

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ РЕФЛЕКСИИ И НАПРАВЛЕНИЯ ЕЕ ИЗУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В.Ю. ДУДАРЕВА, И.Н. СЕМЕНОВ



Дударева Вероника Юльевна — научный сотрудник Института содержания образования ГУ ВШЭ.

Область научных интересов — общая и возрастная психология мышления, рефлексии, развития сознания и принятия решений.

Контакты: mvu38@inbox.ru

Резюме

Одной из современных областей зарубежной психологии является изучение рефлексии. Поскольку результаты большинства исследований феноменологии и механизмов рефлексии публикуются в англоязычной научной литературе, то в данной обзорно-аналитической статье выделяются и характеризуются основные направления англо-американских изысканий в области психологии рефлексии. При этом впервые анализируется этимологическая пропедевтика и характер взаимодействия отечественных и зарубежных исследований рефлексии, а также характеризуется их сходство и различие в предмете и методах ее теоретико-экспериментального изучения.

Рефлексия является важным феноменом психики (Дж. Локк, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.) и компонентом способностей человека (Я.А. Пономарев, В.Д. Шадриков). Экспериментально рефлексия стала изучаться в начале XX в. в немецкой психологии в исследованиях Вюрцбургской школы (см.: Семенов, 1972), Э. Шпрангера и А. Буземана (см.: Выготский, 1984),

что затем было продолжено эмпирически во французской (А. Марк, Ж. Пиаже), англо-американской (Э. Титченер, Д. Дьюи) и российской (С.В. Кравков, П.П. Блонский) классической психологии. Наиболее интенсивно феноменология рефлексии (Хайт, 2004; Эмбри, 2005) и психологические механизмы рефлексивных процессов изучаются в современной русскоязычной (в России,

Украине, Беларуси — см.: Лазарев, 2004; Семенов, 2000; 2007) и англоязычной научной литературе.

В немногочисленных отечественных обзорах зарубежной психологии рефлексии (Алексеев, Зарецкий, Семенов, 1979; Кайдановская, 1984; Карпов, Скитяева, 2002; Романова, 2001; Тульвисте, 1984; Семенов, Спиро, Ковалева, 1995; Семенов, 1989, 2000, 2007; и др.) анализируются различные аспекты исследования рефлексивных процессов, но без их системного анализа основных направлений современной психологии рефлексии, а также без ее необходимой методолого-этимологической пропедевтики (Семенов, 2004). Поэтому прежде, чем выделить и охарактеризовать основные направления современной зарубежной психологии рефлексии на материале наиболее обширной англоязычной научной литературы, обратимся к этимологическому анализу понятия «рефлексия».

Этимологическая пропедевтика изучения феноменологии рефлексии

Специальное историко-научное исследование этимологии термина рефлексия показало (Алексеев, 2002; Семенов, 2004), что он зародился в итальянской культуре в эпоху Данте Алигьери на рубеже позднего Средневековья и раннего Возрождения. В последующем — уже в Новое время — этот термин, благодаря английскому философу, психологу, педагогу Джону Локку, приобрел статус философско-научного понятия. Его значение через Германию и Польшу достигло России и под влиянием не-

мецкой классической философии (И. Канта, Г. Фихте, Г. Гегеля и особенно Ф. Шеллинга) в середине XIX в. было ассимилировано русской философско-эстетической мыслью (В.Г. Белинский и др.). Важно подчеркнуть, что в европейской классической психологии конца XIX — начала XX в. рефлексия (наряду с ассоциацией) была одним из основных объяснительных принципов функционирования психического.

Однако с 1920-х годов под влиянием философии позитивизма и прагматизма, а главное, в результате распространения биохевиоризма и когнитивизма (см.: Алексеев, Зарецкий, Семенов, 1979) в англо-американской психологии утрачивается интерес к проблематике рефлексии. К изучению феноменологии и механизмов рефлексивных процессов современная англо-американская психология обращается вновь лишь в последней трети XX в. Присущий ей эмпиризм выражается, в частности, в построении — по квалификации Р. Мертона — теорий среднего уровня, обслуживающих концептуализацию конкретных эмпирико-экспериментальных исследований. Их методики весьма конструктивны, а результаты существенно обогащают психологическое познание феноменов рефлексивности. Однако их теоретическая интерпретация нередко ведется без необходимого (как это принято в немецкой или российской психологической культуре) углубленного философско-методологического и историко-научного обоснования (см.: Семенов, 1989, 2004, 2006). Этим объясняются трудности так необходимого соотнесения достижений отечественных научных школ

психологии рефлексии (Н.Г. Алексеева, В.В. Давыдова, В.А. Лефевра, И.Н. Семенова), непосредственно выросших из философско-методологических разработок проблематики рефлексии (Г.П. Щедровицкий, В.А. Лекторский, Э.В. Ильенков, А.П. Огурцов, В.С. Библер, И.С. Ладенко, М.А. Розов), с результатами ее разнообразных исследований, представленными в современной англоязычной научной литературе.

Каждый российский психолог, пытавшийся найти англоязычные статьи по ключевому слову «рефлексия» («reflection» или «reflexion»¹) знает, что по такому запросу находятся, во-первых, весьма немногочисленные, а во-вторых, достаточно разноплановые статьи, не представляющие сколь-нибудь единого направления исследований. Действительно, прямой перевод принятого в отечественной психологии термина «рефлексия» (reflection) зарубежными исследователями используется крайне редко и даже отсутствует в психологическом словаре (Oxford dictionary of psychology, 2003). Этимологический анализ термина «рефлексия» в зарубежной и отечественной (см.: Семенов, 2004) психологии выглядит по-разному.

Так, в современном английском языке слово «reflection» имеет множество значений, относящихся, помимо психологии, к физике, математике, компьютерным технологиям. Наиболее близких к психологии значений два: 1) интроспекция, раз-

мышления о себе; 2) саморефлексия человека, т. е. процесс тщательного обдумывания, размышлений о себе как человеке, с некоторым философским оттенком (см.: <http://en.wikipedia.org/wiki/Reflection>). В научных статьях (не только психологических) слово «reflection» часто используется в значении «размышление», «обзор», «обзор литературы» и т. п.

Интересны также современные значения слова «reflexive», относящиеся к разным наукам. Среди них есть два варианта, близких к психологии: 1) рефлексивность (в социологии) — ссылка на собственные действия, совершенные в прошлом и приведшие к актуальному состоянию; 2) рефлексивное научение (в социоэкономических теориях) — автоматическое научение, происходящее в ответ на изменения среды (см.: <http://en.wikipedia.org/wiki/Reflexive>). Если первое из этих двух значений действительно близко к психологическому понятию рефлексии, то второе является явно производным от слова «рефлекс» и противоречит представлениям о рефлексивном научении, разрабатываемым в психологии, поскольку в таком определении постулируется автоматичность, произвольность этого научения.

Как психологический термин «reflection» используется в статьях по клинической психологии наряду с другими синонимичными терминами, такими, как «psychological mindedness», «self-awareness» и др.

¹Такой вариант написания, как показало наше исследование, встречается только в англоязычных работах В. Лефевра и комментариях к ним (см.: J. Social Biol Struct, 1987). В этих комментариях обсуждается собственно математическая модель В. Лефевра, ее применимость к сфере, подобной психологии рефлексии, а также вопросы морали, затронутые В. Лефевром.

Следует отметить, что в англоязычных переводах работ Ж. Пиаже используется именно «reflection», «reflective», но ни в одном из современных крупных направлений психологии рефлексии этот термин не употребляется.

Анализ зарубежной научной литературы позволяет выделить следующие основные направления исследований в психологии рефлексии: склонность к самоанализу (psychological mindedness); интеллектуальная рефлексия (метакогнитивный подход, metacognitions); представления о психическом других людей (theory of mind); и, наконец, проблема осознаваемости разных процессов и деятельности (consciousness). Характерно, что каждое из этих направлений для обозначения процесса, хотя бы отчасти сходного с рефлексией, использовало свой собственный новый термин.

Основные направления современной зарубежной психологии рефлексии

Анализ массива современных англоязычных исследований феноменологии рефлексии позволяет дифференцировать ряд таких основных направлений ее психологического изучения, как: 1) склонность к самоанализу, 2) метакогнитивизм, 3) представление о психическом, 4) изучение проблемы осознания. Поскольку во всех этих подходах рефлексивность трактуется в основном как ментальный процесс, соотносимый с интеллектуальной рефлексией, то экспликация ее экзистенциально-личностных аспектов (Аникина и др., 2002; Семенов и др., 1979)

выходит за рамки анализа этих четырех выделенных направлений. Охарактеризуем их специфику в изучении феноменологии и механизмов рефлексии подробнее с позиций отечественной рефлексивной психологии.

Склонность к самоанализу (psychological mindedness)

Хотя большинство современных направлений в зарубежной психологии рефлексии возникли приблизительно в одно и то же время (начало 1970-х — 1990-х годов), одним из самых ранних следует все же признать изучение склонности к самоанализу. Это направление возникло как логическое продолжение изучения закономерностей и условий эффективности психотерапии, в основном психоанализа. В начале 1970-х годов появились первые методики, направленные на диагностику склонности к самоанализу (см., например: Boroto, 1972, Huebner, 1988), что, видимо, и позволило подойти к эмпирическому изучению указанной склонности.

Склонность к самоанализу (psychological mindedness) чаще всего определяется как способность и склонность думать о себе и других как субъектах, движимых внутренними состояниями. Или, иначе говоря, способность и склонность учитывать влияние внутренних состояний (мыслей, чувств и т. п.) на поведение как свое собственное, так и других людей (Hua et al., 2007, Allen et al., 2004).

Естественно, что это понятие с самого начала интуитивно связывалось с успешностью психотерапии. Пред-

полагалось, что клиенты, более склонные задумываться о себе, анализировать собственное поведение и поведение других людей, более открыты для терапии, особенно инсайтной, и извлекают из нее больше пользы (Boylan, 2006, Hua et al., 2007). Считалось, что склонные к самоанализу клиенты обладают более развитой способностью использовать «язык» психотерапии, т. е. они лучше понимают слова психотерапевта и извлекают из них для себя больше пользы (Joyce, McCallum, 2004). Однако многочисленные эмпирические исследования, посвященные этому вопросу, не дали однозначного результата (Fenigstein, 1997). Они скорее свидетельствовали против этого предположения. Так, в результате исследований было показано, что склонность к самоанализу имеет не большее значение для инсайтной терапии, чем, скажем, для поведенческой. И даже влияние инсайтной терапии на развитие склонности к самоанализу оказалось незначительным (Boylan, 2006). Более того, было обнаружено, что при высоком уровне склонности к самоанализу страдает самооценка, и склонные к самоанализу люди имеют тенденцию скрывать свои истинные чувства (Farber, 1989). При этом склонность к самоанализу психотерапевта, как показала эмпирическая проверка, влияния на успешность терапии в лучшем случае не оказывает (Kolchakian, 2004), а возможно, и снижает эффективность его работы (Farber, 1997).

Сторонники этого направления изучения рефлексии разработали несколько методик оценки склонности к самоанализу. Все они представляют собой опросники или стандартизо-

ванные интервью. Однако за разными методиками стоит различное понимание самого явления, а это создает определенные проблемы для проведения и дальнейшего анализа эмпирических исследований рефлексивных процессов (Conte, Ratto, 1997).

Важно подчеркнуть, что до сих пор предметом обсуждения является принципиальный онтологический вопрос: а что же, собственно, представляет собой склонность к самоанализу — способность, мотив или склонность? Это относится к себе или к другим людям тоже? Каков этот процесс по своей психологической природе — когнитивный или аффективный? (Hall, 1992). Анализируя эту онтологическую проблематику, А.М. Грант предложил альтернативный вариант определения склонности к самоанализу через метакогниции. По его мнению, эта склонность должна измеряться не сама по себе, но через оценку метакогнитивных процессов рефлексии и инсайта (Grant, 2001).

В отличие от других вариантов трактовки рефлексии в зарубежной психологии — таких, как само-осознание (self-awareness) или понимание других людей (theory of mind) — рассматриваемая склонность к самоанализу связана как с пониманием человеком себя, так и с пониманием им других людей. Была обнаружена взаимосвязь этой склонности и самосознания, а также когнитивной и аффективной эмпатии (Beitel et al., 2005). Более того, склонность к самоанализу связана не только с осознанием человеком себя как такового, но также и с осознанием им собственных отношений с другими людьми (Beitel, 2004).

Несмотря на то, что склонность к самоанализу считается личностной чертой с когнитивными компонентами, проводилось также и отдельное изучение именно когнитивных компонентов этой способности. При этом было обнаружено, что высокая склонность к самоанализу связана с гибкостью, осознанием ответственности (внутренним локусом контроля) и реалистичностью мышления. Важно подчеркнуть, что именно эти компоненты склонности к самоанализу способствуют успешности психотерапии (Beitel et al., 2004).

Необходимо отметить, что для работ по склонности к самоанализу характерна относительная неразработанность центрального понятия — собственно склонности к самоанализу. Ярче всего это проявилось в неоднозначности определения этого феномена в базовых психологических терминах. Но для эмпирических исследований в рамках этого подхода указанная проблема не является принципиальной, поскольку его представители (за редким исключением) не ставят себе цели изучить механизм влияния склонности к самоанализу на поведение или психические функции. Целью большинства рассмотренных исследований является нахождение взаимосвязи (корреляции) между склонностью к самоанализу и другими чертами и способностями личности.

При сравнении проанализированного подхода с отечественными исследованиями выявляется его близость с подходом А.В. Карпова и его научной школы. Он с коллегами провел (хотя и не в рамках психотерапии) ряд исследований, направленных на изучение влияния реф-

лексивности (понимаемой как черта) на эффективность принятия решений. Направление склонности к самоанализу близко к исследованиям А.В. Карпова, прежде всего, по основной цели — изучению влияния рефлексивности/склонности к самоанализу на эффективность поведения, а также по вспомогательной задаче — нахождению взаимосвязей между рефлексивностью и другими личностными чертами. При этом имеется некоторое сходство в рабочих определениях и в разработке опросников по диагностике склонности к самоанализу/рефлексивности (Карпов, 2003), а также в попытке переинтерпретации склонности к самоанализу в терминах метакогнитивных (Карпов, 2004).

Метакогнитивный подход (metacognitive approach)

Метакогнитивный подход возник в начале 1970-х годов как продолжение изучения когнитивного развития ребенка. Одной из первых работ в данном направлении явилась статья Дж. Флейвелла, посвященная знанию детей о собственных когнитивных процессах. Под метакогнитивными подразумевается знание о себе как познающем субъекте и регуляция собственного познания (Flavell, 1979; Veenman, Van Hout-Wolters, Afflerbach, 2006).

Структура и конкретный набор метакогнитивных процессов разными авторами описываются по-разному, но практически все согласны с разделением метакогнитивных на метакогнитивные знания и метакогнитивный опыт (Flavell, 1979), или же, в другом варианте классификации, это

метакогнитивные знания и контроль² (Otani, Widner, 2005). Такого рода метакогнитивные знания суть знания о том, что же влияет на течение и результат когнитивных процессов. Дж. Флейвелл выделил три влияющих фактора: 1) сам *субъект* (с его индивидуальными познавательными способностями); 2) *задача* и 3) *стратегия*. Метакогнитивные знания о субъекте (т. е. о самом себе) и его познавательных особенностях представляют собой рефлексивное знание, образ себя как человека познающего. Метакогнитивное знание о задаче — это знание о том, каким способом задача может быть решена. Знание о стратегиях — это знание о том, какие стратегии больше подходят для решения данной задачи и что именно эти стратегии требуют от познавательных способностей субъекта.

Следует отметить, что метакогнитивный опыт и метакогнитивный контроль — понятия не совпадающие, но взаимосвязанные. Так, метакогнитивный опыт включает контроль наряду с другими элементами. При этом метакогнитивный опыт появляется в ситуациях, требующих особых усилий, тщательности и точности, а также в особо важных новых условиях или в динамичных задачах (Langer, 1978). При этом, с одной стороны, этот опыт возникает в таких ситуациях автоматически, с другой — именно он осуществляет метакогнитивный контроль. Кроме того, этот опыт обладает различными

функциями, поскольку: а) влияет на постановку познавательных целей и задач; б) преобразует метакогнитивное знание, внося новую информацию или корректируя имеющуюся; в) активизирует стратегии, направленные либо на когнитивные, либо на метакогнитивные цели (Flavell, 1979).

В этом направлении исследований рефлексии развитие метакогнитивных описывается в основном как развитие знаний ребенка о себе в контексте разрешения различных проблемных ситуаций (Flavell, 1979; Brown, 1978). Так, в онтогенезе раньше всего появляется способность различать понятные и непонятные ребенку ситуации, позже — дифференцировать правильно и неправильно понятые, и т. д. (Flavell, 1979). Интересно отметить: некоторые исследования свидетельствуют о том, что рефлексия как метакогнитивные знания появляется позже, чем фактическая регуляция познания на поведенческом уровне (Brown, 1978).

В связи с этим сама собой напрашивается аналогия между рассмотренным метакогнитивным подходом и конструктивной моделью рефлексии как рациональной мыследеятельности в системно-проектном подходе Г.П. Щедровицкого и Н.Г. Алексева, а также интеллектуалистской трактовкой рефлексии как осознанности оснований мыслительных действий и теоретического мышления в системе развивающего обучения Д.Б. Элькони и В.В. Давыдова.

²В англоязычных статьях используется термин *metacognitive experience*, под которым подразумеваются метакогнитивные умения, процедурные знания, но поскольку этот опыт может частично осознаваться, его нельзя противопоставить декларативным знаниям. Поэтому мы переводим этот термин как «метакогнитивный опыт».

Как и представители метакогнитивного подхода, выделяющие метакогнитивное знание и метакогнитивный контроль (в основе которого лежит рефлексия когнитивных процессов), Н.Г. Алексеев выделял аналогичные компоненты в рефлексии (см.: Семенов, 2004). Так, согласно его проектно-деятельностной концепции (исходящей из содержательно-генетической логики А.А. Зиновьева, Б.А. Грушина, М.К. Мамардашвили и системодетельностной методологии Г.П. Щедровицкого, Н.Г. Алексеева, Э.Г. Юдина и др.), рефлексия — это знание и умение его применить (Алексеев, 2003). Представления Н.Г. Алексеева и понятие метакогнитивного контроля различаются тем, что первый включает знание в состав рефлексии.

В психолого-педагогической же концепции В.В. Давыдова рефлексия играет особую роль в формировании теоретического мышления. Теоретическое мышление требует не отдельных изолированных понятий, но системы понятий, складывающейся в результате осознания их взаимосвязей. Само же понятие определится как «особое мыслительное действие» (Давыдов, 2000, с. 307). Таким образом, именно «рефлексия, обращение сознания на свою собственную деятельность, порождает тот особый тип обобщения, который присутствует в научном понятии, в высших формах человеческого мышления» (Давыдов, 2000, с. 227). В развиваемом В.В. Давыдовым представлении о понятии (идущем от работ психологов Н. Аха, Л.С. Выготского, Л.С. Сахарова и философов Э.В. Ильенкова, А.С. Арсеньева, В.С. Библера, Б.М. Кедрова) знания и рефлексия тесно взаи-

мосвязаны. Рефлексия непосредственно участвует в формировании знания. С другой стороны, сформированное таким образом (теоретическое) знание несет в себе и способы действия с ним (преобразования, использования, контроля).

Такая трактовка рефлексии В.В. Давыдовым формально близка представлению о ней в метакогнитивном подходе. Однако, если в метакогнитивизме отсутствие четких критериев разделения метакогнитивного знания и ментального опыта является скорее недостатком, излишне усложняющим модель метакогнитивной концепции, то в концепции В.В. Давыдова обоснована необходимость рефлексии в теоретическом мышлении и исследуется сам механизм взаимосвязи рефлексии и теоретического мышления. В дальнейшем в научной школе В.В. Давыдова рефлексия стала трактоваться не только как механизм мышления (А.З. Зак, В.В. Рубцов), но и как новообразование школьного возраста (А.В. Захарова, М.Э. Боцманова), как важный фактор психического развития (Н.И. Гуткина, Н.И. Непомнящая, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман) в предметной среде (Г.И. Давыдова-Катрич). Таким образом, в теории В.В. Давыдова и в метакогнитивном подходе различен предмет рефлексии, хотя в обоих случаях она трактуется сугубо интеллектуалистски (см.: Семенов, 2000, 2007). В первой теории предметом рефлексии является содержание собственного мышления, тогда как метакогнитивный подход акцентирует отслеживание мыслительных операций без подчеркивания связи с содержанием мышления.

*Представления о психическом³
(theory of mind)*

Практически все приверженцы данного направления представлений о психическом утверждают, что этот подход возник как попытка опровержения известного постулата Ж. Пиаже (в конце жизни также обратившегося к изучению рефлексии: Piaget, 1977) об эгоцентричности мышления дошкольников (Flavell, 2000; Estes, 1998). Фактически же начало этому направлению положило введение методического критерия наличия у субъекта (не только ребенка и даже не только человека, поскольку речь шла об обезьянах) представлений о психическом. Произошло это в 1978 г. в комментариях трех разных авторов (J. Bennett, D.C. Dennett, G. Harman) на статью Д. Премак и Г. Вудраф, в которой было впервые предложено определение представлений о психическом.

Представления о психическом — это понимание того, что существуют психические состояния, отличные от внешних событий и действий (Astington, 1998). Конкретизируется это определение различными авторам по-разному. Некоторые из них трак-

туют представления о психическом как способность определять собственные психические состояния и состояния других (Premack, Woodruff, 1978), другие — как интуитивное понимание собственных и чужих психических состояний, таких, как мысли и мнения (Oxford dictionary of psychology, 2003), третьи — как метареферентивную способность, т. е. специфическую способность представлять ситуацию с разных точек зрения (Perner, 1991).

Предложенный методический принцип заключается в разведении фактической ситуации и представлений человека о ней. Так, например, испытуемому предъявляется ситуация, в которой действует некий субъект (сам испытуемый или другой человек), причем представление субъекта об этой ситуации ошибочно. После этого испытуемого просят спрогнозировать действия описанного субъекта в описанной ситуации (см.: Flavell, 2000, Nelson, 1998 и др.). Тогда способность, определяемая в таком эксперименте, получила название «понимание возможности ошибочного мнения».

Практически все представители рассматриваемого подхода разделяют

³В англоязычной литературе используется термин *theory of mind* — буквально «теория психического». Причем этими словами обозначаются как сами представления о психическом, так и рассматриваемое направление в психологии. В немногочисленной русскоязычной литературе по данному вопросу этот термин переводится как «модель психического» (Сергиенко, 2006). В рамках рассматриваемого подхода термин *theory of mind* является объектом непрестанной критики (Astington, 1998), и основной повод для нее — «встроенное» в термин предположение о том, что представления о психическом у ребенка имеют характер теории (вспомним в связи с этим, какое важное значение развитию именно теоретического мышления придавал В.В. Давыдов). На наш взгляд, термин «модель» предъявляет еще более строгие требования к изучаемым феноменам, и поэтому мы здесь будем использовать термин «представления о психическом» как альтернативный перевод термина *theory of mind*.

некоторые общие предположения, пришедшие из когнитивной психологии. Так, большинство исследователей представлений о психическом согласны с принципом гетерогенности, утверждающим относительную независимость развития когнитивных функций в разных областях познания. При этом считается, что представления о психическом — одна из основных и наиболее ранних областей, появляющихся в психическом развитии ребенка (Moses, Chandler, 1992).

Однако в рамках данного подхода существует ряд серьезных методологических проблем и противоречий. Отчетливее всего эти проблемы проявляются в дискуссии между двумя основными теориями представлений о психическом. Это так называемые «теория теории» и «теория симуляции». Согласно первой теории, представления о психическом — это жизненная, наивная теория, т. е. набор исходных предположений и правил действия с ними. При этом развитие представлений о психическом происходит в форме построения такой теории на основе жизненного опыта. Критерием сформированности представлений о психическом является признание возможности ошибочного мнения. Признание наличия представлений о психическом у ребенка возможно, только если он способен рассуждать о психических состояниях вербально, а поведенческих же проявлений понимания психического других людей недостаточно (см., например, работы Дж. Астингтон, А. Гопник и др.).

В теории симуляции представления о психическом рассматриваются как интуитивное понимание собст-

венных и чужих психических состояний, механизм которого — поставить себя на место другого. Сторонники этой теории признают поведенческие проявления такого понимания как свидетельство наличия у ребенка представлений о психическом и склонны считать признание возможности ошибочного мнения завышенным критерием наличия представлений о психическом (см., например, работы К. Нельсон, Д. Эстеса, П. Харриса и др.).

Для того чтобы разрешить противоречия между этими двумя теориями, долгое время пытались установить, что же появляется раньше — рефлексия (самоотчет о собственных психических состояниях) или представления о психическом других людей (Estes, 1998; Flavell, 2000; Nelson, 1998). Согласно теории симуляции, представления о психике других людей развиваются на основе опыта непосредственного переживания психических состояний. Тогда как теория теории утверждает, что даже собственный опыт таких переживаний опосредован жизненной теорией психического (Nelson, 1998) и, соответственно, отчет о собственных переживаниях невозможен до появления представлений о психическом.

В рамках этой дискуссии значительное развитие получили методы изучения рефлексии у маленьких детей: были разработаны особые задачи, позволяющие ребенку дать отчет о своих переживаниях (Estes, 1998), а также определены ситуации, позволяющие зафиксировать рефлексивные высказывания ребенка (Nelson, 1998). Однако этот путь не привел к исчерпывающему ответу, который

примирил бы обе стороны. Скорее, результатом дискуссии стала тенденция признавать взаимодействие этих двух механизмов в развитии представлений о психическом (Flavell, 2000; Moses, Chandler; 1992, Malle, 2005).

Другим значимым аспектом дискуссии между теорией теории и теорией симуляции является установление возраста, в котором первоначально появляются представления о психическом и, соответственно, определение критериев наличия этих представлений у ребенка. Среди основных общепризнанных фактов, свидетельствующих о сроках феноменологического появления представлений о психическом у дошкольников, можно назвать следующие.

Понимание возможности ошибочного мнения развивается не раньше, чем в 4 года, а чаще — лет в 5–6, но уже с 2–3 лет у ребенка появляются некоторые способности понимания другого человека, такие, как: игра с подражанием (Leslie, 1987), учет направления внимания «собеседника» (Flavell, Green, Flavell, 1995), понимание желаний и намерений других людей (Wellman, 2004) и др. Представители теории симуляции считают, что любые проявления понимания другого человека — понимание его желаний и намерений, учет направления внимания «собеседника» — уже являются первыми признаками формирования представлений о психическом. Теория теории утверждает, что начало формирования представлений о психическом следует вести от появления признания возможности ошибочного мнения.

В последнее время появился новый взгляд на перспективу разре-

шения указанных противоречий. Некоторые авторы утверждают, что необходим пересмотр исходных предположений. Так, анализ этих противоречий в работе Л. Мозеса и М. Чэндлера (Moses, Chandler, 1992) показал, что спорные вопросы касаются самых базовых для подхода моментов — определения представлений о психическом (особенно их характера), источников их развития, критериев их наличия и методов их изучения.

Прежде всего, под сомнение ставится «мгновенное» возникновение представлений о психическом, дающих ребенку возможность справиться с заданием на ошибочное мнение. Согласно этому взгляду, представления о психическом формируются постепенно и начинаются с понимания простейших психических состояний, таких, как желания и намерения (Wellman, 2004, Flavell, 2000). Но самое, на наш взгляд, существенное требование к конструктивной разработке современной теории представлений о психическом — это необходимость рассматривать развитие представлений о психическом в контексте общего когнитивного развития детей (Moses, Chandler, 1992).

В отечественной психологии тема понимания ребенком других людей занимала важное место — в работах Л.С. Выготского (исследования эгоцентрической речи, игры, различение смыслового и оптического полей), П.Я. Гальперина (генез умственных действий, понятий и отношений), Д.Б. Эльконина (психология игры), М.И. Лисиной (психологии общения) — причем как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне (Степанов, Бодрова,

Семенов, 1994). Правда, в отечественной психологии, в отличие от рассмотренного выше западного подхода, изучение этой проблемы на эмпирическом уровне не получило значительного развития. На теоретическом же уровне для отечественных концепций характерно рассмотрение указанной темы в контексте общего психического развития ребенка. Поэтому более детальное сопоставление отечественного (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин) и зарубежных подходов может стать источником их взаимного обогащения.

Проблема осознания (consciousness)

История изучения сознания богата фактами, датами, точками зрения, проблемами и открытиями, но мы остановимся только на самом последнем этапе этой истории — возникшем в конце 1980-х годов направлении изучения осознания (consciousness) различных психических процессов, получившем в современной зарубежной психологии название «когнитивное бессознательное» (Kihlstrom, 1987).

Начало этому подходу положила следующая проблема. Как известно, объем сознания ограничен (В. Вундт; Hassin, 2005). При этом в психологии имплицитно предполагается, что многие процессы — постановка и достижение целей, регуляция поведения, сложная обработка информации (в ранней когнитивной психологии) и т. д. — происходят осознанно. Однако не ясно: как же столь ограниченное сознание может справиться с такой непомерной нагрузкой?

Представители подхода когнитивного бессознательного предлагают решить эту проблему путем разделения понятий осознанности и контроля, контролируемости (Hassin, 2005). Дело в том, что термин «контролируемые процессы» имеет два значения. Согласно первому (функциональному) значению, это когнитивные процессы, выполняющие определенные функции, такие, как: планирование, переключение, торможение доминантного ответа и т. п. В самом этом понимании контролируемых процессов нет никаких оснований предполагать их осознанность (или неосознанность). Второе же значение предполагает противопоставление контролируемых процессов и автоматизмов. Поскольку автоматизмы характеризуются как неосознанные, непреднамеренные, не требующие усилий и следующие жесткому алгоритму, то контролируемые процессы (как противоположность автоматизмов) считаются осознанными, требующими усилий и прерываемыми.

Как показали исследования, проведенные в рамках подхода когнитивного бессознательного, существуют процессы, контролируемые в функциональном плане (например, постановка и достижение цели), но при этом *не соответствующие* второму определению контроля (см. далее), т. е. такие характеристики контролируемых процессов, как преднамеренность, целенаправленность, гибкость, затратность, являются скорее предметом выяснения, нежели критерием их выделения. Выяснения требует и вопрос о соотношении контролируемости и осознанности процесса.

Представителям данного подхода удалось продемонстрировать неосознаваемую (в определенных условиях) работу оперативной памяти (Hassin, 2005), целеполагания и организации деятельности по достижению цели⁴ (Дж. Бардж, Р. Хассин, М. Фергюсон и др.), неосознаваемость процесса оценивания (Х. Аарц) и использования стереотипов (Х. Аарц, Т. Чартранд).

Однако существует и третье понимание контролируемых процессов, основанное на «здравом смысле» и личном опыте. Контролируемыми нам кажутся те процессы, которыми мы можем произвольно управлять. Такая произвольность в научном отношении весьма проблематична (Wegner, 2005), но в рамках этой обзорно-аналитической статьи мы остановимся лишь на том, что ощущение произвольности субъективно и, как минимум, далеко не всегда верно. В связи с этим Д. Уэгнер предложил теорию, объясняющую «очевидную валидность» контролируемости многих процессов, т. е. анализируя вопрос — почему же процессы (скажем, целеполагания и достижения цели) кажутся людям контролируемыми и осознанными? Д. Уэгнер утверждает, что непосредственно *наблюдаемые* (в интроспекции) могут быть только желание, потребность и действия, направленные на достижение желаемого, тогда как сама причинная связь между ними всего лишь *предполагается*, а не наблюдается субъектом непосредственно. И это предположение вполне может оказаться ошибочным.

Согласно теории Д. Уэгнера, причинная связь между желаниями (намерениями) и действиями может быть (субъективно) установлена при выполнении следующих условий: желание, намерение должно предшествовать действию, а действие должно соответствовать изначальному намерению и, наконец, не должно быть другого, более очевидного или более правдоподобного источника активности, намеренности, т. е. не должно быть причин считать свои действия вынужденными, вызванными другим субъектом или событием. Исследуя эти рефлексивные феномены, Д. Уэгнер провел ряд остроумных экспериментов для проверки каждого из трех условий. В проведенных им экспериментах испытуемые явно ощущали контроль над процессами (в действительности инициированными другими людьми) или, наоборот, отсутствие контроля над действиями, которые они на деле сами же и производили (Wegner, 2005).

Таким образом представители подхода когнитивного бессознательного выдвинули довольно смелое предположение о диссоциации контролируемых и осознаваемых процессов, традиционно считавшихся в психологии едиными, а также о недоверности свойственного людям обыденного ощущения контроля. Причем в подтверждение этого им удалось получить даже некоторые феноменологически важные эмпирические данные.

В связи же с предположениями о когнитивном бессознательном,

⁴При этом цель определяется как представление о желаемом конечном результате и способе его достижения (Bargh et al., 2002).

естественно, возникают два вопроса. Во-первых, для чего нужно ощущение контроля, если оно не всегда верно? Во-вторых — и это главное — каковы же на самом деле функции сознания, если не непосредственное управление сложными когнитивными и личностными процессами? Ответы на оба возникших вопроса пока не найдены и требуют дальнейшего феноменологического анализа, а главное — теоретического и экспериментального изучения.

При этом предполагается, что ощущение контроля необходимо для поддержания единства личности (что, заметим, восходит еще к выдвинутому У. Джемсом предположению о важности функции рефлексии — см.: Джемс, 1911), а также для инициации новых действий и деятельности. Вторая часть этого предположения кажется нам проблематичной и поднимающей, в свою очередь, новый вопрос, в частности, о том, какую же роль играют осознанные желания в поведении человека. Если причинная связь между намерениями и производимыми действиями — всего лишь предположение (причем не всегда верное) и если действия человека подчинены причинности (опять-таки, не всегда совпадающей с очевидной для него детерминацией), то действительно ли тогда необходимы наши сознательные намерения? И более того — а как они соотносятся с автоматической, неосознаваемой, непреднамеренной регуляцией поведения? Нам неизвестны какие-либо работы представителей подхода когнитивного бессознательного, направленные на выяснение этого вопроса.

Наконец, остановимся на предполагаемых функциях сознания. Неко-

торые представители данного подхода предполагают, что осознанные процессы нужны для того, чтобы в дальнейшем избавить сознание от лишней работы. Иначе говоря, функция сознания состоит в конструировании новых сложных неосознаваемых процессов, позволяющих субъекту действовать без дополнительной нагрузки на столь ограниченное в объеме сознание (Bargh, 2005). Поскольку имеются и другие гипотезы о функции сознания, то здесь хотелось бы отметить, что представители подхода когнитивного бессознательного крайне осторожны в своих предположениях на этот счет, предпочитая пока оставлять этот вопрос открытым.

Важно отметить, что исследования, проведенные в рамках подхода когнитивного бессознательного, насколько нам известно, не имеют пока аналогов в отечественной психологии. На наш взгляд, можно выявить лишь отдаленную аналогию с работами А.В. Брушлинского по немгновенному инсайту (хотя именно осознанность не была основным предметом изучения в этих работах), а также с положением Л.С. Выготского о несовпадении функции и ее осознания.

Отталкиваясь от этого, попытаемся дополнительно обосновать, почему рассмотрение исследований подхода когнитивного бессознательного вошло в эту обзорно-аналитическую статью, с тем, чтобы показать, какова же связь данного подхода с психологией рефлексии. В самом деле очевидно, что понятие рефлексии шире простого осознания. Как бы ни определялась рефлексия, она предполагает некоторое обдумывание осознанного личного опыта

(опыта мышления, действия, поведения в мире и т. п.). Рефлексия может быть «ошибочной», когда субъект представляет себе какие-то свои действия или психические процессы не такими, каковы они были на самом деле, а об осознании можно говорить только лишь тогда, когда субъект узнает о своих действиях или психических процессах истинную правду. Поскольку же случаи «ошибочной» рефлексии осознанием не называются (Wegner, 2005), то поэтому функции рефлексии и осознания, возможно, отличаются друг от друга. Так, в случае осознания речь идет о функции достоверного знания о том, что происходит с самим собой, полученного путем непосредственного самонаблюдения, тогда как в случае рефлексии вопрос стоит скорее о функции наличия какого-либо (любого) представления об этом. Тем не менее осознание и рефлексия — как и их функции — очевидно взаимосвязаны. Принципиально, что осознание (или его отсутствие) представляет собой основу рефлексии. Функции их, скорее всего, имеют более сложную взаимосвязь, говорить о которой, на наш взгляд, пока рано, поскольку функции рефлексии и осознания сами по себе требуют еще значительного выяснения (об осознании) и уточнения (о рефлексии).

Обзор же и анализ исследований когнитивного бессознательного включен в данную статью о современных направлениях изучения рефлексии, поскольку, во-первых, эти исследования ставят ряд новых вопросов, касающихся в том числе и рефлексии (вопрос адекватности рефлексии самому рефлекслируемому процессу,

вопрос о функциях сознания и т. п.), а, во-вторых, в рамках этого подхода разработан ряд методических приемов, использование которых было бы конструктивным для отечественных психологов, изучающих рефлексии (приемы манипулирования неосознаваемыми процессами, диссоциации делаемого и осознаваемого и т. п.).

Перспективы взаимодействия отечественной и зарубежной психологии рефлексии

Проведенный анализ феноменологии рефлексивных процессов и направлений их исследования позволил выделить проблемные темы и дифференцировать предметные области современной психологии рефлексии: а) общие для отечественных и зарубежных исследований; б) схожие по теме, но значительно различающиеся в подходах к разработке этой тематики; в) наличествующие только в зарубежной или только в отечественной психологии рефлексии.

Очевидно, что область пересечения отечественной и зарубежной психологии рефлексии — это исследование эффективности рефлексии в теме склонности к самоанализу в работах А.В. Карпова, а также изучавшаяся П.Я. Гальпериным и другими тема контроля в педагогической психологии, связанная с рефлексией, но выходящая за рамки данной статьи, посвященной в основном общепсихологической проблематике рефлексии.

Схожими по тематике и различными по сути подходами нам представляются исследования рефлексии в мышлении и обучении, причем

здесь можно обнаружить несколько аналогий. Первую составляют исследования в рамках метакогнитивного подхода в западной психологии и теория развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина в отечественной психологии. Другая аналогия — между тем же метакогнитивным подходом и проектно-деятельностной моделью рефлексии Н.Г. Алексеева (Алексеев, 2003).

Наконец, остановимся на уникальных вопросах и специальных исследованиях. Как было отмечено, для зарубежной психологии уникальны исследования представлений о психическом (в России аналогичные исследования проводились с полным сохранением методики и процедуры зарубежных экспериментов — см.: Сергиенко, 2006), поэтому выделять их в отдельный подход нам не представляется оправданным, а также проблема осознанности психических процессов (подход «новое бессознательное»). В отечественной психологии рефлексии также есть свои особенности. На наш взгляд, это прежде всего распространенность и разнообразие моделей рефлексии, многие из которых концептуально выделяют разные уровни рефлексии, а также эксплицируют ее функции и механизмы (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, Г.И. Давыдова, А.З. Зак, А.В. Карпов, В.Е. Лепский, В.А. Петровский, В.А. Лефевр, И.Н. Семенов, В.И. Слободчиков, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицкий). Кроме того, характерный для отечественной психологии исходный акцент на теории (с ее онтологическим и методологическим обоснованием), а не на эмпирических исследованиях (исходно эксплицирующих феномено-

логию рефлексивных процессов), проявился и в психологии рефлексии. Это также стало ее уникальной чертой, выразившейся, в частности, в создании собственно рефлексивной психологии: в ее логико-психологическом варианте (В.А. Лефевр) или гуманитарно-психологическом варианте (И.Н. Семенов).

Дальнейшее теоретическое и экспериментальное сопоставление зарубежных и отечественных теорий рефлексии предполагает более детальный анализ и обобщение расширяющегося массива современной экспериментатики феноменологии рефлексии, что в перспективе может помочь по-новому подойти к некоторым старым, но до сих пор не решенным проблемам.

В контексте конструктивного взаимодействия отечественной и зарубежной современной психологии рефлексии новое развитие может получить центральная, на наш взгляд, проблема в данной области — проблема феноменологической экспликации и экспериментальной дифференциации многообразных функций рефлексии. В отечественной психологии существуют различные трактовки функций рефлексии (см. работы В.В. Давыдова, В.А. Лефевра, И.Н. Семенова), но наблюдается явный недостаток методов их эмпирической верификации, поэтому разработанные в зарубежной психологии экспериментальные методики «разделения» осознания, рефлексии и деятельности, могут стать основой эмпирической проверки предполагаемых функций рефлексии.

Исследования представлений о психическом открывают новую перспективу рассмотрения развития

рефлексии, особенно на ранних этапах онтогенеза психики человека. В частности, эти исследования ставят новый вопрос о роли социальных отношений в развитии рефлексии и о рефлексии ребенком этих самых отношений.

Наконец, сопоставление моделей интеллектуальной рефлексии, разработанных в метакогнитивном подходе и в концепциях теоретического мышления В.В. Давыдова, струк-

туры рефлексивности А.В. Карпова, рефлексии как важного этапа творческого решения Я.А. Пономарева и рефлексивной регуляции творческого мышления И.Н. Семенова может способствовать продвижению в исследовании роли рефлексии в формировании интеллекта и способностей, поскольку рефлексия, согласно концепции В.Д. Шадрикова, является важным компонентом ментального развития человека.

Литература

- Алексеев Н.Г.* Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в образовании и управлении / Под ред. И.Н. Семенова, Т.Г. Болдиной. М.: ИРПТиГО МАГО, 2003.
- Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 164–169.
- Аникина В.Г., Коваль Н.А., Семенов И.Н.* Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2002.
- Выготский Л.С.* Собр. соч. В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4.
- Давыдов В.В.* Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000.
- Дёрнер Д.* Логика неудачи. Стратегическое мышление в сложных ситуациях. М.: Смысл, 1997.
- Джемс У.* Психология. СПб., 1911.
- Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. СПб., 1916.
- Кайдановская И.А.* Экспериментально-генетический анализ осознания в трудах Ж. Пиаже // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1984. № 3. С. 36–40.
- Карпов А.В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Том 24. № 5. С. 45–57.
- Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Карпов А.В., Скитяева И.М.* Психология рефлексии. М.-Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
- Лазарев Н.* Феноменология сознания. Сочи: НОЦ РАО, 2004.
- Пономарев Я.А., Семенов И.Н. и др.* Исследование проблем психологии творчества. М.: Наука, 1983.
- Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексия в развитии творческого мышления // Психологический журнал. 1986. № 6. С. 158–159.
- Романова И.А.* Основные направления исследования самопонимания в зарубежной психологии // Психологический журнал. 2001. № 1. С. 102–112.
- Лефевр В.А.* Рефлексия. М.: Когито-Центр, 2003.

- Семенов И.Н. Вюрцбургская школа. Душа. Кюльпе Освальд // Большая советская энциклопедия. М.: СЭ, 1972–1973.
- Семенов И.Н. Проблемы психологии рефлексии в научном творчестве С.Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 4. С. 67–74.
- Семенов И.Н. Тенденции развития психологии мышления, рефлексии и познавательной активности. М.-Воронеж: МПСИ, 2000.
- Семенов И.Н. Концепция Н.Г. Алексеева на фоне развития рефлексивно-методологического подхода // Кентавр. Альманах. 2004. № 34. С. 35–38.
- Семенов И.Н. Роль творческой индивидуальности В.А. Лефевра в научном познании и становлении рефлексивной психологии // Рефлексивные процессы и управление. 2006. № 1. С. 44–49.
- Семенов И.Н. Развитие проблематики рефлексии и ее изучение на факультете психологии Высшей школы экономики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 3. С. 108–126.
- Семенов И.Н. Этимология рефлексии // Рефлексивные процессы и управление. 2004. Т. 4. № 2. С. 72–77.
- Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: Изд-во ИП РАН, 2006.
- Тулвисте Т. Происхождение рефлексии в мышлении: обзор исследований по детской и межкультурной психологии. Тарту: ТГУ, 1984.
- Халперн Д. Психология критического мышления. М.-Харьков-Минск: Питер, 2000.
- Хант Г. О природе сознания: с когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения. М.: Институт трансперсональной психологии, 2004.
- Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект-пресс, 2007.
- Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М.: Наследие ММК, 2006.
- Эмбри Л. Рефлексивный анализ. Первоначальное введение в феноменологию. М.: Три квадрата, 2005.
- Allen J.R., Bennett S., Kearns L. Psychological mindedness: A neglected developmental line in permissions to think // Transactional Analysis Journal. 2004. 34 (1). 3–9.
- Astington J.W. Theory of mind, Humpty Dumpty, and the icebox // Human Development. 1998. 41. 30–39.
- Bargh J.A., Chartrand T.L. Nonconscious motivations: their activation, operation, and consequences // A. Tesser, D.A. Stapel, J.V. Wood (eds.). Self and Motivation: Emerging psychological perspectives. American psychological association, Washington, DC, 2002. P. 13–41.
- Bargh J.A. Bypassing the will: toward demystifying the nonconscious control of social behavior // R.R. Hassin, J.S. Uleman, J.A. Bargh (eds.). The New Unconscious. Oxford university press, New York, 2005. P. 37–60.
- Beitel M., Ferrer E., Cecero J.J. Psychological mindedness and awareness of self and others // Journal of Clinical Psychology. 2005. 61 (6). 739–750.
- Beitel M., Ferrer E., Cecero J.J. Psychological mindedness and cognitive style // Journal of Clinical Psychology. 2004. 60 (6). 567–582.
- Boroto D.R. The development of an expectancy measure of psychological mindedness // Dissertation-Abstracts-International. 1972. 33 (6-B). 2803–2804.
- Boylan M.B. Psychological mindedness as a predictor of treatment outcome with depressed adolescents // Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. 2006. 67 (6-B). 3479.

- Brown A.L.* Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition // R. Glaser (ed.). *Advances in instructional psychology*. 1978. 1.
- Conte H.R., Ratto R.* Self-report measures of psychological mindedness // W.E. Piper, M. McCallum (eds.). *Psychological mindedness: A contemporary understanding*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997. P. 105–131.
- Estes D.* Young children's awareness of their mental activity: The case of mental rotation // *Child Development*. 1998. 69. № 5. 1345–1360.
- Farber B.A.* Psychological mindedness in psychotherapists // V. Golden, W.E. Piper, M. McCallum (eds.). *Psychological mindedness: A contemporary understanding*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997. P. 211–235.
- Farber B.A.* Psychological-mindedness: Can there be too much of a good thing? // *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 1989. 26 (2). 210–217.
- Fenigstein A.* Self-consciousness and its relation to psychological mindedness // W.E. Piper, M. McCallum (eds.). *Psychological mindedness: A contemporary understanding*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997. P. 105–131.
- Flavell J.H.* Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. 34. 906–911.
- Flavell J.H.* Development of children's knowledge about the mental world // *International Journal of Behavioral Development*. 2000. 24 (1). 15–23.
- Flavell J.H., Green F.L., Flavell E.R.* The development of children's knowledge about attentional focus // *Developmental Psychology*. 1995. 31. 706–712.
- Grant A.M.* Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection, and insight // *Behaviour Change*. 2001. 18 (1). 8–17.
- Hall J.A.* Psychological-mindedness: A conceptual model // *American Journal of Psychotherapy*. 1992. 46 (1). 131–140.
- Hassin R.R.* Nonconscious control and implicit working memory // R.R. Hassin, J.S. Uleman, J.A. Bargh (eds.). *The New Unconscious*. Oxford university press, New York, 2005. P. 196–224.
- Hua W., Beitel M., Schuman-Olivier Z., Barry D.* Psychometric properties of a Chinese version of the Psychological Mindedness Scale // *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 2007. 55 (1). 300–305.
- Huebner D.A.* Assessing psychological mindedness: The T.A.T. self-interpretation technique // *Dissertation-Abstracts-International*. 1988. 48 (11-B). 3416.
- Journal of Social and Biological Structures*. Academic Press, England. 1987. 10.
- Joyce A.S., McCallum M.* Assessing patient capacities for therapy: Psychological-mindedness and quality of object relations // D.P. Charman (ed.). *Core processes in brief psychodynamic psychotherapy: Advancing effective practice*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. P. 69–100.
- Kihlstrom J.F.* The cognitive unconscious // *Science*. 1987. 237. 1445–1452.
- Kolchakian M.R.* Therapist predictors of the ability to perform helping skills // *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 2004. 64 (11-B). 5788.
- Langer E.J.* Rethinking the role of thought in social interaction // J.H. Harvey, W.J. Ickes, R.F. Kidd (eds.). *New directions in attribution research*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1978. 2. 36–58.
- Leslie A.M.* Pretense and representation: The origins of «theory of mind» // *Psychological Review*. 1987. 94. 412–426.

- Malle B.F.* Folk theory of mind: conceptual foundations of human social cognition // R.R. Hassin, J.S. Uleman, J.A. Bargh (eds.). *The New Unconscious*. Oxford university press, New York, 2005. P. 225–255.
- Moses L.J., Chandler M.J.* Traveler's guide to children's theories of mind // *Psychological Inquiry*. 1992. 3. 3. 286–301.
- Nelson K., Plesa D., Henseler S.* Children's theory of mind: an experiential interpretation // *Human Development*. 1998. 41. 7–29.
- Otani H., Widner R.L.* Metacognition: new issues and approaches (Guest editor's introduction) // *The journal of general psychology* / 2005. 132 (4). 329–334.
- Oxford dictionary of psychology / A.M. Colman (ed.). Oxford university press inc., New York, 2003.
- Perner J.* Understanding the representational mind. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.
- Premack D., Woodruff G.* Does the chimpanzee have a theory of mind? // *Behavioral and Brain Sciences*. 1978. 1. 515–526.
- Shon D.A.* The reflective practitioner. N.Y.: Basic Books, 1983.
- Semionov I.N.* Creative role of reflection in the self-development of personality // Y.A. Ponomarev, P. Saarinen (eds.). *Proceedings of the First Finnish-Soviet Symposium on Creativity*. Helsinki, 1985. P. 23–30.
- Semyonov I.N.* Philosophy of Humanization of Education and Reflexiveness of dialog // *Reflexive Processes and Control*. 2001. 1.
- Veenman M.V.J., Van Hout-Wolters B.H.A.M., Afflerbach P.* Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations // *Metacognition and Learning*. 2006. 1. 3–14.
- Wegner D.M.* Who is the controller of controlled processes? // R.R. Hassin, J.S. Uleman, J.A. Bargh (eds.). *The New Unconscious*. Oxford university press, New York, 2005. P. 19–36.
- Wellman H.M., Liu D.* Scaling of theory-of-mind tasks // *Child Development*. 2004. 75. 2. 523–541.
- The Growth of Reflection in Children* / S.R. Yussen (ed.). Orlando, FL: Academic Press, 1985.
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Reflection>
<http://en.wikipedia.org/wiki/Reflexive>