

© 1995 г. Т. В. Корнилова

**ИДЕИ АКТИВНОСТИ ПОЗНАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПСИХОЛОГИИ МЫШЛЕНИЯ****(к проблеме их восприятия немецким автором)**

Проблема представленности идей Вюрцбургской школы в отечественной психологии мышления рассматривается не только как историко-психологическая, но и как повод для проставления акцентов на современном срезе теоретических и эмпирических исследований. Приводятся доводы о необходимости иного понимания преемственности ряда идей, которые выросли на почве отечественной психологии в других теоретических парадигмах. Исследования становления научных и житейских понятий, активности субъекта, смысловой регуляции мышления привели во многом к сходным выводам авторов, руководствовавшихся методологически разными устремлениями и конкретно-психологическими теориями мышления.

Ключевые слова: мышление, активность, саморегуляция, высшие психические функции, внутренние условия, целобразование, социальная детерминация, опосредствование.

**1. ВОЗМОЖНЫЕ ВНЕШНИЕ АНАЛОГИИ И ОБЩНОСТЬ ЭМПИРИЧЕСКОГО
ИСТОЧНИКА РЕКОНСТРУИРУЕМЫХ ПРОЦЕССОВ РЕГУЛЯЦИИ МЫШЛЕНИЯ**

Предлагаемый текст не является в полном смысле слова комментариями к статье В. Маттэуса, так как не содержит подробного анализа всей совокупности изложенных автором проблем. Он направлен скорее на экспликацию доводов в пользу следующей основной идеи: историко-психологическое повествование необходимо включает в себя простановку акцентов в современном наследии отечественной психологии мышления. И статья немецкого психолога, специализирующегося в теоретических направлениях российской психологии мышления, позволяет выделить ряд проблем, не бесспорных в плане оценок того этапа развития научной мысли, на котором мы сейчас находимся.

Российская психология мышления в недавнем прошлом — раздел советской психологии, в которой именно эмпирические исследования мышления, на мой взгляд, интересны представленностью в их методологических предпосылках «двойной морали». Во-первых, это сознательная ориентация на материалистическое и диалектическое развитие концепций мышления как высшей формы психического отражения. Во-вторых, отмечаемая немецким автором тщательность и скрупулезность анализа эмпирических результатов на основе привлечения протоколов «рассуждений вслух», в которых предмет изучения реконструировался с достаточно разных теоретических позиций. Когда речь шла о попытках выявления регулирующих факторов процессов решения задач или интеллектуальных стратегий, то психологи обнаруживали редкую гибкость, лавируя между «миром теории» и «миром эмпирии», отталкиваясь в большей степени либо от исходных концепций, либо от индуктивных обобщений конкретного материала. Однако проблема индуктивных выводов заключается именно в том, что сама эмпирия не может диктовать критерии для обнаружения наиболее существенных ее свойств. Теоретические же интерпретации в структуре психологического знания, если они приближаются к цели установления этих существенных (или

сущностных) свойств, могут приводить к сходным выводам при достаточно отличающихся методологических установках авторов.

Последнее утверждение может служить основанием для следующего вывода: идеи, заложенные представителями Вюрцбургской школы, в большей степени просматриваются в отечественной психологии мышления — и это показывает Маттэус. Однако они не просто «перекочевали» в отечественную психологию, а вновь были раскрыты в иных методологических и исследовательских парадигмах. Последнее существенно для понимания как общности, так и специфики постановки проблем активности познания в немецкой и отечественной психологии мышления. Для российских психологов Маттэус выступает в данном случае не только в роли эксперта, с которым трудно было бы сравниться какому-либо другому зарубежному знатоку советской психологии мышления. Он является также авторитетом, обладающим знанием «из первых рук», т. е. прекрасно знает как наследие Вюрцбургской школы мышления, так и первоисточники на русском языке.

Эта исходная позиция Маттэуса позволяет ему сопоставлять, например, работы С. Л. Рубинштейна марбургского и московского периодов иначе, чем это делают ученики Сергея Леонидовича (более подробно, но в другой перспективе проблем и тем см. [1]), а также исследования целобразования и установки, однако не всегда дает возможность проследить преемственность идей, родство которых неочевидно в хронологических и терминологических сопоставлениях. Маттэус ориентируется прежде всего на тексты, когда, возможно, недостающие звенья в большей степени могут быть эксплицированы в «фигурах умолчания», или подтекстах. Сами авторы не всегда раскрывают эти подтексты, которые часто имплицитно удерживаются на уровне достоверных результатов; при этом остается возможным многообразие других интерпретационных схем.

Для ряда идей можно было бы указать разные — в советской и немецкой психологии -- источники их обоснования, т. е. их внешнее, кажущееся родство. Так, идеи активности в советских исследованиях мышления и активной регуляции познания, как нам кажется, предполагают другие сферы психологической реальности [4, 24, 26], нежели те, которые обсуждались вюрцбуржцами в начале века. Их объединяет отнюдь не общая эмпирия или используемые конструкты, а скорее единая целевая перспектива, исходящая из психологической проницательности в понимании факторов саморегуляции мысли, пути к которой были проложены с разных сторон (как географических, так и концептуальных) и методологических реконструкций субъекта мышления. Идеи многоуровневости в процессуальном и регулятивном аспектах мышления были, как мне представляется, приняты отечественной психологией благодаря их многократной эмпирической поддержке (и зачастую при умолчании необходимых теоретических предпосылок понимания источников и факторов саморегуляции познавательной деятельности).

Специального рассмотрения требует использование Маттэусом термина *реактивности*, или *импульсивности*. С одной стороны, в отечественной психологии сложились устоявшиеся схемы, предполагающие поуровневые классификации произвольной, произвольной и постпроизвольной регуляции действия и познания. С другой стороны, сами термины реактивного и импульсивного уровней регуляции функционируют в столь разных понятийных схемах, что при современном прочтении работы Узнадзе требуют не только буквального воспроизведения, но и разъяснения специфики их понимания автором. Иначе возникают аналогии других механизмов, лежащих в основе регуляции «автоматического», «установочного» или «реактивного» поведения.

Проблемы *диалогичности мышления* также могут быть рассмотрены в более широком контексте «того, что просмотрела», по словам Маттэуса, Вюрцбургская школа. Исследования видов *целобразования* как процессов, опосредствующих становление, или актуалгенез, мышления [19], основывались в советской психологии на иных принципах (как и разведение терминов понятийного и предметного мышления), нежели введенные, в частности, в работе А. Мессера [31].

Далее остановлюсь на тех проблемах, которые не только возникают при анализе развернутых Маттэусом сравнений, но и позволяют высветить наиболее значимые из упущенных им вопросов. Частично эти вопросы представлены в адресованной англоязычному читателю нашей совместной с Е. Л. Григоренко работе [29], посвященной сопоставлению парадигм исследований социальных и наследственных детерминант интеллектуальной деятельности в отечественной психологии. В ней также представлены доводы о рассогласовании декларируемых в отечественной психологии позиций и эмпирически подкрепляемых выводов о возможностях детерминации мышления.

2. АКТИВНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ

Наследие Вюрцбургской школы можно оценить по тому влиянию, которое оказывают сформулированные в ней идеи *активности субъекта* в саморегуляции мысли, в том числе в контексте соотношения компонентов предметно-образного и безобразного мышления, принятия задачи и антиципации искомого и т. д., на конкретно-психологические представления российских психологов о формах и актуалгенезе мышления как процесса решения задач. Точнее здесь следовало бы говорить о процессах, протекающих одновременно на разных уровнях, поскольку в отечественной психологии идея многоуровневой регуляции стала одной из названных выше «фигур умолчания», позволяющей соотносить подчас отличающиеся по своей направленности исследования в рамках более общей картины. Сделать же явной эту идею многоуровневой регуляции мышления возможно только на основе дальнейших разработок принципов взаимосвязи исследуемых разноуровневых детерминант.

Необходимо учитывать, что развитие представлений о детерминации и механизмах мышления осуществляется в отечественной психологии как бы на раз-ных этапах познания: «базовых», т. е. эмпирически нагруженных гипотез, и теоретических, примыкающих к общепсихологическим познавательным установкам. Эмпирические гипотезы в «наблюдающих», корреляционных, квазиэкспериментальных и собственно экспериментальных исследованиях не всегда «выдают» свое основание (например, так называемые дункеровские задачи используются в исследованиях разных школ). Однако без ориентации на те общетеоретические позиции, к которым так или иначе тяготеют конкретно-психологические исследования мышления, их трудно адекватно представить. Поэтому повторим некоторые хрестоматийные установки, выделяемые при обсуждении проблем социальной детерминации и развития мышления [8, 23]. Идея *социальной детерминации* мышления была сознательно принята с лозунгом, в разной степени содержательно конкретизированным в психологических гипотезах. Она выглядела как:

- подчеркивание первостепенной роли внешних условий «социума» как факторов становления мышления; обоснование принципа «внешнее действует через внутреннее» при обсуждении социализации как основного пути развития мышления человека;
- отстаивание принципа историзма и попытки преодолеть ошибочность как натуралистических, так и социологических направлений в психологии [23, с. 253];
- представления о детерминизме интеллектуального развития в контексте способов освоения индивидом того общественно-исторического опыта, который не сводим к накоплению индивидуального опыта («присвоение», «трансляция» деятельности);
- предположение о целостных функциональных системах мозговых процессов, которые конкретизируют понятие материального субстрата новообразований, характерных для психики людей;
- разграничение факторов детерминации в филогенезе, в ходе культурно-исторического развития психики, в онтогенезе и актуалгенезе мышления; — поиск движущих сил развития в противоречиях, возникающих в жизни ребенка, его деятельности (между новыми задачами и укоренившимися способами

мышления, фактической позицией ребенка в коллективе и его притязаниями, образом жизни в данное время и опередившими, возросшими его возможностями);

— усмотрение в структурах деятельности и в становлении использования знаков, т. е. в речи, решающих факторов «очеловечивания» поведения; включение этих проблем в целостный контекст психологии сознания.

Связующим звеном для многих концепций (А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Г. С. Костюка, А. В. Запорожца, А. Р. Лурии и др.) явилось признание того положения, что именно активность ребенка, особенности его деятельности, т. е. только взаимодействие человека с окружающей действительностью, определяют преломление как внешних, так и внутренних детерминант в психологические регуляторы. Созревание организма и становление нервной системы совершенно необходимы для развития психики, но сами по себе зависят от взаимоотношений ребенка с окружающим миром. Взаимоотношения ребенка с внешним миром опосредствованы миром взрослых, т. е. социальная детерминация изначально присуща любым формам активности человека в онтогенезе. Таким образом, идея активности в отечественной психологии не связывалась с имманентной активностью идеального «Я», но присутствовала в контекстах становления социального субъекта мышления. Она предполагала развитие механизмов опосредствования интеллектуальной деятельности (миром взрослых, знаков или деятельностных структур), а не развитие индивидуальной способности к непосредственному умозрительному постижению существенного, или усмотрению сущностей.

Кроме того, принцип активности познания становится ведущим при разработке современных теоретических концепций, которые предполагают экспликацию гипотез для их экспериментальной проверки. Так, введенное С. Д. Смирновым понятие «образ мира», предстающий на конкретно-психологическом уровне как *предзнание* и источник формирования *познавательных гипотез* субъекта, служит объяснению возможности выделять существенное и описывать эффекты опережающего отражения [24]. Для характеристики специфики принятия решений пользователем в диалоге с компьютером мной и О. К. Тихомировым также использовалась идея *предвосхищающей активности* субъекта, без которой трудно было бы сформулировать объяснительные гипотезы, касающиеся процессов применения им компьютерных данных в закрытой — для непосредственного анализа — области и ориентировки на «метаправила» диалога [12]. Анализ динамики и источников развития познавательной активности при решении мыслительных задач стал предметом специального экспериментального изучения [3, 10, 16].

3. ОРИЕНТИРОВКА НА МЕТОДИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Специфика интерпретации результатов исследований, выполненных традиционными для психологии мышления методами (формирование искусственных понятий, «рассуждение вслух», фиксация психофизиологических показателей, решение проблем и т. д.), была связана с методологическими установками авторов. Поэтому новизна подхода часто заключалась именно в переосмыслении той психологической реальности, которая реконструируется на основании эмпирических данных, а не только в изменении поля самой эмпирии.

Однако и изменения методических приемов, в частности имевшие место при модификации процедуры Аха [28] и др., приводили к тому, что российские исследователи выходили на уровни регуляции мышления, отличающиеся от реконструируемых вюрцбургцами процессов. Нужно ли в получаемой новой фактологии усматривать продолжение наследия немецкой школы или отступление от него — вопрос чисто оценочного плана. Как показал Маттэус в своем капитальном труде [30], попытка безоценочного реферирования разработок, накопленных за более чем 70-летний период развития психологии мышления в СССР, вылилась в мно-

жество печатных листов. Таким образом, и установки оценочного плана могут выполнять эвристическую функцию.

Возможные сравнения отечественных школ исследования мышления с немецкими психологическими школами (как, впрочем, и с другими европейскими) не снизили бы оценки уровней содержательности и оригинальности поисков отечественных психологов в понимании механизмов интеллектуального развития и процессов решения задач. Но чтение работ прошлых периодов вызвало бы неоднозначные мнения об экспериментальной подкреплённости многих идей. Если введенное О. К. Тихомировым понятие *операциональных смыслов* элементов ситуации в качестве гипотетического конструкта служит обоснованному применению многообразных методик переходу от эмпирического к теоретическому уровню гипотез о структурах мышления [26], то столь же эвристичное, на наш взгляд (и согласно мнению Маттэуса [30]), разведение понятий *личностной* и *интеллектуальной рефлексии* не может пока претендовать на подобную разработанность эмпирической поддержки данных конструктов. Содержательные приобретения в последнем случае, как и во многих других, чаще касались именно качественного анализа, раскрытия новых интерпретационных схем при использовании методического приема «рассуждения вслух», реже — разработки новой методологии сбора эмпирического материала (например, в школе П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной).

Сопоставление методических средств, исходных установок и конкретно-психологических выводов авторов при современном прочтении ряда отечественных исследований дает основание для обсуждения многообразия не-социальных факторов детерминации мышления. Это — раскрытие компонентов регуляции мышления на неосознаваемых уровнях, выход субъекта на этапы решения, не подготовленные предыдущим поиском или имеющейся в распоряжении субъекта системой знаний, данные о взаимодействии личностных и ситуационных факторов в становлении интеллектуальных стратегий и ряд других [16—18, 26]. Конечно, здесь было бы уместно прояснить социальную сущность личностных детерминант, влияющих на новообразования, возникающие при развертывании мыслительной деятельности. Однако в понимании социальных факторов детерминации не все возможности анализа можно считать исчерпанными. Так, самые признанные доктрины, в частности теория деятельности А. Н. Леонтьева, как сейчас иногда признают его сотрудники и ученики, во многом вынужденно «заигрывали» с марксизмом, например в понимании «предметности» деятельности, а сознание, по словам В. П. Зинченко, «не отпускалось с короткого поводка деятельности», было «вторичным» [20, с. 7].

Хотелось бы также отметить, что отнюдь не все подходы к пониманию активности и регуляции мышления субъекта, сложившиеся в отечественных философских и методологических работах, нашли свое воплощение в общепсихологических разработках экспериментального плана. И именно эти работы часто упускаются из виду зарубежными специалистами по мышлению. Так, в монографии Маттэуса не упоминается работа М. К. Мамардашвили «Содержание и формы мышления» [15], хотя даются ссылки на другие его тексты [30]. Утверждаемые этим автором идеи активности мышления, представление его как акта, который требует усилия, может состояться или не состояться, а главное — предполагает ответственность человека за возможность «додумывания» мысли, еще ждут общепсихологической конкретизации (см. [9]).

Идея социальной детерминации мышления ученого, исходящей из складывающихся *категориальных регулятивов* [27], не отрицает своеобразия движения творческой мысли, но предполагает дифференциацию видов активности творческого «Я».

В примере методических схем, которые Маттэус приводит для описания специфики экспериментальных процедур в школе Л. С. Выготского, не вполне адекватной представляется интерпретация ситуации «буриданова осла». Здесь теряется проблема самостимуляции (простейший вариант регуляции выбора —

бросание жребия) или перехода испытуемого к использованию «стимулов-средств». В данном случае упущено главное — изменение типа методического приема, а именно перехода от *метода срезов* к методике *двойной стимуляции*. В наследии отечественных методических разработок это тот редкий случай, когда идея активности субъекта органично объединила и теоретическую, и методическую заявки.

После выхода книги Л. С. Выготского «Мышление и речь» [5] специфика использования методических приемов в отечественных исследованиях становится очевидной не только с точки зрения возможностей переинтерпретации данных, получаемых в одних и тех же методических процедурах. Именно в контексте опытов по формированию искусственных понятий Выготский изменил терминологию и стал говорить о стимулах-средствах не как о «психологических орудиях», а как о знаках (т. е. имеющих значение) [13].

4. ДЕТЕРМИНАЦИЯ И САМОСТИМУЛЯЦИЯ В ПОДХОДЕ К МЫШЛЕНИЮ С ПОЗИЦИЙ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

Разработка нового «инструментального» метода подразумевала выдвижение новой психологической гипотезы — об *опосредствованном* характере высших, «культурных» психических функций в отличие от «натуральных» функций, имеющих разные происхождение, структуру и уровни произвольности. Введенный термин опосредствованности предполагал становление «психологических орудий» как стимулов-средств, первоначально характеризующих взаимодействие субъекта с партнером в ситуации общения и затем оборачиваемых им на себя в качестве средств управления собственной психикой. Применительно к мышлению таким «орудием» стало слово как знак. Вращивание стимулов-средств — это переход от внешних знаков к знакам интериоризированным. Такие разномасштабные *средства*, как «завязывание узелка на память» и значение слова, имеют одно общее: они являются искусственными образованиями, созданными человеком специально, и тем самым элементами *культуры*. Они *диалогичны* в том смысле, что рождаются только в сотрудничестве людей.

Хотя *высшие психические функции* в концепции Л. С. Выготского противопоставляются *натуральным*, общим контекстом анализа для него являлась скорее проблема «социального и индивидуального», чем «социального и биологического». Ее постановка также вызывала критику сторонников того варианта деятельностного подхода, который был представлен работами С. Л. Рубинштейна. Так, они отмечали возможность отождествления «социального» и «внешнего» в детерминации мышления индивида. Продолжая эту традицию, А. В. Брушлинский пишет, в частности, что «каждый акт освоения тех или иных знаний уже предполагает определенные *внутренние* условия для их освоения и ведет к созданию новых внутренних условий для освоения дальнейших знаний» [2, с. 92], а «сама природа человека есть продукт *истории*» (там же, с. 97).

Другие исследователи указывают, однако, на возможность иных трактовок взглядов Выготского на суть социальной детерминации психического развития. Автор капитального труда по истории теоретических дискуссий в советской психологии А. А. Смирнов отмечает, что представленное в этой концепции понимание значения слова как единицы анализа речевого мышления есть ключ к пониманию природы человеческого сознания в целом, а не отдельно взятой человеческой мысли. В таком контексте все речевое мышление есть «общественно-историческая форма поведения» [22, с. 175]. Нельзя упрощать и проблему соотношения житейских и научных понятий (как индивидуально образуемых ребенком обобщений и усвоения понятий, социально заданных), поскольку оба этих вида понятий усваиваются в изначально социальной ситуации общения со взрослым. Разница же между ними — в степени осознанности и систематичности.

На мой взгляд, недостаточно отмеченной немецким автором осталась именно идея *многоуровневости обобщения*. Дело в том, что трактовка Выготским соотно-

шения житейских и научных понятий как разноуровневых обобщений не вполне тождественна введенной им же дихотомии *натуральных* и *высших* психических функций. Следует учитывать, что о «натуральном мышлении» применительно к дошкольному возрасту в контексте концепции Выготского говорить трудно, коль скоро становление знакового опосредствования интеллекта и сигнификативной функции речи приходится на более ранние этапы развития интеллектуальной деятельности ребенка. Овладение системой знаний в школе дает новый виток в развитии функции означивания. Функциональный характер взаимосвязей между разными уровнями *индивидуальных обобщений* не означает структурного их подразделения (как двух стабильных понятийных структур мышления). По данным того же исследования Шиф, где на графике для одних и тех же возрастных срезов прослеживаются начальные и конечные половинки «параллелограмма развития» для использования ребенком двух разных союзов, можно предположить многократность подобных пересечений для других сфер обобщений, ограничиваемых использованием иных знаковых средств. Поэтому «параллелограмм развития» можно рассматривать здесь как удобную схему представления функциональных взаимосвязей между двумя уровнями обобщений, где более высокий уровень понятий противопоставляется более низкому в функциональном плане (как соотношение двух механизмов саморегуляции мышления), а отнюдь не в структурном (как высшие и натуральные понятия). Он также может быть понят как идеальный образец, сквозь призму которого просматривается контекст социальной детерминации индивидуального и произвольного регулирования субъектом своих психических образований.

Тот факт, что *житейские* понятия следует понимать как продукт дошкольного обучения, специально отмечается А. В. Брушлинским, когда он говорит о непрочитаемости другими авторами той части текста Л. С. Выготского, в котором подводятся итоги уже проведенных исследований и намечаются цели *будущих* [4, с. 51]. Соответствующее положение Выготского требует коренного пересмотра понимания зоны ближайшего развития, в частности, в контексте снижения излишнего «педагогического оптимизма».

Текст и подтекст в работах Выготского до сих пор оставляют большую свободу в выборе того, что же было главным в этой концепции. Рассматривая акт овладения знаком как «изготовление» знака в его инструментальной функции, А. А. Пузырей подчеркнул *психотехнический* аспект становления опосредствованных структур высших психических функций. При овладении любым стимулом «осуществляется некоторое особое, специально выстраиваемое и организуемое действие, выполнение которого только и дает развивающий эффект, только и позволяет осуществиться развитию» [21, с. 85]. Именно эти «сигнификативные акты» и представляют собой *человеческий способ регуляции поведения*. В них «организуется психический аппарат. Таким образом, и само понимание «индивидуального» в концепции Выготского предполагает *диалогичность* человеческого сознания, в данном случае это возможность относиться к себе самому как к другому, а значит, изменять уровень произвольности собственной психической регуляции.

Другая идея Л. С. Выготского — мысль рождается не из слова и не из другой мысли, а из «мотивирующей сферы» нашего сознания — породила множество путей решения проблемы мотивов мышления и соотношения психических процессов субъекта как индивида и как носителя социально заданных форм мышления. Общепринятым для марксистски ориентированной отечественной психологии стало положение об индивидуальном сознании как «со-знании», детерминированном со-бытием индивида и общечеловеческой культуры [22]. В ходе присвоения этой культуры (или общественно-исторического опыта) мышление человека развивается в той мере, в какой он формирует внутренние схемы, пусть не тождественные по своим структурам схемам «внешней» чувственно-предметной деятельности, но уподобляющие способы индивидуальной мысли тем формам ее движения, которые выработало человечество. Контекст передачи этих форм, а

именно: переход от мышления «общего» к мышлению индивидуальному, но опосредствованному в структурах индивидуального сознания структурами мысли социума — более подчеркивался, чем другой контекст — *индивидуальной саморегуляции* мышления, связанной с переходами между разными его планами (смысловым, внутренней речи и т. д.).

Надо отметить, что именно сложность интерпретации опосредствованности индивидуальной мысли знаковыми системами, трудность соположения идей деятельности опосредствования и знакового опосредствования в едином процессе становления индивидуального сознания привели к критике ряда положений Выготского. Так, А. В. Брушлинский писал о том, что ахиллесовой пятой культурно-исторической теории является именно положение о знаке как проводнике интерперсонального взаимодействия в духовную сферу индивида. Так понятая функция знака ведет к известному «интеллектуализму» (предполагающему приоритет становления сознания по отношению к деятельности) [2]. Удивительно, но «идеализм» Выготского не рассматривается Маттэусом в связи с наследием вюрцбургцев, т. е. активность «Я» и произвольность субъекта мышления заведомо прописываются немецким автором в иных парадигмах их интерпретации.

5. ПРОБЛЕМЫ АКТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ МЫШЛЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Общепсихологический анализ мышления осуществлялся в контексте многообразных эмпирических исследований решения задач, развития проблемных ситуаций, формирования искусственных понятий, психологии творчества, а в последнее время — и принятия решений. Остановлюсь только на двух направлениях, в разной степени вербализующих идеи субъектной активности.

Психологическое развитие концепции С. Л. Рубинштейна в работах его учеников, в частности, представляет движение навстречу друг другу двух идей — социальной детерминации и саморегуляции мышления. Мысленное прогнозирование искомого, как это положение развивает А. В. Брушлинский, будучи недизъюнктивным продуктивным процессом, не задано изначально в качестве каких-либо отдельных элементов [3]. Операции и любые другие компоненты мыслительного процесса возникают только в ходе этого процесса. Обратная связь, понятая в ее кибернетическом аспекте, недостаточна для мышления, поскольку субъекту до конца неизвестно *искомое*. Последующие этапы движения от известного к неизвестному не детерминированы предшествующими этапами. Детерминация мышления может быть понята только как опосредствованная внутренними условиями деятельности субъекта.

Это положение об опосредствованности регуляции мышления его внутренними условиями прослеживается во многих современных схемах экспериментального изучения мышления, где анализируются субъектные факторы его продуктивности. Вопрос в том, в каком виде задается операционализация внутренних условий мышления и как понимается соответствующая психическая реальность. В качестве внутренних условий рассматривались, например, когнитивные стили, показатели ситуационной и личностной тревожности, личностные свойства и мотивационные тенденции, а также сформированные субъектом когнитивные схемы, установки, операциональные возможности интеллекта. Если за понятием когнитивных стилей закреплено представление о них как формально-динамических регуляторов познавательных стратегий, то, видимо, вопрос об их социально-деятельностной детерминации выглядел бы иначе, чем для тех внутренних условий, которые детерминируют ориентировку субъекта на предметное содержание или складывающиеся в опыте и обучении схемы действий.

Вопросы о факторах детерминации мышления сформулированы по-разному в исследованиях, посвященных проблемам *субъекта* мышления и *мотивационной регуляции* мышления. А. В. Брушлинский представил ряд новых работ, в которых дается обобщенный вариант современного методологического подхода к изу-

чению активности субъекта [4]. В более ранних исследованиях О. К. Тихомиров приводит другую трактовку понимания активности субъекта мышления, также ориентированную на принципы деятельностной регуляции. Принимая основные положения теории деятельности А. Н. Леонтьева, он сосредоточивается на *мотивации* как основном источнике активности субъекта мыслительной деятельности и процессах *целеобразования*, рассматриваемых в качестве индикаторов новообразований субъекта в ходе решения задач. Пока задача не принята субъектом, она решаться не будет. Акт же принятия означает связывание ее с актуализированной в данной ситуации мотивационной структурой. Различение внешней и внутренней (собственно познавательной) мотивации само по себе не охватывает всех проблем *смысловой регуляции* мышления, а означает лишь необходимость учета значимости разных мотивов процессуальной регуляции мышления. Поскольку личностный смысл можно определить как отношение мотива к цели, доопределение субъектом своих целей могло рассматриваться как индикатор смыслообразующей функции мотива.

Для автора этой концепции важно, что целеобразование и мотивация имеют непосредственное отношение к проблеме управления познавательной деятельностью человека. Непризнание активности познающего субъекта выражается, по мнению О. К. Тихомирова, в объяснениях становления в ходе познания психических новообразований (в частности, на уровне целе- и мотивообразования) только внешними факторами, связанными с усвоением заданных схем ориентировки или с использованием принципа включения объекта во все новые схемы анализа без учета того, какими психологическими механизмами обеспечивается «анализ через синтез» [25]. Можно было бы сказать, что исследования О. К. Тихомирова и его учеников (как и другие работы по изучению мотивации мышления, в частности А. М. Матюшкина [16]) представили на уровне конкретных психологических переменных взаимосвязи мышления и «мотивирующей сферы сознания».

Чтобы не упрощать проблему, следует отметить недостаточную разработанность на современном этапе роли *саморегуляции* в процессах или актах мышления. Из ряда реализуемых в современных исследованиях экспериментальных схем напрашивается картина субъекта как поля проявления разноуровневых мотивационных компонентов. То есть актуализация мышления вырисовывается в многообразии связей когнитивных и мотивационных структур, но при этом самосознание человека скорее предстает лишь наблюдательной инстанцией, поскольку вопросы о *произвольности* субъекта в его познавательных устремлениях, в развитии своей познавательной активности, своих мотивов как бы выносятся за скобки анализа. В качестве одного из путей анализа активности субъекта мышления может рассматриваться сейчас изучение проблем познавательного риска (или *риска в мышлении*, см. [9]), предполагающее выявление разноуровневых механизмов регуляции интеллектуальных стратегий, позволяющих субъекту преодолевать объективную и субъективную неопределенность условий и средств при принятии решений. В методологическом плане и в плане конкретно-психологического анализа наименее разработанной представляется также тема свободы мышления человека, социализированного по генезису и формам своего осуществления, но произвольного в своей активности, готовности следовать (или не следовать) заданным эталонам и разрабатывать новые способы саморегуляции познания и деятельности посредством своего мышления.

6. АКТИВНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗНАНИЙ

Особую линию в отечественной психологии мышления представляют работы, так или иначе связывающие регуляцию дискурсивного, т. е. рассуждающего мышления (при разной форме — визуальной или вербальной ориентировке) с процессами вычерпывания знаний — из ситуации, себя самого, других людей. Одна из наиболее известных общепсихологических концепций здесь может быть представ-

лена исследованиями Я. Л. Пономарева [18]. Успех развития принципа решения задачи, согласно автору, связан с переходом субъекта на более высокий уровень взаимодействия при сохранении «познавательной доминанты». Казалось бы, такой переход предполагает только индивидуальную активность и самостоятельность испытуемого. Однако нельзя не видеть в методической процедуре, позволяющей испытуемому сформировать «побочный продукт деятельности», активность экспериментатора, структурирующего последовательность приобретения испытуемым того или иного опыта. В реальных творческих задачах экспериментатора, но есть этапы развития деятельности субъекта (будь то ученик или ученый-профессионал), соотносящего прямые и побочные продукты своих познавательных действий (включая мышление) по отношению к разным ситуациям (стимулирующим и выявляющим), к образуемым промежуточным целям в условиях развития тех или иных видов мотивации. Безотнositельно целостного контекста нет взаимодействия с накопленными в социуме знаниями индивидуального взаимодействия «испытуемого с объектом» — ни в рассмотренной лабораторной модели, ни в условиях реальных форм мышления.

Сколь правомерной, столь и актуальной оказывается постановка вопроса об особенностях регуляции мышления субъекта, который заведомо опирается на «чужие» знания. Это могут быть знания, получаемые при принятии решения как от других людей, так и в ходе взаимодействия с компьютером. Проследить роль факторов «индивидуального» (как превалирующих над факторами «социально заданного» или взаимодействующих с последующими) в регуляции сложных форм интеллектуальных стратегий можно при рассмотрении проблемы использования профессиональных знаний субъектом принятия решений. Например, в ситуациях *постановки диагноза*. Общим для ряда авторов, изначально тяготеющих к разным теориям мышления, стало понимание того, что мыслительная стратегия есть результат и научения, и личностных устремлений человека, выступающего в подобных задачах в роли *эксперта* или лица, принимающего решение [12, 17].

В контексте сравнения мышления профессионалов и непрофессионалов нами, в частности, были проанализированы особенности принятых решений в проблемных ситуациях, предполагающих социально значимый контекст применения так называемых «базовых» знаний.

При использовании знаний конвенционального типа (к ним следует отнести нормативные знания юриспруденции) предполагались такие экспектации развития ситуаций и «нормативы» профессиональных размышлений, которые, как мы считали, отразятся в частотных предпочтениях «правильных» и «неправильных» ответов при выборе альтернатив, определяемых возможностями реализации Закона о полномочиях Президента СССР. Исследование было проведено в 1990—1991 гг., когда закон активно обсуждался в средствах массовой информации и вызывал оправданный интерес и у непрофессионалов как граждан страны. Ошибки при решении этих задач юристами (преподавателями, практиками, аспирантами, студентами) оказались сходными с ошибками непрофессионалов, поскольку имели в своей основе те же ограничения в понимании возможности мысленного развития ситуаций в тех или иных направлениях. Так, использовались обоснованные неверные альтернативы по типу: «Президент (имелся в виду М. С. Горбачев) — хороший человек, значит, он не будет поступать плохо по отношению к части своего народа, а значит, и не надо предполагать с его стороны некоторых действий (бомбежек на территории своей страны)». То есть некоторые альтернативы, будучи верными с точки зрения законоположения (в частности, связанные с пониманием нормативного регулирования действий Президента как Главнокомандующего), отвергались тогда даже профессионалами в силу их «немыслимости» именно с точки зрения ценностных критериев регуляции мышления.

Среди непрофессионалов правильные выборы — допустимые с точки зрения законоположения, а не ценностных установок — были результатами реализованной готовности обследовать все возможные ориентиры, в том числе и за пределами заданной ситуации. Контроль субъекта за тем, что он мог «недомыслить», позволял в некоторых пределах компенсировать отсутствующие у него знания.

Итак, как свидетельствуют результаты этого исследования, отсутствие тех или иных базовых знаний не является непреодолимой преградой при принятии решений, если субъект активно строит недостающие общие ориентиры, т. е. ищет нормативы, используемые людьми, более подготовленными в этой области знаний. Но и при наличии профессиональных знаний недостаточная проницатель-

ность или неумение прогнозировать дальние последствия принятия альтернатив могут приводить к неверным решениям. Дело, таким образом, не в самом по себе признании ведущей роли социальной детерминации мышления в варианте: *какова детерминация, таково и мышление*. Ближайшая зона развития идеи активности субъекта мышления связана скорее с выявлением возможностей (и ограничений) интеллектуальных стратегий в условиях, когда, принимая решение, человек понимает зависимость уровня и результатов своего мышления от того, насколько его собственная активность опирается на ту или иную систему знаний и позволяет ему выйти за ее пределы.

Наконец, следует отметить и тот факт, что основы понятийного мышления в отечественных исследованиях связываются не столько с безобразным содержанием сознания, как это было представлено вюрцбургцами, сколько с определенными уровнями организации самих понятий как средств и результатов мышления. В основе теоретического мышления человека лежит мысленное экспериментирование, оперирующее уже не представлениями, а системой понятийных связей, воспроизводящих предмет или идеальный объект в их существенных свойствах. Рациональность такого мышления означает *реф-лектирование и опосредствование* индивидуальной мысли на основе выделения в предмете тех признаков, которые выделены родом человеческим (и отвечают его общественным потребностям), и учета суждений других людей. За общезначимой словесной формой могут вскрываться, следовательно, разные типы мышления — эмпирическое и теоретическое*, равноуровневые системы обобщений и различные механизмы регуляции мышления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Статья В. Маттэуса не только имеет историко-психологическое значение, но и позволяет, на наш взгляд, увидеть новые критерии оценок и перспектив исследований в современной психологии мышления. Главное в возможных акцентуациях оценок все же не в том, что в отечественной психологии мышления прослеживается общность многих тем с разрабатывавшимися вюрцбургцами проблемами или в неравномерности их представленности «там» и «здесь». Общие проблемы активности субъекта мышления и детерминации процессов понятийного мышления представлены в отечественной психологии совсем в иных парадигмах, а результаты эмпирических исследований подчас не соответствовали последним или же текст позволял прочитывать другие подтексты возможных выводов. Закладываемые теоретические предпосылки не однозначно связаны с конкретно-психологическими выводами о структурах и регуляции мышления, а проницательности исследователей дает им возможность увидеть в эмпирическом материале то, что должно бы быть предметом изучения другой школы.

Если не рассматривать проблематику мышления в специальных исследованиях по возрастной и педагогической психологии, а ограничиться полем общепсихологических проблем, то здесь более явной становится направленность на выявление самостоятельности субъекта в мышлении и факторов его актуализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. М.: Наука, 1989.
2. Брушлинский А. В. Культурно-историческая теория мышления. М.: Высшая школа, 1968.
3. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979.
4. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. М.: Педагогика, 1982. Т. 3. С. 6—362.

* Это положение В. В. Данилова развивается им в *теории учебной деятельности*, конкретизирующей психолого-педагогические принципы условий реализации подлинно развивающего обучения, предполагающего становление второго типа мышления — теоретического [7].

6. *Выготский Л. С.* Развитие мышления подростка и образование понятий//Собр. соч. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 40—110.
7. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
8. Исследования мышления в советской психологии/Отв. ред. Г. В. Шорохова. М.: Наука, 1966.
9. *Корнилова Т. В.* Риск и мышление//Психол. журн. 1994. № 4. С. 20—32.
10. *Корнилова Т. В., Григоренко Е. Л., Кузнецова О. Г.* Познавательная активность и индивидуально-стилевые особенности интеллектуальной деятельности//Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1991. № 1. С. 16—26.
11. *Корнилова Т. В., Кондратчик А. Л.* Интеллектуальные решения при использовании знаний конвенционального типа. Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1993. № 3. С. 12—24.
12. *Корнилова Т. В., Тихомиров О. К.* Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: МГУ, 1990.
13. *Леонтьев А. Н.* О творческом пути Л. С. Выготского. Вступительная статья к собранию сочинений Л. С. Выготского. М.: Педагогика. 1982. Т. 1. С. 9—41.
14. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М.: МГУ. 1972.
15. *Мамардашвили М. К.* Содержание и формы мышления. М.: Высшая школа. 1968.
16. *Матюшкин А. М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности// Вопр. психологии. 1982. №4. С. 5—17
17. Мышление: процесс, деятельность, общение/Отв. ред. А. В. Брушлинский. М.: Наука, 1982.
18. *Пономарев Я. А.* Знания, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1967.
19. Психологические механизмы целобразования/Под ред. О. К. Тихомирова. М.: Наука, 1977.
20. Психология и новые идеалы научности: материалы «круглого стола». Вопр. философии. 1993. № 5. С. 3—42.
21. *Пузырей А. А.* Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология. М.: МГУ, 1986.
22. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1958.
23. *Смирнов А. А.* Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М.: Педагогика, 1975.
24. *Смирнов С. Д.* Психология образа: проблема активности психологического отражения. М.: МГУ, 1985.
25. *Тихомиров О. К.* Актуальные проблемы развития психологической теории мышления//Психологические исследования творческой деятельности Под ред. О. К. Тихомирова. М.: Наука, 1975. С. 5—22.
26. *Тихомиров О. К.* Структура мыслительной деятельности. М.: МГУ, 1969.
27. *Ярославский М. Г.* Категориальный аппарат психологии//Сеченов и мировая психологическая мысль. М.: Наука, 1981. С. 139- 152.
28. *Ach N.* Über die Begriffsbildung. Bamberg: Büchners Verlag. 1921. S 1—41.
29. *Grigorenko E. L., Kornilova T. V.* The resolution of the nature-nurture controversy by Russian psychology: Culturally biased or culturally specific?//Intelligence: Heredity and Environment/Eds. R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko. N. Y.: Cambridge Univ. Press. 1995 (in print).
30. *Matthäus \V.* Sowjetische Denkpsychologie. Göttingen: Mogrefe. 1988.
31. *Messer A.* Experimentell-psychologische Untersuchungen über das Denken//Archiv für die gesamte Psychologie. 1906. Bd. VIII. S. 1—224.