нами в предыдущей статье формулой, которая признает лишь одно направление развития: от только совместного (межиндивидуального) к (внутри)индивидуальному. Одновременное, предшествующее или последующее движение от индивидуального к общественному игнорируется.

В психологии особенно важно учитывать все многообразие взаимосвязей между каждым отдельным человеком и обществом в целом, не сводя социальность лишь к влиянию последнего на индивида как на пассивного объекта общественных воздействий. Не только общество влияет на индивида, но и индивид как член общества влияет на последнее.

Если же принять во внимание, что любой человеческий индивид уже изначально является социальным, тогда рассматриваемая формула «от социального к индивидуальному» по существу означает «от социального к ...социальному». Получается явная тавтология, что в общем виде помогает выявить неточность этой широко распространенной формулы и конкретизирующего ее понятия зоны ближайшего развития (т. е. от развития ребенка с помощью взрослых к его развитию без такой помощи).

На мой взгляд, необходимо иметь в виду, что социальное, общественное и индивидуальное соотносятся друг с другом как всеобщее, особенное и единичное. Тогда едва ли целесообразно в качестве первичной, основной или даже единственной формы социальности признавать лишь обучение ребенка, непосредственно и жестко направляемое и контролируемое взрослыми (от интер- к интра-), хотя оно, бесспорно, имеет очень важное значение. Ведь даже для младенца изначально и всегда характерны еще и стихийное обучение и самообучение, в принципе не поддающиеся непосредственному и жесткому контролю со стороны взрослых. Оба этих весьма различных типа обучения (наряду с многими другими) существуют всегда и обуславливают друг друга. Следовательно, не обязательно считать, что сначала ребенок делает что-то только с помощью взрослых и лишь потом то же самое выполняет уже самостоятельно, хотя на первый взгляд столь резкое, дизъюнктивное разделение каждого этапа обучения на эти два подэтапа может показаться правдоподобным или даже очевидным. Главное все же заключается в другом. В случае вышеуказанного различия социального и общественного, всегда неразрывно связанных друг с другом, становится ясным, что изначально социальны и то, что ребенок делает с помощью взрослых (интерпсихическое), и то, что он делает непосредственно без нее (интрапсихическое), и все проме-

жуточные между ними и любые другие стадии психического развития детей. Но это не значит, что между ними вообще нет никакой разницы. Она, конечно, существует, но на совсем иных основаниях.

Суть в том, что даже в современных трактовках зоны ближайшего развития по-прежнему недостаточно учтена важнейшая роль субъекта психического развития в процессе обучения, самообучения и т. д., прежде всего роль внутренних условий, изначально опосредствующих все внешние (педагогические и т. д.) воздействия. Понятие такой зоны означает, что все дети и вообще обучаемые делятся на две группы — получающие и не получающие педагогическую помощь от обучающихся. Тем самым подразумевается, что те, кому эта помощь предоставлена, непременно и успешно ее используют (независимо от внутренних условий, опосредствующих ее использование). Здесь социальность опять понимается — осознанно или неосознанно — лишь как однонаправленное и безусловное влияние общества на ребенка и вообще на индивида, на незащитного и пассивного объекта подобных внешних воздействий.

Но с позиций принципа детерминизма «внешнее только через внутреннее» ребенок — это подлинный субъект, опосредствующий своей активностью любые педагогические влияния, а потому сугубо избирательно к ним восприимчивый, открытый для них, но не «всеядный» и не незащитный. Следовательно, недостаточно подразделять обучаемых на 1) получающих и 2) не получающих помощь извне. Нужна дальнейшая дифференциация первых на тех, кто хочет, может и, наоборот, не хочет, не может использовать в процессе саморазвития помощь извне (подсказки, советы и т. д.), поскольку она действует не безусловно, не прямо и непосредственно, а только через внутренние условия, вообще через обучаемого субъекта. Любые подсказки, советы, компьютеры и т. д. могут стать подлинными средствами дальнейшего саморазвития человека, лишь будучи изначально опосредствованными его внутренними условиями. Иначе они просто не становятся такими средствами. Это принципиально важное обстоятельство, характеризующее активную роль субъекта, до сих пор недостаточно учитывается даже новейшими отечественными и зарубежными теориями опосредствования (mediation, re-mediation и т. д.), использующими понятие зоны ближайшего развития.

К этому надо еще добавить, что даже в новейшем понятии такой зоны сохраняется уже упоминавшееся традиционное дизъюнктивное деление психики человека на первичное интерпсихическое (межиндивидуальное) и последующее, вторичное интрапсихическое (внутрииндивидуальное), не учитывающее принципа детерминизма «внешнее только через внутреннее». Из всего сказанного следует, что первая стадия «интер» едва ли может возникнуть и существовать до и без одновременной стадии «интра», поскольку любые отношения между индивидами изначально и сразу же преломляются через внутренние (интра-) условия каждого из них.

Таким образом, в очень разных направлениях и аспектах методологический принцип «внешнее через внутреннее» помогает раскрывать решающую роль субъекта в различных видах активности — прежде всего в ходе обучения, самообучения и т. д. Субъект представляет собой единое основание для развития (в частности, для дифференциации через интеграцию) всех психических процессов, состояний и свойств, сознания и бессознательного.

Многообразие и единство различных, противоречивых психических явлений объективно выступают и потому изучаются наукой как система качеств определенного субъекта. Тем самым целостность индивидуального субъекта есть объективное основание для целостности, системности всех его психических процессов, состояний и свойств. Таков исходный онтологический план рассматриваемой проблемы. Он закономерно определяет гносеологическую, эпистемологическую основу ее решения: разработка психологии субъекта (индивидуального, группового и т. д.) — путь к установлению единства всей психологической науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. М., 1973.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
3. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М., 1979.
4. Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Мышление и общение. Минск, 1990.
5. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.—Л., 1935.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
8. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М., 1991.
9. Мышление: процесс, деятельность, общение. М., 1982.
10. Принцип системности в психологических исследованиях. М., 1990.
11. Психологический словарь. М., 1983.
12. Психология формирования и развития личности. М., 1981.
13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
14. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
15. Тенденции развития психологической науки. М., 1989.
16. De Groot A. D. Unifying Psychology: A European View//New Ideas in Psychology. 1990. Vol. 8. № 3. P. 309—320.
17. Staats A. W. Unified Positivism and Unification Psychology//American Psychologist. 1991. № 9. P. 899—912.

К 20-летию Института психологии РАН

© 1992 г.

В. Ю. Крылов

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье подводятся итоги работы Лаборатории математической психологии за 20 лет (1972—1992). Рассмотрены актуальные проблемы математической психологии: методологические проблемы, математические модели обучения, моделирование принятия решений в игре двух лиц с непротивоположными интересами, математическое моделирование субъективных пространств и др.

Ключевые слова: математическая психология, модель, многомерное шкалирование, кластерный анализ, теория игр, конечный и стохастический автоматы.

В Институте психологии РАН с 1972 г. специальной лабораторией исследуются проблемы применения математических методов в психологии. Математическая психология — молодая наука. Термин «математическая психология» впервые появился, по-видимому, в названии руководства по математической психологии в 1963 г. [1]. Лаборатория математической психологии в Институте — единственное в нашей стране научное подразделение этого профиля. Коллективу в свое время пришлось разработать вопросы методологии применения математических методов в психологии, новые методы обработки данных психологического эксперимента, математические и компьютерные модели психических явлений и процессов. В настоящей статье рассмотрены основные работы в области математической психологии, выполненные сотрудниками Лаборатории математической психологии Института психологии РАН.

ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ. ПРЕДМЕТ, ОБЪЕКТ
И ОСНОВНОЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ

В начале своего становления — а это было примерно 25 лет тому назад — математическая психология включала в свою проблематику лишь ограниченное количество психологических проблем. Задействовались теории, уровень разработки которых позволил в максимальной степени применить математические методы, причем в основном такие, которые к тому времени уже применялись для решения задач, возникающих в других науках. Таковы, например, теории: 1) статистического обнаружения сигналов, 2) передачи информации, 3) автоматического регулирования, 4) марковских цепей, 5) конечных и вероятностных автоматов и др.

Математическая психология развивалась как в направлении интенсификации, углубляя и развивая теории, относившиеся к ее проблематике в 60-х годах, так и в направлении экстенсификации, охватывая все новые области психологического знания. Так, по мнению Б. Г. Ананьева, «математизация современной психологии