

“ПСИХОЛОГИЯ СУБЪЕКТА” (страницы последней книги А.В. Брушлинского: 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, однонаправленная 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 многообразна, 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.

Однако при такой дизъюнктивности между чисто биологическим (вообще природным) и социальным невозможен переход от первого ко второму. 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 становления 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 не 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 по-

рождается, 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 “допсихическая” 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 и 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 справедливо подчеркивается, что необходимо значительно углубить 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, т.е. от внешнего действия (вначале якобы еще не имеющего в своем составе ничего психического) к внутреннему действию (уже включающему в себя психическое).

В случае переноса той же логики (от внешнего, вначале вовсе 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 (порождаемое 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.

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, безропотно 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, однопольным 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 по-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.

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 немыслимый 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. Возможное противоречие между этими обоими положениями позитивно разрешается, очевидно, благодаря тому, что подлинное воспитание представляет собой *сотворчество* (освоение и созидание) духовных ценностей в ходе совместной деятельности субъектов – воспитателей и воспитуемых. Это сотворчество прежде всего именно общечеловеческих

ценностей, поскольку они образуют тот наиболее общий и потому особенно прочный фундамент духовности, на основе которого каждый прокладывает свой жизненный путь, формируя более конкретные и частные нравственные ценности и идеалы.

Таким образом, воспитание и обучение знаменуют особенно прочную духовную связь любого индивида с обществом, точнее, тоже *взаимосвязь* между ними, которая не только не отрицает, а, напротив, предполагает активность, самостоятельность обучаемых индивидов как субъектов. Приходится это специально подчеркивать, поскольку в нашей 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 самостоятельности учителей и тем более 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. 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 обезьяний детеныш 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 обоих 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 и вообще психическое развитие людей вовсе не сводятся 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.

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.

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.

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. 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, обладающий 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, продуктом (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 неосознанно – во многих (но не во всех) широко распространенных у нас теориях. Их позитивное преодоление – одна из задач, решение которой необходимо для дальнейшего исследования всей

* Анатомо-физиологические и психофизиологические задатки обычно не учитываются или недооцениваются большинством из 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.

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) познавательно-аффективный процесс в соотношении 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, когнитив-

ную 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 конкретной 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 детерминировано 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 расчленим, расчленим природу по линиям, предписанным родным языком.

Не подлежит, конечно, сомнению и тот факт, что язык и речь – это одно 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 друг с другом именно в субъекте и субъектом в ходе его взаимодействия с миром.

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 понимается как функция речи. Так, согласно широко распространенной точке зрения, закрепленной даже в "Психологическом словаре", речь выполняет не одну, а две функции – коммуникативную (что бесспорно) и мыслительную (что едва ли соответствует действительности), поскольку мышление – это функция субъекта, а не одной 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) 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, 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, ка-

кие 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.

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 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 находится 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 десятитого 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. 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.