



НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1819-2653

МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

METHODOLOGY AND HISTORY OF PSYCHOLOGY

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



Научный теоретико-методологический и историко-психологический журнал
«МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»
Издается с 2006 года (перерегистрирован в 2009 году)

Сайт журнала: <http://mhp-journal.ru>

Международный стандартный номер периодического издания: ISSN 1819-2653
Свидетельство о государственной регистрации: ПИ ФС77-35640 от 17.03.2009

Журнал выходит четыре раза в год

Редакционная коллегия

В. Ф. Петренко (гл. ред., Москва), Ю. И. Александров (Москва),
В. М. Аллахвердов (Санкт-Петербург), А. А. Демидов (Москва),
И. Н. Карицкий (зам. гл. ред., Москва), Д. А. Леонтьев (Москва),
В. А. Мазилев (Ярославль), С. П. Сеньющенко (Краснодар),
А. В. Юревич (зам. гл. ред., Москва)

Международный консультативный совет

Ч. И. Абрамсон (Стиллуотер, Оклахома, США), Я. Вальсинер (Альборг, Дания),
Х. Люк (Хаген, Германия), Р. Смит (Ланкастер, Великобритания),
К. Шигемасу (Токио, Япония), В. А. Янчук (Минск, Беларусь)

Попечительский совет

И. Л. Сурат, Л. И. Сурат

Адрес редакции: 121170, Россия, г. Москва, Кутузовский проспект,
д. 34, стр. 14, ком. 300, e-mail: mhp@bk.ru

Журнал «Методология и история психологии» издается
Московским институтом психоанализа,
адрес: 121170, Россия, г. Москва, Кутузовский проспект, д. 34, стр. 14,
тел.: (495) 782-3443, e-mail: inpsycho@inpsycho.ru, сайт: <http://inpsycho.ru>

Все публикуемые статьи прошли процедуры рецензирования,
экспертного и конкурсного отбора.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

© «Методология и история психологии», 2018

На первой странице обложки фотография А. В. Брушлинского, материалы,
посвященные 85-летию со дня его рождения, опубликованы на стр. 5–46.

РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М. В. ЛОМОНОСОВА, ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ
МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ПСИХОАНАЛИЗА

МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Выпуск 2

АПРЕЛЬ — ИЮНЬ

2018

RUSSIAN PSYCHOLOGICAL SOCIETY
LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY
DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY
MOSCOW INSTITUTE OF PSYCHOANALYSIS

METHODOLOGY AND HISTORY OF PSYCHOLOGY

HISTORY OF PSYCHOLOGY

Issue 2

APRIL — JUNE

2018

С О Д Е Р Ж А Н И Е

ЮБИЛЕЙ А. В. БРУШЛИНСКОГО	5	<i>В. В. Знаков, Е. А. Сергиенко</i> Андрей Владимирович Брушлинский: жизнь, отданная науке
	22	<i>М. Д. Няголова</i> Вклад А. В. Брушлинского в критику культурно-исторической теории мышления
	33	<i>В. В. Селиванов</i> Субъектная теория мышления
ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	47	<i>И. А. Сусоколова</i> Проблема кризиса в психологии: Л. С. Выготский и современность
	73	<i>О. А. Артемьева</i> Научные и идеологические дискуссии в формировании методологического единства советской психологии
	89	<i>И. Н. Семенов</i> История и логика развития в России «Общества психологов»
ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ	113	<i>Х. Э. Люк, М. Роте</i> Общая психология — область науки без истории?
	130	<i>Л. И. Рагозин</i> Наука о разумной душе — от слова к книге. Введение к переводу трактата «ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ»
	143	<i>Р. Гоклениус</i> ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ: то есть о совершенстве человека, о духе и, в первую очередь, о возникновении его в рассуждениях и спорах некоторых богословов и философов нашего века...
	150	Аннотации статей на английском языке
	180	Сведения об авторах

C O N T E N T S

THE ANNIVERSARY OF A. V. BRUSHLINSKY	5	<i>V. V. Znakov, E. A. Sergienko</i> Andrey Vladimirovich Brushlinsky: Life devoted to science
	22	<i>M. D. Nyagolova</i> A. V. Brushlinsky's contribution to criticism of cultural-historical theory of thinking
	33	<i>V. V. Selivanov</i> Subject theory of thinking
HISTORY OF RUSSIAN PSYCHOLOGY	47	<i>I. A. Sousokolova</i> The problem of crisis in psychology: L. S. Vygotsky and modernity
	73	<i>O. A. Artemeva</i> Scientific and ideological discussions in formation of methodolog- ical unity of soviet psychology
	89	<i>I. N. Semenov</i> The history and logic of the development of the Society of Psy- chologists in Russia
HISTORY OF WORLD PSYCHOLOGY	113	<i>H. E. Lück, M. Rothe</i> General psychology: a field of science with no history?
	130	<i>L. I. Ragozin</i> The science on the rational soul – from a word to the book. Intro- duction to the <i>Ψυχολογία</i>
	143	<i>R. Goclenius</i> <i>Ψυχολογία</i> : that is, on human perfection, on the spirit, and first and foremost on its origin...
	150	Abstracts & References (in English)
	180	Information about Authors

ЮБИЛЕЙ А. В. БРУШЛИНСКОГО

АНДРЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ БРУШЛИНСКИЙ: ЖИЗНЬ, ОТДАННАЯ НАУКЕ



В. В. Знаков

*Институт психологии
Российской академии наук,
Москва, Россия,
e-mail: znakov50@yandex.ru*



Е. А. Сергиенко

*Институт психологии
Российской академии наук,
Москва, Россия,
e-mail: elenas13@mail.ru*

В статье раскрывается значение А. В. Брушлинского для психологической науки. Представлен краткий биографический очерк его жизни и становление его как методолога, теоретика, творца и организатора психологической науки. За почти полвека творческой деятельности он разработал теорию мышления как прогнозирования, исследовал фундаментальные вопросы методологии и истории психологии, проблемы искусственного интеллекта, соотношения психологии и математики. Им был разработан континуально-генетический (недизъюнктивный) метод исследования человека как субъекта. На основе этого метода А. В. Брушлинский создал теорию субъекта и его социальности, различив социальное и общественное; обобщил принцип детерминизма применительно к социально-историческому развитию человека. Показано, что А. В. Брушлинский разработал целостный оригинальный вариант психологии субъекта, сформулировав субъектно-деятельностный подход. В его варианте психологии субъекта фактически представлена история главных проблем российской психологической науки XX в., которые в течение почти полувека занятий научной деятельностью были в фокусе внимания Брушлинского. Это проблемы соотношения биологического и социального, сознательного и бессознательного, внешних причин и внутренних условий в детерминации психики. Выделены основные принципиально новые положения психологии субъекта: осуществлен переход от микросемантического к макроаналитическому методу познания психического; значительно расширены представления о содержании активности как фактора детерминации психики; проанализирована системность исследования динамического, структурного и регулятивного планов анализа психологии субъекта; показана принципиальная возможность неоднозначности решений субъектом жизненных задач в противовес господствовавшему до этого в отечественной психологии представлению о получении нового знания о мире только в результате решения предметных задач. Кратко излагается суть психологии субъекта, сформулированная А. В. Брушлинским, который видел перспективу психологической науки в разработке субъектного подхода, в переходе от психологии психических процессов к субъектной психологии, что требует

значительных усилий и времени, консолидации научных усилий в решении данной задачи чрезвычайной сложности.

Ключевые слова: субъектно-деятельностный подход, психология субъекта, принципы психологии субъекта, перспективы психологии субъекта.

DOI: 10.7868/S1819265318020012

Работа выполнена по Государственному заданию ФАНО РФ № 0159-2018-0007

Для цитаты: Знаков В. В., Сергиенко Е. А. (2018). Андрей Владимирович Брушлинский: Жизнь, отданная науке // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 5–21.

Андрей Владимирович Брушлинский — выдающийся российский психолог, блестящий организатор науки, притягивавший и объединявший вокруг себя ученых, придерживающихся самых разных, иногда даже диаметрально противоположных взглядов. Доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, Лауреат премии им. С. Л. Рубинштейна Президиума РАН (1992) и премии Президента РФ (1998). Трижды избиравшийся на основе тайного голосования директор Института психологии РАН (1989–2002), главный редактор «Психологического журнала» (1988–2002), один из учредителей и академик Российской академии образования, член президиума Российского общества психологов.

Андрей Владимирович родился 4 апреля 1933 г. в семье потомственных российских интеллигентов. Андрей Владимирович провел детство и юность в старинном московском доме на Плющихе, в котором жили еще его дед и бабушка. Дед, Константин Афиногенович Брушлинский, был юристом, высокообразованным царским генералом. Как рассказывал Андрей Владимирович, еще до революции на процессе по делу революционера Н. И. Подвойского генерал Брушлинский вопреки ожиданиям начальства добился отмены смертного приговора. И очень вероятно, что впоследствии этот смелый поступок стал одной из причин того, что семья Брушлинских не пострадала от сталинских репрессий.

Бабушка, Ольга Дмитриевна, была женщиной не только блестяще образованной, знавшей шесть иностранных языков, но и музыкально одаренной.

Отец Андрея Владимировича, Владимир Константинович, дожил до глубокой старости (1900–1992), он был известным советским философом, полиглотом, знавшим двенадцать языков. Мать, Варвара Платоновна Брушлинская (1899–1987), окончила в Москве Институт благородных девиц, получила образование историка, давала частные уроки французского языка.

В 1951 г. А. В. Брушлинский окончил с золотой медалью московскую среднюю школу № 34. В 1951 г. поступил и в 1956 г. с отличием окончил Отделение психологии философского факультета МГУ. Большое влияние на формирование его научных взглядов оказали преподаватели МГУ П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Запорожец, Е. Н. Соколов.

В 1953–1960 гг. Брушлинский учился, а затем работал в Секторе психологии Института философии АН СССР под руководством выдающегося советского психолога и философа С. Л. Рубинштейна. Встреча с последним стала судьбоносной в научной биографии Андрея Владимировича. Идеи Рубинштейна, его личность, образ мышления целиком поглотили молодого психолога. Вероятно, потому, что попали в унисон с его собственными размышлениями и стилем мышления. И это вопреки тому, что в те годы быть учеником Рубинштейна, за которым тянулся



А. В. Брушлинский (справа) и первый директор Института психологии АН СССР, член-корреспондент АН СССР Б. Ф. Ломов (слева) в зарубежной командировке

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

В 1964 г. А. В. Брушлинский защитил кандидатскую диссертацию по экспериментальной психологии мышления «Исследование направленности мыслительного процесса». В 1972 г. в составе Сектора психологии перешел в организованный Б. Ф. Ломовым Институт психологии АН СССР. В 1977 г. защитил там докторскую диссертацию по теоретической и экспериментальной психологии мышления «Психологический анализ мышления как прогнозирования».

Существенное значение в профессиональном становлении Брушлинского сыграли его однокурсники, ставшие впоследствии крупными психологами: О. А. Конопкин, В. Н. Пушкин, О. К. Тихомиров. С последним его связывали особенно тесные человеческие и профессиональные отношения. Олег Константинович и Андрей Владимирович родились в один день, 4 апреля 1933 г., учились в одной группе отделения психологии философского факультета МГУ и полвека общались, дискутировали, обсуждали острые проблемы общей психологии, в частности психологии мышления. Их ожесточенные научные споры сопровождались остроумными выпадами, подобными фехтовальным уколам рапиры, причем, никогда не задевавшими личность оппонента. Основной причиной азартных принципиальных дискуссий, конечно же, была приверженность разным научным традициям — идущим от Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна.

Брушлинский на людей, мало знавших его, нередко производил впечатление суховатого, педантичного и явно эмоционально сдержанного человека. Однако такое ошибочное впечатление быстро исчезало у тех, кто хотя бы раз поговорил с ним. Андрею Владимировичу были присущи интеллигентность, впитанная с молоком матери порядочность и, наконец, какое-то никакими словами не передаваемое обаяние, «дух» коренного москвича, который уже почти не встречается в наше время. У него был полемический склад ума, сочетавшийся с неизменным интересом, какой-то неистребимой страстью к науке, о которой он мог рассуждать часами. В том числе и с молодежью, общение с которой доставляло ему особое удовольствие.

Притягательность его личности заключалась и в том, что всей своей жизнью он демонстрировал во многом недостижимые для других образцы поведения. И эти образцы относятся к тем главным сферам бытия, которые и делают человека человеком, — интеллектуальной, нравственной, духовной. Брушлинский был настоящим российским интеллигентом и типичным лучшим представителем университетской профессуры. В нем было нечто, что, особенно в советские времена, отличало профессоров классических университетов от большинства преподавателей институтов. Это «нечто» трудно объяснить словами, однако главное отличие связано не с информационным уровнем познания и общения, не с умением передавать знания студентам. Многие знания со временем у студентов выветрились из памяти, но сохранилось главное — ощущение высокой духовности профессора Брушлинского (как бы ни понимали духовность разные люди). Одухотворяла его не только бескорыстная преданность науке, но и вера в людей, какая-то особая обходительность и доброжелательность в общении с каждым человеком — от уборщицы



А. В. Брушлинский в своем кабинете
директора Института психологии РАН

и студента до академика и министра. Все вместе и порождало в окружающих ощущение соприкосновения не только с незаурядной личностью, но и подлинным интеллигентом. Причем в суждении об интеллигентности ключевым оказывался не высокий интеллект (умных и интеллектуальных много), а, скорее, нравственное отношение к людям и отчетливо выраженная гражданская позиция, осознание себя гражданином России, ответственность за все, что происходит в твоей стране.

Одна из главных причин сочетания в нем таких человеческих качеств очевидна: Андрей Владимирович происходил из «благородного» семейства в том старом, из позапрошлого века, подлинном значении этого слова, которое мало кто сегодня способен понять в полном объеме и, так сказать, изнутри. Однако это не значит, что он был старомоден: некоторым «современным» коллегам архаичными казались его моральные установки, категорическое нежелание использовать повелительное наклонение в разговоре с подчиненными. Например, уже будучи

директором Института психологии РАН он никогда не «вызывал» сотрудников в свой кабинет, он всегда «приглашал». Отсюда и услышанная вскользь фраза: «Ну что это за директор, который в рабочий день, обязательный для посещения, звонит домой сотруднику и спрашивает, собирается ли тот быть сегодня в Институте, и только после этого просит в 16 часов 15 минут зайти к нему?».

Однако внешняя мягкость и деликатность в обращении с людьми сочетались в нем с, видимо, унаследованной от предков удивительной твердостью и неуступчивостью в принципиальных вопросах. Этот невысокий человек с юношеской фигурой гимнаста был похож на андерсеновского стойкого оловянного солдатика. Твердость в отстаивании научных принципов проявлялась у него смолоду. По рассказам жены Брушлинского Тамары Константиновны — психолога и его однокурсницы в МГУ — сначала он очень увлекался теорией П. Я. Гальперина. Потом, когда в библиотеках был снят запрет на открытый доступ к трудам Л. С. Выготского, Андрей Владимирович на несколько лет углубился (почти в прямом смысле этого слова) в кропотливое изучение и вдумчивый анализ работ этого незаурядного мыслителя. Результатом анализа стала его первая книга, являющаяся сегодня библиографической редкостью: «Культурно-историческая теория мышления» (1968). Однако поскольку Брушлинский во многом не соглашался с Выготским и всегда публично говорил об этом, то Василий Васильевич Давыдов, по-человечески ценивший и очень неплохо относившийся к Андрею Владимировичу, называл его «ниспровергателем Выготского».

Он умел принимать решения, но был не импульсивно, а продуманно решительным человеком. Обычно он долго и тщательно готовил трудные решения, но уж подготовив, старался идти до конца, не думая о неприятных последствиях лично

для него. Вместе с тем он имел обыкновение неоднократно спрашивать близких ему людей, не видят ли они каких-то подводных камней для Института в предлагаемом им решении. Это упорство в достижении цели всегда поражало окружающих (Мелешко, Журавлев, 2006).

В зрелом возрасте Брушлинский совершал поступки, которые со всей очевидностью могли неблагоприятно отразиться на его карьере. Андрей Владимирович был одним из немногих, кто в середине 1990-х годов решительно, преодолевая сопротивление чиновников от науки, выступал за выделение гуманитарных наук в самостоятельный фонд, т.е. за отделение РГНФ от РФФИ. Учитывая междисциплинарную направленность и энциклопедические знания ученого, вполне естественно, что в новом фонде именно Андрей Владимирович курировал деятельность экспертного совета по проблемам комплексного изучения человека, психологии и педагогики, в котором рассматриваются конкурсные проекты медиков, экологов, физиологов и представителей многих других специальностей. Также по принципиальным соображениям в РАН он высказывал точку зрения, которая явно шла вразрез с мнением многих членов академии, в том числе и руководящих.

Он был трезвым и современным человеком, совершающим поступки в реальном научном сообществе. Люди есть люди: некоторые через какое-то время на выборах в РАН подходили к нему и говорили, что голосовали за него, уважая его последовательность и принципиальность. Другие, к сожалению, и после смерти не могут простить его за неконформизм и отстаивание личной точки зрения (к слову сказать, она выражала мнение многих психологов, не имевших права голоса в РАН).

За почти полвека творческой деятельности он разработал теорию мыш-

ления как прогнозирования, исследовал фундаментальные вопросы методологии и истории психологии, проблемы искусственного интеллекта, соотношения психологии и математики. Им был разработан континуально-генетический (недизъюнктивный) метод исследования человека как субъекта. Анализ континуально-генетической концепции А. В. Брушлинского представлен в глубокой работе Т. К. Мелешко (2005). На основе этого метода А. В. Брушлинский создал теорию субъекта и его социальности, различив социальное и общественное; обобщил принцип детерминизма применительно к социально-историческому развитию человека. Разработал теорию мышления как прогнозирования субъектом исходно неизвестного решения задачи, раскрыв соотношение личностных и процессуальных аспектов прогнозирования, взаимосвязь сознательного и бессознательного, логических и психологических уровней мышления (Брушлинский, 1979; Брушлинский, 2006).

В работах отечественных психологов (А. В. Брушлинского, О. К. Тихомирова и др.) утверждается, что любое мышление всегда начинается и завершается пониманием. Вернее, мышление зарождается из проблемной ситуации, основанной на непонимании, затем реализуется в формулировании и решении мыслительной задачи, а завершается пониманием ее результатов. Мышление в целом направлено на получение человеком новых знаний, а та его сторона, которую мы называем пониманием, представляет собой процедуры постижения или порождения смысла знания, полученного в мыслительной деятельности. Именно во время решения возникают и развиваются процессы смыслообразования.

С. Л. Рубинштейн, а за ним и А. В. Брушлинский считали, что субъект познает объект, как бы вычерпывая его содержание при взаимодействии с ним.

Брушлинский, размышляя над основаниями психологии субъекта, сделал открытие, которое до сих пор практически никто не заметил: новое знание о проблемной ситуации может возникать не только как результат ее решения. Принципиальной новизной для субъекта обладают новые способы *интерпретации* того, что не имеет однозначного решения.

В эмпирической реальности мы имеем дело с предметными задачами, результатом решения которых является новое знание о мире. Обычно считается, что решение, например, шахматных задач, возникает в результате перебора познающим субъектом множества альтернатив. Однако в ряде случаев при формальной возможности выбора реально, психологически, он не совершается. Как показал А. В. Брушлинский, решая математические, физические и другие предметные задачи, в которых объективно возможны два или несколько способов решения, субъект никогда не начинает мыслительный поиск с выявления альтернатив и выбора одной из них. Для мыслящего субъекта альтернативы никогда не являются содержательно равноценными, равновероятными и требующими предпочтения только одной из них (Брушлинский, 2006). Если так обстоит дело с решением математических, физических и других четко определенных задач, то еще в большей степени подобные механизмы мышления реализуются при решении человеком нравственных задач, потенциально содержащих ситуации морального выбора (Брушлинский, Темнова, 1993). Исследования ясно показывают, что в ряде случаев моральные дилеммы вполне могут решаться без перебора вариантов, без выбора альтернатив. Однако выявление таких случаев в психологических исследованиях возможно только с помощью специальных, требующих больших временных затрат, процедур микросемантического анализа. Он при-

менялся Брушлинским для исследования единичных случаев.

Обобщающий итог его исследований заключался в том, что даже если по каким-то причинам субъект сначала вынужден фиксировать внимание на отдельном объекте, то в процессе мышления «вычерпывание» нового содержания происходит посредством расширения контекста, рассмотрения того, какое место он в нем занимает. Примером может служить то, в какой степени преступление обусловлено не только личностными чертами и мотивами преступника, но и обстоятельствами, в которых оно совершено. В 1990-е годы А. В. Брушлинский изучал эту проблему на примере отношения россиян к смертной казни (Брушлинский, 2006, с. 559–570). В этом и заключается познавательная деятельность: объект включается в новые связи и отношения, которые сами начинают влиять на него, наполняя познание новым содержанием.

В отличие от мышления понимание прямо не направлено на поиск нового, его главная функция — порождение смысла знания. Понимание всегда поливариативно, его полнота определяется степенью разнообразия вариантов интерпретации понимаемого. С позиции психологии понимания интерпретация — это конкретный, один из возможных способов понимания. В частности, способы решения нравственных задач, по А. В. Брушлинскому, есть не что иное, как различные интерпретации содержания понимаемой нравственной ситуации.

Психология субъекта в его субъектно-деятельностном варианте — квинт-эссенция научного наследия А. В. Брушлинского. И сегодня понятно, почему это так: психология субъекта была для него не просто совокупностью научных знаний, она стала неотъемлемой частью его мировоззрения и, главное, поведения. Отсюда вытекает его интерес к макропроблемам

социально-экономических преобразований Советского Союза и России в период перестройки и после него. И это был не голословный интерес: Андрей Владимирович обладал ярко выраженной гражданской позицией, которую он проявлял во многих, особенно критических для российской науки ситуациях. Таким образом, субъектно-деятельностный подход был для А. В. Брушлинского не научной абстракцией, а духовной практикой, которую он воплощал в жизнь.

А. В. Брушлинский разработал целостный, оригинальный и сформированный вариант психологии субъекта. В его варианте психологии субъекта фактически представлена история главных проблем российской психологической науки XX в., которые в течение почти полувека занятий научной деятельностью были в фокусе внимания Брушлинского. Это проблемы соотношения биологического и социального, сознательного и бессознательного, внешних причин и внутренних условий в детерминации психики.

Принципиальная новизна психологии субъекта заключается главным образом в четырех основных положениях:

1. В переходе от микросемантического к макроаналитическому методу познания психического.
2. В значительном расширении представлений о содержании активности как фактора детерминации психики.
3. В целостном системном характере исследования динамического, структурного и регулятивного планов анализа психологии субъекта.
4. В различении господствовавшего до этого в отечественной психологии представления о получении нового знания о мире только в результате решения предметных задач и способа интерпретации того, что не имеет однозначного решения (надо ли отменять в нашей стране мораторий

на смертную казнь? что такое «гуманизм»? и т.п.).

Во-первых, такой подход дал Андрею Владимировичу возможность под новым углом зрения (по сравнению с его предыдущими исследованиями, например, решения мыслительных задач методом микросемантического анализа) взглянуть на фундаментальные проблемы, занимавшие его в течение всей жизни.

Во-вторых, пристальное внимание Брушлинского к макроаналитическому методу познания психического вообще. Вся его жизнь в науке (особенно последнее десятилетие творческой биографии) характеризовалась стремлением к изучению целостной, единой психики человека: сложных действий с объектами, нравственных поступков, гуманистической направленности личности и т.п.

Эволюция научных взглядов ученого очевидна: с каждым годом для него все более значимыми и интересными становились закономерности формирования вершинных проявлений человеческой психологии — духовности, нравственности, свободы, гуманизма.

По сравнению с «классическим» рубинштейновским вариантом субъектно-деятельностного подхода в психологии субъекта существенно расширены представления о содержании активности как фактора детерминации психики. «Активность» является одной из ключевых категорий аппарата психологической науки. Понятие активности связывается с поиском и осмыслением тех характеристик психического, которые выходят за пределы адаптивной, приспособительной деятельности. Для психологии субъекта проблема активности является одной из главных, она оказывается тем камнем преткновения, с которым сталкиваются все участники дискуссий о специфике субъектных проявлений личности и индивидуальности.

Брушлинский рассматривал активность с системных позиций, тщательно анализируя разные ее формы и уровни в их взаимосвязях и взаимодействиях. Ученый внедрял в психологическое сообщество мысль о том, что и сознательная, и бессознательная активность на уровне психического как процесса являются способом формирования, развития и проявления человека как субъекта.

То, что к концу жизни для Андрея Владимировича основным предметом его научных размышлений стала именно описанная выше проблемная область, не удивительно: в психологии субъекта в сконцентрированном виде отражена тематика всех его предыдущих исследований. С методологической точки зрения можно утверждать, что он разрабатывал психологию субъекта как целостную и системную область психологического знания. На уровне конкретно-психологических исследований, представленных в разных публикациях Брушлинского, это проявлялось в осознанном выделении им структурного, динамического и регулятивного планов анализа психологии субъекта. При этом наибольшее внимание он уделял двум главным проблемам: критериям субъекта и разнообразию видов человеческой активности.

Динамический план анализа психологии субъекта. Человек не рождается субъектом, а становится им в процессе деятельности, общения и других видов активности. В этой связи научным оказывается вопрос о критериях, в соответствии с которыми можно утверждать, что психолог исследует именно субъекта, а не индивида, индивидуальность и т.п. «Первый существенный критерий становления субъекта — это выделение ребенком в возрасте 1–2 лет в результате предшествующих сенсорных и практических контактов с реальностью наиболее значимых для него людей, предметов, событий и т.д. путем обозначения

их простейшими значениями слов. Следующий наиболее важный критерий — это выделение детьми в возрасте 6–9 лет на основе деятельности и общения *объектов* благодаря их обобщению в форме простейших **понятий** (числа и т.д.)» (Брушлинский, 2002, с. 12–13).

Брушлинский рассматривал проблему критериев, прежде всего, в динамическом плане. Он стремился раскрыть онтогенетические корни формирования субъекта в процессе проявления им разных видов активности — познания, действия, созерцания, индивидуального развития (как особого способа подлинно человеческого существования). Однако динамический план психологии субъекта не ограничивается только временной составляющей онтогенеза психики. Не менее важной оказывается конкретная динамика протекания психических процессов, реализации знаний, умений и т.п. в тех ситуациях, в которых человек проявляет себя как субъект. Вследствие этого, опираясь на логику рассуждений Андрея Владимировича и анализируемые им социальные и иные области проявлений человеческой субъектности, к названным выше следует добавить еще, по меньшей мере, два критерия.

Третьим критерием субъекта следует считать сформированность у человека способности осознавать совершаемые им поступки как свободные нравственные деяния, за которые он несет ответственность перед собой и обществом. Субъектом можно назвать только внутренне свободного человека, принимающего решения о способах своего взаимодействия с другими людьми, прежде всего, на основании сознательных нравственных убеждений. Говорить о человеке как субъекте можно только при таком понимании им собственного бытия, при котором он, осознавая объективность и сложность своих проблем, в то же время обладает ответственностью и силой для их решения.

Четвертый критерий — развитость навыков самопознания, самопонимания и рефлексии, обеспечивающих человеку взгляд на себя со стороны. В отличие от остального сущего человек всегда соотносен со своим бытием. Соотнесенность проявляется, прежде всего, в направленности познавательной, этической и эстетической активности взаимодействующих людей не только друг на друга, но и на себя. Именно рефлексивное отношение каждого из нас к себе наиболее рельефно выражает отношение к бытию. Способность к рефлексии, направленной на себя, — ключ к превращению человека в субъекта. Субъект — это тот, кто обладает свободой выбора и принимает решения о совершении нравственных поступков, основываясь на результатах самопознания, самоанализа, самопонимания.

Структурный план анализа психологии субъекта. Другая сторона исследования психологических характеристик субъекта представляет собой структурный план анализа обсуждаемой проблемной области. В этом ракурсе в фокусе исследования психологов оказываются различные виды активности: деятельность, общение (Б. Ф. Ломов), созерцание (С. Л. Рубинштейн), преобразовательная активность человека, направленная на создание и изменение обстоятельств своей жизни и жизни других людей (Б. Г. Ананьев). Свое определение субъекта А. В. Брушлинский построил на основе анализа идей С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева и др. Субъект трактуется как индивид, находящийся на соответствующем своему развитию уровне преобразовательной активности, целостности, автономности, свободы, деятельности, гармоничности и отличающийся своеобразной целенаправленностью и осознанностью. В данном определении необходимо подчеркнуть такое свойство субъекта, как «преобразо-

вательная активность, соответствующая уровню развития индивида».

Как полагает К. А. Абульханова, раскрывать психологическую природу субъекта надо через совокупность его отношений к миру. С этой позиции, субъект — это специфический способ организации, качественной определенности сознания современной личности. Личность, выступая как субъект деятельности, сталкивается с противоречием своих желаний, потребностей и объективными препятствиями на пути их удовлетворения. Именно разрешая противоречия, личность приобретает новое качество отношений к миру, дающее психологу основание говорить о ней как о субъекте деятельности (Абульханова, 1997).

А. В. Брушлинский, во-первых, не во всем соглашался с такой точкой зрения: «Субъект — это всеохватывающее, *наиболее широкое* понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д. Личность, напротив, менее широкое и недостаточно целостное определение человеческого индивида» (Брушлинский, 2001, с. 17). Во-вторых, он не сводил активность субъекта исключительно к деятельности: проявление сознательной и бессознательной активности в поведении, формирование политической воли, рост духовности — все использовалось им в качестве аргументов для обоснования субъектной сущности людей (Знаков, 2016).

Значимым является следующий вопрос: в современной психологической литературе есть немало интересных и содержательных публикаций на обсуждаемую тему, но существует несколько причин, по которым основателем психологии субъекта выступает А. В. Брушлинский. Дело в том, что только А. В. Брушлинского в этой области психологического знания, используя метафору М. Фуко, можно

назвать «основателем дискурсивности». Его заслуга не только в том, что он породил новые тексты по психологии субъекта (его критериях, структурных характеристиках и т.д.). Он создал нечто большее: возможности и правила рассуждений, указывающие на бесконечную возможность дискурсов — допустимых направлений психологических исследований субъекта и правил образования научных текстов о нем. В таком дискурсивном поле, с одной стороны, уже теряется первоначальная научная значимость личностной, авторской, субъектной отнесенности сказанного к А. В. Брушлинскому. Это происходит потому, что для профессионалов высказанные им идеи уже давно стали аксиомами и даже трюизмами. К примеру, в сотнях работ воспроизводится его определение субъекта как человека на высшем для него уровне активности, целостности... С другой стороны, дискурсивное поле, первоначальные границы которого были очерчены названным психологом, открывает для исследователей возможности создания чего-то, восходящего к психологии субъекта А. В. Брушлинского, но уже отличающегося от него (системно-субъектный и субъектно-бытийный походы, психология человеческого бытия и т.п.). Однако именно психология субъекта как заданное основателем дискурсивное поле является той системой координат, по отношению к которой определяется теоретическая и эмпирическая валидность новых направлений исследований.

Фактически А. В. Брушлинский сформулировал и пытался ответить на два главных для этой предметной области вопроса. Первый: каковы психологические характеристики человека как субъекта, чем они отличаются от характеристик индивида, личности, индивидуальности? Второй вопрос об анализе самой дискурсивности (иначе ее можно назвать научной рациональностью): в соответствии

с какими условиями и в каких формах субъект проявляется в разных дискурсах? В ответе на первый вопрос проявилось гибкое сочетание гносеологического (динамический и регулятивный планы анализа психологии субъекта) и эпистемологического (структурный план) подходов. Ответ на второй вопрос неразрывно связан с научными представлениями о деятельности природы человеческой психики: какие виды деятельности способны, а какие препятствуют проявлению и развитию субъектных качеств человека? Например, преднамеренно создаваемые развивающие и деструктивные трудности (Поддьяков, 2014), безусловно, следует рассматривать с субъектно-деятельностных позиций.

Значение категории субъекта для психологии состоит в нескольких основных аспектах. Во-первых, категория субъекта позволяет обратиться к *целостному* изучению человека. «Целостность субъекта есть основание для системности всех его психических качеств. Данный онтологический план определяет гносеологическую основу рассматриваемой проблемы, т.е. разработка психологии субъекта (индивидуального, группового и т.д.) — это путь к установлению единства психологической науки» (Брушлинский, 2006, с. 522).

Во-вторых, категория субъекта способствует объединению разрозненных аспектов в изучении индивидуальности (темперамента, характера, направленности) в единую интегративную *индивидуальность* человека. В-третьих, обращаясь к исследованию субъекта, мы открываем возможность изучать поведение, деятельность, сознание как *опосредованные* внутренним миром человека, его субъектными выборами и предпочтениями, его активным построением модели этого мира. Выделенные значения категории субъекта возникли в развитии психологии неслучайно. Этому способствовало взаимопроникновение разных парадигм в исследова-

нии человека, осознание единого предмета в его изучении, что породило не только рост междисциплинарных исследований, но и становление *единой* психологической науки, что предвидел и на чем настаивал в своих работах Б. Г. Ананьев (1968).

Результатом поисков такого целостного подхода к психологическому исследованию человека может стать *психология субъекта*. Именно в субъекте как метасистеме представлена психика в единстве ее организации, именно в субъекте объединены и естественно-научные и гуманитарные парадигмы исследования человека, именно в субъекте находится единство универсального и уникального, именно в субъекте раскрывается индивидуальность человека. Именно в субъекте могут быть объединены такие различные характеристики индивидуальности, как темперамент и характер, мотивация и направленность и т.д.

Схематично основные положения психологии субъекта можно свести к следующим: субъект — это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности), автономности. На этом уровне человек предельно индивидуализирован, то есть проявляет особенности своей мотивации, способностей, психической организации. Человек не рождается субъектом, а становится им в процессе деятельности. Каждая личность есть субъект, но он не сводим к личности. Субъект — качественно определенный способ самоорганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности. Целостность, единство, интегративность субъекта являются основой системности

его психических качеств (Брушлинский, 1999; 2000а; 2000б; 2002; 2003; 2006). Раскрывая природу целостности субъекта, А. В. Брушлинский указывает, что это означает, прежде всего, неразрывную взаимосвязь природного и социального на всех стадиях развития человека, начиная с пренатальной стадии, когда появляются самые первые, простейшие психические явления у еще неродившегося младенца.

В российской психологической науке категория субъекта играет *системообразующую роль* и привлекает внимание многих ученых. Неудивительно, что в течение последних пятнадцати лет проблема субъекта обсуждалась на семинарах и конференциях, в статьях и монографиях, диссертациях и учебных пособиях (Проблема субъекта..., 2000; Психология индивидуального..., 2002; Брушлинский, 2003; Селиванов, 2003; Субъект, личность..., 2005; Личность и бытие..., 2008; Субъектный подход..., 2009; Психология субъекта..., 2010; Человек, субъект..., 2013). Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что за последние примерно 15–20 лет, главным образом благодаря целенаправленным и даже подвижническим усилиям А. В. Брушлинского, а также его последователей, в отечественной психологии сформировалась новая область психологических исследований — психология субъекта. В ней фактически представлена история главных проблем психологической науки двадцатого столетия: соотношения биологического и социального, сознательного и бессознательного, внешних причин и внутренних условий в детерминации психики и др. Следовательно, категория субъекта обрела статус системообразующей категории, выполняющей методологические функции. К. А. Абульханова подчеркивает, что именно субъект должен стать *предметом* психологической науки (Абульханова, 2005).

На первых этапах формирования области исследований психологии субъек-

та различия в установках исследователей проявлялись, прежде всего, в интерпретации проблемы соотношения психологических характеристик субъекта и личности.

Понимание духовности совпадает с психологией субъекта А. В. Брушлинского. В его «Избранных психологических трудах» (Брушлинский, 2006) понятие «духовность» употребляется более 60 раз. Он использует это понятие не в узком, например религиозном, смысле, а в широком, применимом к психологическому анализу гуманизма, тоталитаризма, нравственности и других макрокатегорий. Рассуждая метафорически, можно утверждать, что психология субъекта, безусловно, потенциально включает духовные упражнения и практики. Продемонстрирую это, ссылаясь на различия между «субъектным» и «субъектно-деятельностным» психологическими подходами. Главное различие между ними — в методах психологических исследований. Как уже было сказано выше, психология субъекта в варианте А. В. Брушлинского стимулировала возникновение новых направлений психологической науки, одним из которых является психология человеческого бытия.

Психология субъекта не только основывается на фундаментальных традициях субъектно-деятельностного подхода школы С. Л. Рубинштейна, но и сама порождает новые ветви этого богатого плодами древа познания. Проведенный анализ показал, что категория субъекта, исследованию которой так много усилий и таланта посвятил А. В. Брушлинский, действительно занимает особое место в современной психологии и играет в ней системообразующую роль. Благодаря ему, его ученикам и последователям психология субъекта в наше время представляет собой фундаментальную область психологической науки. В ее основании лежат не только убедительные теоретико-методологические доказательства,

она имеет и вполне ощутимые эмпирические следствия. Единственное, в чем сегодня ощущается острая научная необходимость, — в творческом развитии психологии субъекта.

Говоря о *перспективах* субъектного подхода в психологии, можно выделить несколько основных направлений. Перспективность субъектного подхода означает стремление к целостному изучению человека, к переходу от психологии психических процессов к *субъектной психологии*, что потребует значительных усилий и времени, поскольку эта задача чрезвычайной сложности. А. В. Брушлинский неоднократно подчеркивал сложность такой задачи. Выделенная триада метауровней организации и реализации субъекта — субъект жизни, субъект развития, субъект деятельности — требует теоретической и экспериментальной разработок, конкретизации соотношения данных метауровней, описания их критериев и особенностей (Сергиенко, 2011).

В условиях преимущественного анализа трех модусов существования субъекта (жизни, развития и деятельности) осталась в тени проблема *субъекта познания*. Проблема субъекта познания имеет длительную историю изучения в рамках философии. Однако данная проблема может быть рассмотрена в новом ракурсе на основе развития представлений о психологии субъекта. Фактически речь идет об изменении акцентов в анализе особенностей познания. Если в классическом варианте в фокусе исследований были рациональные знания и законы причинности, то в соответствии с субъектным подходом важнее становится *понимание и интерпретация* окружения, где не всегда законы рациональности имеют силу. Например, убеждения и мнения, понимание интенций и желаний означает иной ракурс рассмотрения ментальных моделей, порождаемых субъектом. В основе понимания мира лежит процесс ментализации

событий и их моделирование, при этом необходимо отличать собственные модели от моделей других людей.

Психология человеческого бытия — научное направление, которое является продолжением и следствием психологии субъекта, выводит рассматриваемую проблему субъекта на междисциплинарный уровень, предполагающий взаимосвязи с экзистенциальной, социальной, когнитивной психологией, психологией личности и индивидуальности. Психология человеческого бытия предполагает обращение к самым общим категориям, занимающим умы человечества на всем протяжении его существования: жизнь и смерть, любовь и ненависть, доверие и недоверие к миру и людям, надежда и безнадежность и др. Это анализ *вершинных, духовных ценностей человека* с позиций субъектного подхода выводит психологию на уровень реальных жизненных проблем человека, соединяя классическую психологию с психологией человеческого бытия (Знаков, 2007; 2016).

Следующим перспективным направлением стало введение и обоснование категории *группового субъекта*. Возникновение группового субъекта обусловлено не столько совместной трудовой деятельностью, сколько наличием общих целей и задач, мотивов и интересов. Пристальный интерес ученых к структурным компонентам индивидуального и группового субъекта проявлялся, в частности, в том, что в качестве психологических особенностей коллективного субъекта выделялось наличие присущего нескольким людям состояния предактивности, способность группы проявлять совместные формы активности, коллективную саморефлексию и т.п. При этом общественные интересы существуют в том случае, если они одновременно являются личностными, но не внеличностными или надличностными. В этом свете очевидно, что тоталитаризм и субъект — понятия несовместимые.

Психология насилия при тоталитарной организации жизнедеятельности людей делает их объектами общественных влияний, не оставляя места свободе выбора, самореализации, автономности и другим проявлениям и развитию субъектности. Исследования группового субъекта приобретают особую значимость в связи с социальными, экономическими, религиозными, этническими и другими конфликтами, которые сопровождаются насилием и подавлением субъектности человека (Журавлев, 2009).

Важнейшей перспективной задачей для субъектного подхода является разработка представлений о *развитии субъектности человека*. Имеющиеся в настоящее время описания стадий или уровней развития субъекта либо фрагментарны, либо описывают в большей степени развитие личности как субъекта. Генетический принцип анализа субъекта позволит раскрыть условия и факторы становления разных уровней организации субъектности, соотношение различных внешних и внутренних условий реализации субъектности того или иного уровня. Перспективы в разработке уровней развития субъекта видятся в изучении и исследовании становления функций субъекта на разных этапах онтогенеза человека, охватывающего разные периоды от рождения до старости. Такая объемная задача требует серьезных исследовательских усилий, межпарадигмальных, сетевых подходов в разработке представлений о функциях субъекта (Сергиенко, 2011).

Жаркие споры о необходимости категории субъекта в психологии («третий лишний» — термин В. П. Зинченко) аналогичны дискуссии, которая разворачивалась вокруг категории личности в 60–70-х годах XX века. Перспективной и необходимой задачей для психологии субъекта становится *разграничение категорий личности и субъекта*, выделение их специфичности, соотношения и ме-

ста в психологической науке (Сергиенко, 2013; Харламенкова, Журавлев, 2009).

Научные взгляды А. В. Брушлинского за полвека творческой деятельности значительно эволюционировали. Эволюция не означает последовательного перехода от исследования одних проблем и использования одних методов к другим. Например, от микросемантического анализа мышления к макроаналитическому способу познания психического. Конечно же, такая последовательность была: даже беглый просмотр списка публикаций Андрея Владимировича сразу дает представление о том, что большинство работ о соотношении природного и социального в детерминации психики вышли из печати раньше, чем результаты исследований проблем выбора при решении нравственных задач или сопоставления философско-психологических взглядов С. Л. Рубинштейна и С. Л. Франка. Вместе с тем Брушлинский был большим ученым, не только чутко улавливающим парадигмальные изменения в структуре и методах психологического знания, но и способным устранять, казалось бы, непреодолимые противоречия между ними. Основой такой способности для него стали «сквозные» фундаментальные проблемы. Их многолетнее обдумывание дало ему возможность рассмотреть их с классических, неклассических и постнеклассических позиций, а также осознать достоинства и недостатки присущих каждой из названных парадигм типов рациональности. Соответственно оказалось, что многие проблемы могут быть предметом анализа, включающего одновременное использование разных способов рациональных рассуждений. Среди проблем, остававшихся в фокусе его внимания многие годы, были: вопрос о наследственных предпосылках психического развития, соотношении биологического и социального в развитии личности; принцип детерминизма, соотношение внешних причин

и внутренних условий в детерминации психики; проблема дискретности — недизъюнктивности и непрерывности организации психических процессов; проблема общественного — индивидуального в психике человека и культурно-историческая теория мышления; мышление как процесс и проблема деятельности; идущие от С. Л. Рубинштейна исходные положения субъектно-деятельностной теории и проблема субъекта в психологической науке; наконец, психология субъекта как целостная область психологического знания, психология созидания, ориентированная на анализ таких ценностей, как свобода, духовность, нравственность, гуманизм. Именно в постнеклассической психологии субъекта в сконцентрированном виде отражена тематика всех предыдущих исследований Андрея Владимировича.

Эволюция научных взглядов ученого очевидна: с каждым годом для него все более значимыми и интересными становились закономерности формирования вершинных проявлений психологии субъекта — духовности, нравственности, свободы, гуманизма. Он считал, что гуманистичность психологии неразрывно связана с духовностью, духовной деятельностью человека. Его научный подход расширяет горизонты наших представлений о человеке как нравственном и духовном субъекте. Понятие духовности играло чрезвычайно важную роль в мировоззрении А. В. Брушлинского. Он не сводил духовность к религиозности и не переставал подчеркивать, что дух, душа, духовное являются не над-психическим, а различными качествами психического как важнейшего атрибута субъекта. Однако он всерьез задумывался о сущности души и духовного субъекта и в этом контексте сравнивал основания научно-психологического и религиозного знания. Не удивительно, что он написал очень глубокую и интересную статью о незауряд-

ном российском религиозном мыслителе С. Л. Франке.

А. В. Брушлинский завершил свою жизнь целой серией трудов, достойных большого ученого. В них представлен целостный, оригинальный и сформированный вариант психологии субъекта. Принципиальная новизна психологии субъекта заключается главным образом в трех основных положениях: в значительном расширении представлений о содержании активности как фактора детерминации психики; в переходе от микросемантического к макроаналитическому методу познания психического; в целостном системном характере исследования динамического, структурного и регулятивного планов анализа психологии субъекта.

Сегодня психология субъекта является методологической основой современных эмпирических исследований. Например, изучения онтогенетически ранних этапов становления субъектности; исследования соотношения характеристик индивидуального и группового субъектов; субъект-субъектных и субъект-объектных типов понимания высказываний в межличностном общении; анализа когнитивных и экзистенциальных составляющих самопонимания субъекта, а также многих других интересных и перспективных направлений психологических исследований.

Наконец, говоря о А. В. Брушлинском, нельзя не отметить гуманистическую ориентацию его личности и научной деятельности. Его отличали внимание к людям, интеллигентный стиль общения, умение увидеть сильные стороны у каждого человека, стимулировать его развитие. В решении любого вопроса он был предельно честен, справедлив и бескомпромиссен. Эти качества особенно ярко проявились в его управленческой деятельности на посту неоднократно избранного директора Института психологии РАН.

Андрей Владимирович внезапно ушел из жизни, его убийство потрясло не только его соратников и сподвижников, но всю научную общественность, стало резонансным событием в стране. Его не стало, когда он был на взлете, пике творческой активности. Он многое мог бы еще сделать, но теперь нам остается только вчитываться и вдумываться в его творческое наследие!

Только благодаря одержимости Андрея Владимировича, убежденности и непреклонной вере в психологическую науку, были сформулированы основные принципы субъектно-деятельностного подхода, который обрел целостные контуры, стал одной из объединяющих парадигм научного мышления.

Литература

- Абульханова К. А. (1997). Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М.: Институт психологии РАН. С. 56–74.
- Абульханова К. А. (2005). Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Т. 2, № 4. С. 3–22.
- Ананьев Б. Г. (1968). Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та.
- Брушлинский А. В. (1968). Культурно-историческая теория мышления. М.: Высшая школа.
- Брушлинский А. В. (1979). Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ. М.: Мысль.
- Брушлинский А. В. (1999). Психология субъекта и его деятельности // Современная психология. Справочное руководство / под ред. В. Н. Дружинина. М.: Инфра-М. С. 330–346.
- Брушлинский А. В. (2000а). Гуманистичность психологической науки // Психологический журнал. № 3. С. 43–48.
- Брушлинский А. В. (2000б). Деятельность субъекта как единство теории и практики // Психологический журнал. № 6. С. 5–11.
- Брушлинский А. В. (2001). О критериях субъекта и его деятельности // Психология субъекта профессиональной деятельности. Москва–Ярославль: ДИА-пресс. С. 5–23.
- Брушлинский А. В. (2002). О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта. М.: ПЕР СЭ. С. 9–33.
- Брушлинский А. В. (2003). Психология субъекта / под ред. В. В. Знакова. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя.
- Брушлинский А. В. (2006). Избранные психологические труды. М.: Институт психологии РАН.
- Брушлинский А. В., Темнова Л. В. (1993). Интеллектуальный потенциал личности и решение нравственных задач // Психология личности в условиях социальных изменений / под ред. К. А. Абульхановой и М. И. Володиной. М.: Институт психологии РАН. С. 45–56.
- Журавлев А. Л. (2009). Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. № 5. С. 72–80.
- Знаков В. В. (2007). Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М.: Институт психологии РАН.
- Знаков В. В. (2016). Психология понимания мира человека. М.: Институт психологии РАН.
- Личность и бытие: субъектный подход (2008). Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. В. Знаков, З. И. Рябикина. М.: Институт психологии РАН.
- Мелешко Т. К. (2005). Континуально-генетическая теория А. В. Брушлинского: рождение идеи // Психологический журнал. № 4. С. 98–104.
- Мелешко Т. К., Журавлев А. Л. (2006). А. В. Брушлинский — ученый и организатор науки // А. В. Брушлинский. Избранные психологические труды. М.: Институт психологии РАН. С. 5–21.
- Поддьяков А. Н. (2014). Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. М.: Изд. дом Высшей школы экономики.
- Проблема субъекта в психологической науке (2000) / под ред. А. В. Брушлинского

го, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. М.: Академический проект.

Психология индивидуального и группового субъекта (2002) / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ.

Психология субъекта и психология человеческого бытия (2010) / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Краснодар: Кубанский гос. ун-т.

Селиванов В. В. (2003). Мышление в личностном развитии субъекта. Смоленск: Универсум.

Сергиенко Е. А. (2011). Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. № 1. С. 120–132.

Сергиенко Е. А. (2013). Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. № 2. С. 5–16.

Субъект, личность и психология человеческого бытия (2005) / под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябикиной. М.: Институт психологии РАН. С. 9–44.

Субъектный подход в психологии (2009) / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН.

Харламенкова Н. Е., Журавлев А. Л. (2009). Психология личности как открытой и развивающейся системы (к юбилею Л. И. Анцыферовой) // Психологический журнал. № 6. С. 30–39.

Человек, субъект, личность в современной психологии (2013). Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. В 3 т. М.: Институт психологии РАН.

ВКЛАД А. В. БРУШЛИНСКОГО В КРИТИКУ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ МЫШЛЕНИЯ



М. Д. Няголова

*Великотырновский университет
имени Святых Кирилла и Мефодия,
Велико Тырново, Болгария,
e-mail: mdnyagolova@mail.bg*

Статья посвящена научному творчеству А. В. Брушлинского. Рассматривается методологическое и историко-психологическое значение его первой научной монографии «Культурно-историческая теория мышления» (1968). Представлены и кратко прокомментированы публикации за последние годы, прослеживающие вклад А. В. Брушлинского в изучение творчества Л. С. Выготского. Проанализирована направленность его основных выводов. Обсуждаются причины отсутствия научного диалога в 60-х годах XX в. с представителями школы Л. С. Выготского и его последователями. Показано, что начало дискуссии вокруг принципов культурно-исторической теории мышления в российской и мировой психологии относится лишь к 1990-м годам. В итоге отмечается, что на протяжении всей жизни А. В. Брушлинский последовательно углубляет и развивает свою критику культурно-исторической теории мышления.

Ключевые слова: культурно-историческая теория мышления, субъектно-деятельностный подход, знакоцентристская теория, социоцентризм, интериоризация, психика, теория высших психологических функций, зона ближайшего развития, советская психология, А. В. Брушлинский, Л. С. Выготский, «хрущевская оттепель», история научных идей.

DOI: 10.7868/S1819265318020024

Для цитаты: Няголова М. Д. (2018). Вклад А. В. Брушлинского в критику культурно-исторической теории мышления // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 22–32.

В 2018 г. исполняется 85 лет со дня рождения замечательного российского психолога А. В. Брушлинского и 50 лет с выхода в свет его первой научной монографии «Культурно-историческая теория мышления». Этот двойной юбилей является хорошим поводом обратиться в очередной раз к тексту книги и идеям молодого ученого, изложенным в ней. Интерес к данной работе А. В. Брушлинского усиливается и фактом, что она оказывается одним из первых критических исследований 60-х годов XX века по истории советской психологии.

Свою теоретическую актуальность книга не потеряла и после трагической гибели А. В. Брушлинского в 2002 году. В 2010 году вышло в свет ее второе издание с предисловием В. В. Селиванова, в котором цель написания книги определялась как «сравнительный анализ понимания культурно-исторической природы мышления (как и психического вообще) в рамках двух направлений в советской психологии» (Селиванов, 2010, с. 5), — соответственно, в научных теориях Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна. В. В. Селиванов указывает, что работа

А. В. Брушлинского имеет важное методологическое, теоретическое и историографическое значение. Все это позволяет ему заключить, что, «если бы Андрей Владимирович написал только одно из своих произведений — «Культурно-историческую теорию мышления», он уже навсегда остался в ряду выдающихся психологов» (Селиванов, 2009, с. 19).

Исследование А. В. Брушлинского, посвященное культурно-исторической теории мышления, рассматривается как ценный вклад в историю психологии современными ведущими историками психологии А. Н. Ждан и С. А. Богданчиковым. В статье А. Н. Ждан «Вклад А. В. Брушлинского в историко-психологическую науку» указывается, что сопоставление концепций Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна «привело автора к выводу о том, что теория Л. С. Выготского является знаково-центристской в противоположность деятельностной концепции, разработку которой в психологии начал С. Л. Рубинштейн. Этой работой А. В. Брушлинский начал дискуссию в нашей науке, призывая сторонников Л. С. Выготского к диалогу. В центре дискуссии было выдвинутое А. В. Брушлинским положение об отсутствии в системе идей культурно-исторической психологии Л. С. Выготского понятия деятельности и ее роли в психическом развитии и критика концепции Л. С. Выготского с одновременным признанием ее достоинств. К вопросам, поднятым в книге 1968 г., А. В. Брушлинский обращался и в дальнейшем, практически на протяжении всего своего творческого пути» (Ждан, 2013, с. 27).

В исследовании С. А. Богданчикова «О вкладе А. В. Брушлинского в изучение истории советской психологии» показано, что «первой крупной работой, в которой А. В. Брушлинский заявил о себе не только как теоретик и методолог, но и исследователь истории советской пси-

хологии, следует считать его обширную статью «Культурно-историческая теория мышления», опубликованную в вышедшей в 1966 г. коллективной монографии «Исследования мышления в советской психологии» (Богданчиков, 2013, с. 25). На ее основе и была опубликована монография «Культурно-историческая теория мышления» (1968).

По словам С. А. Богданчикова, «стартовая» историко-психологическая работа А. В. Брушлинского примечательна тем, что в ней хорошо видны его черты как ученого, гармонично совмещавшего в себе черты не только теоретика, практика, экспериментатора и методолога, но и историка. С. А. Богданчиков обращает внимание на то, что «А. В. Брушлинский демонстрирует сознательное стремление соблюсти объективность в балансе позитивных и негативных оценок теории Л. С. Выготского» в сложной ситуации середины 1960-х годов, когда школа Л. С. Выготского «возвышается и выходит на первые роли в системе советской психологии» (там же). С. А. Богданчиков подчеркивает, что «при чтении работы нельзя не почувствовать глубокую личную заинтересованность А. В. Брушлинского в разбираемых вопросах, его стремление к поиску истины, его желание как можно более понятно выразить и аргументированно обосновать собственные взгляды» (там же, с. 26).

Наряду с указанными работами, интерес представляют еще две публикации, посвященные данной проблеме. Одна из них статья В. Т. Кудрявцева «А. В. Брушлинский: критика “знакоцентризма” и ее контекст» (Кудрявцев, 2013). В ней автор анализирует критику А. В. Брушлинским теории Л. С. Выготского и основания ее определения как «знакоцентристской». Перспективность этой критики он обосновывает следующим выводом: «Когда же наука начинает переносить ответственность за судьбу *своего самобытного*,

феноменального предмета на некие знаково-символические конструкты, тотемы коллективного разума — пусть и “освященные” в инстанциях “общественно-исторического опыта», — это не просто редукционизм *в рамках научного знания*. Тогда наука превращается в мифологию — в самом точном, культурологическом смысле этого слова... И в качестве таковой становится непроницаемой для всякой проблематизации, тем более для содержательной, конструктивной критики. Так и должно быть: миф — вне обсуждения, вне анализа. Остается изучать его как историко-культурное явление, чем и занимаются специалисты соответствующего профиля. А Андрей Владимирович с *научных позиций* пытался критически анализировать именно *содержание мифа*» (Кудрявцев, 2013, с. 33). Следовательно, критику А. В. Брушлинского можно рассматривать не только в контексте сопоставления теорий Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна, но и в плане несогласия с последовательной «мифологизацией» теории Л. С. Выготского в 1950-х — 1960-х годах со стороны некоторых его сотрудников и последователей.

Негативные последствия данной «мифологизации» для подлинной концепции самого Л. С. Выготского проанализированы в статье немецкого профессора Петера Кайлера. Предметом обсуждения является само наименование «культурно-историческая теория». По мнению автора, оно введено не Л. С. Выготским, а его противниками и критиками середины 1930-х годов. По его словам, «“ядро” подлинного самонаименования для теоретического подхода Выготского, который с определенной степенью уверенности можно применить ко всем вариантам этой концепции между 1928 и 1934, — это “теория высших психологических функций” определенным ракурсом исследования. В 1956 г., когда XX съезд КПСС совпал с 60-летней годовщиной со

дня рождения Выготского, эпитет “культурно-историческая” был канонизирован Леонтьевым и Лурией, которые в своей вводной статье к «Избранным психологическим исследованиям» Выготского (эта публикация 1956 г. ознаменовала собой начало официального «переоткрытия» Выготского), прибегнув к защите в нападении, сделали неверное, но весьма существенное заявление, что Выготский сам “первоначально называл свою психологическую концепцию культурно-исторической теорией психики” (ср. Леонтьев и Лурия, 1956, с. 7)» (Выготский, 1956; Кайлер, 2012, с. 2).

В обоснование своего вывода П. Кайлер неоднократно ссылается на работы А. В. Брушлинского. Наряду с монографией «Культурно-историческая теория мышления», он цитирует и немецкое издание статьи 1966 г. (Bruschlinski, 1967). Признавая А. В. Брушлинского хорошим знатоком текстов Л. С. Выготского, он указывает, что он был хорошо осведомлен о том, что на месте «культурно-исторической теории» должно было быть выражение «психологические функции» (Кайлер, 2012, с. 7). Факт, что вопреки этому А. В. Брушлинский все-таки использует название «культурно-историческая теория», согласно П. Кайлеру, говорит о том, «что уже к концу 1960-х — началу 1970-х не только борьба за гегемонию в советской психологии, но даже и борьба за сохранение “наследия” Рубинштейна потеряла актуальность среди самих “рубинштейншанцев”» (Кайлер, 2012, с. 7).

Выводы П. Кайлера подтверждают осведомленность А. В. Брушлинского о причинах введения термина «культурно-историческая теория». Этим и объясняется тот факт, что в заглавии статьи 1966 г. он ставит в кавычки «культурно-историческая» (Брушлинский, 1966, с. 123). Использование, однако, именно данного термина, а не рубинштейновского «теория культурного развития выс-



А. В. Брушлинский: выступление с докладом

ших психических функций» из «Основ общей психологии» 1940 г. совсем не означает, что рубинштейновцы, и в первую очередь А. В. Брушлинский, отказались от борьбы за утверждение научного наследия С. Л. Рубинштейна. Как раз наоборот. Работа А. В. Брушлинского состояла не только в сопоставлении взглядов Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна, но и в критике тех советских психологов, которые, восстанавливая научное наследие Л. С. Выготского в измененном виде, воспользовались этим, чтобы установить свою собственную научную «гегемонию» на протяжении почти двух десятилетий после «хрущевской оттепели».

Несомненно, основная цель автора состояла в вызове к обсуждению методологических проблем развития советской психологии. Притом не только в историческом, но и в современном плане. В 1960-х годах он искренне верил, что идеологические запреты и тоталитарные приемы остались уже позади. Верил в принципы и возможности научного творчества и диалога. «С замиранием сердца, пишет он, я ожидал возможной дискуссии в печати по итогам моего анализа, но ответом на него было почти полное молчание...» (А. В. Брушлин-

скому 60 лет, 1993, с. 117). Зато неофициально в научных кругах о нем стали говорить как о первом и весьма «неосновательном» критике Л. С. Выготского. Данная ситуация замалчивания аргументов А. В. Брушлинского просуществовала почти до середины 1990-х годов.

Как известно, в начале 1960-х годов после официальной критики роли физиологизма в методологии психологии в российской науке широко распространяется социоцентристская точка зрения, выражающаяся в многочисленных исследованиях и теориях постнатальной социализации человеческой психики. Выразителями этой тенденции оказываются не только такие психологи, как А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и П. Я. Гальперин, но и представители молодого поколения психологов, таких как В. В. Давидов, О. К. Тихомиров, А. К. Маркова и др. Все они в качестве своего основного идейного первоисточника объявляют психологическую теорию Л. С. Выготского. С одной стороны, психологи чувствовали себя «усталыми» от продолжительного господства учения о высшей нервной деятельности И. П. Павлова и принципов физиологизма в психологии, а с другой — видели в лице Л. С. Выготского одну из жертв сталинского режима, новатора советской науки, не получившего необходимого признания при жизни.

А. В. Брушлинский тоже направлял свои усилия на углубленное исследование научного творчества Л. С. Выготского, но в критическом плане. За три года, с 1966 по 1968, выходят три публикации, посвященные изучению его психологической теории: «"Культурно-историческая" теория мышления» (1966), «Die „kulturhistorische Theorie“ des Denkens» (1967) и «Культурно-историческая теория мышления» (1968). Тексты статьи и монографии почти тождественные, но в содержание монографии включены два новых параграфа «Построение психологиче-

ской науки на основе теории отражения» и «О соотношении социального, общественного и биологического». До выхода в свет публикаций А. В. Брушлинского имя Л. С. Выготского было чуть ли не боготворено и его труды, изданные в 1956 и 1960 гг., цитировались вполне конформно почти во всех публикациях по психологии в СССР. Вот поэтому читатели в целом отнеслись к книге и к критической точке зрения, отстаиваемой в ней, с большим удивлением. Ответных публикаций не было, но, по воспоминаниям А. В. Брушлинского, П. Я. Гальперин пригласил его поговорить о книге и не столько критиковал его позицию, сколько удивлялся ей. Многим из молодых психологов казалось, что критиковать Л. С. Выготского почти немислимо. Часто они спрашивали: как А. В. Брушлинский решился критиковать научную теорию всеми признанного кумира советской психологии?

К сожалению, на протяжении многих лет, вплоть до 1990-х годов, иностранные историки советской психологии либо игнорировали эти его работы, либо писали о нем, только как о первом критике Л. С. Выготского (см., например, Грэхэм, 1991, с. 174). Мало кто из них рассуждал о его мотивах заняться осуществлением такого углубленного критического анализа. Поверхностно было бы считать, что он как один из ближайших учеников С. Л. Рубинштейна пытался утвердить научное дело своего учителя за счет умаления вклада Л. С. Выготского в психологию. Дело, конечно, не просто в персоналиях, а в новой, изменившейся научной эпохе. Много лет позже сам А. В. Брушлинский указывал, что роковую роль в развитии современной российской психологии сыграло такое политическое событие новейшей истории России, как «хрущевская оттепель». В психологии именно оно оказалось предпосылкой живого интереса к человеку как субъекту психики, к его индивидуальной жизни (Парадоксы...,

1995, с. 100–106). Сам он, благодаря работам по культурно-исторической теории мышления, становится ярким представителем этой новой тенденции.

Индивидуальный подход, психологическое исследование реального человека Брушлинский противопоставляет социоцентризму и историцизму, идущим от психологических разработок 1930-х годов. Достаточно вспомнить, что Л. С. Выготский разрабатывал проблему общественно-исторической обусловленности человеческой психики, указывая: «необходимо исследовать историческую человеческую психологию, освобождаясь от плена биологии» (Выготский, 1982). В процессе этого «освобождения», однако, он оказывается под влиянием социологии и конкретнее — культурологии. В этом Л. С. Выготский видит перспективу разработки психологии в свете марксизма и социологических идей Маркса.

Таким образом, на новом этапе развития науки в середине 1960-х годов возникает необходимость выявления источников «социально-исторического подхода» в психологии. А. В. Брушлинский указывает, что признание историчности психики не является специфичным только для марксистско-ленинской психологии. «Например, вне марксистской науки вопрос о социально-исторической природе сознания, как известно, был поставлен в развернутой форме уже французской социологической школой» (Брушлинский, 1968, с. 89–90). Имеется в виду социологическая школа Е. Дюркгейма. Брушлинский считает, что проблема состоит в том, «как конкретно понять данный подход и реализовать его в психологии, как перейти от этого общего, философского, социологического и т.д. принципа к его действительному, содержательному воплощению в психологическом исследовании» (Брушлинский, 1968, с. 90).

Л. С. Выготский, однако, разрабатывает свою «культурно-историческую» тео-

рию в психологии не только под влиянием французской социологической школы и исторического материализма Маркса. В «Мышлении и речи» и в других своих произведениях он применяет целый ряд идей и постановок американских культурологов и психологов 20-х годов. А. В. Брушлинский не ставит конкретный акцент на этот факт, но отмечает, что, по словам самого Л. С. Выготского, «учение о зоне ближайшего развития основано всецело на опыте американского психолога Дороти Мак-Карти» (Брушлинский, 1968, с. 63–64). В своих последующих работах, посвященных Л. С. Выготскому, он подробнее рассматривает влияние идей американских ученых на становление культурно-исторической теории мышления (Брушлинский, 1996).

Критический анализ А. В. Брушлинского говорит о том, что, несмотря на большую популярность Л. С. Выготского в 1960-х годах, социо-центристские идеи развития психики удовлетворяют далеко не всех советских психологов. Существует и другой путь разработки психологической методологии, согласно которой человек как субъект психики не просто усваивает знаки и символы, не просто интериоризирует социальные влияния, а относится к ним творчески. Его личностные достижения и поступки зависят, скорее всего, от индивидуальной мыслительной деятельности и воображения.

Теорию Выготского о существовании и развитии двух типов понятий в детском мышлении (житейских и научных) Брушлинский определяет как дуалистический подход, противопоставляющий «биологические» и «социальные» факторы. И в данном случае «социальный» фактор играет ведущую роль (Брушлинский, 1968, с. 48–63). Он считает, что в теории зоны ближайшего развития недостаточно учитывается проявление самостоятельности личности ребенка. В конце концов, общие выводы концепции Вы-

готского направлены на противопоставление житейских и научных понятий, «слишком статично характеризуется уровень актуального развития, за счет обучения относится только внешняя, „фазическая“ сторона тех приобретений, которые делает ребенок, а внутренняя же, смысловая сторона относится за счет созревания» (Брушлинский, 1968, с. 64–66).

На основе углубленного содержательного анализа текста А. В. Брушлинский формулирует обобщающий о том, что в культурно-исторической теории «социальность, которая сводится к внешним знакам, превращена в демиурга психического. В этих условиях никаких специфических „механизмов“ деятельности у ребенка, конечно, не требуется: все делают сами по себе всеильные знаковые средства» (Брушлинский, 1968, с. 90). Следовательно, активное отношение мыслящего человека к объектам и к миру, в целом, почти не учитывается.

А. В. Брушлинский исследует очень важный вопрос о соотношении понятий «социальное» и «коллективное» в культурно-исторической теории мышления. Формулирует ряд выводов о сведении социального к коллективному, об их фактическом отождествлении, в результате которого индивид становится «не-социальным» (Брушлинский, 1968, с. 96). Для многих последователей теории Л. С. Выготского этот подход служит основанием для разработки вопроса о постнатальной социализации психики ребенка.

Средствами историко-психологического анализа и отчасти сопоставительного исследования Брушлинский показывает, что в рамках культурно-исторического подхода незначительное место уделяется проблеме индивидуальности субъекта психики. По-прежнему в центре его теоретического ядра остается хорошо известная с 1930-х годов идея о ведущей роли общества и коллектива. Это недвусмысленно говорит о том, что психология

может потерять свой настоящий предмет исследования не только под влиянием физиологизма. Не менее пагубным для нее оказывается и социологизм во всех его формах и проявлениях.

Даже и в 1960-х годах в Советском Союзе, по сравнению с научной ситуацией в Западной Европе и США, не существовало возможности проведения открытых дискуссий. И в этом периоде в советской психологической науке доминирует формулировка А. Н. Леонтьева, согласно которой «в современном мире психология выполняет идеологические функции и служит классовым интересам» (цит по: Грэхэм, 1991, с. 212). Вопреки этому с изданием книги «Культурно-историческая теория мышления» Брушлинский серьезно провоцирует плюрализм мнений. В последующие десятилетия, защищая свою точку зрения о сущности человека как единстве природного и социального, он вступает в дискуссии с ведущими последователями и ортодоксальными сторонниками теории культурно-исторической теории мышления, такими как В. П. Зинченко, В. В. Давыдов, В. М. Розин и другие (Деятельность..., 1990). При этом со временем взгляды некоторых из них значительно изменились. Например, В. М. Розин, в свою очередь, выступил с критикой теории Л. С. Выготского в отношении его труда «Мышление и речь» (Розин, 1997).

В 1981 году Брушлинский уже связывал суть методологического кризиса в психологии первой трети XX века с «тройным дуализмом, изнутри разрушающий тогдашние теории человеческой психики: дуализм субъекта и объекта, природного и социального, общественного и индивидуального» (Брушлинский, 1981, с. 32). К данной группе теорий он относил не только культурно-историческую теорию Выготского, но и психологические теории Пьера Жана и раннего Жана Пиаже.

В конце 1990-х годов Брушлинский изучает «американскую точку зрения» на культурно-исторические идеи Выготского, изложенную в книге М. Коула «Культурная психология». Американский психолог разделяет убеждение о развитии человеческой психики под влиянием культурной среды, что она детерминируется ею и что предмет психологии почти совпадает с предметом культурологии. Он относится положительно к взглядам Выготского о существовании высших (культурных) и низших (натуральных) психических функций, считает также весьма плодотворной его теорию о роли культурных «знаков, средств, орудий» в психическом развитии человека.

Критикуя эту позицию Коула Брушлинский снова подчеркивает, что разделение психических функций на «высшие» и «нисшие» представляется своеобразным дуализмом, дихотомичностью природного и социального, которые Выготский не смог преодолеть даже в своих последних произведениях. Как в его теории, так и в современных социо-культурных теориях абсолютизация так называемых «опосредующих культурных средств» настолько велика, что они отождествляются с самим субъектом (Брушлинский, 2003, с. 142–159). Таким образом, культурно-историческая теория мышления Выготского по своему идейному замыслу оказывается намного ближе к принципам теорий культуры, в том числе и американским, чем к философии К. Маркса.

На протяжении многих лет А. В. Брушлинский интересовало отношение Л. С. Выготского к марксизму. По этой теме по его инициативе в 1993 году состоялась дискуссия в постоянно действующем Общественном теоретическом семинаре психологов. Конкретным поводом послужила статья М. Г. Ярошевского «Л. С. Выготский и марксизм», опубликованная в «Психологическом журнале» (Ярошевский, 1992, с. 84–99).

Наверное, впервые после «Перестройки» участники в дискуссии обрисовали две основные линии применения марксизма в советской психологии: одна, относящаяся к применению марксистской философии в качестве методологии научной психологии, и вторая, связанная с требованиями идеологии от имени марксизма-ленинизма.

Что относится к Выготскому, то все участники объединились около вывода, что он видел в марксовой философии источник создания новой научной психологии. В доказательство этого сам Брушлинский привел воспоминания Б. В. Зейгарник о фразе Выготского «Я не хочу лечиться, не хочу жить: они не считают меня марксистом» (Артамонов, 1994, с. 126). Отношение официальной идеологии к Выготскому однако было достаточно амбивалентным, как при жизни, так и после его смерти (Артамонов, 1994; Богданчиков, 2008; 2011; Ярошевский, 1992). По словам М. Г. Ярошевского, непростые отношения сложились и в школе Л. С. Выготского. После раскола в 1930-х годах с середины 1950-х годов А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия «стремились утвердить связь собственных концепций с теорией Л. С. Выготского и начали говорить о единой школе Выготского—Леонтьева» (Ярошевский, 1992, с. 98).

Отстаивая научную критику в адрес Выготского безотносительно к идеологическим соображениям, Брушлинский напомнил, что, хотя и он стоял на марксистских позициях, его теория «знакоцентристская», но не деятельностная. Согласно ему, субъектно-деятельностная теория С. Л. Рубинштейна с 1922 г. и другие варианты деятельностной теории, разработанные М. Я. Басовым, А. Н. Леонтьевым, Б. М. Тепловым, А. А. Смирновым, Б. Г. Ананьевым и другими советскими психологами, оказывается в основе научного ядра, свободного от «всяческих идеологических наслоений» (Артамонов, 1994,

с. 117). Данное обобщение Брушлинского могло бы интерпретироваться в направлении вывода, что только деятельностный подход в советской психологии основывается на научной философии Маркса и что первым представителем данного подхода все же остается Рубинштейн. Сквозь призму времени однако подобный вывод уже теряет свою актуальность для истории советской психологии.

Для Брушлинского обсуждение проблемы влияния марксизма на Выготского было только началом большой дискуссии об общей методологической направленности его творчества. Его мечта со времен 1960-х годов о свободном научном обсуждении реализовалась почти 30 лет спустя. В 1995 г. в Москве прошла международная научная конференция «Науки о человеке в исторической перспективе: диалог между Россией и Западом вокруг работ М. М. Бахтина, Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна» (Сироткина, 1996), а через год — в 1996 г. — состоялась международная научная конференция «Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и социальные представления» (Пашенко, 1997).

В условиях свободного научного диалога российских и иностранных ученых по исследованию истории советской психологии нашли свое место не только обсуждения творческого вклада Выготского, но и его критика со стороны Брушлинского. Многие известные западноевропейские исследователи истории советской психологии, такие как Рене Ван дер Веер, Жан-Пол Бронкарт, Вильям Дуаз, обращали свое внимание только на перспективы развития идей Выготского. Они утверждали, что «концепции Выготского уходят корнями не только в Дюркгейма, но главным образом в философию Спинозы, Гегеля и Маркса» (Сироткина, 1996, с. 184). В российской психологии эта идея поддерживалась и разрабатывалась В. В. Давыдовым, начиная с 1960-х годов (Давыдов, 1991).

Другая группа психологов объединилась вокруг Сержа Московичи и Мари-Ноэль Шурманс, разделявших мнение о существовании преемственности между Дюркгеймом и Выготским и о том, что Выготский опирается на идею коллективных представлений Дюркгейма и вытекающую из нее концепцию социализации (Сироткина, 1996, с. 184). Их точка зрения оказалась близка к выводам Брушлинского о принципиальном влиянии французской социологической школы Дюркгейма на культурно-историческую теорию мышления Выготского.

Поддержку получила его интерпретация и со стороны японского психолога К. Накумуро, по мнению которого «А. В. Брушлинский последовательно, начиная с 60-х годов до настоящего времени, стоит во главе научной критики теории Выготского» (Накумуро, 1996, с. 22). Японский исследователь привел ряд доказательств того, что под влиянием критики Брушлинского некоторые последователи школы Выготского начали сближать трактовку понятия зоны ближайшего развития с принципом Рубинштейна действия внешних причин через посредство внутренних условий (Накумуро, 1996, с. 23–24). Анализируя критику Брушлинского и сопоставляя ее с позицией самого Выготского, К. Накумуро в целом сделал правильный вывод, что «Брушлинский имеет в виду в качестве внутренних условий ребенка не только интеллектуальное, но и мотивационное (аффективное) условие, т.е. *целостную личность* ребенка, субъекта. В отличие от него, Выготский определяет зону ближайшего развития только как уровень интеллекта ребенка» (Накумуро, 1996, с. 30).

Научная дискуссия и обмен мнениями, конечно, не всегда поддерживали критику А. В. Брушлинского в отношении теории Л. С. Выготского. Например, в отзыве на книгу «Психология в России XX столетия: проблемы, теории и история»

американский психолог Владимир Слуцкий, рассматривая содержание второй главы, посвященной теориям Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна и написанной Л. И. Анцыферовой и А. В. Брушлинским, выражает мнение о том, что «символьная или знаковая» теория Выготского разработана намного лучше, чем «деятельностная» теории Рубинштейна. По его словам, последняя может заинтересовать только психологов с философской направленностью, поскольку сам Рубинштейн следовал классической философской традиции Марбургской школы (Sloutsky, 2000, p. 256).

Не все иностранные и российские психологи соглашались с А. В. Брушлинским, но главным было наличие диалога. Достижениями российской психологии советского периода заинтересовалось много исследователей со всех концов мира. К сожалению, трагическая смерть Андрея Владимировича прервала его дерзновенный поиск научной истины. До конца его светлой жизни, отданной психологии, он работал с таким же энтузиазмом и вдохновением, как при проведении своего первого большого исследования культурно-исторической теории мышления.

Литература

Абульханова К. А., Воловикова М. И. (2003). О научном наследии А. В. Брушлинского // Психология: современные направления междисциплинарных исследований / отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М.: Институт психологии РАН. С. 23–28.

А. В. Брушлинскому 60 лет (1993) // Вопросы психологии. № 1. С. 116–119.

Артамонов В. И. (1994). Дискуссии. Л. С. Выготский и марксизм в советской психологии // Психологический журнал. № 1. С. 115–126.

Богданчиков С. А. (2008). Советская психология накануне 1936 года // Вопросы психологии. № 1. С. 156–164.

Богданчиков С. А. (2011). История советской психологии: 1920–1930-е годы // Сара-

тов: Саратовский государственный социально-экономический университет.

Богданчиков С. А. (2013). О вкладе А. В. Брушлинского в изучение истории советской психологии // Человек, субъект, личность в современной психологии. Т. 1. / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН. С. 24–26.

Брушлинский А. (2013). Психология на субекта. Велико Търново: ПИК.

Брушлинский А. В. (1966). «Культурно-историческая» теория мышления // Исследования мышления в советской психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука. С. 123–174.

Брушлинский А. В. (1968). Культурно-историческая теория мышления. М.: Высшая школа.

Брушлинский А. В. (1981). Проблема общественного-индивидуального в психике человека и культурно-историческая теория // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. Тезисы докладов Всесоюзной конференции, Москва, 23–25 июня 1981 г. / отв. ред. В. В. Давыдов. М.: ВНИИТЭ. С. 32–37.

Брушлинский А. В. (1989). С. Л. Рубинштейн — родоначальник деятельностиного подхода в психологической науке // Психологический журнал. № 3. С. 43–59.

Брушлинский А. В. (1996). Первые уточнения текстов Л. С. Выготского // Психологический журнал. № 3. С. 19–25.

Брушлинский А. В. (2003). Психология субъекта. СПб.: Алетейя.

Брушлинский А. В. (2010). Культурно-историческая теория мышления. М.: ЛИБРОКОМ.

Выготский Л. С. (1956). Избранные психологические исследования. М.: Издательство Академии педагогических наук.

Выготский Л. С. (1960). Развитие высших психических функций. М.: Издательство Академии педагогических наук.

Выготский Л. С. (1982). Собрание сочинений. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика.

Выготский Л. С. (1983). Собрание сочинений. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика.

Выготский Л. С. (1991). Педагогическая психология. М.: Педагогика.

Грэхэм Л. Р. (1991). Естествознание, философия и науки о человеческом поведении

в Советском Союзе. М.: Издательство политической литературы.

Давыдов В. В. (1991). Л. С. Выготский и проблемы педагогической психологии // Л. С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика. С. 5–32.

Деятельность: теории, методология, проблемы (1990) / ред.-сост. И. Т. Касавин. М.: Политиздат.

Ждан А. Н. (2013). Вклад А. В. Брушлинского в историко-психологическую науку // Человек, субъект, личность в современной психологии. Т. 1. / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН. С. 26–29.

Знаков В. В. (2003). А. В. Брушлинский: верность традициям и эволюция научных взглядов // Творческое наследие А. В. Брушлинского и О. К. Тихомирова и современная психология мышления / отв. ред. В. В. Знаков, Т. В. Корнилова. М.: Институт психологии РАН. С. 17–24.

Кайлер П. (2012). «Культурно-историческая теория» и «культурно-историческая школа»: от мифа (обратно) к реальности // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». № 1. С. 34–46.

Кудрявцев В. Т. (2013). А. В. Брушлинский: критика «знакоцентризма» и ее контекст // Человек, субъект, личность в современной психологии. Т. 1. / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН. С. 32–35.

Михайлов Ф. Т. (2005). Проблемы метода культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. № 2. С. 30–46.

Накумура К. (1996). Вокруг толкования понятия зоны ближайшего развития // Психологический журнал. № 4. С. 20–31.

Няголова М. (2006). Хуманистичната психология. Велико Търново: Университетско издателство «Св. Св. Кирил и Методий».

Парадоксы нашего времени (интервью с А. В. Брушлинским) (1995) // Мир психологии и психология в мире. № 4. С. 100–117.

Пащенко Е. В. (1997). Выготский, Рубинштейн и Московичи // Психологический журнал. № 2. С. 169–174.

Психологическая наука в России XX столетия (1997) / под ред. А. В. Брушлинского. М.: Институт психологии РАН.

Розин В. М. (1997). Исследование мышления в работе Л. С. Выготского «Мышление и речь» // Психологический журнал. № 5. С. 128–138.

Селиванов В. В. (2010). Предисловие // А. В. Брушлинский. Культурно-историческая теория мышления. М.: ЛИБРОКОМ. С. 4–20.

Сироткина И. Е. (1996). Науки о человеке в исторической перспективе: диалог между Россией и Западом вокруг работ М. М. Бах-

тина, Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. № 2. С. 183–186.

Ярошевский М. Г. (1992). Л. С. Выготский и марксизм в советской психологии // Психологический журнал. № 5. С. 84–99.

Bruschlinski A. W. (1967). Die “kulturhistorische Theorie” des Denkens // Budilowa et al. Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin: Volk und Wissen.

Slutsky V. (2000). Book Review: Russian Psychology of the 20th century (Problems, Theories and Histories) // International Journal of Behavioral Development. 24 (2).

СУБЪЕКТНАЯ ТЕОРИЯ МЫШЛЕНИЯ



В. В. Селиванов

*Смоленский государственный университет,
Смоленск, Россия,
e-mail: vvsel@list.ru*

В работе рассматриваются основные положения теории А. В. Брушлинского мышления как процесса. Разработка процессуальных характеристик мыслительной активности наряду с операционными и формальными способствовала синтезу этой теории с новой субъектной парадигмой в психологии. В рамках данной субъектной парадигмы категория «субъект» является более широкой, чем категория «личность», личностное является частью субъекта. Современное развитие процессуальной теории мышления привело к выделению восьми компонентов мыслительной активности, от подвижных процессов до субъектных и метакогнитивных свойств. Показано, что процессуальная теория мышления А. В. Брушлинского является субъектной теорией. Субъект проявляется в мышлении через выдвижение прогнозов искомого, формирование мотивации мышления, осознание мыслительного процесса, регуляцию мыслительной активности, постоянное изменение когнитивного плана и микроизменение особенностей личности, творчество. Асубъектность мышления приводит к большинству базовых психических патологий, которые проявляются в перераспределении субъектности с личности на ее части, страху асубъектности, к виктимности — поведению в качестве жертвы, снижению самостоятельности, самодостаточности и т.д. Выдвигается обоснованная экспериментально и теоретически гипотеза о том, что в ходе собственного функционирования субъект через мышление оказывает воздействие на личностные структуры, приводит к их изменению, динамике. Субъект способен развивать личность (личностное), используя два наиболее мощных средства — деятельность и мышление.

Ключевые слова: субъект мышления, мышление как процесс, мышление как деятельность, анализ через синтез, мыслительная активность.

DOI: 10.7868/S1819265318020036

Работа осуществлена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-513-00010

Для цитаты: Селиванов В.В. (2018). Субъектная теория мышления // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 33–46.

А. В. Брушлинский разрабатывал процессуальную теорию мышления человека, основы которой были заложены С. Л. Рубинштейном. Процессуальные компоненты мышления (мыслительные процессы) в этой теории — это не просто динамичность мыслительной деятельности, но особый подход к изучению мышления с раскрытием его недизъ-

юнктивной, континуально-генетической природы, непрерывно меняющегося соотношения внешних и внутренних условий во время решения задачи.

Вероятно, одна из основных методологических проблем при психологическом анализе любого явления — это выявление его содержания. Новые компоненты содержания психического пред-

полагают более дифференцированную парадигму и теорию, новый метод изучения и способ формирования, коррекции психики. В свое время теоретическое и экспериментальное обоснование А. В. Брушлинским наличия процессуального плана в мышлении наряду с операционным внесло существенный вклад в методологию изучения мыслительной активности, психического в целом. Концептуальное положение С. Л. Рубинштейна о том, что мыслительная активность выступает в двух основных ипостасях — как деятельность и как процесс, позволило его ученику А. В. Брушлинскому реализовать деятельностный и процессуальный подход по отношению к познавательным процессам. А. В. Брушлинский говорил о наличии не только умственных действий (операций) в мышлении, но о мыслительных процессах — анализе, синтезе, анализе через синтез и др. Анализ, синтез, обобщение имеют специфику и отличны от интеллектуальных операций (Селиванов, 2008).

В продолжение данной теории нами выделены следующие компоненты мышления: 1) мыслительные процессы (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, анализ через синтез); 2) мыслительные действия, операции (например, математические операции сложения, вычитания и др.); 3) формы мышления (понятие, суждение, умозаключение); 4) смыслы познаваемого объекта или соотношений условий и требований задачи; 5) обобщенные эмоциональные компоненты мышления, в частности, превосходящие эмоции; 6) обобщенные личностные характеристики (мотивация (познавательная и неспецифическая), свойства, составляющие сознания и способности); 7) обобщенные субъектные свойства (характер саморегуляции мыслительной активности, мера дифференцированности познавательного и аффективного и др.); 8) метакогнитивные процессы.

Выделенные компоненты мыслительной активности требуют некоторых пояснений. Прежде всего, это специфика мыслительных процессов и их отличие от умственных операций. К сожалению, до настоящего времени в психологии существует недифференцированное рассмотрение отдельных компонентов мышления. Например, широко распространенным является отнесение процессов анализа, синтеза, обобщения к мыслительным операциям. Если по параметру «парности» анализ и синтез еще можно отнести к операциям (Ж. Пиаже), то другие свойства интеллектуальных операций к ним вряд ли применимы. Анализ и синтез, тем более обобщение, абстрагирование, по нашему мнению, являются процессами мышления и составляют содержание процессуального плана мыслительной активности. Данные процессы — это предмет именно психологии мышления. Так, О. К. Тихомиров, анализируя содержательные аспекты теории мышления С. Л. Рубинштейна, верно указывал на то, что мышление в его теории — это процесс и деятельность. Однако эти понятия, по мнению О. К. Тихомирова, для С. Л. Рубинштейна синонимичны, расплывчаты, а процесс — это лишь указание на временную развертку мыслительной деятельности: «...что мышление развертывается во времени, включает в себя некоторые фазы, или этапы, есть начало, середина, завершение» (Тихомиров, 1984, с. 14). Процесс, процессуальность мышления в теории С. Л. Рубинштейна — это не только осуществление мышления во времени, это целостная парадигма психологического исследования, особый подход, вскрывающий именно психологическое содержание мышления.

Процессуальность является осуществлением единой детерминации мыслительной активности: «Выдвигая тезис о процессе, его внутренних условиях и закономерностях, мы имеем в виду не про-

сто вообще процессуальность, динамику, а правильное соотношение внешних и внутренних условий, их взаимосвязь» (Рубинштейн, 1959, с. 55–56).

Изначальная непредзаданность, непрерывность мышления как процесса (его основного механизма — анализа через синтез) приводит и к различному соотношению процессуального и личностного планов на разных фазах мыслительного поиска. Это определяется созданием по ходу процесса образований (операций, способов действия, мотивов и др.), которые сами включаются в качестве новых детерминант в анализ через синтез, изменяя и преобразуя его. Следовательно, и детерминация мышления выступает не в изначально готовой и завершенной форме, а лишь как постепенно формирующаяся.

А. В. Брушлинский поддерживал и развивал позицию своего учителя С. Л. Рубинштейна. Психическое как деятельность и как процесс для С. Л. Рубинштейна выступали как две стороны одного и того же явления. Но все-таки в его теории процессуальность в определенном смысле противостоит личностному аспекту (полюс деятельности) и выражается в основном в анализе, синтезе, обобщении и т.д. Анализ, синтез, обобщение, анализ через синтез — это не операции, как часто принято их понимать, но процессы, которые исходны, непредзаданы, в них формируются действия и операции (как более законченные и завершенные компоненты). Личность (как мотивация и способности) в большей мере характеризует план деятельности. Между этими аспектами существует сложная взаимосвязь. Деятельность всегда является процессом, а процесс — деятельностью. Процесс — это, в известной мере, более углубленный пласт рассмотрения деятельности. Деятельностный и процессуальный аспекты психического имеют личностный план. Например, применительно



А. В. Брушлинский — директор Института психологии РАН

к мышлению С. Л. Рубинштейн так выразил данные зависимости: «Мышление как процесс и мышление как деятельность — это два аспекта одного и того же явления... Личностный план выступает в мышлении, взятом как в одном, так и в другом аспекте» (Рубинштейн, 1997, с. 246).

Процессуальность мышления — это тот уровень функционирования мышления, на котором личностное, субъектное соединяется с познавательным, когнитивным. Процессуальная парадигма — это способ разрешения проблемы взаимосвязи мышления и личности, способ «введения» личности, субъекта в психологию мышления.

Проблема личности и мышления может быть рассмотрена как выявление взаимоотношений мотивационного (личностного вообще) и процессуального аспектов мыслительного поиска, при этом сами личностные особенности (внутренние условия) представляют процесс. Следовательно, введение процессуального аспекта в изучение взаимосвязи личности и психических функций предпола-

гает рассмотрение взаимодействия личностных и познавательных компонентов мышления, каждый из которых, в свою очередь представляет единство устойчивого и изменчивого, прерывного и непрерывного, сформировавшегося и формирующегося, операционного и процессуального. Применительно к конкретным исследованиям мышления данный подход означает необходимость изучения как мотивационного (личностного), так и операционного пластов мыслительной активности во взаимосвязи с процессами анализа, синтеза, обобщения, абстракции познаваемого объекта.

Мыслительные процессы в отличие от интеллектуальных действий и операций являются постоянно формирующимися, незавершенными, становящимися. В отличие от операций они всегда «адаптируются», учитывают особенности тех познаваемых объектов, по отношению к которым разворачиваются (схожим образом осуществлять анализ различных объектов невозможно). Операции мышления инварианты к содержанию объекта — сложение стандартно используется и в отношении книг, и в отношении денег, и т.д. Сомнения в «парности» и «обратимости» анализа-синтеза возникают, если мы более глубоко рассмотрим характер этих процессов. Анализ — не просто разложение предмета на составные части, но выявление существенных свойств объекта (что предполагает движение мысли субъекта от наглядных к понятийным характеристикам); синтез не является лишь сбором частей предмета, а есть воспроизводство целостности предмета через отражение внутренних взаимосвязей между его элементами и взаимосвязей с другими явлениями (осуществляется на основе отражения смысловых, понятийных свойств). Все эти и другие проблемы, на наш взгляд, приводят к необходимости выделения процессуального пласта, в качестве автономного содержательного компонента (наряду

с операциями и формами) в современной психологии мышления.

Второй аспект пояснений касается включения в состав мышления особой эмоциональной ткани (предвосхищающие эмоции) и смысловых образований, касающихся условий и требований задачи, выдвижения промежуточных целей при решении задач.

В исследованиях О. К. Тихомирова была разработана «смысловая теория мышления». Он писал, что «...сегодня уже недостаточно описывать реальный процесс мышления как взаимодействие операций анализа и синтеза, он включает в себя динамику и порождение смыслов, целей, оценок, потребностей» (Тихомиров, 1984, с. 15). В теории О. К. Тихомирова мышление — это познавательная деятельность, содержанием которого выступают мотивы, потребности, действия, операции (анализ и синтез), смысловые образования.

В исследованиях О. К. Тихомирова и Ю. Е. Виноградова было показано, что творческие решения задачи испытуемыми всегда оказываются связанными с высоким уровнем эмоциональной активации. Вместе с тем роль эмоций в мышлении не ограничивается их оценочной функцией. Эмоциональные состояния оказываются включенными в сам процесс мыслительного поиска, определяя те или другие области анализа задачи и стратегии мысли.

И. А. Васильев, В. Л. Поплужный и О. К. Тихомиров обнаружили факты устойчивого эмоционального всплеска, непосредственно предшествующие решению задачи. Это позволило выделить два главенствующих типа интеллектуальных эмоций: предвосхищающие — участвующие в активном поиске и преобразовании наличной ситуации; констатирующие — связанные с результативными аспектами деятельности. Исследования И. А. Васильева показывают, что необходимым аспектом смыслового развития

при решении человеком задачи является эмоциональное развитие. Оно проявляется в предварительном эмоциональном переживании личностью гностического противоречия задачи (до его когнитивной презентации) на стадии инициации (1); в виде сдвигов эмоциональных зон, в виде кумуляции эмоций на стадии целеполагания (2); в осуществлении поиска действий, куда включены прежде всего предвосхищающие эмоции, на стадии реализации (3) (Васильев, 1998, с. 57–58). Это свидетельствует о том, что в мыслительной деятельности формируются единые ситуативные эмоционально-смысловые механизмы, выступающие не только фоном, но и активными компонентами в управлении познавательной активностью. «С этой позиции, — указывает И. А. Васильев, — мышление, так же как и интеллект, не может осуществляться без эмоций. Однако нет никаких оснований сводить одно к другому — они представляют собой единство, но не тождество. Задача состоит в том, чтобы исследовать сложные взаимоотношения между эмоциональными и познавательными процессами при осуществлении деятельности» (там же, с. 58).

В контексте данного анализа мышление представляет собой сложный, комплексный процесс решения задачи. Мыслит человек, в мышлении задействованной в той или иной мере оказывается вся психологическая организация, а не только чисто когнитивная составляющая мыслительной активности. Первые три компонента мышления (процессы, операции, формы) являясь исходными, поскольку образуют когнитивный, основной, специфический план мышления, отличающий этот процесс от других психологических функций.

Представители большинства крупных школ отечественной психологии в той или иной степени подчеркивали значимость изучения процессуального аспекта функ-

ционирования психического. А. Н. Леонтьев в своих поздних работах говорил о необходимости изучения значащих смысловых образований (как важных компонентов мышления) в их связи с внутренними отношениями системы деятельности и сознания, в их движении (Леонтьев, 1975, с. 143). В теоретических и экспериментальных работах О. К. Тихомирова и его учеников было показано развитие (т.е. процесс) умственных действий в зависимости от изменения мотивационно-эмоциональной сферы личности (Васильев, Поплужный, Тихомиров, 1980; Васильев, 1998; 2009). В смысловой теории мышления по ходу реализации мыслительной деятельности осуществляется и развитие смысловой системы, целей, потребностей. Основу функционирования мышления составляет динамическая смысловая система, состоящая из становления смысла конечной цели, подцелей (задач), отдельных компонентов задачи и ситуации (Тихомиров и др., 1999). Современная психосемантика выступает в качестве процедуры, которая через многократное использование отражает динамику, процесс осознания человеком мира, субъектные свойства сознания (Петренко, 2010б; 2010в).

Я. А. Пономарев напрямую редко говорил о процессуальности психического, но, конечно, внес существенный вклад в разработку теории мышления как процесса. Этот вклад относится прежде всего к предложенному им известному принципу перехода этапов функционирования творческого процесса в уровни структуры психического, а затем — в ступени функционирования (ЭУС — «этапы-уровни-ступени»). В принципе ЭУС предельно выражена способность психики человека порождать новое в ходе своего действия, т.е. холизм, который выступает одним из важнейших признаков мыслительного процесса. Кроме того рассмотрение фаз, этапов творчества позволило Я. А. Пономареву исходно представить

творчество в качестве процесса (Пономарев, 1976).

Даже в теории Д. Н. Узнадзе, где показана значительная роль установки, приобретенных знаний в организации операционного состава умственной деятельности человека, установка способна изменяться. В частности, эксперименты Н. А. Элиава продемонстрировали, что введение нового экспонируемого объекта, нового смыслового содержания текста оказывает решающее воздействие на установку, заставляя ее быть гибкой, «восприимчивой» к изменениям рабочего материала мысли (Элиава, 1974). На наш взгляд, не сама по себе новизна предлагаемого объекта способствовала трансформации установки, а реальная умственная деятельность субъектов по осмыслению, анализу, синтезу материала, переводя их на новый уровень обобщения заданий, определяла и преобразование исходного состояния готовности. Процесс мышления (его основной механизм — анализ через синтез) как единство соотношения внешних и внутренних условий создает гибкость установки человека, обеспечивая возможность ее развития, трансформации в любых, даже неожиданно изменившихся условиях.

В. И. Панов рассматривает процессуальность психического как парадигмальное основание экологической психологии, называет принцип процессуальности как один из методологических принципов в отечественной психологии (Панов, 2014). В методологическом анализе В. А. Барабанщиков определяет восприятие не только в качестве перцептивной системы, но и события, т.е. локального акта бытия личности и субъекта (Барабанщиков, 2002; 2016). Перцептивное событие — живое явление, постоянная динамика взаимодействия субъекта (характеризующегося вектором «мотив-цель») с объектом, которая обеспечивает опознание, анализ и становление натурального, ситуационного, апперцептивного и имидженарного

планов события. Перцептивное событие формируется путем развития собственных образующих субъекта, оно строит само себя, по способу осуществления напоминает органический процесс, протекающий от фазы к фазе, где каждая предыдущая фаза подготавливает последующую (Барабанщиков, 2006).

Приведенные данные и положения показывают, что психологи различных школ и направлений сталкиваются с необходимостью рассмотрения процессуального аспекта психического. Для А. В. Брушлинского процессуальные компоненты познавательных процессов, особенно мышления, являлись важнейшими при раскрытии природы психического отражения. Вероятно, исследование именно процессов мышления (процессуального плана) способствовало возникновению новой субъектной парадигмы в психологии, которую начал разрабатывать Андрей Владимирович. Хотя, на первый взгляд, процесс мышления предельно онтологичен, осуществляется по своим законам и предельно неуправляем со стороны личности. Психическая деятельность понимается в двух аспектах: 1) как деятельность органа; 2) как деятельность субъекта (-ов). Мышление как процесс — это прежде всего деятельность органа — мозга и нервной системы, он как бы эманерирует непрерывно, даже когда субъект бездействует, например, во сне: процесс осуществляется (человек видит сны). Мышление как деятельность, напротив, характеризуется мотивацией со стороны субъекта, постановкой целей и реализацией действий, следовательно, более регулируемо и субъектно. Отчасти это так. Но процесс мышления в силу собственной «недизъюнктивной», континуально-генетической природы обеспечивает функционирование субъекта, порождает субъектность как особенность психики человека.

Мышление как процесс — это непрерывное взаимодействие субъекта с объ-

ектом, в котором нет четко изолированных компонентов. Это происходит потому, что компоненты мышления постоянно изменяются по ходу решения задачи. А. В. Брушлинский придавал большое значение тому, что в отличие от других познавательных процессов мышление изначально не задано, в нем нет эталонов, с которыми можно было бы сравнивать существующий познаваемый объект. Эти эталоны субъект открывает сам, поэтому в мышлении обратная связь имеет подчиненное значение (использование обратной связи предполагает наличие сенсорных, наглядных образцов для осуществления действий). Эталоны, образцы, критерии человек в мышлении прогнозирует, изначально имея неадекватные, недостаточные для решения (Брушлинский, 1979, с. 106–107).

Уже в докторской диссертации А. В. Брушлинским был разрешен древний парадокс мышления (если я знаю, что ищу, то зачем мне еще искать, а если не знаю, то как я могу искать) с позиции процессуальной теории мышления — субъект ищет решение задачи, неизвестное ему, через мысленное предвосхищение искомого. Во время решения он выдвигает, как правило, много таких прогнозов, только один из которых приводит в соответствие условия и требования задачи и является верным решением. Обратим внимание, что процесс выдвижения прогнозов может осуществлять только сознательный, имеющий культурный опыт человек (несколько людей), человек как субъект практической и познавательной деятельности. Как правило, такому субъекту не мыслится, но он мыслит, проводя анализ условий и требований задачи в понятиях, используя культурно-исторический опыт (Л. С. Выготский), формируя прогнозы. Основной способ выдвижения прогнозов совпадает с базовым механизмом мышления как процесса (и операционной схемой ре-

шения задачи) — это анализ через синтез (выявление существенных свойств познаваемого (анализ) через включение его в связи с другими объектами (синтез), в которых проявляются свойства познаваемого). А. В. Брушлинский писал: «Этот основной “механизм” мышления... и есть главный и всеобщий способ мысленного прогнозирования решения задачи или проблемы. Включение познаваемого объекта в новую систему отношений и начинающееся благодаря этому выявление его в новом качестве сразу же открывают как бы новую перспективу или направленность мышления в процесс искания и открытия до сих пор неизвестных, но существенных свойств объекта...» (Брушлинский, 1979, с. 135). Человек, решая проблемы в мышлении (анализ через синтез), постоянно открывает новое знание, информацию для себя, производит новые компоненты мыслительной активности, выступает подлинным субъектом познавательной, а если необходимо и практической ситуации. Мыслительный процесс оказывается настолько сильным средством и механизмом преобразования, что, даже когда субъект как сознательное существо нивелирован (например, в состоянии сна), когда «ему мыслится», мыслительные процессы могут производить новые оригинальные комбинации, приводить к открытиям.

Мышление как процесс выступает субъектным и потому, что оно постоянно изменяется (меняются его основные составные части — объект, субъект, их взаимодействие, потому что недизъюнктивность процесса обеспечивает эмерджентность (или холизм): в функционировании порождаются новые компоненты психики (например, обобщение познавательных процессов переводит их в интеллектуальные способности)). Недавно было экспериментально доказано, что не только в мышлении, но и в рабочей памяти субъект способен менять функциональную

структуру в зависимости от сложности решаемых задач (Величковский, 2014; 2017).

Поскольку традиционная математика основана на натуральном ряде чисел, где каждое число четко отделено от другого, то классическая теория множеств не раскрывает существенных характеристик мыслительной активности и нужен новый математический аппарат, например, теория нечетких множеств П. К. Рашевского, Л. А. Заде, для отражения сути функционирования мышления. Данные идеи А. В. Брушлинского до сих пор играют важную роль, в частности, в реализации моделей (реально работающих) отдельных компонентов интеллекта. Например, В. В. Борисовым создана модель представления и обработки знаний методами нечеткого когнитивного моделирования (Селиванов, Борисов, Мунерман, 2012). Сам А. В. Брушлинский считал перспективной идею П. К. Рашевского о реформировании математики на основе «размытости» натурального ряда и числовой прямой. Идея недизъюнктивности содержания мыслительного процесса, затем переросшая в тип мышления (недизъюнктивное), в методологический способ анализа психического, в континуально-генетический метод, в континуально-генетическую логику (основы которой он сам и разработал), играет существенную роль в развитии как психологии мышления, так и математики. В марксистско-ленинской диалектике в основе психического (и других видов) развития лежат противоречия, состоящие из противоположностей. Андрей Владимирович прежде всего в работе «О природных предпосылках психического развития человека» показал недостаточную перспективность методологии, в которой под каждую противоположность выделяется некоторый онтологический субстрат (реальность). Это потом было сформулировано в качестве проблемы тройного дуализма. Например, если под парные кате-

гории в психике выделяются отдельные компоненты бытия: общественное — это только коллективные представления, индивидуальное — только индивидуальные представления (Э. Дюркгейм). Он предлагал мыслить по другому: в психическом нет ничего, что было бы только общественным, нет ничего, что было бы только индивидуальным. Парные категории онтологически нераздельны, но различны. Каждое психическое явление несет в себе то или иное соотношение биологического и социального, общественного и индивидуального.

А. В. Брушлинский особое внимание уделял таким важным свойствам мыслительного процесса, как неизоморфность и неаддитивность, которые связаны с недизъюнктивностью. Отсутствие изоморфности, параллельного функционирования между мышлением и предметным миром свидетельствует о несводимости психологических закономерностей к физическим, химическим, физиологическим, кибернетическим. Кроме того, рассмотрение процессуальности психического оказывается необходимым для адекватного решения ряда методологических проблем. Например, теория мышления (и психического) как процесса позволяет избежать излишнего противопоставления сознательных и бессознательных компонентов, индивидуального и общественного в психическом, — в целом тройного дуализма и др. (Брушлинский, 1977; 1981; 1984). В прошлые годы идеи и разработки А. В. Брушлинского о несводимости процессов мышления к его операционному составу способствовали определению собственно психологического содержания мыслительной активности человека, что сыграло существенную роль в отстаивании самостоятельной онтологии психического, в конечном итоге, психологии как науки.

Необходимо отметить, что творческая природа мышления — порождение

нового знания и функциональных структур — еще одна составляющая субъектности. Андрей Владимирович считал, что в отличие от более простых познавательных процессов (восприятия, памяти и др.) мышление всегда производит субъективно новое. Креативность самого обычного, даже житейского мышления является его специфическим отличием от информационных устройств — компьютера и ЭВМ. Теория мышления как процесса выступает определенной психологической парадигмой, которая хронологически исследовалась А. В. Брушлинским раньше и легла в основу его последующей субъектной парадигмы.

Изучение процессуальной природы мышления предполагает применение субъектно-деятельностного подхода к исследованию психического и его интерпретации. Данный подход был впервые разработан А. В. Брушлинским, он вносит еще один существенный компонент в содержание мышления — субъектный уровень.

Традиционная субъектная теория (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, Л. И. Анцыферова и др.) внесла существенный вклад в разработку онтологических основ личности, психического вообще, в решение проблем взаимосвязи сознания и деятельности, психической саморегуляции, проблем обеспечения реального функционирования психологических компонентов личности. В рамках данного подхода личность выступает как наиболее общее понятие по отношению к субъекту, поэтому личность понимается в качестве субъекта жизнедеятельности, той системы обобщенных функциональных характеристик психического, которые обеспечивают действия, поступки, деятельность и поведение человека. Субъект при этом — достаточно позднее образование онтогенеза, которое возникает после личности (личность формируется уже к трем годам

с появлением сознания и самосознания), когда человек на достаточно высоком уровне осваивает различные виды деятельности (общение, труд, игру, учение), прежде всего, предметно-практическую, профессиональную. Данная позиция, идущая в психологии от С. Л. Рубинштейна, сыграла ведущую роль в преодолении функционализма в психологической науке (где «субъектами» выступают отдельные познавательные процессы или свойства, состояния, но не личность в целом).

А. В. Брушлинский заложил основы новой трактовки субъекта, в которой субъект — более широкая категория, а личность, личностное — часть субъекта. Субъект в его трактовке появляется до личности (Брушлинский, 2003; Селиванов, 2004). Появление субъекта как такового связано с появлением первых слов (возраст одного года), когда ребенок начинает выделять в окружающем мире не только стимулы, но познавательные объекты. Субъект или субъектность существует и в младенчестве, что показано в исследованиях Е. А. Сергиенко, но собственно субъект появляется к году (появление первых слов), с возникновением познавательного отношения. Таким образом, для А. В. Брушлинского в отличие от традиционной парадигмы существует два основных критерия субъекта: 1) изначально практическая деятельность, в которой он формируется; 2) наличие познаваемого объекта (не стимула, воздействия и пр.).

Категория «субъект» является более широкой по содержанию, чем категория «личность» по ряду причин: 1) наличие группового субъекта (Журавлев, 2004); 2) понятие «субъект» включает не только психологические и социальные свойства, но и физиологические, биологические, анатомические, т.е. является более широким, чем категория «личность»; 3) субъект в онтогенезе появляется до личности

(возникающей в основном в трехлетнем возрасте с появлением самосознания), субъектные свойства возникают уже в младенчестве, а к одному году разворачивается собственно познавательное отношение субъекта к объекту (первые слова), ребенок начинает выделять в окружающем мире не только стимулы, но и познавательные объекты. Субъект жизни постоянно решает задачи на определение места того или иного объекта или явления в собственной жизнедеятельности, осознает способы и формы взаимодействия с окружающим, т.е. осуществляет рефлексивные процессы. Мышление субъекта — это познавательный процесс, в котором максимально представлен метакогнитивный план, рефлексивные процессы, которые выступают основой саморегуляции, самодетерминации, самоанализа, самореализации и т.д. А. В. Брушлинский неоднократно, даже в ранних работах указывал (вероятно, иногда чрезмерно) на то, что мыслительная деятельность детерминирована не извне, а изнутри, в ходе развертывания мыслительного процесса (Брушлинский, 2003, с. 232–268). Этим подчеркивались самодостаточность, самоорганизация и др. субъектные свойства мыслительной активности человека.

Необходимо отметить ряд исследований, которые на различном психологическом материале подтверждают значимость выделения процессуальных характеристик мышления. Данные исследования выполнены на уровне кандидатских диссертаций под нашим руководством в рамках субъектной теории мышления А. В. Брушлинского с использованием микросемантического анализа как метода фиксации детальных семантических изменений процесса мышления в процессе решения задачи.

В работах С. А. Персиянцева установлена тесная связь между высокими уровнями функционирования мыслительного процесса и наличием существенных

оснований для категоризации определенной содержательной области, наибольшими изменениями семантического пространства при решении задачи, раскрытием интенциональных и контекстуальных аспектов смысла и др. (Персиянцев, 2007; Селиванов, Персиянцев, 2013). Данные закономерности обнаружены при решении задач на смысл. Развитие идей А. В. Брушлинского и его экспериментальных данных о «немгновенном» инсайте было осуществлено в ходе экспериментальных исследований с использованием современного программного оборудования. Было обнаружено, что изменение сознательного плана мышления практически всегда приводит к иной картине в системе бессознательного оценивания субъектом условий и требований предъявляемой задачи (бессознательная оценка диагностировалась с помощью методов психосемантики). Кроме того, изменение бессознательного плана мышления испытуемых, как правило, определяло модификацию сознательного уровня мышления. Так, в работе Н. Н. Плетневской испытуемым в ходе решения основной задачи для просмотра давался фрагмент фильма, в который была вмонтирована подсказка к задаче (время предъявления подсказки 52 миллисекунды). Просмотр фильма с такой «субсенсорной» подсказкой способствовал тому, что субъекты чаще давали правильный ответ, однако объяснить свое решение не могли и не были окончательно уверены в правильности данного решения. По существу, экспериментально воспроизводился феномен «немгновенного инсайта» (Плетневская, 2006; Селиванов, Плетневская, 2009). Включение теории мышления как процесса в контекст функционирования критического мышления (Д. Халперн) привело к обнаружению доминирующей роли именно процессуальных характеристик (по отношению к операциональным) в развернутом критическом мышле-

нии. Развитые мыслительные процессы, наряду с активированным рефлексивным планом, обеспечивают возможность личности распознавать неадекватность и преодолевать навязываемые, культурно стереотипные формы логики и действия, продуцированные другими с целью манипулирования (Гудкова, 2011).

Наши исследования, начиная с 2008 года, демонстрируют, что процессуальные компоненты мышления входят и в функциональную структуру интеллекта, мыслительные процессы тесно корреляционно связаны с базовыми интеллектуальными характеристиками (см.: Селиванов, 2017).

Включение процессуальных компонентов мышления в настоящую виртуальную реальность (VR) (характеризующуюся трехмерными изображениями объектов, высокой анимацией, интерактивностью, а также «эффектом присутствия») подтверждает сохранность базовых закономерностей их функционирования в этой информационной среде. Необходимо отметить, что специально созданная, дидактическая VR оказывает более интенсивное влияние на процессы мышления через формирование их направленности и соответствующих тем обобщений. Под нашим руководством был создан ряд обучающих программ в настоящей виртуальной среде по биологии и геометрии для учащихся старших классов средних общеобразовательных школ (все объекты в этих обучающих программах выполнены в 3D, для анимации использовался мультиплатформенный инструмент для разработки трехмерных приложений «Unity»). Микросемантический анализ мышления испытуемых при выполнении усложненных заданий до и после работы с VR-программой по геометрии показал, что до программы процесс мышления находился на низшем уровне — ненаправленного анализа, а после работы с программой переходил

на смешанный либо направленный уровень (Побокин, 2015). Активация именно процессуального плана мыслительной деятельности в VR-дидактической среде объясняется прежде всего тем, что мыслительные процессы непосредственно отражают состояние и особенности познаваемого объекта и всей внешней и внутренней ситуации, складывающейся на текущий момент времени. В VR субъект может непрерывно взаимодействовать с качественно представленным сенсорным познаваемым объектом. В итоге мышление как процесс разворачивается по закономерностям, которые могут существенно активироваться в VR, но сохраняют собственную специфику (Селиванов, 2016, с. 90–96).

Выделение и разработка процессуальных характеристик мышления закономерно привели А. В. Брушлинского к созданию новой субъектной парадигмы в психологии. В наших исследованиях продемонстрировано, что процесс мышления является личностным и субъектным. Поступательно разворачивающееся мышление само приводит к изменению практически всех базовых компонентов личностной организации (мотивации, способностей, черт и сознания). Например, стимуляция процессуального плана мышления приводит к изменению такой личностной характеристики в познании, как когнитивный стиль (полезависимость — полнезависимость) (Селиванов, 2003б). Положение современного конструктивизма, что знания не содержатся в объекте, а конструируются познающим субъектом (Петренко, 2010а, с. 6), может быть дополнено тем, что познающий субъект выполняет работу и по конструированию собственных личностных черт.

Также была создана субъектная психотерапия, в рамках которой предложено новое понимание психической патологии. Наличие предельно обобщенного вида психопатологии, связанной с потерей

субъектной регуляции личностных свойств, является серьезным аргументом в пользу значимости субъекта в осуществлении процессуального и других уровней мышления. Патология психического здесь — это потеря субъектности со стороны личности, перераспределение «субъектности» на ее компоненты, а также переживание сильного страха асубъектности (Селиванов, 2003б). Виктимное поведение человека как исполнение роли жертвы, вероятно, выступает как одна из форм нарушения субъектного уровня бытия. Было показано, что виктимные личности не используют субъектные качества (ответственность, самостоятельность и др.) в межличностном общении, что они делегируют другим управление собственным психологическим пространством (низкий контроль и регуляция, размытость границ со средой), не относятся к другим как к субъектам, не принимают позицию субъекта жизнедеятельности. Субъектная терапия строится на формировании адекватного, правильного мышления, в котором отражена полифония свойств значимых для субъекта объектов, в ней осуществляется система мероприятий по перераспределению субъектности на личность в целом, устраняется страх асубъектности, в ней также формируются субъектные характеристики.

Таким образом, А. В. Брушлинским была создана теория мышления, которую называют процессуальной, но которую также можно называть субъектной. Уникальность ее в том необычном понимании субъекта, которое он заложил. Субъект в ней является более общей онтологической реальностью, чем личность; личностное — это часть субъекта. Приоритет (исходность) мыслительных процессов означает, что именно в них и формируются другие компоненты мышления — операции, формы, мотивы, способности и т.д. В процессах мышления представлен субъект и его свойства. Субъектность начина-

ет особенно интенсивно реализовываться в механизме «анализ через синтез», через который обеспечивается открытие новой информации, задание направленности мыслительной деятельности при решении задач, формирование новых мыслительных и личностных компонентов.

Мыслительные процессы (по своей сущности направленные на открытие и создание нового) обеспечивают холистическую природу психического. В мышлении порождаются не только новые когнитивные структуры, но и новые личностные свойства. Изменение всех личностных компонентов (мотивации, способностей, направленности, сознания) в мыслительных процессах выступает свидетельством регулятивной функции субъекта по отношению к личности. В ходе собственного функционирования субъект через мышление оказывает воздействие на личностные структуры, приводит к их изменениям, динамике. Субъект развивает личностные черты, в том числе, осуществляя мыслительную деятельность по решению внешних и внутренних проблем. Мышление играет наряду с деятельностью существенную роль в личностном развитии и становлении субъекта.

В свое время при разработке теории субъекта С. Л. Рубинштейн ввел реального, живого человека в гносеологию, в познавательное отношение субъекта и объекта, тем самым, по мнению К. А. Абульхановой, целый ряд абстрактных гносеологических, философских проблем был переведен в разряд жизненных, психологических. В данной работе мы показали, что А. В. Брушлинский многими своими работами доказал значимость осуществления обратного хода — перенесения основного гносеологического отношения между субъектом и объектом в план онтологии, выявления его онтологических характеристик. Как показывают его и наши исследования, способ и уровень познавательного взаимодействия личности с объектом

выступает важной онтологической характеристикой субъекта, оказывающей существенное влияние на компоненты всех основных сфер личностного бытия. Личностные характеристики субъекта мышления на процессуальном уровне оказываются движущимися, динамичными, живыми, постоянно реагирующими на изменения, происходящие в анализе объекта, в мыслительном отражении внешней и внутренней ситуации. Одним из перспективных следствий этой позиции Андрея Владимировича выступает рассмотрение субъекта в качестве общего онтологического основания личности, как своеобразного условия движения личности. Один из путей и способов личностного развития при этом — это деятельность субъекта. Субъект обладает более развитой метакогнитивной позицией и ресурсами (Холодная, 2016) и способен развивать личность (личностное), используя два наиболее мощных средства — деятельность и мышление.

Литература

- Барабанщиков В. А. (2002). Восприятие и событие. СПб.: Алетейя.
- Барабанщиков В. А. (2006). Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-центр; Высшая школа психологии.
- Барабанщиков В. А. (2016). Динамика восприятия выражений лица. М.: Когито-центр.
- Брушлинский А. В. (1977). О природных предпосылках психического развития человека. М.: Знание.
- Брушлинский А. В. (1979). Мышление и прогнозирование. М.: Мысль.
- Брушлинский А. В. (1981). Проблема общественного—индивидуального в психике человека и культурно-историческая теория // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология / отв. ред. В. В. Давыдов. М.: НИИ ОПП АПН СССР. С. 31–37.
- Брушлинский А. В. (1984). Деятельность, действие и психическое как процесс // Вопросы психологии. № 5. С. 17–29.
- Брушлинский А. В. (2003). Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя.
- Васильев И. А. (1998). Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // Психологический журнал. № 4. С. 49–60.
- Васильев И. А. (2009). От методологической независимости к взаимозависимости // Методология и история психологии. Вып. 4. С. 60–72.
- Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. (1980). Эмоции и мышление. М.: МГУ.
- Величковский Б. Б. (2014). Позиционные эффекты в рабочей памяти // Экспериментальная психология. № 2. С. 26–36.
- Величковский Б. Б. (2017). Функциональная организация рабочей памяти: Дис... доктора психол. наук. М.: ИП РАН.
- Гудкова М. В. (2011). Характеристики критического мышления субъекта при решении социальных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань: КФУ.
- Леонтьев А. Н. (1975). Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат.
- Журавлев А. Л. (2004). Психология управленческого взаимодействия. М.: Институт психологии РАН.
- Панов В. И. (2014). Экопсихология: парадигмальный поиск. М.; СПб.: Нестор-История.
- Персиянцев С. А. (2007). Соотношение уровневых характеристик процесса мышления субъекта и особенностей осознания смысловых связей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: ИП РАН; СмолГУ.
- Петренко В. Ф. (2010а). Парадигма конструктивизма в гуманитарных науках // Методология и история психологии. Вып. 3. С. 5–12.
- Петренко В. Ф. (2010б). Основы психосемантики. М.: Эксмо.
- Петренко В. Ф. (2010в). Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. М.: Новый хронограф.
- Плетневская Н. Н. (2006). Соотношение сознательного и бессознательного компонентов при решении мыслительных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: ИП РАН; СмолГУ.
- Побокин П. А. (2015). Влияние средств виртуальной реальности на развитие мыш-

ления и знаний школьников по математике в ходе обучения: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль: ЯрГПУ; СмолГУ.

Пономарев Я. А. (1976). Психология творчества. М.: Наука.

Рубинштейн С. Л. (1959). Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР.

Рубинштейн С. Л. (1997). Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука.

Селиванов В. В. (2003а). Вклад А. В. Брушлинского в понимание психологической природы мышления // Психологический журнал. № 2. С. 107–113.

Селиванов В. В. (2003б). Мышление в личностном развитии субъекта. Смоленск: Универсум.

Селиванов В. В. (2004). Континуально-генетическая логика исследования психологии субъекта // Вопросы психологии. № 4. С. 138–140.

Селиванов В. В. (2008). Развитие теории мышления А. В. Брушлинского: современное состояние и перспективы // Психологический журнал. № 2. С. 29–40.

Селиванов В. В. (2016). Человек и виртуальный мир // Субъект и виртуальная реальность: психическое развитие, обучение / под ред. В. В. Селиванова. Смоленск: Издательство СмолГУ. С. 62–143.

Селиванов В. В. (2017). Мыслительные процессы в функциональной структуре интеллекта // Экспериментальная психология. № 2. С. 67–78.

Селиванов В. В., Борисов В. В., Мунерман В. И. (2012). Психологическое и математическое моделирование интеллекта // Известия СмолГУ. № 1 (17). С. 333–349.

Селиванов В. В., Персиянцев С. А. (2013). Когнитивная и смысловая детерминация мышления в континуально-генетическом подходе А. В. Брушлинского // Психологический журнал. № 2. С. 50–59.

Селиванов В. В., Плетневская Н. Н. (2009). Психология мышления: соотношение осознанного и неосознанного. М.: ИД «АТИСО».

Тихомиров О. К. (1984). Психология мышления. М.: МГУ.

Тихомиров О. К., Бабаева Ю. Д., Березанская Н. Б., Васильев И. А., Войскунский А. Е. (1999). Развитие деятельностного подхода в психологии мышления // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл. С. 191–234.

Холодная М. А. (2016). Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности как ресурсный фактор интеллектуального развития // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования. Материалы третьего международного симпозиума / отв. ред. М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова. М.: Институт психологии РАН. С. 26–32.

Элиава Н. Л. (1974). Мыслительная деятельность и установка // Исследования мышления в советской психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука. С. 3–34.

ИСТОРИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПРОБЛЕМА КРИЗИСА В ПСИХОЛОГИИ: Л. С. ВЫГОТСКИЙ И СОВРЕМЕННОСТЬ



И. А. Сусоколова

*Независимый исследователь,
Бремен, Германия,
e-mail: irinasousokolova@yahoo.com*

Преобразования психологической науки, начало которым положил Л. С. Выготский, рассмотрены в историческом аспекте. Прослежены особенности продвижения эмпирической и теоретической психологии к высшей форме психики (творчество, гениальность, креативность) путями, указанными Выготским. Продвигаясь от простого к сложному, объективно-эмпирическая психология (психометрия) описывает креативность в терминах предшествующих форм психики (интеллекта, памяти), упорядочивая лишь ее отдельные гипотетические признаки, которые измеряются с помощью универсального метода — теста, построенного по стимульно-реактивному принципу. Разложение сложного единства на разобщенные элементы не позволяет собрать из них целостного феномена. Предложенные на основе психометрической трактовки креативности практические рекомендации по отбору детей с высокими показателями тестов и стимуляции их продуктивности не дают ожидаемого увеличения количества гениев. С позиций теоретической психологии исходно дается определение творчества, посредством выявления единицы его анализа, обнаруживающей существо и раскрывающей механизм этого феномена. В соответствии с этим определением разработан специфический психологический метод диагностики, по результатам которой предложены эффективные педагогические рекомендации по формированию и воспитанию творческих личностей. Этот подход реализует предвиденную Выготским перестройку методологии науки, соответствующую требованиям высокоорганизованной практики (термин Выготского).

Ключевые слова: теория кризиса в психологии, эмпирическая психология, теоретическая психология, психометрия, творчество, креативность, высокоорганизованная практика.

DOI: 10.7868/S1819265318020048

Для цитаты: Сусоколова И. А. (2018). Проблема кризиса в психологии: Л. С. Выготский и современность // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 47–72.

Часть 1

І. Фундаментальному изучению ситуации, сложившейся в эмпирической психологии в первой четверти XX в., посвящена выдающаяся работа Л. С. Выготского «Исторический смысл психологического кризиса», написанная в 1927 г. и впервые опубликованная в 1982 г. (Выготский, 1982, т. 1, с. 291–436).

Стремительное движение психологической мысли привело к возникновению в относительно короткий исторический период (последняя треть XIX в. — первая четверть XX в.) целого ряда разнообразных исследовательских направлений и течений¹. Каждое из них выдвигает свое толкование рассматриваемого феномена и применяет подходящий метод. Искомые явления описываются на различных полученных из опыта основаниях с помощью признаков, предположительно к ним отнесенных. У. Джеймс отмечал, что психология «в настоящее время представляет просто совокупность отрывочных эмпирических данных, ... кучу сырого фактического материала, порядочную разногласицу во мнениях, ряд слабых попыток классификации и эмпирических обобщений чисто описательного характера» (James, 1892, p. 334). Разработчики «новых эмпирических психологий» старались, по возможности, распространить свои исследовательские средства (интерпретацию явления и сообразные методы), предложенные и опробованные для обследо-

вания частных случаев, на максимально широкий спектр психических феноменов, вплоть до высшей формы психики (Выготский 1982, т. 1, с. 306–308). Закономерно, что любая следующая концепция, как отмечал Выготский, вынуждена отбрасывать предыдущие и начинать с нуля, выделяя свой базовый принцип: «нарождаются системы с совершенно другой основой и центром» (Выготский 1982, т. 1, с. 297). Каждую из концепций невозможно ни опровергнуть, ни подтвердить. Хотя сосуществование различных течений отмечено, по оценке Выготского, непримиримой борьбой: «в психологии ... борются различные взаимно исключаящие друг друга реальные типы науки» (Выготский, 1982, т. 1, с. 374), но они продолжают уживаться друг с другом. Устойчивое сосуществование разобщенных направлений считалось внешним признаком кризиса.

Рассматривая кризис как целостное явление с позиции теоретика-методолога, а не с позиции сторонника одного из противоборствующих направлений², Выготский увидел в симбиозе различных

² «Только тот, кто поднимет свой анализ из плоскости критического обсуждения той или иной системы взглядов на высоту принципиального исследования средствами общей науки, только тот разберется в объективном смысле происходящего в психологии кризиса; для него откроется закономерность происходящего столкновения идей и мнений, обусловленная самим развитием науки и природой изучаемой действительности на данной ступени ее познания. Вместо хаоса разнородных мнений, пестрой разногласицы субъективных высказываний для него откроется стройный чертёж основных мнений развития науки, система объективных тенденций, с необходимостью заложенных в исторических задачах, выдвинутых ходом развития науки и действующих за спиной отдельных исследователей и теоретиков с силой стальной пружины. Вместо критического обсуждения и оценки того или иного автора, вместо уличения его в непоследовательности и противоречиях он займётся положительным исследованием того, чего требуют объективные тенденции науки; и вместо мнения о мнении он получит в результате чертёжа скелет общей науки как системы определяющих законов, принципов и фактов» (Выготский, 1982, т. 1, с. 324).

¹ Психометрия: Ф. Гальтон (Galton, 1865; 1879; 1880; 1888); структурная школа: В. Вундт (1879–1920), Э. Титченер (1893–1927); вюрцбургская школа: О. Кюльпе (1894–1909); «индивидуальная» психология: А. Бине (Binet, Henri, 1898; Binet, Simon, 1905); функционализм в американской психологии: У. Джеймс (1872–1910); бихевиоризм: Э. Торндайк (1898), Дж. Уотсон (1913); гештальтпсихология: М. Вертгеймер, В. Келер, К. Коффка (1910); психоанализ: З. Фрейд (1895); теория поля: К. Левин (1917); учение о развитии интеллекта: Ж. Пиаже (1923).

направлений «весь их смысл и методологическую природу» (Выготский 1982, т. 1, с. 372): ввиду принципиальной невозможности «согласовать несогласуемое» (Выготский, 1982, т. 1, с. 373) «единой эмпирической психологии не существует вовсе» (Выготский, 1982, т. 1, с. 372). Разобщенность направлений — это видимое проявление характерного для эмпирии способа непосредственного, изобретаемого всякий раз *ad hoc*, опытного опознавания действительности. «Быстрое реагирование» на сиюминутные запросы практики, использование «подручных средств» для отбора людей по заданным конкретным признакам — ее неоспоримое достоинство. Невозможность консолидации полученных знаний в единую науку, необходимую для познания реальности, позволяющего овладеть ею и преобразовывать ее — непреодолимый недостаток, приводящий к кризису.

II. Видя в кризисе закономерную фазу развития научного познания, Выготский раскрыл его исторический смысл: «глубочайший кризис, переживаемый современной психологической мыслью», знаменует превращение психологии в науку «в точном и истинном значении этого слова» (Выготский, 1982, т. 2, с. 24–25) с собственной методологией — учением о способах, путях, приемах конкретно-научного познания³. Выйдя за пределы эмпирического способа познания, для решения этой задачи Выготский заложил методологические основы теоретической психологии.

Критерием того, что наука выкристаллизовывается из соответствующей

области знаний, Выготский считал выявление ее предмета (*что* исследуется) и разработку метода (*как* исследуется).

Введение теории познания в психологию и опора на методологический принцип «обратного» метода дала Выготскому уверенность в том, что «понять до конца какой-нибудь этап в процессе развития и самый процесс можно, только зная конец процесса, результат, направление, куда и во что развивалась данная форма» (Выготский, 1982, т. 1, с. 294). Исходным пунктом научного познания (в отличие от накопления психологического опыта) является обозначение своего предмета — высшей, ставшей формы психики — того феномена, который определяет родовую сущность человека, ибо «в высших формах — ключ к пониманию низших» (Выготский, 1982, т. 1, с. 294).

Принципиально важно, чтобы толкование предмета науки отвечало возможностям метода, и их согласованность позволяла построить формализованную модель изучаемого феномена. Разработка модели — ведущий способ научного познания. Эффективность разрабатываемой модели определяется гармонией формы исследуемого феномена, абстрагируемой математическим познанием, и содержания, выявляемого научно-методологическим осмыслением изучаемой реальности, которое конденсируется философией и воплощается в научном понятии (подробно см.: Сусоколова, 2014).

Положение в психологии, очевидно для Выготского, свидетельствовало о том, что «отдельные психологические дисциплины в развитии исследования, накоплении фактического материала, систематизации знания и в формулировке основных положений и законов дошли до некоторого поворотного пункта. Дальнейшее продвижение по прямой линии, простое продолжение все той же работы, постепенное накопление материала оказываются уже бесплодными и даже

³ «Из такого методологического кризиса, из потребности отдельных дисциплин в руководстве, из необходимости — на известной ступени знания — критически согласовать разнородные данные, привести в систему разнородные законы, осмыслить и проверить результаты, прочистить методы и основные понятия, заложить фундаментальные принципы, одним словом, свести начала и концы знания, — из всего этого и рождается общая наука» (Выготский, 1982, т. 1, с. 292).

невозможными. Чтобы идти дальше, надо наметить путь» (Выготский, 1982, т. 1, с. 292). Опираясь на теорию познания Выготский, указал два пути (прямой и обратный) продвижения исследований к высшей форме психики.

Прямой путь усложнения структуры и функций, «повторяющий путь, которым шла природа» (Выготский, 1982, т. 1, с. 295), определяет стезю эмпирической психологии. Эмпирические исследования постепенно (от простого к сложному) приближаются к построению модели высшей формы психики, которая исходно описывается непротиворечивыми наблюдаемыми признаками, взятыми из различных реальностей (биологии, социологии, психологии). Существенные признаки неотличимы от несущественных. Продвижение по этому пути обусловлено разложением сложных психических единств на предполагаемые компоненты. При этом «получаются продукты, чужеродные по отношению к анализируемому целому, — элементы, которые не содержат в себе свойств, присущих целому как таковому, и обладают рядом новых свойств, которые это целое никогда не могло обнаружить» (Выготский, 1982, т. 2, с. 13).

Обратный путь исходит из определения, отражающего сущность высшей, ставшей формы психики. Двигаясь этим путем, теоретическая психология опирается на вычленение единицы этого сложного феномена, которая в отличие от элементов «обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и является далее неразложимой живой частью этого единства» (Выготский, 1982, т. 2, с. 15).

Указание двух подходов к исследованию высшей формы психики (разложение на элементы и выявление единицы) привело Выготского к раскрытию тайны рождения общей науки (Выготский, 1982, т. 1, с. 292).

III. В поисках ключа к научному познанию, направленному на выявление

«внутренней природы вещей» (Выготский, 1982, т. 1, с. 293), Выготский поставил задачу разработки «теории кризиса», что с необходимостью требовало указания на его «причины, тенденцию, динамику, прогноз» и пути выхода из него (Выготский, 1982, т. 1, с. 372).

Причину кризиса Выготский понимал как его движущую силу. «Причина эта лежит в развитии прикладной психологии, приведшей к перестройке всей методологии науки на основе принципа практики, т.е. к превращению ее в естественную науку ... Практика и философия становятся во главу угла» (Выготский, 1982, т. 1, с. 393).

Общественный прогресс⁴ выдвинул в XIX в. принципиально новую задачу практического применения психологии. Ее невозможно было решить средствами, выработанными на основе практически-психологического опыта и навыков, аккумулированных теми социальными институтами (церковь, армия, политика, промышленность), которые веками «сознательно регулировали и организо-

⁴ В результате индустриальных революций XIX в. Англия стремительно выдвинулась на лидирующие в мире позиции как промышленная держава. Инициативы и умения изобретателей и предпринимателей превратили ее из преимущественно аграрной страны в сильнейшее государство с высоко развитой промышленностью. По мере прогресса индустриализации была осознана ведущая роль в общественном развитии «хороших граждан» — наиболее передовых членов общества, эффективно способствующих его прогрессу и отличающихся гармонией психических и физических черт. Философия обозначила основные характерные черты «хороших граждан». Дж. Милль считал принцип общественной пользы высшим принципом морали (Mill, 1829). Дж. С. Милль утверждал, что персональные и управленческие решения должны базироваться на полезности результата, потребление которого способствует счастью человечества, а не личному благу и обогащению (Mill, 1843). Моральная ценность поступка определяется его всеобщей пользой. В ходе бурных дискуссий, вызванных публикацией учения о биологической эволюции (Darwin, 1859), этот заказ актуализовался в задачу «улучшения расы».

вывали психику» (Выготский, 1982, т. 1, с. 387) путем выявления и использования конкретных индивидуальных результатов в «своих» интересах. Развитие общества выдвинуло на передний план проблему «хороших граждан»: наиболее передовых членов общества, считающих принцип общественной пользы (а не интересы отдельных индивидов или социальных институтов) высшим принципом морали, способствующих счастью всего человечества (а не личному благу и обогащению). Под влиянием идей дарвинизма акцент в формулировании этого социального заказа был поставлен на массовом «улучшении расы». Для адекватного выполнения социального заказа недостаточно интуитивного абриса «улучшенной расы» и «хороших граждан» по наблюдаемым признакам. Необходимо, с одной стороны, понимание таких абстракций, как мораль, нравственность, общественная польза, счастье всего человечества. Осмысление абстрактных понятий конденсируется философией. С другой стороны, необходим практический способ выявления носителей существенных качеств «хороших граждан». «Принцип практики и философии... — тот камень, который презрели строители и который стал во главу угла. В этом весь смысл кризиса» (Выготский, 1982, т. 1, с. 388).

Выготский раскрыл взаимодействие практики и философии, на котором зиждется наука. Область знаний, от которой ожидается выполнение социального заказа, далеко не всегда располагает необходимыми научным пониманием природы искомого феномена и механизмов его действия. Но поиски ответа на запросы общественной практики дают мощный импульс развития исследовательских подходов. Социальный заказ, в ответ на который начинает формироваться наука, требует, прежде всего, сиюминутного практического ответа. И не надо «ждать, пока психология завершит свою

теоретическую систему», ибо, как отметил Выготский, «опыт естественных наук говорит о другом: медицина и техника не ждали, пока анатомия и физика отпразднуют свои последние триумфы. Не только жизнь нуждается в психологии и практикует ее в других формах везде, но и в психологии надо ждать подъема от этого соприкосновения с жизнью» (Выготский, 1982, т. 1, с. 390). Для формирования современной Выготскому психологической науки принципиально важным было расширение утилитарного направления: «ведущая роль в развитии нашей науки сейчас принадлежит прикладной психологии» (Выготский, 1982, т. 1, с. 387).

Сравнивая современную научную психологию с предшествующей ей областью психологических знаний, Выготский отметил, что «психология, которая призвана практикой подтвердить истинность своего мышления, которая стремится не столько объяснить психику, сколько понять ее и овладеть ею, ставит в принципиально иное отношение практические дисциплины во всем строе науки, чем прежняя психология» (Выготский, 1982, т. 1, с. 387). Прежняя психология апеллировала к умозрительным построениям⁵, условно называемым «теорией». Там «теория от практики не зависела нисколько» (там же). «Теперь... практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; практика выдвигает постановку задач и служит верховным судом теории, критерием истины; она диктует, как конструировать понятия и как формулировать законы» (Выготский, 1982, т. 1, с. 387–388).

Практика не только указывает, *что* исследовать, но и *как* исследовать. «Практика как конструктивный принцип науки требует ... методологии науки» (Выготский, 1982, т. 1, с. 388) — учения

⁵ О методах, использованных «прежней психологией», см., например, Мазиллов, 2007а, с. 4.

о научном методе. «Метод — значит путь, мы понимаем его как средство познания; но путь во всех точках определен целью, куда он ведет. Поэтому практика перестраивает всю методологию науки» (Выготский, 1982, т. 1, с. 388). По линии «практики и философии» проходит раздел между эмпирической и теоретической психологией.

IV. Явным симптомом того, что кризис «созрел», Выготский считал выдвижение в 20-х гг. XX в. проблемы общей психологии, как задачи первостепенной важности. Мнение это исходило преимущественно от психологов-практиков, разрабатывающих специальные области прикладной психологии (Выготский, 1982, т. 1, с. 292). Методологический анализ этой научно-практической проблемы позволяет раскрыть возможности удовлетворения «потребности в объединении разнородных знаний» (Выготский, 1982, т. 1, с. 298) средствами эмпирической и теоретической науки. «Правильная постановка вопроса» требует, прежде всего, понимания того, что есть «общая теория». Эмпирическое и теоретическое направления различаются толкованием «общего» и методами его исследования.

Эмпирическое познание характеризуется стремлением к вычленению как можно большего количества, как можно более разнообразных элементов — результатов некоторых предполагаемых психических актов. При попытках «их классификации и эмпирических обобщений» чисто описательного характера» появляются разнородные точки зрения, которые как бы освещают различные грани искомого общего предмета в его всевозможных проявлениях. Появление и устойчивое сосуществование ряда разнородных течений необходимо для распространения эмпирического подхода.

Соответственно непосредственные участники кризисных событий XIX в. видели будущее эмпирической психологии

в расщеплении ее на множество отдельных наук. «Скоро наступит время, когда никому не придет в голову писать книгу по психологии вообще, как не приходит в голову писать по математике вообще» (Stout, 1896, т. 1, р. 3). И в XXI в., как в XIX в., ее перспективы видятся в углублении разобщенности направлений: «через 50 лет... направления психологии обретут собственную идентичность и собственные названия и образуют отдельные факультеты в университетах» (Hunt, 2007, р. 665). Вековое накопление ситуативно-наглядных разнородных признаков наводит на мысль о невозможности создания общей теории (см., например, Мазиллов, Слепко, 2011). «Есть много оснований сомневаться в том, что любая единая теория сможет объяснить как действие нейромедиаторов, так и психические процессы, участвующие в разрешении криптограммы; как конфигурации нервных сетей, так и течение истинной любви» (Hunt, 2007, р. 846). В публикациях эмпирического подхода исследования креативности сравнивают с семью слепцами, которые ощупывают слона (Yamamoto, 1965; Sternberg, 1988); и даже существуют «разнообразные слоны гениальности» (Nicolls, 1972, р. 724). Общая картина современной эмпирической психологии уподобляется лоскутному одеялу (Hunt, 2007, р. 665). Пленарные доклады на современных психологических конгрессах посвящены частным практическим задачам. Проблематика конференций становится все более узко специализированной. Постоянное расщепление на все более суверенные проблемные зоны — присущая эмпирическому подходу исследовательская тактика.

Наряду с этим, была осознана ущербность психологии, разобщенной на различные течения. Резюмируя положение дел в психологии XIX в., У. Джеймс констатировал: «психология еще не наука, это нечто, обещающее в будущем стать наукой» (James, 1892, р. 334). И спустя де-

сятилетия обстоятельства существенно не изменились. В 1923 г. на VIII конгрессе по экспериментальной психологии Ч. Спирмен повторил утверждение Джеймса: «и сейчас психология не наука, а надежда на науку» (Выготский, 1982, т. 1, с. 426).

Исследователи того времени видели претворение в жизнь этой надежды в создании общей «теории». Опираясь на введенный И. Кантом критический анализ двух основных источников познания⁶, Ч. Э. Спирмен считал «самым угрожающим» симптомом психологии начала XX в. «противоестественное разведение» двух ее половин: «общей», которой «ничего не осталось, как быть пустой», и «экспериментальной» — «слепой» (Spearman, 1923, p. 340). Спирмен, лично внесший значимый вклад в усовершенствование статистического аппарата, оценивал современный ему этап роста экспериментальной психологии как стадию младенчества, находясь на которой, она, очевидно, страдает «пагубными детскими болезнями». Он сравнивал триумф ее результатов «скорее с блестящими набегами, чем с закреплением на завоеванных позициях» (Spearman, 1923, p. 28).

Осознание психологами необходимости создания общей науки Выготский рассматривал как внутреннее свидетельство кризиса в психологии.

⁶ «Наше знание возникает из двух основных источников души: первый из них есть способность получать представления (восприимчивость к впечатлениям), а второй — способность познавать через эти представления предмет (спонтанность понятий). Посредством первой способности предмет нам дается, а посредством второй он мыслится в отношении к представлению (как только лишь определение души). Следовательно, созерцание и понятия образуют элементы всего нашего познания, так что ни понятия без соответствующего им некоторым образом созерцания, ни созерцание без понятий не могут дать знаний» (Кант, 1994, т. 3, с. 89). «Без чувственности ни один предмет не был бы нам дан, а без рассудка ни один нельзя было бы мыслить. Мысли без содержания пусты, созерцания без понятий слепы» (там же, с. 90).

С одной стороны, формирование общей теории виделось в примирении разнородных направлений. Взгляды многих участников борьбы в психологии в 70-х гг. XIX в. выразил Н. Н. Ланге, для которого задача построения «обновленной системы науки» состояла «в критической оценке всех современных психологических направлений и попытке их соглашения» (Ланге, 1914, с. 43). Выготский оценивал позицию Ланге как «ложную ориентировку в кризисе», его высказывание как «глубоко неверное», как попытку «согласовать несогласуемое» (Выготский, 1982, т. 1, с. 373). Однако был предложен план критики психологии (рассмотрение ее основных понятий, ее логики, способов ее внутренней организации), нацеленный на создание особой науки о последних основаниях и общих принципах психологического познания. «Задачу такой дисциплины видели в том, чтобы научно представить факты, которые общи наибольшему числу частных явлений в данной области» (Binswanger, 1922, p. 3). Такая «метатеория», изучающая структуру и связь понятий самих по себе, безотносительно к воспроизводимой ими реальности, стремилась возвыситься над противоречиями школ и систем и утвердить единство науки посредством методологических обобщений. Такие теоретизирования, оторванные от практики, подобны колоссу на глиняных ногах. Сведение воедино различных по содержанию направлений недостижимо в эмпирической психологии.

С другой стороны, была осознана необходимость поиска основания для объединения разнородных течений. За образец создания единой психологии мыслили-эмпирики принимали естественные науки, где по мере их развития сменялись эпохи наиболее общих законов (например, в физике закон сохранения живых сил, закон сохранения энергии, закон

сохранения движения, закон всеобщего тяготения и т.п.) или «конечного объяснительного термина»⁷ (например, в химии, возникшее на основании ложной аналогии между распространением тепла и движением жидкости учение об особом тепловом жидкости — флогистоне). Джеймс сожалел о том, что «в психологии нет ни одного закона в том смысле, в каком мы употребляем это слово в области физических явлений, ни одного положения, из которого могли бы быть выведены следствия дедуктивным путем» (James, 1892, p. 335). Спирмен, разделявший мнение Канта о том, что в основе всех суждений естественных наук лежат совершенно общие и необходимые законы, был уверен, что «самой насущной нуждой психологии» начала XX в. была разработка фундаментальных законов, которые позволят ей «стать истинной и прогрессивной наукой, способной стать вровень с физическими науками» (Spearman, 1930, p. 313). Но в поисках «объяснительного» принципа широкого профиля он вынужден был вернуться к «ненавистному ассоцианизму», ибо только он предлагал «некое подобие фундаментальной и исчерпывающей системы законов» (там же).

В условиях невозможности найти содержательное основание или свести воедино различные по содержанию направления, психометрия дала формальную базу для соглашения несогласуемого, измерения признаков того «общего», трак-

туемого как свойственное всем или подавляющему большинству людей. Тем самым, исторически закономерно объективно-эмпирическая наука стала психологией взрослого нормального человека (Выготский, 1982, т. 1, с. 292).

V. Возводя психологию в ранг объективно-эмпирической науки, сэр Ф. Гальтон (Galton, 1865) первым⁸ показал возможность применения психологии для решения как актуальных проблем социальной практики, так и задач, обусловленных ходом внутреннего развития соответствующей области знаний.

Чуткий к веяниям времени Гальтон предложил практический подход к решению задачи «улучшения расы». Не теряя времени на ожидание последних триумфов психологической науки, он дал описание высшей формы психики по ее наблюдаемому общепринятому показателю. Положение доктрины пангенезиса о наследственной передаче адаптивных признаков⁹ и успешный опыт селекционеров подсказали Гальтону подход к решению задачи «улучшения расы» — искусственный отбор «граждан с хорошими свойствами». С позиций эмпирической психологии для этого необходимо, прежде всего, обратиться к поискам черт, характеризующих «хороших граждан».

⁸ Наряду с этим, есть мнение, что «выделение психологии» как самостоятельной науки «вряд ли было четко датированным событием» (Мазилев, 2007б, с. 4). Ориентировочно указывается вторая половина XIX в. «Мюнстерберг говорит, что эмпирическая психология едва ли возникла раньше середины XIX в.» (Выготский 1982, т. 1, с. 390).

⁹ Всецело разделяя доктрину пангенезиса, Гальтон верил, что «общее сходство ментальных качеств между родителями и потомством у человека и животных ни на йоту не отличается от сходства их физических качеств» (Galton, 1865, p. 158). Но ясно понимая, что научно и обоснованно доказать это он не может, признавался: «все, что я могу — это показать, что талант и особенности характера проявляются у детей, если они есть у их родителей» (Galton, 1865, p. 160). Это утверждение представляется спорным.

⁷ В области психологических знаний имелся опыт применения отвлеченных терминов для обозначения спекулятивных психических элементов. Г. Лейбниц отвел умозрительному конструкту — монаде — роль универсального элемента мироздания, а в психологии придал ей значение «перцепции» (Leibniz, 1721). Выдвинув в качестве объяснительной основы «способность» (Vermögen), Х. Вольф возлагал на рациональную психологию задачу дедуктивного выведения явлений из сущности и природы души (Wolf, 1734). Й. Герbart предложил в качестве универсального первичного «атома сознания» «представление» (Vorstellung) (Herbart, 1824).

Из отдельных черт, предположил Гальтон, можно собрать целостный портрет.

Для формирования психометрии Гальтон заимствовал понятия из различных областей знаний и многоцелевой метод. Успех его научной деятельности определялся согласованностью основных положений, заложенных им в фундамент психометрии. 1. Обозначением высшей формы психики (гениальности) с помощью заимствованных из непосредственного общечеловеческого опыта наблюдаемых признаков¹⁰. 2. Вычленением измеряемых элементов гениальности: беглости и гибкости ментальных образов. 3. Применением для оценки высших психических форм теста — универсального способа оценки результатов, построенного по стимульно-реактивной схеме, предложенной Р. Декартом. 4. Правильным выбором математического аппарата (статистики, ранее применявшейся для упорядочивания явлений другой природы), подходящего для таксономии различных измеренных показателей искомого явления, ибо справедливо полагал, что знания должны быть формализованы, чтобы стать наукой. 5. Непосредственным перенесением в психологию положений учения Ч. Дарвина о биоло-

гической эволюции (в частности, трактовки естественного отбора). 6. Заимствованием из дарвинизма термина дивергенция (расхождение признаков) для описания единственного механизма возникновения новых форм. 7. Привлечением широкопрофильного «объяснительного» принципа ассоциаций для толкования психических явлений. 8. Опорой на ведущий тезис позитивизма: наука не должна объяснять, а лишь описывать явления, отвечая не на вопрос «почему», а на вопрос «как». Задача «как связаны элементы» решается опытным путем — установлением частоты их совместного (одновременного или последовательного) появления. Принцип ассоциаций становится «объяснительным».

Однако заимствование идей из других областей знаний не обеспечивает научного понимания (выявление сущности и раскрытия механизма) искомого феномена. Ведь «в той науке, где понятие создано, возникло, развилось и доведено до предельного выражения, оно употребляется сознательно, не слепо. При перенесении в другую науку оно слепое, оно никуда не ведет. Такое слепое перенесение биогенетического принципа, эксперимента, математического метода из естественных наук создало в психологии видимость научности, под которой на деле кроется полное бессилие перед изучаемыми явлениями» (Выготский, 1982, т. 1, с. 354). Полтора века интенсивного продвижения психометрии от простого к сложному подтвердили этот тезис Выготского.

V.1. Заложенные Гальтоном в основу психометрии положения определили неоспоримые преимущества и непреодолимые недостатки этой парадигмы для изучения высшей формы психики. Основывая объективно-эмпирическую науку, Гальтон сделал шаг вперед: дал абрис предмета науки — высшей формы психики, определяющей родовую сущность

¹⁰ Для описания гениальности Гальтон использовал общепринятый показатель — репутацию: «глубокое общественное признание» достижений человека, «проверенное и подтвержденное временем» (Galton, 1952, p. 2) и закрепленное в достойном публичном статусе авторитетного лица, самого передового человека эпохи, «в долгу у которого мир добровольно себя признает» (Galton, 1952, p. 33). Согласно мнению современников и потомков о результатах деятельности человека отводится решающая роль в формировании репутации. При этом Гальтон отличал устойчивую репутацию от скоротечной популярности «льва одного Лондонского сезона», полученной в результате преходящего успеха, и «не принимал в расчет только официальный ранг» (Galton, 1952, p. 8). Занимать пост начальника и быть родоначальником оригинального направления или авторитетным специалистом — не одно и то же.

человека — гениальности. Но, продвигаясь к ней прямым путем от простого к сложному и расчленив целостный феномен на элементы, он сделал два шага назад: свел ее к предшествующей ей форме — интеллекту и, пожертвовав показателями качества, принимал во внимание только те ее гипотетические признаки, которые поддаются количественной оценке (подробно см.: Сусоколова, 2016).

Обозначение предмета психологии явилось мощным «ускорителем» движения от различных «простейших элементов» и «первичных актов» к комплексным психическим формам. Область психологических знаний претерпела радикальные организационные изменения: в нее вошла форма, свойственная собственно научному исследованию — статусные экспериментальные лаборатории, оснащенные соответствующим оборудованием (вместо случайных помещений, «размером с коробку для сигар», где несистематически работали отдельные энтузиасты-исследователи). В 70-х гг. XIX в. — начале XX в. в Европе и Америке возникло множество психологических лабораторий,¹¹ в которых начали планомерно проводить опыты.

¹¹ Лондон, Южно-Кенсингтонский Музей: Ф. Гальтон (1884); Берлин: К. Штумпф (1894, в 1900 эта лаборатория получает статус Психологического института); Лондон: Университет Колледж: проект предложил Дж. Салли в 1897, руководили В. Х. Р. Риверс (1897–98), Е. Т. Диксон (1898–99), В. МакДауголл (1900–1907), Ч. Спирмен (1907–1945); Кембридж: в 1877 г. Дж. Уард и Дж. Венн хотели открыть лабораторию, но их проект отклонили; Университет Джона Хопкинса (основан в 1876): «первая психологическая лаборатория в Америке» руководил Г. С. Холл (1883, там работали Дж. Дьюи, Дж. Кеттел, Г. Дональдсон, Е. К. Санфорд, Г. Бернхайм, Дж. Ястроу; в 1897 и в 1901 Ф. У. Х. Майерс дал новые проекты лаборатории, которая была открыта в 1913); Фрайбург: Г. Мюнстерберг (1887–1892); Гёттинген: Г. Мюллер (1881); Грац: А. Майнонг (1894, первая лаборатория в Австрии); Лейпциг: В. Вундт (1879); Мюнхен: К. Штумпф (1889); Оксфорд: В. МакДауголл (1907–1914, сотрудники: В. Браун, К. Берт, Дж. К. Флюгель, М. Смит); Кембридж,

Психометрия выступила беспрецедентным «обще-примиряющим» подходом, что обеспечивалось «глобальной универсальностью» (Spearman, 1930, p. 313) тестолого-статистического инструмента, его пригодностью для упорядочивания явлений «совершенно различной природы»¹². Но она повела психологию в обход кризиса «необозримой разнородности», позволяя подвести измерения разнородных признаков, взятых из различных направлений, под «общий знаменатель». Это представляется ее очевидным преимуществом, но на деле является ее непреодолимым недостатком: ввиду того, что из рассмотрения исключаются признаки, не поддающиеся измерению (Galton, 1952; Guilford, 1967b), искомый феномен всегда неполно представлен. Он постепенно складывается по мере получения формализованных пока-

Массачусетс, Гарвард Колледж: У. Джемс (1874–1876, раньше Вундта); Вустер, Массачусетс, Кларк Университет: С. Холл в 1888 г. организовал лабораторию, а руководил ею Э. К. Санфорд (1891–1898); Колумбия: Дж. Кеттел (1891–1917); Корнель: лаборатория основана Ф. Анджелом в 1891 г., перешла к Э. Б. Титченеру (1892–1927); Пенсильвания: Дж. Кеттел (1888–1891); Принстон: Дж. М. Болдуин (1893); Станфорд Университет (основан в 1892): Ф. Анджел, лаборатория с 1892 г.; Торонто: Дж. М. Болдуин (1889); Висконсин: Дж. Ястроу (1888–1927); Йель: Г. Т. Ладд (1881), Е. В. Скрипчур (1892). В 1899–1903 гг. исследовательские лаборатории по компаративной психологии (сравнение поведения животных и человека) были открыты в Кларке, Гарварде и Чикаго. К 1910 г. в США их стало 8.

¹² Вводя статистику в психологию, Гальтон считал, что «по существу, нельзя измерить истинное значение чего бы то ни было, но найденное среднее этих измерений представляет их все. Оно не является обязательно истинным, но является лучшим приближением к нему» (Galton, 1952, p. XII). Для того чтобы «сделать изменчивость абсолютно различных классов, таких как люди, мыши, растения, мастерство в классических дисциплинах и т.п. сопоставимыми на одинаковых основаниях», они должны быть переведены из того, в чем они измерены, в «автономные от любого содержания статистические единицы» (Galton, 1908, p. 298). Технически статистическая единица каждой серии измерений получается из самой серии.

зателей. Его описание закономерно отличается незавершенностью формы и неопределенностью содержания: «эмпирики не видят своего предмета, не понимают его» (Выготский, 1982, т. 1, с. 361).

V.2. Следуя тактике разложения сложных единств на компоненты, Гальтон представил гениальность как сплав трех составляющих: талант (ум, интеллект); характер (мотивация, личностные черты); энергия (выносливость, способность к усердной работе). «Менталитет» статистического подхода — относительность измерений — определил способ формирования терминов — выделение одного признака относительно другого и комплектование биполярных пар¹³, которые, предположительно, должны прояснить понимание. В свете этого он обособил дихотомию собственно психических признаков (талант и характер) как «содержательных терминов, исчерпывающих» гениальность, ибо «они включают всю человеческую духовную природу, насколько мы способны ее понимать. Нет другого класса известных качеств, который может быть помещен над ними» (Galton, 1865, p. 322). В стремлении «придать точность используемым эпитетам» (Galton, 1952, p. 33) Гальтон искал измеряемые психические проявления характера и таланта.

V.2.A. Целостный «характер» Гальтон разложил на ряд личностных свойств и стимулов, побуждающих к получению результатов, оцениваемого как гениальный (Galton, 1952). Они группируются на основе их локализации относительно индивида. К стимулам, идущим из окружающей среды, относятся материальные блага, общественное признание, социальный статус, высокая должность. Как внутренние побудители отмечаются:

психологические (преданность идее, увлеченность делом, страсть к созидательному труду, склонность к соперничеству, получение удовольствия от умственной работы) и психофизиологические (энергичность, работоспособность, выносливость). Для их ранжирования необходимо согласование данных многих наблюдений и самоотчетов, что создает значительные трудности в достижении объективной оценки¹⁴. Гальтон не смог установить для этих черт измеряемых показателей.

Тема «внешней» и «внутренней» мотивации продвигалась исследователями-эмпириками в направлении, указанном Гальтоном. Так, Р. Вудвортс описал дихотомией терминов «внешняя» и «внутренняя» мотивация побудители любой деятельности (Woodworth, 1918). Внешний мотив заставляет человека заниматься какой-то деятельностью для того, чтобы выдвинуть самого себя и достичь личного успеха и победы над соперниками. Интерес индивида сосредоточен на самом себе, а не на содержании деятельности. Внутренний мотив, определяющий полную погруженность человека в деятельность, выражает истинный интерес к ней самой. Внешний и внутренний мотивы взаимодействуют: «внешние мотивы могут привести вас к входу в мир человеческой деятельности, но, переступив порог, вы должны отбросить все внешнее» (Woodworth, 1918, p. 71).

Психометрические исследования мотивации и личностных черт в XX в. и в XXI в. непосредственно использовали предложенные Гальтоном стимулы (под-

¹³ Например, интеллект — личность, окружающая среда — индивид, конвергентная продуктивность — дивергентная продуктивность, внешняя мотивация — внутренняя мотивация.

¹⁴ Так, для описания проявлений характера житейский язык имеет много больше биполярных выражений, чем для описания ума. Различные качественные аспекты личности выражают такие пары, как храбрый — трусливый, скромный — наглый, добрый — злой, нежный — грубый, лживый — честный и т.п. Много ли других биполярных пар для выражения силы интеллекта, кроме умный — глупый, или сходного по смыслу,мышсленный — тупой? (Thomson, 1951).

робно см.: Сусоколова, 2016). В целом, методическое оснащение психометрии не позволяет установить, является ли мотивация стабильной индивидуальной чертой или меняется в зависимости от ситуации. Оценка лишь результата в ответ на задание, которое дается только один раз, не предоставляет возможности испытуемому продемонстрировать устойчивость своей мотивации. Принципиальные методические ограничения психометрических тестов (однократное предъявление задания и жесткий лимит времени его выполнения) не позволяют экспериментально отделить внутренний мотив бескорыстного познавательного интереса к содержанию деятельности (определяющий собственно творчество; подробно см.: Богоявленская, 2009) от внешнего мотива личного успеха (подтвержденного общественным признанием или индивидуальным удовольствием). Можно с некоторой достоверностью обнаружить проявление лишь мотива достижения как показателя ментальной продуктивности.

Неудачи преследовали психометриков при попытках установления взаимосвязи количественных оценок черт темперамента с измеряемыми показателями интеллекта, «состоящего из множества способностей, включающих креативное мышление» (Guilford, Zimmerman, Guilford, 1976, p. 125). Возглавляемая Гилфордом группа высоко компетентных авторов приложила к этому огромные усилия (подробно см.: Богоявленская, Сусоколова, 2011, с. 163–171), но честно признала, что «история соотношения измерений личности и темперамента с измерениями интеллекта и когнитивных способностей представляет собой почти постоянный провал попыток» (Guilford, Zimmerman, Guilford, 1976, p. 125). Очевидно, что статистические закономерности не отвечают характеру отношений между этими двумя группами признаков. Попытки установления связи формальных признаков ума

и характера привели к замене «внутренних отношений единства внешними механическими отношениями» (Выготский, 1982, т. 2, с. 14) двух явлений, которые предстают в этом подходе как чуждые.

В эмпирическом подходе распространено основанное на поверхностных наблюдениях мнение о том, что креативность побуждается гедонистическими мотивами и служит средством избавления от скуки, монотонности повседневной жизни, оживления приятных чувств, пробуждения интереса. Гилфорд писал: «...мы играючи искривляем монотонную и неинтересную ежедневную рутину, чтобы сделать из нее что-то, намного более привлекательное для наших страстных желаний. Мы не только убегаем от скуки и банальности таким образом, но также от забот и неприятностей» (Guilford, 1952, p. 463). Стремление избавиться от скуки делает креативную деятельность интересной, приносит положительные эмоции: «...все креативные люди любят то, что они делают. Их ведет... возможность делать работу, от которой они получают удовольствие» (Csikszentmihalyi, 1996, p. 107). Интерес позволяет человеку «включиться в действие... ради истинного удовольствия и наслаждения самим заданием» (Hennessey, 2010, p. 343). При этом креативный результат предстает скорее как вычурный, чем как новый.

Однако если принять скуку как побудитель действия, то возникают существенные трудности ее изучения в экспериментальной схеме стимульно-реактивного тестирования. Как внутренний импульс, она не улавливается этой схемой. Ее формирование в процессе эксперимента (путем предъявления многих разнообразных внешних стимулов) требует отказа от этой схемы. Несмотря на то что скука не вписывается в психометрическое изучение креативности, на нее продолжают ссылаться как на возможный побудитель «когнитивного поиска разнообразия

зия» (McNemar, 1964). Сторонники активно-эмпирического подхода в ХХI в. признают, что «по самой своей природе исследования таких комплексных конструкторов, как мотивация и креативность, со всеми их скрытыми смыслами и применениями, всегда будут беспорядочны и в основном вызывать сомнения» (Hennessey, 2010, p. 359).

V.2.Б.α Философски обоснованная (Г. Спенсер) и подкрепленная эмпирическими данными (Ч. Дарвин) биологизаторская трактовка интеллекта представляла его как главную форму психики, обеспечивающую адаптацию: он увеличивает точность и сложность ответных приспособительных реакций. Буквально заимствуя такую трактовку, Ф. Гальтон был уверен, что гениальность — тоже ответы на внешние воздействия, но адаптационно более эффективные, чем интеллектуальные ответы (Galton 1952). Но то, что для эволюции живой природы является целесообразным и определяет ее содержание — адаптивный ответ на внешние (относительно вида) воздействия, для психики человека выступает лишь как форма¹⁵. Зато идентичная трактовка интеллекта и гениальности в терминах только адаптивного ответа позволяла использовать для оценки их гипотетических признаков один универсальный метод — тест.

В поисках измеряемых показателей интеллекта применение тактики разложения сложных единств на компоненты дало ожидаемый результат. Гальтон использовал метафору «социальной и профессиональной жизни как продолжающегося экзамена»¹⁶ (Galton, 1952, p. 5).

¹⁵ С позиций процессуально-деятельностной парадигмы было показано, что творчество, понимаемое как родовая сущность человека, теряет форму ответа (Богоявленская, 2006).

¹⁶ Гальтон подразумевал, что жизнь-экзамен постоянно требует от человека наивысшего проявления всех духовных и интеллектуальных сил, исключительной интенсивности деятельности,

Он рассмотрел результаты экзамена (итогового по трехлетнему курсу математики) студентов Кембриджского университета, получивших наивысшую классацию. Очевидно, что успешная сдача экзамена зависит, прежде всего, от умственных способностей. Применение ранжированных по трудности тестовых заданий позволяет измерять уровни умственных способностей. А интеллект в целом можно представить как суммарный балл на выпускных экзаменах, который складывается из оценок, полученных по отдельным дисциплинам (Galton, 1952).

Наряду с этим, в качестве показателей гениальности, поддающихся количественной оценке, Гальтон использовал такие универсальные элементы, как идеи, ментальные образы, которые являются методом самонаблюдения. Интерпретация гениальности в терминах ассоциаций связывала ее с воображением как источником неочевидных идей, которые, хотя и основаны на приобретенном опыте, но транспонируют его в необычном, оригинальном виде¹⁷. В порождаемых воображением ассоциативных ментальных образах виделось количественное множество и качественное разнообразие ответов, необходимых для

полной отдачи, предельной мобилизации всех знаний и концентрации воли и не допускает тупого прозябания в ежедневной рутине. И так же, как суммарный балл на выпускных экзаменах складывается из оценок, полученных по отдельным дисциплинам, так и «мир» в форме общественного мнения группирует оценки человека. В общую оценку, по Гальтону, включены оригинальность концепции, инициативность, предприимчивость, активность и энергия, административные умения, различные приобретенные знания, сила литературного выражения, ораторское искусство и многое другое, а также более специальные профессиональные заслуги (Galton, 1952, p. 5).

¹⁷ Д. Юм полагал, что реальность отражается в представлениях различным образом: от буквального воспроизведения (память) до фантазий, которые производят транспозицию наличного опыта в необычный, оригинальный вид (воображение) (Hume, 1739–1740, p. 9).

адаптации, интерпретируемой с позиций учения о биологической эволюции. Согласно Дарвину, в природе под влиянием изменений окружающих условий жизни постоянно осуществляется расхождение признаков — дивергенция. Заимствованный из дарвинизма термин «дивергенция», описывающий единственный механизм возникновения новых форм, внедрился в психометрию.

Отношение двух толкований гениальности (в терминах умственных способностей и ментальных образов¹⁸) Гальтон проверил опытным путем. Показанная им связь¹⁹ относительных количественных оценок уровней умственных

¹⁸ Для количественной оценки вспомненных ассоциативных ментальных образов хорошо знакомого предмета (стола для завтрака) Гальтон составил вопросник и опросил 100 взрослых мужчин (Galton, 1880). Самонаблюдения его респондентов дали широкий спектр характеристик ментальных образов (живость, яркость, разнообразие, окрашенность (цветные или черно-белые), четкость и т.п.). Две из них отвечали дивергенции и, очевидно, поддавались количественной оценке: беглость (количество «единиц продукции» — ассоциаций, выданных за фиксированное время) и гибкость (количество «классов продукции» — разнообразие ассоциаций, выданных за фиксированное время).

¹⁹ Гальтон рассмотрел особенности ментальных образов у людей с различными уровнями ума: обладающих, по общему признанию, «высоким интеллектом» и с относительно «средним и низким интеллектом». По его данным ментальные образы высокоинтеллектуальных людей отличаются вариативностью (высокая гибкость); количество идей (беглость) контролируется волей, которая не дает образам отклоняться к одной из специфических идей, и сознание направлено на получение отчетливого абстрактного образа. Людей с невысокими уровнями ума отличает тенденция спонтанно давать на стимульное слово обилие ассоциаций (высокая беглость), привязанных к первому пришедшему на ум свойству (низкая гибкость). Такая бесконтрольная беглость изобилует многими деталями, зачастую не относящимися к сути, что «рассеивает» абстрактный образ. Высший разум, по Гальтону, отличается беглостью, множеством ответов (одно слово вызывает в нем «целую толпу ассоциаций») и гибкостью (он «с готовностью перемещает образы в любую точку ментального поля зрения») (Galton, 1911, p. 76).

способностей и ассоциативной ментальной производительности свидетельствовало о наличии «общей меры» для обоих толкований гениальности. Это представляло гениальность в терминах интеллекта и открывало путь к изучению ее признаков «в статистической манере»²⁰ (Galton, 1952), т.к. удовлетворяло требованию статистического аппарата о массовости измеряемых признаков: ведь умственные способности можно обнаружить в какой-то степени у всех людей. Гальтон допустил, что они «вполне надежно» репрезентируют гениальность²¹ (Galton, 1952, p. 2). Подразумевалось, что признаки интеллекта и гениальности изменяются в одном и том же направлении: чем выше оценки умственных способностей, тем больше гениальность. Значит, их количественные оценки можно упорядочить таким образом, чтобы «большая адаптационная эффективность» гениальности была представлена более высокими величинами умственных способностей. Гальтон был убежден, что «гениальный человек — человек, одаренный высшими способностями»²² (Galton, 1852, p. VIII). Тем

²⁰ Гальтон обратился за помощью к К. Пирсону, который на основе фундаментальных теорем об ошибках наблюдений, сформулированных в 1846 г. О. Браве, разработал корреляционный анализ (Pearson, 1896).

²¹ На научное опровержение этого, в целом соответствующего наблюдениям и здравому смыслу допущения, ушли десятилетия кропотливых научных исследований профессиональных психологов, разделявших позиции культурно-исторической парадигмы. Характер взаимоотношений показателей интеллекта и гениальности теоретически обоснован и доказан с помощью специально разработанного, собственно психологического экспериментального метода (Богоявленская, 1971; 2009).

²² В предисловии ко 2-му изданию своей книги «Наследственная гениальность: исследование ее законов и значения» (1892) Гальтон разъяснял, что самая большая неточность в 1-м издании (1869) — это понимание гениальности. Под этим термином он имел в виду только очень высокое выражение умственных способностей и намеревался использовать ее так, как она интерпре-

самым в психометрическом подходе гениальность редуцирована до высших проявлений ума, а ее трактовка как «пригодности любого человека для конкретного дела» (там же) возвращает к тактике, выработанной на основе веками накопленного практически-психологического опыта: отбор людей с нужными «способностями». Постепенно термин «способности» стали использовать для обозначения ранжированных ответов на тесты, а для обособления измеряемых признаков гениальности от признаков интеллекта приняли термин «креативность».

V.2.Б.В. Уверенный в том, что «без элементарного нельзя понять комплексное», Гальтон на основе наблюдений и лабораторных опытов удостоверился в том, что люди, обладающие явными способностями, в целом необычайно тонко различают минимальную разницу в весе, а у умственно отсталых людей притупляется сенсорная чувствительность (Galton, 1911, p. 19–20). Значит, элементарные психические признаки могут репрезентировать комплексные ментальные проявления. На прямом пути от простого к сложному зажегся зеленый свет.

Для проверки применимости корреляций в массовом обследовании²³ Галь-

тирована в словаре Джонсона: «Гениальность: ментальная сила или способность — предрасположение природы, на основании которого можно определить пригодность любого человека для конкретного дела» (Galton, 1952, p. VIII).

²³ В целях демонстрации пригодности статистики для упорядочивания человеческих признаков Гальтон наблюдением за людьми на улицах Лондона установил «сравнительную этническую однородность обитателей Британских островов» (Galton, 1908). Он также допустил, что психические проявления можно квалифицировать как однородные и до известной степени «повторяемые». Для упорядочения массы данных Гальтон разработал метод корреляций, в основу которого положил принцип «реверсии» или «регрессии к среднему», состоящий в тенденции отклонения изучаемых параметров в следующем поколении к среднему и подтвержденный им путем сопоставления роста отцов и сыновей и экс-

тон разработал ряд тестов для измерения²⁴ отдельных предполагаемых элементов и апробировал их при массовом обследовании в антропометрической лаборатории на Международной выставке здоровья в 1884 г.²⁵ На материале выборки 350 мужчин он показал эффективность применения корреляций для упорядочивания антропоморфических данных (Galton, 1888).

Гальтон и его многочисленные последователи успешно перенесли опыт психофизиков по измерению элементарных психических проявлений на измерение гипотетических признаков высших психических форм. Дж. Мк. Кеттел не только полностью подтвердил результаты Гальтона, но и расширил список наиболее значимых «ментальных тестов»: мускульной силы, быстроты движений, чувствительности к боли, остроты зрения и слуха, различения веса, времени реакции, памяти на числа и бессмысленные слоги, ассоциаций (Cattell, 1890). Инициированное Кеттелом их массовое использование было проведено во многих лабораториях.

периментально по величине зерен гороха (Galton, 1879). Эти отклонения, выраженные в статистических единицах, хорошо согласовывались с законом нормального распределения. Данные измерения наследуемых признаков собирались в диаграммы разброса частот, показывающих отношения между парами измерений. Рассмотрение этих диаграмм и математическая помощь Дж. Диксона позволили Гальтону выделить линии регрессии и природу частот, проявляющихся на этих диаграммах, и выразить эти отношения простым коэффициентом. Для обозначения наклона регрессионной линии он ввел букву «г». В 1888 г. термин «корреляция» появился в печати (Galton, 1888).

²⁴ Измерялись: рост стоя и сидя, вес, размах рук, длина и ширина головы, длина локтевой кости, длина среднего пальца левой руки, сила дыхания, сила натяжения и сжатия, быстрота удара, сила удара, чувствительность к боли, острота слуха, зрения, цветовосприимчивость (Galton, 1908, p. 245).

²⁵ После закрытия выставки лаборатория была перенесена в Южно-Кенсингтонский музей в Лондоне, где продолжала работать еще 6 лет; всего было обследовано 9337 человек.

Тестирование «первичных элементов» и «простейших ментальных актов»²⁶ дало обнадеживающие результаты. И хотя на опыте было показано, что психометрическими методами только элементарные проявления «могут быть изучены с точностью, необходимой для научной работы» (Sharp, 1899, p. 334), тестирование набирало обороты на пути к высшим формам.

Вдохновленные успехом исследователи перешли к тестированию признаков комплексных явлений: интеллекта (Seashore, 1899; Bagley, 1900; Wissler, 1901); памяти (Ebbinghaus, 1885) (бесмысленные слоги), (Binet, Henri, 1895a (слова); 1895b (фразы)); внимания, утомляемости (Cattel, 1890; Binet, 1894; 1900; Binet, Henri, 1896; 1898); креативного воображения (Binet, Passey, 1894; 1895; Dearborn, 1898; Sharp, 1899; Chassel, 1916); гениальности (Terman, 1906). Однако эти работы дали «обескураживающие результаты» (Burt, 1909).

«Работа над ошибками» проводилась в двух направлениях. С одной стороны, в силу того, что в психометрии математическому аппарату отводится ведущая роль в конструировании совокупной формы искомого явления, последовательно усовершенствовался статистический инструментарий. Рассмотрев процедуры и результаты первых применений ментальных тестов, Ч. Спирмен преодолел ограничения корреляционного анализа и заложил основы факторного анализа (Spearman, 1904). Для того чтобы «устранить мучительные проблемы факторной неопределенности» (Thurstone, 1952, p. 315), Л. Терстоун, опираясь на накопленные статистические данные, ввел ряд нововведений в аппарат факторного анализа и развил мульти-факторный анализ (Thurstone, 1938). Уязвимым местом была субъективность предложенных им улучшений, что

с необходимостью вызвало критику, которая, по существу способствовала масшовому использованию этих усовершенствований. Применение этих новаций в ряде исследований дало ошеломляющие результаты, но субъективность осталась. Разбиение на элементы и попытки установления связи между их формальными оценками приводит к потере содержания, ведь факторный анализ не дает нового знания, а лишь упорядочивает данное. Дж. Гилфорд был убежден, что «мы не можем получить из факторного анализа то, что мы не заложили в него» (Guilford, 1961, p. 2). Была показана субъективность факторно-аналитического инструмента: «нацеленные ротации», по существу, «дают возможность исследователю предварительно установить вид решения, который он хотел бы видеть или на который его теория указывает» (Eysenck, 1979, p. 182). Субъективность «объективного» аппарата факторного анализа отражает принципиальное ограничение объективно-эмпирического подхода: невозможность доказать или опровергнуть полученные результаты. Под «единицей измерения» понимается универсальный показатель, применимый ко всем измеряемым разнородным явлениям в данной группе. Ее поиск происходит опытным путем.

С другой стороны, для более широкого охвата различных признаков необходимо увеличение разнообразия тестов и нахождение способа их компоновки. В соответствии с практическими задачами были предложены: шкала (для отбора детей различного возраста по уровню развития искомым психическим проявлениям) и батареи (для отбора взрослых людей по различным аспектам выделенных психических явлений). В свете масштабности насущной общегосударственной проблемы неуспевающих учеников в народных школах была разработана шкала тестов для объективной оценки уровня умственной отсталости детей, неспособных спра-

²⁶ Проведено в области патопсихологии (Kraepelin, 1895; Oehrn, 1895).

виться со школьной программой (Binet, Simon, 1905²⁷). Шкала была переведена на английский язык, адаптирована к опыту американских детей (Goddard, 1908) и интенсивно использовалась в Америке. На основе накопленных путем широкого практического применения шкалы данных, был разработан универсальный показатель измерения интеллекта — IQ (Stern, 1911), что, в свою очередь, привело к значительной интенсификации использования шкалы. Понимая общественную значимость одаренности, и, видя в высоких умственных способностях стратегический потенциал страны, Л. Терман адаптировал эту шкалу для отбора высоко одаренных детей (шкала Станфорд—Бине) вместо отсева неуспевающих учеников (Terman, 1916). Однако в стремлении быстро удовлетворить запросы общественного развития с помощью «подручных средств» он допустил непоправимую методологическую ошибку: ведь для отсева неуспевающих учеников есть четко определенный критерий, своего рода верхняя граница — ученик должен справляться с определенными заданиями. Для гениальности этой границы нет, потому что ее результаты шире, чем исходные требования, и она перестает быть только ответом, который можно однозначно оценить по наблюдаемым измеряемым проявлениям (Богоявленская, 2009).

Начиная с 1917 г., когда США вступили в Первую мировую войну, разрабатывались, проходили массовое использование и усовершенствование батареи групповых армейских тестов (альфа и бета), служивших для сортировки новобранцев по различным видам военных специальностей. Когда после войны эти тесты были выпущены для гражданско-

го употребления, непосредственно на их основе были разработаны батареи тестов для установления уровня подготовки студентов колледжей.

Практикующие тестологи оправдывали неизбежное поступательное продолжение измерения интеллекта без его теоретического осмысления, по аналогии с ситуацией в такой более «продвинутой» науке, как физика. Так Терман, ссылаясь на пример с электрическим током, который широко применяется, успешно исследуется и измеряется, «хотя о его реальной природе имеются только сомнительные спекуляции», заявил, что «интеллект может быть изучен и измерен до того, как узнают его реальную природу» (Terman, 1916, p. 42). Требование полного определения интеллекта до начала его измерения он считал «довольно необоснованным». Спирмен предостерегал об опасности смешения двух совершенно различных понятий: внутренней природы электричества и его внешних проявлений (измеряемых гальванометром). Вероятно, считал он, можно обойтись без знания «чистой сущности» интеллекта, но невозможно начать его тестирование без перечисления релевантных его области ментальных признаков. Еще в 1904 г., приступая к объективным измерениям интеллекта, он был уверен, что «мы обязательно должны знать, если не *что*, то, по меньшей мере, *какой* он есть» (Spearman, 1927, p. 16). Измерение отдельных гипотетических признаков интеллекта, называемых способностями, продолжается и по сей день.

V.2.Б.у. В течение многих десятилетий психометрики измеряли различные признаки, приписанные интеллекту, и искали связь между его высокими оценками и креативностью. В 1930-х гг. в Америке было осознано, что успешность выхода общества из глубокого экономического кризиса обеспечивается, в частности, повышением эффективности управления

²⁷ На основе данных массового применения эта шкала была усовершенствована (Binet, Simon, 1908; 1911); подробно см.: Богоявленская, Сусоколова, 2005.

производством. Из этого оформился социальный заказ, с одной стороны, на отбор высоко результативных управленческих кадров, с другой стороны, на разработку способа нахождения наиболее эффективных решений конкретных практических задач. В ответ на первую проблему интенсифицировалась разработка научного инструментария: были предложены и применены различные виды тестов для количественной оценки, как разнообразных специальных способностей, так и способностей, отнесенные к креативности и высокому интеллекту (Smith, 1933).

Интеллект стал самым емким понятием. Количественное соотношение «элементарное — комплексное» подменило качественное соотношение «низшее — высшее». Статистически обусловленная формальная сортировка на «типичное» и «нетипичное» подменила содержательное соотношение «существенное — несущественное». Самая комплексная (по количественным показателям) форма — интеллект — становится генеральной, вытесняя высшую (по качественным признакам) форму — творчество — с вершины иерархии психических свойств человека. Но в условиях, когда «объем понятия растет и стремится к бесконечности, по известному логическому закону содержание его столь же стремительно падает до нуля» (Выготский, 1982, т. 1, с. 308). Охватывая массу разнородных признаков, понятие «интеллект» теряло смысл, но оставалось при этом жизненно необходимым как обозначение какой-то общности формальных оценок множества гипотетических признаков.

При решении второй задачи разработки апеллировали к продуктивному мышлению, которое связывалось с креативностью. И опережая научные исследования содержания феномена креативности, но опираясь на ее общепринятый признак — результативность, журналист А. Осборн предложил технику по-

вышения эффективности решения практических проблем, образно названную «мозговой штурм» (Osborn, 1942; 1948). Техника основана на некритическом движении множества разнообразных решений, из которых путем последующего разумного обсуждения выбирается наиболее оптимальное. В 1939 г. он впервые организовал классы по групповому решению проблем способом «мозгового штурма» в рекламном агентстве, где тогда работал (подробно см.: Богоявленская, Сусоколова, 2011, с. 56–59).

Во время Второй мировой войны Дж. Гилфорд руководил подразделением № 3 ВВС США, главной задачей которого была разработка тестов для отбора новобранцев-авиаторов в пилоты, штурманы, бомбардировщики, инженеры, стрелки. Практическая задача такого масштаба массовости создала экспериментальный плацдарм, адекватный мощности наиболее усовершенствованной формы измерительного аппарата. «Здесь впервые факторный анализ был использован в большой программе разработки тестов» (Guilford, 1967a, p. 184). Возглавляемая Гилфордом группа сотрудников исследовала память, рассуждение, суждение, предвидение и планирование, способности к механике, т.е. комплекс проявлений, относимых к сфере практического интеллекта в соответствии с теми задачами, которые предстояло решать будущим авиаторам (Guilford, 1986).

Самый значимый, определивший направление дальнейших психометрических исследований вывод, который сделал Гилфорд из опыта массового применения факторного анализа, состоял в том, что «надо относиться с большим уважением к низким корреляциям»²⁸ (Guilford,

²⁸ Традиционно считалось, что коэффициент корреляции 0,40 или ниже «указывает на столь незначительную величину связи, что она не заслуживает рассмотрения» (Guilford, 1948, p. 5).

1948, р. 5). Он обратил внимание на очевидный факт: в эмпирических исследованиях сложных проявлений человеческого поведения низкие корреляции измеряемых переменных — общее правило, а не исключение. Высоко валидные предсказания должны базироваться на большом множестве показателей. Хотя каждый из них может добавить немного в общую переменную, но от их суммирования ожидается вполне достоверное предсказание «по совокупности». «Предсказания, основанные даже на очень низких корреляциях, 0,10–0,20, могут быть практически полезны при правильных условиях и большом числе испытуемых» (там же). Но это правомерно только для выборки очень большого объема. Встала задача достижения очень большой массовости исследований.

В.2.В. В ответ на внешнеполитическую задачу престижа державы в освоении космоса Гилфорд поднял и повел армию исследователей на решительный штурм проблемы креативности. Он апеллировал к мнению «тех, кто вне академической паствы — представителей больших индустрий» (Guilford, 1950, р. 445). Практиков интересовал исключительно прикладной аспект проблемы креативности, а именно ее результат, преподнесенный в форме нового продукта, идеи. Для изучения этого аспекта они нанимали много ученых и проводили серьезные симпозиумы.

Психометрия предложила свой подход к решению этой задачи: разработка тестов для количественной оценки гипотетических признаков креативности относительно признаков интеллекта. Считая самую комплексную форму психики «всеобъемлющей», психометрики в недрах интеллекта искали признаки креативности: «всегда был значительный интерес к отношению между креативностью и интеллектом, особенно до той степени, до которой последний объясняет пер-

вую» (Guilford, 1959a, р. 152). В течение нескольких лет под руководством Гилфорда интенсивно проводились факторно-аналитические исследования измеряемых признаков интеллекта и среди них — гипотетических признаков креативности (подробно см.: Богоявленская, Сусоколова, 2011, с. 109–120).

Значимым событием на пути к креативности было упорядочивание эквивалентных факторов в модель «Структура интеллекта» (СИ) (Guilford, 1955; 1956; 1958; 1967b). Непосредственным «ускоряющим толчком» для разработки модели послужило приглашение Гилфорда на симпозиум в Париж в 1955 г.

Беззаветно верящий в силу измерительного инструментария Гилфорд считал умозрительным выдвижение философами базовых категорий теории познания, ввиду «отсутствия какого бы то ни было эмпирического метода, с помощью которого эти категории как таковые могли бы быть продемонстрированы» (Guilford, 1967b, р. 222). Как «ортодоксальный эмпирик», он опирался на позитивизм, который провозгласил принципиальную непознаваемость сущности и причин явлений и потребовал от научного мышления ограничиться непосредственно наблюдаемыми фактами и их связями. Однако при этом сторонник эмпирической психологии «впадает в принципиальный самообман, воображая, будто лабораторная работа может привести его к решению основных вопросов своей науки» (Выготский, 1982, т. 1, с. 391).

Не умея «решить вопрос о природе изучаемых явлений («что?») и принципах их исследования» («как?») (Выготский, 1982, т. 1, с. 359), психометрики подменяют смысл вопросов: «открытие интеллектуальных факторов или способностей отвечает на вопрос “что?”; применение этих ответов к производимым индивидом операциям отвечает на вопрос “как?”. Следовательно, изучение того, как опериру-

ет креативный мыслитель, открыто для нас, ибо мы имеем нужные концепты-рукоятки, за которые мы можем ухватиться в дальнейших исследованиях» (Guilford, 1986, р. 24–25). Однако представленные как равнозначные эти не взаимодействующие друг с другом факторы не передают движение целого устройства. В продвижении к высшей форме психометрики опираются на формальные показатели и операции с ними. Но изучение на уровне операций исключает личность.

В измерении множества различных признаков психометрики видят способ накопления «критической массы» опытных данных, обеспечивающей возможность и определяющей необходимость вычленения общих оснований для упорядочивания выявленных элементов с целью композиции из них наиболее приемлемого описания искомого предмета. Основные понятия эмпирической психологии «соединены волей случая, ее логические способы познания представлены инстинкту» (Выготский, 1982, т. 1, с. 382). При этом наличный набор признаков, часто перекрывающихся и никогда не исчерпывающих содержание предмета, называют «определением».

Не ища никакого теоретического обоснования, а опираясь лишь на свою интуицию, Гилфорд скомпоновал массив наличных равнозначных факторов интеллекта в шесть основных групп, сразу оговорив, что они «могут быть модифицированы при получении новой информации» (Guilford, 1955, р. 60). Понимая неустойчивость связи факторов с тестами, из которых они происходят, Гилфорд в докладе изложил их вместе. Форма термина «дивергентность»²⁹ в контексте работы

по упорядочиванию факторов интеллекта обусловила выделение пятой группы, названной факторами «дивергентного мышления (ДМ), т.к. представлялось, что именно эту черту они имеют общей» (Guilford, 1955, р. 60). Позднее эта группа факторов называлась также «дивергентная продуктивность» (ДП).

Гилфорд обосновал выделение группы факторов ДМ по сравнению с другой, также эмпирически установленной, группой факторов продуцирования. Главное отличие группы факторов ДМ он видел в том, что в ней «есть относительно больше дивергентного мышления. В группе продуцирования с большой вероятностью, есть один хороший ответ или ограниченный вид ответов, тогда как в рассматриваемой группе обычно даются полномочия /испытуемому/ думать легко в различных и непривычных направлениях» (везде подчеркнуто мной — И. С.) (Guilford, 1955, р. 66). Не указывая прямо на связь дивергентного мышления с креативностью, Гилфорд включил в эту группу 4 предположительно креативных фактора: 2 вида гибкости — адаптивная и спонтанная, — оригинальность и разработанность решения. Фактор беглости в этом варианте упорядочивания еще относился к группе продуктивности, но буквально через 3 месяца после возвращения из Парижа (24 октября 1955 г.) Гилфорд сдал в редакцию статью «Структура интеллекта» (Guilford, 1956), в которой с учетом информации, полученной на симпозиуме, он предложил дихотомию уже известных терминов «конвергентный» и «дивергентный» (подробно см.: Богоявленская, Суколова 2011, с. 195–204). Здесь в группу ДМ вошли все тесты, требовавшие множественности ответов.

Термин «дивергентное» (мышление, продуктивность) осмысливался при

²⁹ Калька с встречающегося в ряде языков прилагательного, происходящего от латинского *diversē* или *divorsē* — «в различных направлениях». Смысл этого термина различается в разных областях знаний: в дарвинизме — это механизм появления нового вида, в оптике — рассеивание

лучей, исходящих из одной точки, в ядерной физике — разгон (реактора).

сравнении со своим биполярным партнером — «конвергентное» (мышление, продуктивность (КМ, КП)). Конвергентная продуктивность «более непосредственно» репрезентирует интеллект, а главным признаком креативности стали считать дивергентную продуктивность (ДП). «ДП — это генерация логических возможностей, а КП — это генерация логических необходимостей» (Guilford, 1967b, p. 220). Тесты КП требуют одного ответа или одного класса ответов. ДП подразумевает «генерацию информации из данной информации, когда упор делается на вариативность и количество ответов» (там же, p. 213). Из созданного таким образом ресурса выбирается наиболее нетипичный в данной выборке ответ, который и называется креативным. Генерация множества ответов стала психометрическим клеймом гения.

Хотя для автора модели «Структура интеллекта» (СИ) задачей первостепенной важности в то время было продвижение эмпирического исследования креативности, но он выразился осторожно: «Мы можем произвольно (подчеркнуто мной — И. С.) определить креативное мышление как дивергентное мышление, но было бы неправильно говорить, что дивергентное мышление объясняет все интеллектуальные компоненты креативной продуктивности» (Guilford, 1959b, с.152). Опираясь на это мнение, в целях сопоставительного анализа последователи Гилфорда приняли «тенденцию рассматривать термины «дивергентное мышление» и «креативность» как одинаково протяженные во времени и пространстве» (Wallach, Kogan, 1965, p. 10).

Тем самым, на основании выделения некоторой ситуативной, наглядной общности, было с эмпирических позиций сформировано псевдопонятие, которое характеризует лишь формально-логический аспект искомого явления. При таком подходе псевдопонятие неотличимо от поня-

тия, и у эмпириков нет способа развести их. Некритическое перенесение термина из другой науки, где оно действительно работало, в психологию, где оно стало бессодержательно, «наносило психологии вред, не осознаваемый самими психологами» (Выготский, 1982, т. 1, с. 34–35).

Отмечаются определенные ограничения использования для «измерения» креативной продуктивности тестов «на дивергентность», основанных на принципах, предложенных Гальтоном и разработанных под руководством Гилфорда. Принятие дивергентности как механизма креативности и ее трактовки в терминах ассоциаций привели к ошибочному употреблению термина «процесс» для описания получения ответа посредством продвижения от одного ассоциативного варианта к другому (Mednik, 1962; Newell et al., 1962; Runco, Okuda, 1988; Kaufman, Sternberg, 2010). Не любое распределение событий во времени является процессом. Представляя «противоречаще-противоположные» (Кант, 1994, т. 3, с. 72) атрибуты объекта, ассоциации всегда следуют друг за другом. Цепочка спонтанных ассоциаций, расходящихся в непредсказуемых направлениях, не представляет целостный процесс — целенаправленное продвижение в развитии единого содержания.

К. Дункер (Duncker, 1945) раскрыл особенности продуктивного мышления: оно «вступает в игру» при осознании конфликта между условиями и требованием задачи при невозможности непосредственного его достижения с помощью очевидных и целесообразных операций. В противоположность этому за выполнение заданий ДП тестов «ответственная» преимущественно память: в буквальном соответствии с инструкцией («дать как можно больше наиболее разнообразных версий») из ее кладовой доставляются многие вариации ответов (беглость) и сменяющиеся «направления ассоциирования» (гибкость). Количество классов

произведенных ответов напрямую связывается с получением оригинального результата. Опытные данные указали «высокую вероятность того, что беглость и оригинальность связаны с памятью». Отличительная характеристика ДП — «перенос воспоминания: оживление информации в ответ на новые ключи, поставляемые поисковой моделью» (Guilford, 1967b, p. 220). «В последнее время было понято», — писал Гилфорд в ретроспективном изложении своей научной биографии, «что обе изначально присутствующие операциональные категории — ДП и КП сильно зависят от возвращения единиц информации из кладовой памяти и, следовательно, могут быть добавлены к области памяти» (Guilford, 1988, p. 91). По подсчетам Гилфорда, в последнем варианте модели интеллекта из 180 факторов 120 непосредственно связаны с памятью. Гилфорд сожалел о том, что «ДП и КП не рассматривались в свое время как способности воспоминания, и поэтому не было своевременно предпринято никаких шагов для контроля размеров объема памяти испытуемых» (там же).

В соответствии с ассоцианистской интерпретацией психических феноменов и их формализацией в статистических терминах креативные и интеллектуальные операции были редуцированы до событий с очевидно измеряемыми параметрами: возвращения «единиц информации» из кладовой памяти. Однако сравнение этих двух явлений посредством разделения на измеряемые элементы не позволило различить их ни по количественным показателям (оценки креативности не отличались от оценок интеллекта³⁰), ни по качественной специфике каждого из них.

В погоне за измеряемыми показателями и допуская дробление целостного феномена на компоненты, каждый из которых можно изучать по отдельности, психометрики экстрагировали из сущности решения проблемы посредством мышления только формальный аспект его способа (перебор вариантов). Лишенный таким образом значения и смысла подчиненности конечной цели, этот способ ответа на задание потерял свою имманентную связь с мышлением и предстал в психометрии как самоцель: бесконтрольное извлечение ассоциаций из памяти. Установка тестов ДП на выдачу нетипичных ответов ориентирует испытуемых на включение известных свойств предложенного объекта в необычные ситуации, что уводит их от анализа социально-культурного предназначения предмета, выработанного общественной практикой. Предмет теряет свое системное содержание и дезинтегрируется на разрозненные элементы, «чужеродные» ему, что купирует возможность развить его как целостный объект, обладающий общественно-практическим значением. «Способность воображения должна не *выдумывать*, а *творить* под строгим надзором разума» (Кант, 1994, т. 3, с. 564).

Хотя бесцельное ассоциативное воспоминание случайных свойств «оставляет человека парить в дивергентных мыслях» (Brown, 1989, p. 18), идеаторность до сих пор рассматривается как показатель креативности (Kaufman, Sternberg, 2010). В настоящее время критики пришли к выводу, что «...квантификация креативности... идет рука об руку с ее упрощением до точки полной неопознаваемости феномена, который мы так сильно стараемся понять» (Glăveanu, 2014, p. 22). Современные «инновации» тестолого-статистического подхода для измерения признаков дивергентности касаются только формы тестов и их материала (Runco, 2010, p. 422), оставляя неизмен-

³⁰ Гилфорд признавал, что в тестах, измеряющих ДП и КП «есть сумеречный регион, если не явный континуум» (Guilford, 1967b, p. 171) показателей. Количественные оценки не позволяют различить эмпирические признаки креативности и интеллекта.

ными сами принципы метода и трактовку креативности.

Злободневно звучит вывод, сделанный Л. С. Выготским почти век назад: «Огромное большинство современных психологических исследований с величайшей заботливостью и точностью выписывают последний десятичный знак в ответе на вопрос, который в корне ложно поставлен» (Выготский, 1982, т. 1, с. 325). Правильная постановка проблемы является, по Выготскому, более ответственным моментом научного творчества и исследования, чем получение правильного ответа.

Таким образом, креативность идентифицируется по несущественному, но доступному для психометрии показателю — способности быстро вспомнить множество разнообразных ответов. Но интерпретация одного явления (креативности) в терминах его компонента (памяти) представляет собой лишь метафору, которая не может его объяснить, т.е. выявить сущность и раскрыть механизм.

(Продолжение следует)

Литература

- Богоявленская Д. Б. (1971). Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. № 1. С. 144–146.
- Богоявленская Д. Б. (2006). Теория деятельности и психология творчества // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Смысл. С. 175–186.
- Богоявленская Д. Б. (2009). Психология творческих способностей. М.: Издательский дом «Федоров».
- Богоявленская Д. Б., Сусоколова И. А. (2005). Из истории метода. К столетию шкалы Бине // Вестник практической психологии образования. № 2 (3). С. 8–18.
- Богоявленская Д. Б., Сусоколова И. А. (2011). Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда. М.: МГППУ.
- Выготский Л. С. (1982). Собрание сочинений в 6 т. М.: Педагогика.
- Кант И. (1994). Сочинения в 8 т. М.: Чоро.
- Ланге Н. Н. (1914). Психология. М.
- Мазилев В. А. (2007а). Становление метода психологии: страницы истории (метод интроспекции) // Методология и история психологии. Вып. 1. С. 61–85.
- Мазилев В. А. (2007б). О становлении психологии как самостоятельной науки // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 3–20.
- Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. (2011). Лоскутное одеяло теорий, или Теория всего была возможна, когда мы знали очень мало // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 128–132.
- Сусоколова И. А. (2009). Математические модели в психологии // Психология и психотехника. Сентябрь, № 9 (12). С. 39–47.
- Сусоколова И. А. (2014). Развитие формализованных моделей в эмпирической психологии // Одаренный ребенок. Ч. 1: № 4. С. 16–30. Ч. 2: № 5. С. 6–24.
- Сусоколова И. А. (2016). Объективно-эмпирические исследования высшей формы психики. К 150-летию основания психометрии // Одаренный ребенок. Ч. 1: № 2. С. 6–33. Ч. 2: № 3. С. 13–38.
- Bagley W. C. (1900). On the correlation of mental and motor ability in school children // American Journal of Psychology. Vol. 12. P. 193–205.
- Binet A. (1894). Introduction à la psychologie expérimentale. Paris: Alcan.
- Binet A. (1900). Attention et adaptation // L'Année psychologique. Vol. 6. P. 248–404.
- Binet A., Henri V. (1895a). La mémoire des mots // L'Année psychologique. Vol. 1. P. 1–23.
- Binet A., Henri V. (1895b). La mémoire des phrases // L'Année psychologique. Vol. 1. P. 24–59.
- Binet A., Henri V. (1896). La psychologie individuelle // L'Année psychologique. Vol. 2. P. 411–465.
- Binet A., Henri V. (1898). La fatigue intellectuelle. Paris: Schleicher frères.
- Binet A., Passey J. (1894). La psychologie des auteurs dramatiques // Revue philosophique. Vol. 37. P. 240–296.
- Binet A., Passey J. (1895). Études de psychologie sur les auteurs dramatiques // L'Année psychologique. Vol. 1. P. 60–118.

- Binet A., Simon Th.* (1905). New method for the diagnosis of the intellectual level of subnormals // *L'Année psychologique*. Vol. XI. P. 191–244.
- Binet A., Simon Th.* (1908). The development of intelligence in the child // *L'Année psychologique*. Vol. XIV. P. 1–90.
- Binet A., Simon Th.* (1911). New investigations upon the measure of the intellectual level among school children // *L'Année psychologique*. Vol. XVII. P. 145–201.
- Binswanger L.* (1922). Einführung in die Probleme der allgemeinen Psychologie. Berlin: Verlag von Julius Springer.
- Brown R. T.* (1989). Creativity, what are we to measure? // *Handbook of Creativity*. Glover J., Ronning R., Reynolds C. (Eds.). New York. P. 3–32.
- Burt C.* (1909). Experimental Tests of General Intelligence // *British Journal of Psychology*. III. P. 94–172.
- Cattel J. M.* (1890). Mental Tests and Measurements // *Mind*. 15. P. 373–381.
- Chassel L.* (1916). Tests for originality // *Journal of Educational Psychology*. 7. P. 317–328.
- Csikszentmihalyi M.* (1996). Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Darwin Ch.* (1859). The Origin of Species. London: John Murray, Albemarle Street.
- Dearborn G.* (1898). A study of imagination // *American Journal of Psychology*. Vol. 5. P. 183–190.
- Duncker K.* (1945). On problem-solving // *Psychological Monographs*. 58 (5).
- Ebbinghaus H.* (1885). Über das Gedächtnis. Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot.
- Eysenck H. J.* (1979). The Structure and Measurement of Intelligence. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Galton F.* (1865). Hereditary talent and character // *MacMillan's Magazin*. Vol. XII. P. 157–166, 318–327.
- Galton F.* (1879). The geometric mean in vital and social statistics // *Proceedings of the Royal Society of London*. Vol. XXIX. P. 365–367.
- Galton F.* (1880). Statistics of mental imagery // *Mind*. 5. P. 301–318.
- Galton F.* (1888). Correlations and their measurement chiefly from anthropometric data // *Royal Society Proceedings*. December 20. P. 135–145.
- Galton F.* (1908). Memories of My Life. London: Methuen.
- Galton F.* (1911). Inquiries into Human Faculty and Its Development. London: J. M. Dent & Sons.
- Galton F.* (1952). Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences. New York: Horizon Press.
- Glăveanu V. P.* (2014). The psychology of creativity: A critical reading // *Creativity. Theories — Research — Applications*. Vol. 1. Issue 1. P. 10–32.
- Goddard H. H.* (1908). The Binet and Simon tests of mental capacity // *The Training School*. Vol. 5. P. 3–9.
- Guilford J. P.* (1948). Some lessons from aviation psychology // *American Psychologist*. 3. P. 3–11.
- Guilford J. P.* (1950). Creativity // *American Psychologist*. 5. P. 444–454.
- Guilford J. P.* (1952). General Psychology. Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Guilford J. P.* (1955). Les dimensions de l'intellect // *L'analyse factorielle et ses applications*. Ed. by H. Laugier. Paris: CNRS. P. 55–77, 92, 206.
- Guilford J. P.* (1956). The structure of intellect // *Psychological Bulletin*. Vol. 53 (4). P. 267–293.
- Guilford J. P.* (1968). New frontiers of testing in the discovery and development of human talent (Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems. Los Angeles, 1958. P. 20–32) // *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego, CA: R. R. Knapp. P. 3–13.
- Guilford J. P.* (1959a). Three faces of intellect // *American Psychologist*. 14. P. 469–479.
- Guilford J. P.* (1959b). Traits of creativity // *Creativity and Its Cultivation*. Ed. by H. H. Anderson. New York: Harper and Row. P. 142–161.
- Guilford J. P.* (1961). Factorial angles to psychology // *Psychological Review*. 68. P. 1–20.
- Guilford J. P.* (1967a). Joy Paul Guilford // *A History of Psychology in Autobiography*. Boring E., Lindzey G. (Eds.). Vol. V. East Norwalk, CT: Appleton-Century-Crofts. P. 169–191.
- Guilford J. P.* (1967b). The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill Inc.
- Guilford J. P.* (1986). Creative Talents. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Guilford J. P.* (1988). An odyssey of the SOI model. Autobiography of Dr. J. P. Guilford. Tokyo: International Society for Intelligence Education.

- Guilford J. S., Zimmerman W. S., Guilford J. P. (1976). The Guilford-Zimmerman Temperament Survey Handbook. San Diego, CA: EdITS Publishers.
- Hennessey B. A. (2010). The creative-motivation connection // The Cambridge Handbook of Creativity. Ed. by J. C. Kaufman, R. J. Sternberg. Cambridge Univ. Press. P. 342–365.
- Herbart J. (1824). Psychologie als Wissenschaft. Neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Königsberg.
- Hume D. (1739–1740). A Treatise of Human Nature. London.
- Hunt M. (2007). The Story of Psychology. New York: Anchor Books.
- James W. (1892). Text-Book of Psychology: Briefer Course. New York: Henry Holt and Company.
- Kaufman J. C., Sternberg R. J. (Eds.). (2010). The Cambridge Handbook of Creativity. Cambridge Univ. Press.
- Kraepelin E. (1895). Der psychologische Versuch in der Psychiatrie // Psychologische Arbeiten. Vol. XXIX. P. 367–376.
- Leibniz G. W. von. (1714). La monadologie.
- McNemar Q. (1964). Lost our intelligence? Why? // American Psychologist. Vol. 19. P. 871–882.
- Mednik S. A. (1962). The associative basis of the creative process // Psychological Review. 69. P. 220–232.
- Mill J. (1829). Analysis of the Phenomena of the Human Mind. London: Baldwin and Cradock.
- Mill J. S. (1843). A System of Logic, Ratiocinative and Inductive. Vol. 1–2. London: John W. Parker.
- Newell A., Shaw J., Simon H. (1962). The process of creative thinking // Contemporary Approaches to Creative Thinking. Ed. by H. Gruber, G. Terrell, M. Wertheimer. New York: Atherton. P. 63–119.
- Nicholls J. G. (1972). Creativity in the person who will never produce anything original and useful: the concept of creativity as a normal distributed trait // American Psychologist. August, 27. P. 717–727.
- Oehrle A. (1895). Experimentelle Studien zur individuellen Psychologie // Psychologische Arbeiten. I. P. 92–151.
- Osborn A. F. (1942). How to Think Up. New York: McGraw-Hill Book.
- Osborn A. F. (1948). Your Creative Power. How to Use Imagination. New York: Charles Scribner's Sons, London: Charles Scribner's Sons Ltd.
- Pearson K. (1896). Mathematical contributions to the theory of evolution: regression, heredity and panmixia // Philosophical Transaction. 187A. P. 253–318.
- Runco M. A. (2010). Divergent thinking, creativity, and ideation // The Cambridge Handbook of Creativity. Ed. by J. Kaufman, R. Sternberg. Cambridge Univ. Press. P. 413–446.
- Runco M. A., Okuda S. M. (1988). Problem discovery, divergent thinking, and the creative process // Journal of Youth and Adolescence. 17. P. 211–220.
- Seashore C. E. (1899). Some psychological statistics // University of Iowa Studies in Psychology. Vol. 2. P. 1–84.
- Sharp S. E. (1899). Individual psychology: A study in psychological method // American Journal of Psychology. Vol. 10. #3. P. 329–391.
- Smith G. M. (1933). Group factors in mental tests similar in material or in structure // Archives of Psychology. N 156.
- Spearman C. E. (1904). “General intelligence”, objectively determined and measured // American Journal of Psychology. 15. P. 201–293.
- Spearman C. E. (1923). The Nature of “Intelligence” and the Principles of Cognition. London: MacMillan and Co., Ltd.
- Spearman C. E. (1927). The Abilities of Man. London: MacMillan and Co., Ltd.
- Spearman C. E. (1930). C. Spearman // A History of Psychology in Autobiography. Vol. 1. C. Murchison (Ed.). Worcester, MA: Clark University Press. P. 299–333.
- Stern W. (1911). Die Differentielle Psychologie. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Sternberg R. (Ed.). (1988). The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stout G. F. (1896). Analytic Psychology. In 2 vols. Cambridge: Cambridge University Press.
- Terman L. M. (1906). Genius and stupidity: A study of some of the intellectual processes of seven “brighter” and seven “stupid” boys // Pedagogical Seminary. 13. P. 307–373.
- Terman L. M. (1916). The Uses of Intelligence Tests. Boston, MA: Houghton, Mifflin and Company.

Thomson G. H. (1939/1951). *The Factorial Analysis of Human Ability*. London: University of London Press Ltd.

Thurstone L. L. (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Thurstone L. L. (1952). *L. L. Thurstone // A History of Psychology in Autobiography*. Ed. by E. Boring, G. Lindzey. Vol. IV. Worcester, MA: Clark University Press. P. 295–321.

Wallach M. A., Kogan N. (1965). *Modes of Thinking in Young Children*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Wissler C. (1901). The correlation of mental and physical traits // *Psychological Review*, Monograph Supplements. Vol. 8 (whole #16).

Wolff Ch. (1734/1972). *Psychologia rationalis // Gesammelte Werke*. II, Lateinische Schriften. Vol. 6. Ed. by J. École. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Woodworth R. S. (1918). *Dynamic Psychology*. New York: Columbia University Press.

Yamamoto K. A. (1965). Validation of tests of creative thinking: a review of some studies // *Exceptional Children*. Vol. 31, issue 6. P. 281–290.

НАУЧНЫЕ И ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ДИСКУССИИ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ЕДИНСТВА СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ



О. А. Артемьева

Иркутский государственный университет,

Иркутск, Россия,

e-mail: oaartemeva@yandex.ru

В статье обозначается проблема динамики формирования методологического единства советской психологии. Основное внимание уделяется роли научных дискуссий в ее реализации. По итогам анализа философских и науковедческих подходов дискуссии определяются как универсальная характеристика коллективной научной деятельности. На основе историографических материалов истории советской психологии представляются причины, ход и результаты научных и идеологических дискуссий 1920–1950-х гг. о предмете, методах и месте психологии в системе научного знания. Прослеживается динамика историографических представлений советских и постсоветских исследователей Е. А. Будиловой, А. А. Смирнова, А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, В. А. Кольцовой, С. А. Богданчикова и др. Разводятся понятия научной и идеологической дискуссии. Вскрывается амбивалентный характер влияния идеологических дискуссий на развитие психологии в СССР. Делается вывод о значении полемического опыта, накопленного советскими учеными в ходе дискуссий 1920–1930-х гг., для конструктивного исхода дискуссий в связи с Павловской сессией 1950 г. Как результат научных и идеологических дискуссий 1920–1950-х гг. рассматривается методологическое единство ученых, основанное на общности понимания целей, предмета и методов советской марксистской психологии. Вскрывается парадоксальный характер влияния дискуссий как обусловивших не только прогресс научного познания, но и консервацию, поддержание неких устойчивых методологических характеристик психологии в СССР.

Ключевые слова: научные дискуссии, идеологические дискуссии, история психологии, советская психология.

DOI: 10.7868/S181926531802005X

Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации № МД-1443.2017.6, частично — гранта РФФИ № 17-36-01096 «а2»

Для цитаты: Артемьева О. А. (2018). Научные и идеологические дискуссии в формировании методологического единства советской психологии // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 73–88.

В современной истории психологии все чаще советская психология представляется как некое методологическое единство. Помимо исходного признака («психология в СССР»), объединяющего все теоретические подходы советских авторов, выделяются специфические черты.

В частности С. А. Богданчиков к ним относит: марксистско-философские основы, партийно-идеологические функции и задачи, монолитное единство, передовой и воинствующий характер (Богданчиков, 2000). На существовании целостной научной психологической школы совет-

ской психологии настаивает В. А. Кольцова. К числу наиболее ярких и устойчивых традиций, сложившихся в отечественной психологии XX века, автор относит объективный подход в исследовании психики, естественно-научную ориентацию психологии, высокий теоретический уровень и отсутствие позитивистских тенденций, комплексность и системность психологического анализа и т.д. (Психологическая..., 1997; Кольцова, 2001). Особое внимание автор уделяет значению сформировавшегося единства в период Павловской сессии, когда отечественная психология смогла отстоять свою независимость от физиологии высшей нервной деятельности.

Как и когда возникло это единство? Какие механизмы и условия, несмотря на ограничения послереволюционного и послевоенного времени, определили активное становление единой советской психологической школы? По мнению В. А. Кольцовой, Ю. Н. Олейника и Б. Н. Тугайбаевой, контуры психологической школы «были в основном очерчены к концу 30-х гг., когда завершается обоснование основных принципов и категорий психологии, путей и стратегий исследования психической реальности» (Психологическая..., 1997, с. 101). Однако начало становления этого единства, очевидно, может отсчитываться с 1917 года, когда началось организационное оформление советской науки. Уже в ноябре 1917 г. был создан Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос); в декабре в его составе был выделен Научный отдел (с 1922 г. — Главное управление научными и музейными учреждениями (Главнаука)) (Павлова, 1969; Макеева, 1969). О развитии психологической науки в первые послереволюционные годы свидетельствует открытие новых институтов по проблемам психологии, а также психологических журналов «Психологическое обозрение», «Вестник психологии, кри-

минальной антропологии и педологии» и др. Условия становления советской психологии имели комплексный характер. Проявлялось действие предметно-логических, личностных и социальных факторов. Одним из ее ключевых механизмов, обусловивших формирование методологического единства, стали дискуссии — обсуждения спорных вопросов, проблем научного исследования.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНЫХ ДИСКУССИЙ В ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Философско-научные основы изучения проблемы

Роли дискуссий в развитии науки посвящено множество науковедческих исследований. Значительное внимание уделяется ей в постпозитивистских концепциях науки. Автор концепции критического рационализма и принципа фальсифицируемости К. Поппер рассматривает дискуссию как неотъемлемый компонент науки. Основное значение критической дискуссии он видит не в результате, а в процессе организации научного познания: дискуссии обеспечивают процесс фальсификации сложившегося знания на пути к более правдоподобному. Условием «правильного» метода критической дискуссии Поппер считает не оправдание теории, а определение ее следствий и степени их приемлемости (Поппер, 1983). Продолжая линию работ К. Поппера, И. Лакатос предлагает «утонченный фальсификационизм» и связывает прогресс науки с появлением теорий, способных не только объяснить полученные контрпримеры, но и предсказать новые факты (Лакатос, 2003). В качестве движущего механизма развития научного знания он определяет конкуренцию различных концептуальных подходов и их постоянный сдвиг под влиянием аномальных опыт-

ных фактов. В структуре научно-исследовательской программы И. Лакатос выделяет стабильные и изменчивые элементы — «ядро» и «защитный пояс». Именно защитный пояс развивается в ходе дискуссий, накапливая контраргументы и интерпретации основных положений ядра в ответ на критические замечания.

Автор концепции эпистемологического анархизма и принципа пролиферации П. Фейерабенд также настаивал на целесообразности построения как можно большего числа альтернативных теорий, несовместимых с существующими и признанными (Фейерабенд, 1986). За их борьбу, взаимодействие и отсев отвечает научная критика, осуществляемая каждым ученым с позиций собственной теории, а не универсальных норм научности. Более конструктивное значение придается социальному аспекту научной критики в концепции научных революций Т. Куна (Кун, 2001). Им предложены стадии развития науки — допарадигмальная, парадигмальная и стадия экстраординарной науки (научная революция). Дискуссии или конкуренция парадигм рассматриваются как естественный аспект функционирования науки, социальный по происхождению. Они характерны для этапа научных революций и являются одним из факторов выдвижения новой парадигмы, становления парадигмальной науки. Таким образом, если в концепции П. Фейерабенда дискуссии «ограничивают» ученого как субъекта в его влиянии на развитие науки, то в работах Т. Куна — сопровождают процесс объединения ученых вокруг новой парадигмы, становления коллективного субъекта научного познания.

В целом постпозитивисты видят ценность научных дискуссий в обеспечении динамики, прогресса науки. При этом основное значение дискуссий они обнаруживают не на начальном этапе научного познания, а на более поздних этапах — конкуренции и уточнения науч-

но-исследовательских программ. Иначе говоря, дискуссии выступают на передний план на этапе не индивидуально-творчества, но коллективного. Для К. Поппера участие других ученых обеспечивает построение и проверку логических следствий. Для П. Фейерабенда значение научного сообщества сводится к критическому осмыслению и отсеvu научных теорий. Если в работах К. Поппера и П. Фейерабенда дискуссии выступают скорее в форме критики, в том числе самим исследователем, то Т. Кун и И. Лакатос рассматривают, прежде всего, социальный, межличностный аспект реализации дискуссий. Т. Кун подчеркивает значение социального пространства научной деятельности, дискуссий как неотъемлемого условия деятельности научного сообщества. Подход И. Лакатоса вскрывает механизм участия дискуссий в выработке защитного слоя исследовательской программы. Таким образом, в постпозитивистских концепциях находят отражение и предметно-логический, и социальный аспекты участия дискуссий в развитии науки. Обращение к анализу научных дискуссий является следствием изучения реальной истории науки, предпринимаемого постпозитивистами. Поэтому и более детальная разработка проблемы научных дискуссий связана с историко-научными исследованиями.

Обращение к конкретным дискуссиям позволяет провести их классификацию, определить позитивные и негативные эффекты для развития науки, вскрыть механизм участия дискуссий в обеспечении прогресса науки (Кедров, 1986; Кольцова, 2001; Микулинский, 1986; Ярошевский, 1968). На основе анализа науковедческих работ можно говорить о таких позитивных результатах дискуссий, как создание творческой атмосферы, обеспечение условий для интенсивного изучения обсуждаемой проблемы, сосредоточение на смысле и перспективах разработки этой

проблемы, уточнение методов и направлений исследования. Среди негативных эффектов можно назвать нарушение этики научного взаимодействия, «тормозящее» воздействие на развитие науки теорий, завоевавших авторитет в ходе дискуссий, и т.д. (Кузнецов, 1986).

1.2. Историко-научные основы изучения проблемы

В целом дискуссию можно рассматривать как универсальную характеристику науки, «важнейший структурный компонент научного знания, внутренний присущий науке способ ее существования и развития» (Кольцова, 2001). В. А. Кольцова считает научную дискуссию адекватной моделью развития психологического знания в целостности его логико-научного, социально-исторического, субъектно-личностного и организационно-научного аспектов, а также возможной единицей историко-психологического исследования. Отдельного внимания заслуживает мнение автора о перспективности изучения стоящих за дискуссиями глубинных, латентных переменных — тенденций развития знания и традиций, сложившихся в рамках научной школы.

Однако, несмотря на универсальное значение дискуссий в развитии науки, механизм их возникновения имеет, прежде всего, социальные основы. Рассматривая генезис научных дискуссий, М. Г. Ярошевский видит в «спорах о приоритетах и собственной правоте действия не генетического или индивидуально-психологического, а социального механизма, выработанного научным сообществом и призванного подвигнуть его членов на то, чтобы отстаивать новое знание, еще не ставшее всеобщим достоянием» (Ярошевский, 1986, с. 27–28). Этот механизм реализуется не только в ходе открытых обсуждений, но и скрытой в сознании ученого полемике с коллегами —

членами его «оппонентного круга» (Ярошевский, 1983).

С. Р. Микулинский заостряет внимание на зависимости научных дискуссий от определенных социально-исторических условий, в которых они разворачиваются, и теснейшей связи с борьбой мировоззрений, которую они реализуют (Микулинский, 1986, с. 4). На современном этапе развития познания — большой науки — особое значение приобретают дискуссии между научными коллективами, школами. Такого рода дискуссии, по мнению Л. В. Чесновой, приводят к следующим результатам: а) решению или ускорению решения той или иной проблемы; б) внедрению новых методов, подходов для разработки возникающих или уже возникших стыковых проблем, направлений, дисциплин; в) выявлению и постановке уникальных комплексных задач, направлений, обуславливающих возникновение новых, комплексных дисциплин; г) дискуссионное объединение специалистов (Чеснова, 1986). Формирующаяся в итоге «теория, кажущаяся на первый взгляд детищем чуть ли не одного ученого, в действительности оказывается результатом коллективных усилий, без учета которых нельзя понять процесс ее формирования» (Визгин, 1986, с. 120). Сама дискуссия выступает как «организующий фактор в образовании научного сообщества — своеобразного творческого коллектива с ограниченным временем существования» (Чеснова, 1986, с. 192).

2. ИСТОРИОГРАФИЯ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНЫХ ДИСКУССИЙ В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Будучи характеристикой динамики научного познания, дискуссии могут рассматриваться как индикаторы значимых этапов развития психологии. Так, в истории отечественной психологии существу-

ет значительное количество работ, в той или иной степени обращающихся к дискуссиям. Их анализ позволяет представить условия протекания дискуссий и их значение для истории науки. Основные отечественные монографии, посвященные истории советской психологии, включают соответствующие главы и параграфы. А. А. Смирнов (1975), представляя пути развития советской психологии, рассматривает теоретические дискуссии конца 20-х — начала 30-х гг. Описывая развитие теории общей психологии в СССР, А. В. Петровский (1984) определяет основные направления критических дискуссий в главах «Психология как наука о поведении», «Марксистская критика фрейдизма и других субъективистских течений в психологии», «В борьбе за марксистское понимание предмета психологии». В коллективной монографии «Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории» (1997) представлены методологические дискуссии 20–30-х годов в советской психологии. Монография С. А. Богданчикова посвящена дискуссии между К. Н. Корниловым и Г. И. Челпановым, имевшей место в 1923–1927 гг. В качестве основных дискуссий, рассматриваемых различными авторами, выступают дискуссия о предмете психологии 20-х гг., рефлексологическая (1929) и реактологическая (1930) дискуссии, дискуссии, связанные с Павловской сессией (1950).

2.1. С. А. Богданчиков о дискуссии между К. Н. Корниловым и Г. И. Челпановым

Первой дискуссии посвящена кандидатская диссертация С. А. Богданчикова и его монография «Происхождение марксистской психологии. Дискуссия между К. Н. Корниловым и Г. И. Челпановым в отечественной психологии 20-х годов» (2000). Дискуссия определяется

автором как центр, «стержень» широко-масштабной полемики о значении марксизма для психологии и возможностях построения марксистской психологии. Этот конкретный случай истории советской психологии 1923–1927 гг. позволяет уточнить противоположный характер требований, предъявляемых в ходе научных и идеологических дискуссий. С позиций Г. И. Челпанова дискуссия представляется скорее как научная, а с позиций К. Н. Корнилова — как идеологическая. В своих статьях и выступлениях, прежде всего на 1-м и 2-м Всероссийских съездах по психоневрологии в 1923 и 1924 гг., Корнилов настаивал на необходимости построения марксистской психологии и пытался определить ее методологические основы. При этом ученый обнаруживал невысокий научный уровень понимания проблемы «психология и марксизм» как в плане психологии, так и в плане марксизма и философии вообще, неустойчивость, противоречивость и необоснованность взглядов практически по всем вопросам дискуссии, неявный отказ в ходе дискуссии от своих исходных представлений и переход на позиции, фактически совпадающие с челпановскими, и т.д. (Богданчиков, 2000, с. 207). Богданчикову даже приходится признать, что Г. И. Челпанов был полностью прав, выступая с критикой такого марксизма и такой психологии, с точки зрения которых выступал в ходе дискуссии К. Н. Корнилов. Вместе с тем автор замечает, что дело было не только в К. Н. Корнилове, его интеллектуальных возможностях, психологической и философской эрудиции.

Уровень развития и понимания марксизма в СССР в то время, необходимость усвоения марксистских идей десятками тысяч людей, ранее никак не сталкивавшихся с марксизмом, — все это неизбежно приводило к упрощению всего марксизма, его огрублению и вульгаризации при попытках понять и применить

на практике в качестве революционного учения. С. А. Богданчиков считает «общественную поддержку» важным фактором, позволившим К. Н. Корнилову одержать победу. Более того, ссылки на «общественную поддержку» в советских историко-психологических работах автор называет эвфемизмом, за которым реально стояла политика партийно-государственного аппарата власти в области науки. С. А. Богданчиков приводит цитаты со страниц «партийных» периодических изданий «Правда» и «Известия» о заседаниях и резолюциях съезда (Богданчиков, 2000, с. 131). Стиль выступлений Корнилова был характерным для той эпохи. Не только он, но и другие члены научного сообщества, участвовавшие в дискуссии о возможности построения марксистской психологии, использовали образные, хлесткие, вычурные слова. В частности, С. А. Богданчиков приводит слова А. Б. Залкинда из научной заметки о работе съезда: «Доклад Корнилова на съезде и все прочие выступления по вопросу об идеологической ревизии психологии приходится рассматривать как первичный, зародышевый этап марксистского штурма на последнюю твердыню мистицизма и метафизики. Конечно, нет оснований думать, что бой кончится скоро» (там же, с. 137). Так научные дискуссии приобретали характер идеологических.

Иной характер имела дискуссия, направляемая Г. И. Челпановым, занимавшим более обоснованную в методологическом плане позицию. Богданчиков называет следующие ее черты: «анализ марксизма с точки зрения психологии, а не психологии с точки зрения марксизма; оценка марксистских идей в том виде, как они конкретно представлены в работах К. Маркса, Ф. Энгельса, Г. В. Плеханова, Н. И. Бухарина, В. И. Ленина и т.д., а также у сторонников марксизма в психологии, прежде всего К. Н. Корнилова; ясное различие двух плоскостей анализа —

эмпирической (собственно психологической) и метафизической (философской); утверждение о независимости психологии как самостоятельной эмпирической науки от какой бы то ни было философии или идеологии; стремление к нахождению точек соприкосновения и взаимопонимания психологии и марксизма в области философских, теоретических и прикладных проблем, имеющих как в психологии, так и в марксизме; признание возможности и необходимости применения и разработки марксизма в качестве особого, марксистского метода в области социальной психологии» (Богданчиков, 2000, с. 207–208). Более того, С. А. Богданчиков отдает Г. И. Челпанову «приоритет в деле реальной, содержательной разработки проблемы “психология и марксизм” (а не в выдвижении декларативных заявлений и лозунгов)» перед К. Н. Корниловым (там же, с. 208).

Однако не методологические, а социальные факторы определили исход дискуссии для Челпанова. 8 марта 1923 г. Коллегия Института научной философии РАНИОН приняла решение о нежелательности и недопустимости работы Г. И. Челпанова и других идеалистов в институте. Через полгода ему было предложено сдать руководство институтом К. Н. Корнилову. Задаваясь вопросом о причинах увольнения Г. И. Челпанова, С. А. Богданчиков считает необходимым выйти за пределы науки и увидеть за внедрением марксизма в психологию глобальный процесс формирования новой государственной идеологии и ее проникновения под флагом марксизма во все сферы общества. В этом контексте независимо от фактического исхода дискуссии К. Н. Корнилов, «проникнутый идеями коммунизма (и в этом смысле подлинный марксист), априорно “по определению” оказывался (точнее, объявлялся) победителем в споре с Г. И. Челпановым — представителем “буржуазной науки”» (Богданчиков, 2000, с. 140).

На основе представленных С. А. Богданчиковым материалов и позиций, можно сделать вывод о победе Г. И. Челпанова в научной дискуссии, а К. Н. Корнилова — в идеологической. В ходе историко-научной реконструкции и теоретического анализа дискуссии автор приходит к выводу об утверждении марксистских идей в психологии с помощью вненаучных и ненаучных аргументов и мер административного, организационного, идеологического и политического характера. Вместе с тем, дискуссия между К. Н. Корниловым и Г. И. Челпановым определяется Богданчиковым как некая точка отсчета, давшая исходный «строительный материал» для последующих разработок марксистских идей в рамках концепций Л. С. Выготского (см.: Богданчиков, 2007), С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева.

2.2. Е. А. Будилова о дискуссиях в советской психологии

Наиболее подробно на характеристике дискуссий в советской психологии останавливается Е. А. Будилова. В работе «Философские проблемы советской психологии» (1972) автор представляет основное содержание и результаты дискуссий, имевших место в советской психологии в периоды 1917–1931, 1931–1945, 1945–1971 гг. Отдельная глава посвящается дискуссиям о природе психического, предмете и методе психологии на первом из названных этапов. Имевшие место в это время дискуссии Будилова объясняет условиями кризиса в мировой психологии. Достижения советских ученых связываются, прежде всего, с пониманием того, что причиной кризиса выступило отсутствие единой общепризнанной системы науки (Л. С. Выготский), и построением диалектико-материалистической психологической теории (С. Л. Рубинштейн). Соответственно и дискуссии

представляются как формы коллективного научного решения проблем предмета и метода психологии, формирования методологического единства советских психологов. Их результатом стало объединение психологов-материалистов против идеалистической психологии, «взгляд на психику как свойство мозга и требование отказа от субъективного метода в пользу объективного» (Будилова, 1972, с. 72). Вместе с тем советская психология еще не могла решить проблемы, вскрытые в ходе реактологической и рефлексологической дискуссий. Главными из них Е. А. Будилова считает механистические тенденции в психологии, связанные с поверхностным знакомством с трудами И. М. Сеченова и И. П. Павлова и нерешенностью философских проблем психологии.

Историю советской психологии в период 1931–1945 гг. Е. А. Будилова рассматривает в связи с социальными задачами завершения реконструкции народного хозяйства, развития промышленности, колхозов, перестройки обучения в начальной, средней и высшей школе. Эти задачи ставили перед психологией новые требования — развития ее теории на основе марксистской методологии и оказания практической помощи социалистическому строительству. Однако «слабость теоретической оснащенности» и методологические ошибки на фоне проникновения в науку догматизма и администрирования обусловили критические дискуссии в отношении психотехники и педологии. Но если в начале 1930-х гг. целью дискуссий был пересмотр проблем психологии для ее дальнейшего развития, то уже ко второй половине десятилетия критика педологии и психотехники была нацелена на их ликвидацию (Будилова, 1972, с. 107–112).

Несмотря на эти условия, продолжались методологические исследования проблем общественно-исторической обусловленности психики, сознания и деятельности; развивались и формулирова-

лись теоретические принципы марксистской психологии. Значительный вклад был сделан Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, А. А. Смирновым, Б. Г. Ананьевым, Б. М. Тепловым и др. В 1940 г. выходит книга С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии», обобщающая материал экспериментальных и теоретических исследований советских психологов. В результате во второй половине 1930-х и в 1940-е годы формируется теоретическое единство отечественных психологов, основанное на признании общей задачи построения новой, марксистской психологической теории. «Возникновение и развитие научных школ происходит внутри указанного единства и не вступает с ним в противоречие. Во всей своей совокупности эти направления или школы противостоят всей зарубежной немарксистской психологии общностью своих философских исходных позиций» (Будилова, 1972, с. 119). Положение о связи сознания и деятельности выступает итогом борьбы идей предшествующих лет, объединяющим всех советских психологов.

Начало третьего этапа отсчитывается Е. А. Будиловой с года окончания Великой Отечественной войны. Среди социальных условий развития психологии в этот период отмечаются усиление идеологической работы и волна дискуссий по проблемам философии, биологии, физиологии, языкознания, политической экономии в конце 1940-х — начале 1950-х гг. Для истории психологии особое значение имели организованное в 1947 г. обсуждение второго издания «Основ общей психологии» С. Л. Рубинштейна и Павловская сессия 1950 года. В целом Е. А. Будилова оставляет в стороне идеологическую подоплеку дискуссий и рассматривает их с позиции актуальных задач психологической теории, таких как решение вопросов о характере связей психического и материального мира, о детерминации психики, о взаимоотношении физиологических

и психических закономерностей, о социальной обусловленности психики, о соотношении наук, изучающих эти закономерности. Важнейший результат имевших место дискуссий, в том числе дискуссии о взаимоотношении физиологического и психического, а также дискуссии о способностях, по мнению автора, состоит в постановке проблем дальнейших исследований, прежде всего, проблемы взаимоотношения природного и социального. По словам Е. А. Будиловой, эта проблема, «возбуждая все новые споры, сосредоточивает силы представителей разных наук о человеке, и эта разносторонность, включающая борьбу противоречивых взглядов, направляет и движет новые научные поиски» (Будилова, 1972, с. 328).

Таким образом, если на первом этапе, выделяемом Е. А. Будиловой, дискуссии выступали как условие свободной конкуренции теорий в определении перспектив развития советской психологии, то на втором этапе они становятся средством освобождения, очистки отечественной психологии от немарксистских, буржуазных подходов. На третьем этапе дискуссии рассматриваются как естественный атрибут становления психологической науки, определения ее философских основ и перспективных направлений исследования, а также формирования методологического единства ученых.

2.3. А. А. Смирнов и А. В. Петровский о дискуссиях в психологии 1920-х — начала 1930-х гг.

В историко-психологических работах А. А. Смирнова и в работах советского периода научной деятельности А. В. Петровского дискуссии описываются в связи с характеристикой первого периода (по А. Е. Будиловой), то есть периода 1920-х — начала 1930-х годов. Правда, А. В. Петровский замечает, что «период реактологиче-

ской дискуссии вместе с тем открывает собой эпоху построения диалектико-материалистической психологии» (Петровский, 1984, с. 138). Таким образом, реактологическая дискуссия становится характеристикой скорее второго периода, когда, согласно Е. А. Будиловой, произошло развитие и укрепление целостности единого научно-психологического подхода. Дискуссии 1920–1930-х гг. представляются А. А. Смирновым и А. В. Петровским в свете борьбы с идеализмом дореволюционной психологии и в связи с решением задачи построения марксистской психологии. А. В. Петровский говорит о необходимости «разрушения традиционной психологии, которая являлась опорой и последним пристанищем идеализма и метафизики», «разоружения» представителей эмпирической психологии (Г. И. Челпанов, А. П. Нечаев, Ю. Ю. Португалов и др.), объективной психологии как науки о поведении (В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, В. М. Боровский и др.) (Петровский, 1984). Приводятся примеры обсуждения реактологии, рефлексологии, фрейдизма, адлеризма, персонизма В. Штерна, кречмеризма, гештальтпсихологии, биогенетизма и многих других направлений. А. А. Смирнов называет борьбу с идеалистической психологией и ее видным представителем Г. И. Челпановым основным направлением теоретической борьбы в психологии 1920-х гг. (Смирнов, 1975). В конце 1920-х — начале 1930-х годов на первый план выходит борьба с механистическими взглядами, представленными рефлексологией В. М. Бехтерева, реактологией К. Н. Корнилова, работами некоторых отечественных сторонников американского бихевиоризма и, в меньшей степени, культурно-исторической теорией Л. С. Выготского.

Несмотря на имевшуюся общность цели, — построения марксистской психологической науки, — А. В. Петровский и А. А. Смирнов отмечают существовавшие

среди психологов разногласия по ряду теоретических вопросов. В качестве условия их разрешения и преодоления методологического кризиса выступили дискуссии. В частности, важнейшим фактором развития психологии А. В. Петровский называет идейно-научную критику и самокритику. При этом автор не разводит идеологический и научный аспекты критики. Как ее результат определяется дифференциация психологических школ, выделение ведущих кадров советских психологов и создание реальных предпосылок для выхода психологии из методологического кризиса. Значение реактологической и рефлексологической дискуссий А. В. Петровский видит в ознаменованном ими повороте научной психологической теории: советская психология в результате дискуссий «порвала» с остатками идеализма и механицизмом в понимании предмета психологии (Петровский, 1984, с. 134).

Конструктивными результатами имевших место в конце 1920-х — начале 1930-х гг. дискуссий А. В. Петровский и А. А. Смирнов считают: 1) выявление основных ошибок представителей отдельных течений; 2) изменение взглядов отдельных представителей осужденных научных направлений, в частности, рефлексологов Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, А. Л. Шнирмана и др., в дальнейшем внесших ценный вклад в построение советской психологической науки; 3) поворот от дореволюционной идеалистической психологии к марксистской психологии; 4) сплочение вокруг марксистско-ленинского учения; 5) побуждение к значительно более широкому и основательному овладению марксистско-ленинской теорией; 6) определение путей решения первостепенных проблем психологической науки с позиций диалектико-материалистической философии. Называются и негативные аспекты дискуссий. В частности, А. А. Смирнов отмечает, что «отдельные критические выступления

и возражения, направленные против ряда советских психологов, в дискуссиях конца 1920-х — начала 1930-х годов не всегда были достаточно обоснованы и справедливы» (Смирнов, 1975, с. 184). А. В. Петровский полагает, что участники дискуссий «не были свободны от субъективизма в оценке отдельных деятелей психологической науки и, случалось, подменяли конкретный анализ теоретических воззрений приклеиванием того или иного ярлыка», допускали «полемические резкости» (Петровский, 1984, с. 138). В целом, обсуждение проблем рефлексологии и реактологии, основных результатов теоретической работы советских психологов, в частности И. Н. Шпильрейна, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и др., оцениваются авторами как объективный, неотъемлемый компонент организации научной деятельности.

3. ПРОБЛЕМА НАУЧНЫХ И ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ ДИСКУССИЙ В СОВЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

3.1. Научные и идеологические дискуссии 1920–1930-х гг.

Уже в постсоветских публикациях А. В. Петровского, В. А. Кольцова, В. В. Умрихина, С. А. Богданчикова значительный вес приобретает трактовка дискуссий в советской психологии как вынужденной, обусловленной политическими и административно-командными факторами традиции. В. А. Кольцова продолжает исследование истории отечественной психологии через анализ научных дискуссий, начатое Е. А. Будиловой. В коллективной монографии «Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории» дается глубокий анализ научных дискуссий как механизма социально-психологической детерминации развития психологии. Методологические дискуссии 1920–

1930-х годов и послевоенного периода рассматриваются в связи со становлением единого подхода в советской психологии (Психологическая..., 1997). Определяются социально-идеологические условия проведения дискуссий в советской науке: острая классовая борьба, ограничения демократии, укрепление тоталитарных тенденций, становление режима культа личности И. В. Сталина. В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник и Б. Н. Тугайбаева делают существенное замечание о влиянии административно-командного стиля управления в тоталитарном государстве на особенности научного взаимодействия: научные дискуссии утрачивают творческий и приобретают идеологически-оценочный характер. Таким образом, авторы говорят об идеологических дискуссиях. Идеология диктовала науке объект, предмет, метод, цель исследований. Она же определяла основной критерий ценности научных теорий — соответствие марксистским идеям и принципам. Отдельно затрагивается проблема идеологического давления на психологическую науку. Поспешное идеологическое вторжение в психологию авторы объясняют противоречием психологических ценностей творческого, глубоко индивидуального отношения к миру, формирования активной жизненной позиции — ценностям тоталитарного режима, стремящегося к подавлению личности и унификации ее поведения.

Дискуссии рассматриваются как форма инициированной сверху, идеологической ревизии разных психологических направлений, школ и течений. Несмотря на решение в их ходе методологических задач, predetermined итогом было закрытие научных направлений. В частности, дискуссия по рефлексологии, проведенная методологической секцией Общества рефлексологии, неврологии, гипнотизма и биофизики 4 мая — 10 июня 1929 г., характеризуется как научное обсуждение со всеми присущими ему харак-

теристиками: анализом и сопоставлением научных данных, опорой на фактологический материал, использованием системы аргументов, вытекающих из природы исследуемого явления, оценкой различных подходов и позиций и т.д. В центре внимания дискуссии был широкий круг проблем, касающихся предмета рефлексологии, ее связей с другими науками, отличия от бихевиоризма, особенностей используемых методов и т.д.

Однако окончательные итоги рефлексологической дискуссии были подведены в ходе реактологической дискуссии, завершившейся в июне 1931 г. (Будилова, 1972; Петровский, 1984 и др.). В ее ходе «критика двух ведущих направлений сомкнулась при выяснении общей для них механистической методологии» (Будилова, 1972, с. 71). Рефлексология и реактология стали мишенями идеологической борьбы. В частности, в итоговом заключении реактологической дискуссии рефлексология характеризуется как «грубо-биологизаторское» направление, основой которого являются механистические воззрения. Помимо рассогласования итогов и хода рефлексологической дискуссии, историки психологии отмечают такой идеологический аспект дискуссии, как частые апелляции участников к общепhilosophическим положениям марксистского учения (Психологическая..., 1997, с. 77).

Резкой критике во время реактологической дискуссии подверглась и реактология. Независимо от озвученных замечаний, она, как и рефлексология, приносилась «в жертву новой идеологии и методологии, которая уже открыто заявляла свои права на монопольное господство в области научного мировоззрения» (Психологическая..., 1997, с. 78). Беспо мощность этих направлений в ходе проводимых дискуссий авторы объясняют противостоянием двух иерархически несопоставимых оппонентов — ученых, представляющих свою концепцию, с од-

ной стороны, и государственно-идеологической системы, с другой. Проводимые дискуссии становились поводом и основанием для внедрения новых принципов построения науки — партийности, борьбы с чуждыми марксизму идеалистическими подходами, критического анализа буржуазных концепций.

Таким образом, материал дискуссий 1929–1931 гг. позволяет В. А. Кольцовой и соавторам конкретизировать критерии разделения научных и идеологических дискуссий. Среди них: а) характер выдвигаемых в центр обсуждения идей; б) острота суждений и наличие идеологических оценок; в) свобода обсуждения или подмена априорно заданными сентенциями; г) характер результатов и последствий (применение идеологических и административных санкций по отношению к «провинившимся» направлениям, в том числе свертывание разработок, переориентация научных центров, смена их руководителей) (Психологическая..., 1997, с. 80–81). Соответственно, рефлексологическая дискуссия, хотя и имела идеологические последствия, классифицируется как научная, а реактологическая — уже как идеологическая.

3.2. Научные и идеологические дискуссии 1940–1950-х гг.

Существенный вклад в конкретизацию представлений о роли дискуссий в развитии отечественной психологии В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник и Б. Н. Тугайбаева делают в параграфе «Психология и физиология: дискуссии после Великой Отечественной войны» (Психологическая..., 1997). В своей оценке имевших место дискуссий они следуют позиции Л. Грэхема, оценивающего Павловскую сессию как одну из самых мрачных страниц истории советской науки послевоенного периода (Грэхем, 1991). Она была организована Академией

наук СССР и Академией медицинских наук СССР 28 июня — 4 июля 1950 г. Формально главной задачей сессии было «вскрыть недостатки, мешающие дальнейшему плодотворному развитию идей Павлова» (Быков, 1953, с. 328). Однако В. А. Кольцова и соавторы представляют возникшие дискуссии как заранее подготовленную разгромную критику избранных жертв. Инициатива проведения сессии принадлежала партийному лидеру И. В. Сталину, давшему соответствующее поручение Г. М. Маленкову, Ю. А. Жданову и Е. И. Смирнову (Ярошевский, 1994, с. 77). Было обозначено эталонное, единственно верное учение (учение Павлова об условно-рефлекторном характере высшей нервной деятельности), определены основные «отрицательные герои» (Л. А. Орбели, П. К. Анохин, А. Д. Сперанский и др.) и «положительный герой» (К. М. Быков). Несмотря на то что на сессии речь шла в первую очередь о физиологической науке, она затрагивала вопрос о возможности существования психологии как самостоятельной научной дисциплины. В этой сложной обстановке психологам необходимо было найти путь, позволяющий избежать как сведения психического к физиологическому, так и обособления психического от физиологического. Психология была поставлена перед необходимостью совершить поворот к павловской физиологии, восстановить преемственность с сеченовскими идеями. Работы середины и конца 1950-х годов свидетельствуют о большой и плодотворной работе по уяснению взаимосвязи психологии и физиологии (Психологическая..., 1997, с. 129). Как итоговое событие дискуссии авторы представляют Всесоюзное совещание по философским вопросам физиологии высшей нервной деятельности и психологии АН СССР, АМН СССР, АПН РСФСР и Министерства высшего и среднего образования СССР и России в мае 1962 г.

В целом, итогом совещания явилось признание возможности дополнения павловского учения новыми идеями и теориями в области физиологии и психофизиологии. Принципиально по-новому решены вопросы о предмете психологии и физиологии высшей нервной деятельности: было признано, что эти две науки имеют дело с одним и тем же объектом — высшей нервной деятельностью как функцией мозга, но с разными предметами — психологическим или физиологическим аспектами этой деятельности.

Подводя итоги анализа дискуссий, развернувшихся в ходе и в связи с Павловской сессией, авторы приходят к выводу о ее положительной роли в разработке методологических оснований психологии, появлению новых психофизиологических подходов и теорий, определению специфических методов изучения психических явлений. Главным же итогом проведенной работы было то, что отечественным ученым удалось отстоять независимость психологии от претензий физиологии высшей нервной деятельности. Авторы не делают вывода о преобладании идеологического или научного характера дискуссий. Однако на основе представленных данных дискуссии во время Павловской сессии в целом можно классифицировать как идеологическую.

При описании Павловской сессии Е. А. Будилова, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник и Б. Н. Тугайбаева сосредотачивают свое внимание на методологическом и отчасти организационном аспектах протекания дискуссий, избегая оценок идеологического аспекта. На идеологических причинах и целях Павловской сессии заостряет внимание М. Г. Ярошевский. Автор объясняет их сталинскими идеологическими установками 1940-х гг. в отношении науки в целом (Ярошевский, 1991). В свете начинающейся борьбы с «космополитизмом» павловские идеи провозглашались нова-

торскими, выросшими на русской почве, не зависящими от истории развития мировой науки. Ложное понимание самобытности отечественной науки, отражавшее сталинские установки, вело к исторически недостоверному, а практически крайне опасному ее отрыву от мировой. Вместе с тем многие положения Павлова, повлиявшие на прогресс мировой науки, долгое время пребывали в забвении на родине (там же, с. 27).

«Техника» проведения дискуссий переносилась из подвалов НКВД, «особых совещаний» и закрытых заседаний Военной коллегии Верховного Суда в сферу отношений между учеными. О сходстве с той «методологией», которая применялась при организации политических процессов, по мнению М. Г. Ярошевского, свидетельствует следующее обстоятельство: «Из ученых, признанных врагами предписанного свыше понимания того или иного направления, сколачивались “группировки”, хотя между этими учеными никакой близости — ни идейной, ни личной, и не могло быть. Создавались своего рода “блоки”, включавшие тех, кто подлежал разоблачению. Нечто подобное, как известно, наблюдалось и в случае “комплектования” различных блоков-групп в виде вредителей, террористов и шпионов в период “Шахтинского дела”, “Промпартии”, “троцкистско-зиновьевского”, “правотроцкистского” блоков и т.п.» (там же, с. 22).

Таким образом, дискуссии по вопросам павловского учения рассматриваются М. Г. Ярошевским, прежде всего, в идеологическом аспекте. Они были заранее спланированы и подготовлены. В их ходе использовались те же средства репрессивного подавления, что и в других сферах общественной жизни страны. Во время Павловской сессии в полной мере был задействован аппарат репрессивного подавления науки. Его формированию предшествовали десятилетия выработки форм

и реализации репрессивной политики в отношении психологии. В частности, В. В. Умрихин при анализе хода и условий дискуссий, имевших место при построении поведенческой психологии в СССР, приходит к выводу о том, что судьба рефлексологии и реактологии в советской России демонстрирует формирование и обкатку тоталитарной машины подавления свободного развития научной мысли (Умрихин, 1991, с. 144).

Вместе с тем научные дискуссии, будучи механизмом не только социальной, но и предметно-логической детерминации развития науки, анализируются отечественными авторами в связи с выработкой общих положений исследовательской программы советской марксистски ориентированной психологии. В ходе научных и идеологических дискуссий члены научного сообщества усвоили правила и выработали приемы конструктивного взаимодействия с представителями государственной власти. Опыт взаимодействия с инициаторами не только научных, но и идеологических дискуссий способствовал адаптации к специфическим условиям тоталитарного общества. Вряд ли можно говорить о существовании симбиоза советской психологической науки и партийно-государственного аппарата, «интенсивно взаимодействующих друг с другом и использующих доступные ресурсы для достижения своих подчас диаметрально противоположных целей», как это делает А. Ясницкий (Ясницкий, 2010, с. 102). Однако нельзя не заметить значения дискуссий для формирования навыков продуктивной научной деятельности в условиях идеологического давления и, что важнее, для объединения научного сообщества на основе общих методологических принципов.

Выводы

Анализ отечественных историко-психологических работ позволяет сде-

лать следующие выводы. В 1920-х годах построение новой психологической науки неизбежно приводило к дискуссиям о предмете и методах его изучения. Основными дискуссиями стали дискуссии о возможностях построения марксистской психологии, рефлексологическая и реактологическая дискуссии, а мишенями научно-идеологической критики — взгляды, прежде всего, Г. И. Челпанова, В. М. Бехтерева и К. Н. Корнилова соответственно. В 1930-х годах дискуссии лишь провозглашались. В действительности преобладали безапелляционные, зачастую псевдонаучные обвинения; партийными органами стимулировалась неконструктивная критика ученых и их научных позиций. Зачастую критики, прежде всего, из числа красной профессуры не владели концептуальным аппаратом своих «жертв», были глухи к их контраргументам. Часто оппонентами-обвинителями в дискуссиях выступали представители других областей знания. Самоцелью организуемых дискуссий становилось не постижение истины, а разгромная критика. Перед их организаторами стояли исключительно деструктивные задачи: обвинить, уличить, дискредитировать, сломать и сломить. Вместе с тем имели место и научные дискуссии. Стимулируя научную критику и поиск, они компенсировали разрушительное и ограничивающее влияние дискуссий идеологических.

Уникальной особенностью развития советской науки являются дискуссии, инициированные правительством СС-СР, в частности Павловская сессия 1950 г. Идеологическое давление на науку, временно ослабленное в период Великой Отечественной войны, усилилось после ее окончания. Однако сформировавшееся к этому времени научное сообщество ценой определенных жертв смогло отстоять права психологии на самостоятельность и независимость от физиологии высшей нервной деятельности. Существен-

ное значение для положительного исхода имел полемический опыт, накопленный советскими учеными в ходе дискуссий 1920–1930-х годов. Сказалось сформировавшееся в их результате методологическое единство, основанное на общности понимания целей, предмета и методов советской марксистской психологии.

Идеологические дискуссии, постепенно набравшие силу в советской науке, могут рассматриваться как один из приемов административно-командного давления на науку. Среди других приемов в этом ряду можно назвать умалчивание научных и философских достижений, искажение основных научных идей, приписывание негативных последствий практическому применению научных разработок. Однако неправомерно говорить о том, что влияние идеологических дискуссий имело для советской психологии исключительно негативные последствия. Одним из итогов идеологизированного административно-командного контроля науки стала конкретизация предмета и методов научного психологического познания. Отдельные ученые и исследовательские коллективы работали над построением единой советской философски фундированной психологии. Выработанные в ходе дискуссий ограничения фокусировали внимание множества самобытных исследователей на решении общих проблем. Фасилитирующая функция дискуссий проявилась в сужении поля научного поиска, в сосредоточении усилий ученых на разработке, прежде всего, философских основ марксистской психологии. Это влияние можно сравнить с действием механизма группового давления, оказываемого группой на своих членов с целью поддержания ее основных характеристик и сохранения целостности. Парадоксальность влияния идеологических дискуссий на развитие советской психологии состоит в том, что механизм научных дискуссий, реализующий прогрес-

сивный аспект научного познания, в случае идеологических дискуссий отвечал за выработку и поддержание неких устойчивых характеристик психологии в СССР, в терминах И. Лакатоса, защитного пояса исследовательской программы (подробнее см.: Артемьева, 2015).

Таким образом, во влиянии дискуссий на развитие советской психологии макросоциальный аспект неотделим от предметно-логического. История проведения научных и идеологических дискуссий в советской психологии предоставляет уникальный материал не только для изучения закономерностей участия дискуссий в динамике научного познания, но и для характеристики процесса развития отечественной психологии.

Литература

- Артемьева О. А. (2015). Социально-психологическая детерминация российской психологии в первой половине XX столетия. М.: ИП РАН.
- Богданчиков С. А. (2000). Происхождение марксистской психологии. Дискуссия между К. Н. Корниловым и Г. И. Челпановым в отечественной психологии 20-х годов. Саратов: СЮИ МВД России.
- Богданчиков С. А. (2007). От Л. С. Выготского к Г. И. Челпанову и обратно // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 68–78.
- Будилова Е. А. (1972). Философские проблемы в советской психологии. М.: Наука.
- Быков К. М. (1953). Развитие идей И. П. Павлова (задачи и перспективы) // К. М. Быков «Избранные произведения». Т. 1. М.: Государственное издательство медицинской литературы. С. 316–364.
- Визгин В. П. (1986). Роль научной дискуссии в формировании теории (на примере дискуссии о теории гравитации, 1912–1913 гг.) // Роль дискуссий в развитии естествознания / отв. ред. М. Г. Ярошевский. М.: Наука. С. 102–120.
- Грэхем Л. Р. (1991). Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. М.: Политиздат.
- Кедров Б. М. (1986). Объективная основа научных дискуссий // Роль дискуссий в развитии естествознания / отв. ред. М. Г. Ярошевский. М.: Наука. С. 39–52.
- Кольцова В. А. (2001). Научные дискуссии как единица анализа в историко-психологическом исследовании // История психологии и историческая психология: состояние и перспективы развития (III Московские встречи по истории психологии) / под ред. В. А. Кольцовой, Ю. Н. Олейника, О. Е. Серовой. М.: Социум. С. 11–13.
- Кузнецов В. И. (1986). Научные дискуссии в химии на страницах журналов // Роль дискуссий в развитии естествознания / отв. ред. М. Г. Ярошевский. М.: Наука. С. 161–181.
- Кун Т. (2001). Структура научных революций. М.: АСТ.
- Лакатос И. (2003). Методология исследовательских программ. М.: АСТ; Ермак.
- Макеева В. Н. (1969). К вопросу о координации и планировании научно-исследовательской работы в первые годы советской власти (1917–1925 гг.) // Проблемы деятельности ученых и научных коллективов. Вып. 2. Л.: ИИЕТ. С. 62–69.
- Микулинский С. Р. (1986). Научная дискуссия и развитие науки // Роль дискуссий в развитии естествознания / отв. ред. М. Г. Ярошевский. М.: Наука. С. 3–7.
- Павлова Г. Е. (1969). Из истории организации научно-исследовательских институтов Наркомпроса в первые годы советской власти (1918–1925 гг.) // Проблемы деятельности ученых и научных коллективов. Вып. 2. Л.: ИИЕТ. С. 56–61.
- Петровский А. В. (1984). Вопросы истории и теории психологии: Избр. труды. М.: Педагогика.
- Поннер К. (1983). Логика и рост научного знания. Избр. работы. М.: Прогресс.
- Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории (1997) / под ред. А. В. Брушлинского. М.: ИП РАН.
- Смирнов А. А. (1975). Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М.: Педагогика.
- Умрихин В. В. (1991). «Начало конца» поведенческой психологии в СССР // Репрессированная наука / под общ. ред. М. Г. Ярошевского. Л.: Наука. С. 136–145.

Фейерабенд П. (1986). Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс.

Чеснова Л. В. (1986). Три этапа выдающейся междисциплинарной дискуссии // Роль дискуссий в развитии естествознания / отв. ред. М. Г. Ярошевский. М.: Наука. С. 191–205.

Ярошевский М. Г. (1968). Иван Михайлович Сеченов. 1829–1905. Л.: Наука.

Ярошевский М. Г. (1983). Оппонентный круг и научное открытие // Вопросы философии. № 10. С. 49–62.

Ярошевский М. Г. (1986). Функция дискуссии в предметно-логическом развитии науки // Роль дискуссий в развитии естество-

знания / отв. ред. М. Г. Ярошевский. М.: Наука. С. 8–39.

Ярошевский М. Г. (1991). Сталинизм и судьбы советской науки // Репрессированная наука / под общ. ред. М. Г. Ярошевского. Л.: Наука. С. 9–33.

Ярошевский М. Г. (1994). Как предали Ивана Павлова // Репрессированная наука. Вып. II / ред. М. Г. Ярошевский, ред.-сост. А. И. Мелуа. СПб.: Наука. С. 76–82.

Ясницкий А. (2010). Об изоляционизме советской психологии: зарубежные конференции 1920–1930-х гг. // Вопросы психологии. № 3. С. 101–112.

ИСТОРИЯ И ЛОГИКА РАЗВИТИЯ В РОССИИ «ОБЩЕСТВА ПСИХОЛОГОВ»



И. Н. Семенов

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
Москва, Россия,
e-mail: i_samenov@mail.ru*

В статье предлагается периодизация истории в России «Психологического общества», эксплицируется логика его институционально-познавательного развития, а также специально характеризуется начальный период становления в конце XIX в., продуктивная деятельность во второй половине XX в. таких его инновационных институций, как «Комиссия по логике и психологии мышления» и секция «Психологии творчества».

Ключевые слова: психология, история, философия, методология, науковедение, человековедение, «Психологическое общество», институциональное развитие, познавательная деятельность, мышление, рефлексия, творчество.

10.7868/S1819265318020061

Для цитаты: Семенов И. Н. (2018). История и логика развития в России «Общества психологов» // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 89–112.

Введение

Развитие в России психологической науки в XIX–XXI вв. осуществляется как в государственных учреждениях (лаборатории, институты, кафедры, университеты), так и в неформальных институциях, основной из которых является научно-общественное объединение «Российское психологическое общество» (РПО). Это общество восходит к «Московскому психологическому обществу» (МПО), которое было основано в 1885 г. при кафедре философии историко-филологического факультета Императорского Московского университета (ныне МГУ — Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова).

Необходимость изучения роли МПО в истории российской психологии определяется его важным значением для раз-

вития человековедения, в т.ч. для становления инновационной системодетельностной методологии мышления и рефлексивной психологии творчества. Философско-методологическое и психолого-наукоеведческое изучение мышления и рефлексии как ведущих компонентов творческой деятельности укоренено в традиции человековедения, которые восходят к истории отечественного Психологического общества и конструктивно развиваются в исследованиях его научных комиссий и секций. Так, конструктивную роль в становлении отечественной методологии и психологии мышления сыграли изыскания, проводившиеся в руководимой Г. П. Щедровицким (и под патронатом П. А. Шеварева) «Комиссии по логике и психологии мышления», а в междисциплинарном изучении психологии творчества и рефлексии — исследования

в руководимой Я. А. Пономаревым (под патронатом Б. Ф. Ломова) всесоюзной секции «Психология творчества» РПО.

Исследовательская цель настоящей историко-методологической работы состоит в изучении историко-научных предпосылок и экспликации логики развития междисциплинарного изучения мышления, рефлексии, творчества в изысканиях организаторов Психологического общества, а также теоретико-экспериментальных исследований участников его указанных выше комиссии и секции, внесших существенный вклад в прогресс психологической науки, что отмечалось рядом лидеров отечественного человекознания — К. А. Абульхановой, Г. А. Борулава, А. В. Брушлинским, В. В. Давыдовым, А. А. Деркачем, В. П. Зинченко, И. С. Ладенко, В. А. Лекторским, А. М. Матюшкиным, В. Д. Шадриковым и др. Охарактеризуем этот инновационный вклад конкретно на фоне истории становления изысканий Психологического общества и исследований его участников в рамках формальных и неформальных институций развития российской психологической науки.

1. Предыстория и история Психологического общества

Современное Российское психологическое общество (РПО) имеет давнюю — в целом 130-летнюю — историю, которая восходит к периоду создания в России в XIX в. профильных объединений ученых-профессионалов в виде императорских научных обществ. Первое в стране научное объединение было основано в 1845 г. по указу Николая I в виде Императорского русского географического общества. Затем возник целый ряд научных обществ. Так, в 1890 г. открылось Московское общество невропатологов и психиатров, затем Педагогическое общество и т.д. До этого в 1885 г. было создано Пси-

хологическое общество при кафедре философии историко-филологического факультета Императорского Московского университета. Целью «Московского психологического общества» было «содействовать развитию психологической науки в России» путем объединения ученых из сферы психологии и смежных наук и «распространения психологических знаний», что осталось актуальным и поныне. МПО быстро приобрело всероссийский масштаб за счет членства ученых из других университетов: Петербурга, Киева, Казани, Одессы, Харькова, Дерпта (Тарту). Эта традиция общероссийского объединения психологов прервалась в 1922 г. и была продолжена в 1950-х гг., когда организовалось Общество психологов СССР и при нем восстановлено в качестве его самого крупного отделения МПО.

Важность создания Психологического общества обосновывалась, помимо необходимости научного изучения психики (И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев) и важности использования его результатов в медицине и педагогике (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский), также обсуждением в 1860–1880-х гг. ряда книг по истории психологии и философии познания (Юркевич, 1862; Владиславлев, 1866; Троицкий, 1867; 1882; Соловьев, 1874; Грот, 1880 и др.). Среди них наибольший научный интерес и общественный резонанс вызвала публикация трехтомника М. М. Троицкого «Наука о духе» (1882), где он на фундаментальной историко-научной основе обобщил и развил идеи своей докторской диссертации с учетом достижений современной философской мысли и психологической науки.

Символично, что открытие в 1885 г. МПО как неформального объединения ученых, профессионально интересующихся психологией, совпало по времени с открытием в том же 1885 г. учеником В. Вундта психофизиологом В. М. Бехтеревым первой в России формальной ин-

ститутции по психологии в виде психологической лаборатории в Казанском университете. Позднее в 1889 г. председатель МПО Н. Я. Грот основал периодический журнал «Вопросы философии и психологии». Таким образом, в России психология окончательно оформилась как самостоятельная наука, взаимодействующая с философией и педагогикой, а также с естествознанием, особенно с физиологией и медициной. При этом намечались междисциплинарные связи психологии как с традиционными, так и с инновационными науками. Так, В. С. Соловьев ратовал за создание «софиологии», В. А. Вагнер — «биопсихологии», В. М. Бехтерев — «рефлексологии» (см.: Семенов, 1970–1973), а А. П. Нечаев — «экспериментальной педагогики».

Важно подчеркнуть, что МПО изначально возникло как междисциплинарное и поликультурное содействие становлению психологии усилиями не только психологов (М. М. Троицкий, Н. Н. Ланге, Г. И. Челпанов), но также ученых других наук. Членами МПО были выдающиеся личности, составившие цвет русской культуры рубежа XIX–XX вв.: философы (Н. Я. Грот, Л. М. Лопатин, В. С. Соловьев, Е. Н. и С. Н. Трубецкие, Г. Г. Шпет), филологи (А. Н. Веселовский, Н. И. Стороженко), искусствоведы (Д. Н. Овсянко-Куликовский, И. В. Цветаев), историки (В. О. Ключевский, П. Н. Милюков), юристы (А. Ф. Кони, М. М. Ковалевский, Ф. Н. Плевако), психиатры (П. Б. Ганушкин, С. С. Корсаков, Г. И. Россоломо, А. А. Токарский), естественники (Д. Н. Анучин, Н. В. Бугаев, В. И. Вернадский, Н. А. Умов), богословы (А. И. Введенский), писатели (Л. Н. Толстой), поэты (В. С. Соловьев, А. А. Фет), педагоги (П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт) и др. Иностранцами членами МПО были выдающиеся ученые (Г. Гельмгольц, Э. Дюбуа-Реймон), философы (В. Виндельбанд, Э. Гартман, У. Джеймс, Г. Спенсер),

психологи (А. Бине, В. Вундт, Т. Рибо) и др. С 1888 по 1914 гг. было опубликовано восемь выпусков «Трудов Московского психологического общества», где публиковались книги российских ученых и переводы зарубежных классиков и современников. В 1889–1918 гг. издавался теоретический орган — журнал «Вопросы философии и психологии» (который в советское время разделился на «Вопросы философии» (выходит с 1947 г.) и «Вопросы психологии» (выходит с 1955 г.)), а также сборники в честь членов МПО (Н. Я. Грот, Г. И. Челпанов и др.) и их научные труды.

Московское Психологическое общество в своем первоначальном виде проработало до 1922 г., когда оно было распущено, как и другие неформальные научные объединения. В новом качестве оно возникло лишь в период «оттепели» середины 1950-х гг. в виде Всесоюзного общества психологов СССР с рядом региональных отделений, в т.ч. с Московским.

Рассмотрим подробнее историю с начала зарождения в XIX в. экспериментальной психологии и роль ее в дальнейшем развитии Психологического общества в XX–XXI вв. и других институций российского человекознания, в частности, на материале анализа эволюции двух интенсивно работавших подразделений Общества, а именно — «Комиссии логики и психологии мышления» в 1950–70-х гг. и секции «Психология творчества».

2. Вехи и логика развития экспериментальной психологии как научный контекст возникновения и развития Психологического общества

В середине XIX века немецкий философ и психолог В. Вундт поставил проблему построения системы психологического знания и разработки для его получения собственно психологических

методов исследования. В качестве исходного естественно-научного варианта решения этой проблемы он предложил в труде «Физиологическая психология» использовать поначалу те физиологические методы, которые позволяют исследовать психологическую реальность. В целях разработки специфически психологических методов для экспериментального изучения психики В. Вундт в 1879 г. открывает первую психологическую лабораторию в Дрезденском университете. Сюда начинают съезжаться психологи с целью овладения культурой эксперимента для исследования психических процессов. В 1883 г. В. Вундт организует первый в мире Психологический институт, где стажировались многие психологи Европы, Америки и России (в т.ч. основатели отечественной экспериментальной психологии: В. М. Бехтерев, Н. Н. Ланге, А. Ф. Лазурский — и позднее — А. П. Нечаев, Г. И. Челпанов, В. Ф. Чиж и др.).

Таким образом, именно В. Вундт с рядом ученых конца XIX в. (Э. Вебер, Г. Т. Фехнер, Ч. С. Шеррингтон, И. М. Сеченов, Г. Эббингауз, Ф. Гальтон, О. Кюльпе, З. Фрейд, Э. Л. Торндайк, В. М. Бехтерев, Г. Мюнстерберг и др.) являются основателями современной экспериментальной психологии как отдельной науки в системе человекознания. Помимо этой естественно-научной психологии, В. Вундт развивал также гуманитарную психологию в своих поздних трудах, обобщенных им в начале XX в. 10-томной «Психологией народов», где дана социокультурная историческая феноменология психолингвистики и социальной психологии. Это явилось одним из истоков культурно-исторической теории развития психики крупнейшего российского психолога первой трети XX в. Л. С. Выготского (см.: Семенов, 1970–1973).

В России на рубеже XIX–XX вв. по образцу Вундтовских институций экспериментальной психологии были созда-

ны: 1) в 1885 г. В. М. Бехтеревым первая психологическая лаборатория в Казанском университете, 2) в 1907 г. В. М. Бехтеревым Психоневрологический институт с психологической лабораторией в Санкт-Петербурге, 3) в 1912–1914 гг. Г. И. Челпановым Психологический институт при Московском университете.

В XX в. в России развитие психологии изучается в ряде государственных институций («Институт психологии Российской академии наук» (ИП РАН), «Психологический институт Российской академии образования» (ПИ РАО (см.: Семенов, 2012г)) и других), во многих университетах (Петербурга, Ярославля, Новосибирска, Казани, Москвы (см.: Семенов, 2012а; 2012б)), а также в различных секциях «Российского психологического общества». В этих и других неформальных и формальных институциях на рубеже XX–XXI вв. интенсивно развивается фундаментальная общая психология (теоретико-экспериментального исследования психических процессов: восприятия, памяти, внимания, мышления, воображения и т.п.), которая позднее дифференцировалась на такие отрасли, как психология: психогенетическая, психофизиологическая, возрастная, историческая, этническая, педагогическая, социальная, организационная, экономическая, инженерная, когнитивная, а также психология сознания, рефлексии, переживаний, эмоций, воли, деятельности, поведения, личности, творчества и т.д. В психологии XXI в. это монистическое изучение психических процессов и состояний все больше дополняется их междисциплинарными исследованиями во взаимодействии со смежными науками современного человекознания: философией, логикой, лингвистикой, семиотикой, кибернетикой, эргономикой, информатикой, нейронаукой, экологией, культурологией, акмеологией, филологией, социологией, экономикой, политологией и т.д.

Для развития экспериментальной психологии в XX в. существенным было построение тестов (с множеством шкал) для параметрического изучения отдельных психических процессов, а также адаптация математических методов для верификации их теоретико-эмпирического исследования. В начале же XXI века актуально используется программное обеспечения для компьютерного изучения нейрофизиологических, психофизиологических механизмов когнитивных психических процессов. Параллельно этому ведется разработка качественных способов психологического познания феноменологии сознания и поведения личности, а также построение тренинговых методов для диагностики и стимулирования развития человека в группах личностного роста с использованием различных психотехнологий. Рассмотрим более подробно институциональные аспекты развития российской психологии с философско-научоведческих и предметно-психологических позиций.

3. Институциональные аспекты науковедческого анализа истории российской психологии

Пионером применения науковедения к изучению истории психологии был мой учитель в области историко-психологических исследований крупный историк и теоретик психологии М. Г. Ярошевский (см.: Семенов, 2015б). Он предложил изучать в научном творчестве ученых взаимодействие таких его аспектов, как предметно-логический, личностно-деятельностный, социально-коммуникативный (Ярошевский, 1971; 1988). Отталкиваясь от этой конструктивной концепции, нами предложена с позиций системного подхода комплексная психолого-методологическая концепция науковедческого анализа психологии научного творчества (Семенов, 1992; 2009а). С этих позиций

научоведческий анализ истории науки заключается в комплексном (философском, логическом, методологическом, культурологическом, социологическом, психологическом) анализе развития ее проблемно-предметного содержания и информационно-методического оснащения, а также в изучении системы социокультурных, персонологических, институциональных и информационных факторов дисциплинарного оформления и знаниевого развития. В результате изучения этой системы факторов истории науки выстраивается объемная панорама ее исторической эволюции в процессе развития общества.

Институты науки дифференцируются на такие их виды, как: творческие, инициативные, исследовательские, образовательные, управленческие. Первые два вида являют собой неформальные объединения энтузиастов в изучении какой-либо проблематики личными усилиями любопытных людей, объединенных общим к ней познавательным интересом. Три другие вида — образуют формальные институты, участие в которых реализуется посредством регламентированного трудовым договором выполнения профессиональной деятельности за социальный статус и систематическое материальное вознаграждение (в виде зарплаты).

Примерами инициативных групп и ассоциаций являются академии (в эпоху Возрождения и Просвещения) и вольные научные общества. Так, в России психологическую проблематику разрабатывали на рубеже XIX–XX вв. энтузиасты из Философского общества, Петербургского Религиозно-философского общества, Московского психологического общества, Педагогического общества, а в советский период XX в. и в России XXI в. — Философского общества, Общества психологов, Педагогического общества, Исторического общества, Географического общества и т.д. Порой эти

инициативные группы носят междисциплинарный характер, в т.ч. сотворчества психологов с физиологами, педагогами, философами, что составляет персонологический аспект (Семенов, 2011; 2013) науковедческого анализа истории психологии и требует специального рассмотрения (см.: Семенов, 2009а; 2014а).

В дореволюционное время Философское и Психологическое общества часто заседали вместе, где обсуждали междисциплинарные проблемы (связи «души и тела», «мозга и психики», «мышления и речи», «сознания и поведения», «чувства и переживания» и т.п.) и ряд лет издавали совместный журнал «Вопросы философии и психологии», где публиковали труды не только российских, но и зарубежных ученых. Обратимся к зарождению Московского психологического общества и к научной деятельности первых институций развития психологической науки в России от середины XIX в. и до начала XX в.

4. Создание М. М. Троицким «Московского психологического общества» на основе анализа истории европейской психологии

Обычно институциональное развитие той или иной области науки начинается с открытия кафедры по этой специальности в столичном университете. Однако в России конца XIX в. речь шла лишь об избрании на должность профессора психологии по кафедре философии. Неблагоприятным фоном для этого послужило драконовское указание Николая I (после рефлексии им уроков европейских революций 1848–1849 гг.): «упразднить преподавание философии в университете светскими профессорами и, ограничив преподавание ее опытной психологией и логикой, возложить чтение сих наук на профессоров богословия». При Александре II-Освободителе Универси-

тетская реформа 1863 г. предусматривала 4 факультета: физико-математический, медицинский, юридический и историко-филологический (с кафедрами церковной истории и философии). Кафедре философии было поручено вести курсы истории философии, философской пропедевтики, логики и позднее психологии и педагогики.

В этих непростых условиях начало государственной формальной институализации психологии положил В. М. Бехтерев, а неформальной профессиональной — М. М. Троицкий. Так, ученику основателя экспериментальной психологии В. Вундта в позднейшем академику В. М. Бехтереву (см. о нем: Семенов, 1970–1973) на заре своей научной деятельности в 1885 г. удалось создать первую в России психологическую лабораторию в Казанском университете. В том же году российские энтузиасты изучения психологи объединились по инициативе университетского профессора философии М. М. Троицкого (1835–1899) в Московское психологическое общество. Вскоре по его же почину стал издаваться журнал «Вопросы философии и психологии» (эстафету которого в советские времена унаследовали «Вопросы философии» и «Вопросы психологии», издающиеся доньше). Таким образом, в России психологическая наука институционально возникла в 1885 г., хотя интеллектуально развитие психологической мысли началось с познания человека в религиозно-богословских и философских трактатах, а также с освоением достижений европейского человекознания.

Важный вклад в это внес трехтомник М. М. Троицкого по обобщению философско-психологических исследований, проведенных в Германии, в развитие традиций европейского человекознания. На эту обзорно-аналитическую тему он, будучи тогда профессором периферийного Варшавского университета, защитил

в 1867 г. в Петербургском университете докторскую диссертацию «Немецкая психология в текущем столетии. Историческое и критическое исследование со времен Бэкона и Локка». В ней М. М. Троицкий выступил в защиту позитивизма в науке, психологии и философии. В философско-психологическом труде «Наука о духе» он с позиций позитивизма подверг серьезной критике немецкую идеалистическую метафизику (в лице Канта, Фихте, Гегеля, Шеллинга, Гербарта), отстаивая необходимость экспериментального метода в психологии в традиции эмпиризма (Бэкон, Локк) и субъективизма (Беркли, Юм, Дж. Ст. Милль, Спенсер).

В теории познания и психологии М. М. Троицкий исходил из «общих свойств человеческого духа», к которым он относил «относительность, соотносительность и рефлексивность» (Троицкий, 1882, т. 1, с. 2). Троицкий выделял три направления человеческого мышления: историческое, логическое, трансцендентное. Мышление подчиняется двум основным законам: смежности и сходства, что согласуется с ассоцианизмом как господствующим направлением психологии XIX в. В психологии М. М. Троицкий придерживается ассоцианизма, согласно которому психические процессы обусловлены ассоциативной субъективной связью представлений. Эта трактовка психики восходит к Дж. Локку, заслугу которого М. М. Троицкий видит в отрицании Декартова учения о врожденных идеях, провозгласив, что все первоначальные идеи приобретаются путем опыта, и разработав позднее учение об интуитивном и рефлексивном знании.

Таким образом, аналитико-критический обзор М. М. Троицкого (1867) послужил в российской философско-психологической мысли истоком первоначального обращения к проблематике рефлексии в первой отечественной монографии по истории и теории психологии (этот жанр

возродили в XX в. Г. Г. Шпет, Л. С. Выготский, М. М. Рубинштейн, С. Л. Рубинштейн, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский и др.). Фундаментальность этой книги позволила М. М. Троицкому позднее в 1874 г. добиться не только избрания на должность профессора философии Московского императорского университета, но также создания в 1885 г. Московского общества психологов, председателем которого он был в трудное время его зарождения и становления в 1885–1887 гг. (Троицкий, 1885).

5. Руководство Н. Я. Гротом Психологическим обществом и его развитие в XIX–XX вв.

В 1888 г. МПО возглавил заведующий кафедрой философии Московского университета Н. Я. Грот (1852–1899). Он создал в 1889 г. периодический орган МПО в виде журнала «Вопросы философии и психологии». Здесь стали печататься в течение трех десятилетий не только оригинальные статьи, но и обзоры как российских, так и зарубежных авторов (Э. Гуссерль, О. Кюльпе и др.). Н. Я. Грот после отставки М. М. Троицкого (из-за разногласий с идеалистически настроенной профессурой Московского университета) стал новым заведующим кафедрой в 1887 г. Он был более умеренный (чем М. М. Троицкий) позитивист в психологии и эклектик в философии. Грот в 1880 г. в Киевском университете защитил магистерскую диссертацию, которую издал в виде книги в 1882 г. При Гроте в 1888–1899 гг. МПО достигло своего расцвета, ибо он организовал ряд междисциплинарных дискуссий по проблемам взаимодействия философии и психологии. На рубеже XIX–XX вв. в МПО проводился ряд дискуссий по таким фундаментальным и актуальным философско-психологическим проблемам, как: душа и тело, психология и философия, психофизиче-

ская проблема, мозг и психика, соотношение ощущения и мышления в познании, психология и педагогика. Так, Гротом была инициирована многолетняя дискуссия 1889–1903 гг. о свободе воли, ибо: «как одна из труднейших задач психологии и философии, разрешаемая различно, смотря по методу, которому следует мыслитель, проблема свободы воли представляется особенно удобной почвой и для определения методов и самих стремлений психологической науки» (Грот, 1889, вып. 3. С. III–IV). В этой дискуссии в 1887–1903 гг. с докладами в МПО выступили философы-психологи Н. Я. Грот, Л. М. Лопатин, математик Н. В. Бугаев, а с рефератом — даже писатель, философ, педагог Л. Н. Толстой. На эту дискуссию о свободе воли откликнулись статьями А. И. Введенский, С. С. Корсаков, Н. Н. Ланге, И. М. Сеченов, А. А. Токарский, Г. И. Челпанов и др. Если начальным историко-научным фоном для этой полемики были философия волюнтаризма А. Шопенгауэра и ее реализация в труде М. И. Владиславлева (1866), то итогом стала концепция Н. О. Лосского, обобщенная им уже в начале XX в. в его известной книге (1903).

Материалы всех этих дискуссий печатались в трудах МПО и в его журнале «Вопросы философии и психологии». Именно Н. Я. Грот был организатором издания с 1889 г. серии «Трудов» и периодического органа МПО в виде журнала «Вопросы философии и психологии». В письме к отцу от 7 апреля 1889 г. Грот писал: «Я задумал журнал, чтобы отрезвить общество, направить его к высшим духовным идеалам, отвлечь его от пустой политической борьбы и повседневных дрязг, помочь примирению интеллигенции с национальными началами жизни, возвратить его к родной религии и здоровым государственным идеалам, насколько такое примирение и возвращение неизбежно вытекают из утверждения философской веры

в личного Бога, бессмертие души, свободу воли, в абсолютную красоту, добро и истину» (цит. по: Будилова, 1960, с. 113).

Нельзя не отметить, что большинство из этих благородных ценностей и целей ныне также звучат весьма своевременно перед нашим обществом и российской психологической наукой. Так, в отечественном человекознании возрождается интерес не только к русской философии и психологии Серебряного века (Большакова, 2006; Будилова, 1960; Марцинковская, 2007; Семенов, 2011; Тихонова, 2010), но также и к духовным поискам богословской мысли. Ныне это находит свое выражение в развитии христианской антропологии и психологии (Б. С. Братусь, В. И. Слободчиков) и в изучении в ней проблематики духовности (С. К. Бондырева, М. И. Володикова, В. А. Пономаренко, П. В. Симонов, В. Д. Шадриков и др.

В 1899–1918 гг. председателем МПО и редактором его журнала был заведующий кафедрой философии Л. М. Лопатин (1855–1920). Для истории экспериментальной психологии в России важное значение имеет тот факт, что с 1907 г. на кафедре философии Московского университета стал преподавать философию и психологию профессор Г. И. Челпанов, который до этого был профессором Киевского университета имени Святого Владимира. Переехав в Москву, Г. И. Челпанов стал также товарищем (т.е. заместителем) председателя МПО. При этом Челпанов вел со студентами-философами семинарии по психологии, для обучения которых психологической экспериментатике создал в 1912–1914 гг. Институт психологии при кафедре философии историко-филологического факультета Московского университета (см.: Семенов, 2012г). Этот Институт продолжил традиции экспериментальной психологии, которые были заложены в России И. М. Сеченовым, В. М. Бехтеревым,

С. С. Корсаковым, Н. Н. Ланге, А. П. Нечаевым в таких основанных ими институтах, как прикладные лаборатории: психофизиологические, психиатрические и психолого-педагогические.

В 1920–1922 г. МПО руководил известный философ И. А. Ильин. В 1922 г. большинство негосударственных обществ, в т.ч. МПО было распущено. На последнем заседании МПО с докладом о системе древнегреческого философа Платона выступил А. Ф. Лосев, который в середине XX в. стал крупнейшим российским философом, автором многотомной «Истории античной эстетики», где развернул оригинальную систему философии.

Лишь через сорок лет, в 1959 г., был проведен 1-й съезд Общества психологов СССР. Его председателями, как правило, были одновременно руководители формальных институций — директора институтов или деканы факультетов психологии (Б. Ф. Ломов, А. М. Матюшкин, Е. А. Климов, А. И. Донцов и др.), и лишь некоторые региональные отделения или профильные секции возглавляли их неформальные руководители (московское — Д. Б. Богоявленская, пермское — В. С. Мерлин). Обратимся к анализу развития экспериментальной психологии в России в контексте тенденций эволюции мировой психологической науки в XIX–XXI вв. — как социокультурной предпосылке становления Психологического общества.

Параллельно с профессиональным объединением психологов в российской науке на рубеже XIX–XX вв. действовали другие научные общества (врачей, физиологов, педагогов, философов и т.д.), внутри которых создавались различные секции соответственно их специализации. В советское время одними из наиболее интенсивно работавших подразделений Общества психологов были его всесоюзная секция «Психология творче-

ства» и «Комиссия по логике и психологии мышления».

6. «Комиссия по логике и психологии мышления» при Обществе психологов и ее роль в развитии деятельностного подхода

Важным достижением российской философии и психологии XX в. является разработка принципов деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий, Н. Г. Алексеев) в человекознании и его психолого-педагогическая реализация (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин). Этому способствовала многолетняя работа в 1950–1970-е гг. «Комиссии по логике и психологии мышления» (см.: Давыдов, 1995; Семенов, 2014б), организованной психологом П. А. Шеваревым (1892–1972) и философом Г. П. Щедровицким (1929–1994).

В период Хрущевской оттепели рубежа 1950–1960-х гг. деятельностный подход набирал теоретический потенциал и стремился доминировать в советской психологии. Причинами тому был ряд факторов: познавательных (изучение механизмов мышления и разработка способов его развития), прагматических (необходимость научно-методической поддержки восстановления психики после ранений и проведения школьной реформы), внутринаучных (развитие исследований, карьерный рост ученых и конкуренция научных школ), а также, по крайней мере, следующих трех социокультурных. Это, во-первых, публикация теоретических работ лидеров двух дискутировавших друг с другом вариантов деятельностного подхода — С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Во-вторых, экспериментальные исследования мышления их последователей — соответственно: К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой, А. В. Брушлин-

ского и П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, Н. Ф. Талызиной. В-третьих, публикация классических трудов, предшествующих деятельностным концепциям в целях их обоснования и трансляции, а также обучения и консолидации новых последователей.

Так, в этот период С. Л. Рубинштейн, оправившись после сталинских репрессий, переиздает и дополняет ряд довоенных и послевоенных работ по психологии деятельности и сознания, включив их в качестве разделов своих обобщающих трудов. Параллельно А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия организуют публикацию фундаментальных книг по культурно-исторической теории Л. С. Выготского, который был учителем не только для них и их соратников (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Б. В. Зейгарник, Д. Б. Эльконин), но и для ряда других психологов, развивавших также подход и С. Л. Рубинштейна (Л. В. Занков, Н. А. Менчинская и др.). Поэтому активное развитие психологических исследований, в частности, мышления (ибо тогда о рефлексии речи просто не было), с позиций изучения индивидуальной деятельности вовсе не означало присутствия в профессиональном менталитете тогдашней советской психологии других теоретических направлений. Одним из них был, например, классический ассоцианизм, ведущий свою теоретическую родословную от трактата Аристотеля «О душе» (см. об этом: Семенов, 1970—1973) и нашедший свое теоретико-экспериментальное завершение в фундаментальных трудах крупнейшего психолога-ассоцианиста XX в. Петра Алексеевича Шеварева (1892—1972). Под его патронатом кружок содержательно-генетической логики (и позднее его восприимчик Московский методологический кружок (ММК)) приобрел легальную трибуну для дискуссий в виде возглавлявшейся П. А. Шеваревым Комиссии по логике и психологии мышления.

Комиссия по логике и психологии мышления — первая социализированная научно-общественная структура, где публично обсуждались междисциплинарные (в философских, логических, психологических, педагогических аспектах) и собственно методологические доклады по содержательно-генетической логике, развитие которой привело в 1960-е годы к возникновению ММК и ряда теоретических направлений в социальных и гуманитарных науках, а также в дизайне, эргономике и проектировании.

П. А. Шеварев, заведующий с 1955 г. лабораторией психологии восприятия, обращается, в основном, к разработке фундаментальной проблематики онтологического статуса психического, а также синтезирует результаты экспериментов с мышлением в целях теоретико-экспериментального изучения открытых им обобщенных ассоциаций и формирования с их учетом понятий и интеллектуальных навыков на основе достижений психологии, педагогики, математики и логики. Именно в этот период к нему приходит широкое научное признание — переизбрание членом-корреспондентом АПН СССР и в руководство Обществом психологов, а также назначение заместителем директора Института психологии АПН СССР в 1958—1961 гг.

Это позволяет ему откликнуться на предложение молодых творчески мыслящих ученых во главе с психологом В. В. Давыдовым и философом Г. П. Щедровицким возглавить фактически созданную ими Комиссию по логике и психологии мышления при Президиуме Общества психологов. Петр Алексеевич, хотя и номинально руководил работой Комиссии, но при этом тактично сглаживал неизбежно возникавшие в дискуссиях противоречия между ее энергичными в своем энтузиазме разностратовыми участниками, а главное — был дипломатическим буфером между зачастую строп-

тивными докладчиками и осмотрительным руководством Общества психологов и Института психологии, где происходили заседания Комиссии, инновационное ядро которой вышло из руководимого Г. П. Щедровицким логического кружка, трансформировавшегося позднее в ММК.

Комиссия создавалась в сложных социально-общественных условиях «оттепели» и внутри методологических дискуссий в философской и психологической стратах. Переговоры Г. П. Щедровицкого и В. В. Давыдова с П. А. Шеваревым велись осенью 1957 г., а затем зимой с директором Института психологии академиком АПН А. А. Смирновым, после чего в марте 1958 г. прошло первое заседание созданной Комиссии. Сначала ее заседания проходили два раза в месяц, а затем раз в неделю. В заседаниях, проходивших в Институте психологии, П. А. Шеварев принимал сначала постоянное, а затем (из-за возраста) эпизодическое участие (вплоть до 1968 г.). Помню, как в середине 1960-х гг. Петр Алексеевич, всегда с большой ответственностью относившийся к взятым на себя обязательствам, задавал содержательные вопросы докладчикам, хотя в дискуссию обычно не вступал, подчеркивая свою сугубо психологическую позицию в отличие от логико-методологической — членов ММК.

Научное наследство П. А. Шеварева — фундаментальные исследования в области изучения такой исходной и базовой для психологии феноменологической реальности, как ассоциативные процессы души. Открытые им механизмы обобщенных и правилосообразных ассоциаций логически завершили двухтысячелетнюю ассоцианистскую традицию в философии и психологии, восходящую к Аристотелю. Труды Аристотеля (как и других классиков философии и психологии) П. А. Шеварев читал в подлинниках и, будучи энциклопедически образованным ученым, глубоко ориентировался

как в классических, так и в современных исследованиях мышления. Проявлявшаяся на заседаниях эрудиция П. А. Шеварева способствовала развитию гуманитарной культуры членов Комиссии по логике и психологии мышления.

Непосредственный предмет исследований П. А. Шеварева в его классических трудах — выделенные им вариативные или обобщенные связи на фоне и в отличие от традиционно изучавшихся в эмпирической психологии простых — единичных или константных — ассоциаций. Эти обобщенные связи соответствуют обычно какому-либо правилу, т.е. являются по своей сути правилосообразными ассоциациями и обуславливают возможность практического применения соответствующего им правила к самым различным конкретным случаям, подходящим под данное правило. В результате экспериментального исследования различных видов обобщенных связей П. А. Шеварев предложил детальную классификацию ассоциаций и выявил условия возникновения правильных (и отклоняющихся от них ошибочных) ассоциаций.

Подчеркнем, что в последнем случае особенно выделяются ассоциации, возникающие независимо от субъекта. На основе выявления условий образования ассоциативных связей ученый разработал пути и способы обучения, предохраняющие от формирования у учащихся ошибочных ассоциаций, что существенно содействует повышению эффективности обучения. Тем самым П. А. Шеварев модернизировал ассоцианизм в психолого-педагогическом контексте с позиций, корреспондирующихся с логико-нормативным подходом. Его методологические основы параллельно Комиссии разрабатывались ее активными членами-философами из Московского методологического кружка (ММК) — Н. Г. Алексеевым, И. С. Ладенко, В. А. Лефевром, В. Н. Садовским, В. С. Швыревым, Э. Г. Юдиным — во гла-

ве с Г. П. Щедровицким, которые в тот период выстраивали содержательно-генетическую логику применительно к научному мышлению. По своему конструктивному масштабу значение для становления ММК психолого-педагогических исследований П. А. Шеварева обобщенных ассоциаций мышления сопоставимо с изучением его ориентировки в процессе управляемого формирования умственных действий и понятий в научной школе П. Я. Гальперина (Н. Ф. Талызина, З. А. Решетова, И. П. Калошина, И. Н. Семенов, В. Л. Данилова, И. И. Ильясов, Б. Д. Эльконин и др.) и теоретического мышления в научной школе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова (Л. А. Венгер, А. З. Зак, А. В. Захарова, А. К. Маркова, Н. И. Непомнящая, В. В. Рубцов и др.).

Организованный Георгием Петровичем Щедровицким Московский методологический кружок (ММК) вырос из созданного в МГУ А. А. Зиновьевым кружка содержательно-генетической логики (Б. А. Грушин, М. К. Мамардашвили, Г. П. Щедровицкий) и руководимой П. А. Шеваревым и Г. П. Щедровицким Комиссии по логике и психологии мышления.

ММК является с середины 1950-х гг. одной из крупнейших научно-философских школ (Н. Г. Алексеев, О. И. Генисаретский, В. Я. Дубровский, В. А. Костеловский, И. С. Ладенко, В. А. Лефевр, В. М. Розин, В. Н. Садовский, Б. В. Сазонов, В. С. Швырев, Л. П. Щедровицкий и др.) российской философии и мировой методологии второй половины XX в. Эта методологическая школа разработала системный подход к междисциплинарному изучению деятельности, философский анализ которой проводился с учетом интерпретации ее логико-психологических исследований (Алексеев и др., 1991; Щедровицкий и др., 1993).

Так, на рубеже 1950–1960-х гг. с ММК сотрудничали многие впослед-

ствии крупные психологи (В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, В. Е. Лепский, В. М. Мунипов, Н. И. Непомнящая, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, Г. Л. Смолян, С. Г. Якобсон и др.), в 1960–1980-е ряд известных психологов (О. С. Анисимов, Т. Ю. Базаров, А. А. Пископфель, А. А. Пузырей, И. Н. Семенов, В. В. Столин, А. А. Тюков), философов (В. Г. Горохов, В. А. Лекторский, А. П. Огурцов, А. М. Пятигорский, М. А. Розов, Ю. А. Шрейдер, Э. Г. Юдин, Б. Г. Юдин) и педагогов (В. А. Болотов, В. В. Краевский, С. Д. Неверкович, И. Д. Фрумин и др.). Это плодотворное сотрудничество психологов с философами объясняется необходимостью использовать достижения передовой философской мысли в качестве методологических средств построения теоретических основ постановки фундаментальных проблем психологического познания и разработки научных методов их экспериментального исследования и психотехнологий прикладного применения в социальной практике.

Имеется множество версий анализа, обобщения и схематизации этого развития ММК. Мне, как непосредственному участнику среднего периода (рубежа 1960–1970-х годов) этого развития, его логика рельефно и схематично представляется следующим образом: 1) вначале (1950-е годы) доминировала разработка содержательно-генетической логики, 2) в 1960-е годы разрабатывалась системоделятельная методология, 3) в 1970-е годы была развита социально-нормативная и логико-методологическая теория деятельности, 4) в 1980-е годы были созданы и получили массовое распространения организационно-деятельностные игры, 5) в 1990-е годы начало разворачиваться социально-методологическое движение, 6) на рубеже 1990–2000-х годов была создана Школа культурной политики.

Важно отметить, что позднее в Московском методологическом кружке со-

циально-нормативный подход к логико-психологическому и методолого-педагогическому изучению и формированию мышления был конструктивно реализован с иных — системоделятельных позиций — на материале теоретико-экспериментальных исследований решения различных видов задач. Это были задачи: арифметические в исследованиях Г. П. Щедровицкого с С. Г. Якобсон, алгебраические — Н. Г. Алексеева и А. С. Москаевой, физические — В. А. Лефевра и В. М. Розина, творческие — Н. Г. Алексеева и Э. Г. Юдина, а также И. Н. Семенова, Б. Д. Эльконина и В. Л. Даниловой. Таким образом, творческое сотрудничество П. А. Шеварева с Г. П. Щедровицким и другими членами Комиссии (Н. Г. Алексеев, А. В. Брушлинский, О. И. Генисаретский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, В. А. Костеловский, И. С. Ладенко, А. А. Леонтьев, В. А. Лефевр, А. М. Матюшкин, А. С. Москаева, Н. И. Непомнящая, Н. С. Пантина, Я. А. Пономарев, В. М. Розин, В. Н. Садовский, Б. В. Сазонов, В. С. Швырев, Э. Г. Юдин, С. Г. Якобсон и др.) носило не только формально-организационный характер (что само по себе было чрезвычайно важным в плане социализации новаторских идей содержательно-генетической логики), но и имело содержательное взаимодействие. Более того, это способствовало критическому соотношению с научно-психологическими традициями (в особенности, с ассоцианизмом и бихевиоризмом), конструктивное преодоление достижений которых послужило необходимым фоном как для разработки будущими участниками ММК социально-нормативного подхода к изучению мыслительной деятельности, так и собственно методологических проблем психологии рядом ученых (В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев и позднее: Ф. Е. Василюк, В. Л. Данилова, А. А. Пузырей, И. Н. Семенов, А. А. Тюков, Б. Д. Эльконин), про-

шедших школу содержательно-генетической логики и системной методологии.

Содержательно-генетическая логика и системоделятельная методология Г. П. Щедровицкого и ее научно-концептуальная и организационно-методическая реализация в человекознании оказали инновационное воздействие на современную психологию. При оценке выдающегося конструктивного вклада Г. П. Щедровицкого и руководимых им Комиссии и ММК в психологию, прежде всего, поражает широчайший диапазон его оригинальных исследований и конструктивных разработок в таких конкретных предметных областях психологической науки, как культурно-историческое развитие мышления, соотношение обучения и развития, формы и содержание мышления, его средства и методы, процессы и способы решения стандартных и творческих задач, специфика понятийного, программированного, проблемного, продуктивного мышления, понимание и смысл, рефлексия и эвристика, психолингвистика и коммуникация, детская игра и детское сообщество, малые группы и организация коллективов, принятие решений и управление, дизайнерская и спортивная деятельность, педагогическая и инженерная психология, социальная и организационная психология, организационно-деятельностные игры и психотехника, методология психологии и педагогики.

В процессе возникновения и эволюции Комиссии и ММК Г. П. Щедровицким создан уникальный в социокультурном плане ветвящийся механизм порождения все новых генераций методологически мыслящих профессионалов, способных творчески вести оригинальные междисциплинарные исследования и системно-технологические разработки на переднем крае науки и практики. Под непосредственным руководством Г. П. Щедровицкого и / или в сотворческих диалогах и теоретических дискус-

сиях с ним сформировалась целая плеяда методологически мыслящих профессионалов-психологов нового типа, которые создали собственные научные коллективы и школы, оригинально разрабатывающие инновационные проблемы современной психологии и психотехнической практики. Именно в разработке системно-концептуальных проектов и социокультурной организации прецедентов их социотехнической реализации на базе системоделятельной методологии ММК, а также в создании основ методологической культуры профессионалов-психологов и заключается основной вклад творческой деятельности Г. П. Щедровицкого в современную психологическую науку (в особенности в общую, социальную, педагогическую, инженерную, спортивную и организационную психологию деятельности, мышления, рефлексии, игры) и в игровую и социокультурную практику логики-методологического и психотехнического обеспечения развития науки, управления и образования.

Показательным примером развития — во многом под влиянием дискуссий в указанной Комиссии — приемов и средств методологического мышления в области психологической науки служит профессиональная деятельность крупнейшего в XX в. российского исследователя механизмов творческого мышления Я. А. Пономарева и его коллег из ММК. В двадцатилетие 1970–1990-х гг. участники ММК Н. Г. Алексеев и И. Н. Семенов продолжили традиционное сотрудничество с Обществом психологов, руководя — совместно с Я. А. Пономаревым — его секцией «Психология творчества», который обобщил с системных позиций методологическую проблематику человекознания (Пономарев, 1983) и достижения психологии творчества (Пономарев, 1976; Пономарев, Алексеев, Семенов, 1979; Пономарев и др., 1983; 1988; 1990), привлекающие интерес специалистов и в начале XXI века.

7. Развитие секции «Психология творчества» Психологического общества и других институций человекознания в XX–XXI вв.

В советское время в 1960–1980-е гг. на базе Института психологии Академии педагогических наук РСФСР / СССР под патронатом члена-корреспондента АПН психолога П. А. Шеварева и под руководством методолога Г. П. Щедровицкого систематически работала междисциплинарная «Комиссия по логике и психологии мышления», в заседаниях которой участвовал цвет отечественной философии (А. С. Арсеньев, А. А. Зиновьев, Э. В. Ильенков, В. А. Лекторский, В. А. Лефевр, М. К. Мамардашвили, Ф. Т. Михайлов, В. М. Розин, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.) и психологии (Н. Г. Алексеев, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, Н. И. Непомнящая, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, С. Г. Якобсон и мн. др.). Научная деятельность этой Комиссии (см.: Давыдов, 1995; Ладенко и др.; 1991, Семенов, 2014б; Щедровицкий, 1998) и аналогичных инициативных неформальных обществ осуществлялась в общероссийском и региональном масштабах, а также по секциям и зависела от личного почина их членов и особенно руководителей.

Так, в конце XX в. три десятилетия интенсивно работала во главе с Я. А. Пономаревым всесоюзная секция «Психология творчества» Общества психологов (см.: Семенов, 2006; 2015а). Исследовательская деятельность этой секции и ее членов (Н. Г. Алексеев, Ч. М. Гаджиев, Т. В. Галкина, Г. А. Голицын, В. К. Зарецкий, В. А. Моляко, М. И. Найденков, В. М. Петров, Л. М. Попов, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, А. В. Советов, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков, А. Б. Холмогорова и др.) привлекла внимание не только многих российских, но также

и зарубежных ученых (В. Маттеус, П. Саринен и др.).

Проиллюстрируем конкретную профильную работу «Общества психологов» на материале науковедческого анализа научной деятельности этой его наиболее активной секции «Психология творчества». Периодизация становления и развития всесоюзной секции «Психология творчества» Общества психологов представляет собой цепь следующих последовательных этапов.

На первом — предварительном — этапе во второй половине 1970-х гг. формировались предпосылки (в виде научного задела) и возникал замысел создать в рамках РПО секцию по психологии творчества для развития и координации исследований в этой сфере человекознания. Этот замысел возник у Я. А. Пономарева в 1977 г. во время одной из его встреч с философом Н. Г. Алексеевым и психологом И. Н. Семеновым. Все трое подружились еще на рубеже 1960–1970-х гг. в Институте истории естествознания и техники АН СССР (ИИЕиТ), когда сотрудничали в разработке психолого-науковедческой проблематики научной деятельности в созданном М. Г. Ярошевским секторе «психологии научного творчества» (см.: Семенов, 20156).

С 1972 г. Я. А. Пономарев работал в Институте психологии АН СССР, а Н. Г. Алексеев и И. Н. Семенов с 1975 г. — в созданной крупным философом Э. Г. Юдиным «Лаборатории методологических исследований деятельности» в руководимом В. П. Зинченко «Отделе эргономики» Всесоюзного института технической эстетики (ВНИИТЭ) АН СССР. После кончины Э. Г. Юдина (1930–1976) созданная им лаборатория стала называться «группой методологии эргономики», заведующим которой стал И. Н. Семенов. Под его и Н. Г. Алексеева научным руководством сотрудники этой группы (В. К. Зарецкий, Н. Б. Кова-

лева-Сазонтьева, А. Б. Шеин, А. Г. Шубаков) в сотрудничестве с эргономистами (В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, В. К. Оше), философами (А. А. Игнатиев, В. С. Швырев, Б. Г. Юдин) и психологами (С. Ю. Степанов, В. В. Умрихин, Е. Г. Юдина) подготовили три методологических сборника, а во главе с В. П. Зинченко и В. М. Муниповым (Семенов, 2013; 20146) — международное фундаментальное руководство по линии Совета экономической взаимопомощи (СЭВ) «Эргономика: принципы и рекомендации» (Бошев и др., 1981) и словарь «Эргономика в определениях» (1980).

Разрабатывая методологические средства эргономики, мы с Н. Г. Алексеевым (Алексеев, Зарецкий, Семенов, 1979) продолжали вести методологический анализ концептуальных схем деятельности в контексте фундаментального исследования процессов поиска и принятия решений, в т.ч. в рефлексивном аспекте на материале решения творческих задач (Семенов, Зарецкий, Реньге, 1978). При этом под руководством Н. Г. Алексеева мы с коллегами (В. К. Зарецкий, Б. А. Злотник, И. Д. Глячков, С. Ю. Степанов, А. Б. Холмогорова) обратились также к прикладным исследованиям шахматного творчества.

Параллельно этому Я. А. Пономарев продолжал свои фундаментальные теоретико-экспериментальные исследования психологии творчества, начатые им еще в 1950-е гг. в МГУ под руководством П. Я. Гальперина и А. Н. Леонтьева, продолженные в 1960-е гг. в лаборатории В. В. Давыдова в НИИОПП, в 1970-е гг. в секторе М. Г. Ярошевского в ИИЕиТ и обобщенные в монографиях (Пономарев, 1967; 1976; 1983), в т.ч. изданных в ИПАН.

Таким образом, в фундаментальных книгах Я. А. Пономарева и в теоретико-методологических трудах Н. Г. Алексеева, И. Н. Семенова (Алексеев и др., 1971; Пономарев и др., 1979; 1983; Alexejev et al.,

1985; Semenov, 1978) ко второй половине 1970-х гг. сложилась основательная база для обобщения достижений классической и современной психологии творчества. Эта база стала концептуально-методической основой развертывания и координации на проектировавшейся секции множившихся в стране теоретико-экспериментальных исследований творческих процессов: интуиции (А. Я. Пономарев, Л. Л. Гурова), инсайта (А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов), рефлексии (В. А. Лефевр, И. Н. Семенов, А. З. Зак, Ю. Н. Кулюткин), эвристики (В. Н. Пушкин, О. К. Тихомиров).

На втором — организационном — этапе в 1978 г. организаторами секции (Н. Г. Алексеев, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов) намечались ее перспективы, создавался актив (Г. А. Голицын, В. К. Зарецкий, В. М. Петров, В. Э. Реньге, С. Ю. Степанов, В. В. Умрихин, А. Б. Холмогорова, Е. Г. Юдина) и стали проводиться пробные дискуссии.

На третьем — межрегиональном — этапе на рубеже 1970–1980-х гг. к работе в секции начали привлекаться специалисты по проблематике творчества из союзных республик и различных регионов: В. А. Моляко (Украина), А. Т. Шумилин (Крым), Г. Я. Буш (Латвия), С. В. Кондратьева (Белоруссия), И. В. Палагина (Киргизия), В. Т. Ополев (Приднестровье), Л. М. Попов (Татарстан), Г. С. Сухобская (Ленинград), С. В. Дмитриев (Нижний Новгород), И. С. Ладенко (Новосибирск), Ю. К. Корнилов (Ярославль) и др. С рядом из них велась переписка, кто-то из энтузиастов смог приехать в Москву за свой счет или в командировку в ИПАН и лично выступить с докладом на заседаниях секции, о работе которой появилась первая информация в научном журнале (Пономарев, Алексеев, Семенов, 1979).

На четвертом — монографическом — этапе в начале 1980-х гг. был взят курс на

подготовку коллективной монографии с обоснованием системного, информационного, семиотического, деятельностного, личностного и других подходов, теоретико-экспериментальным исследованием творчества (в т.ч. его логических, интуитивных, рефлексивных аспектов) и обобщением его результатов. Параллельно этому стали систематически проводиться заседания секции, а обсуждение докладов участников секции отражаться в ведущих психологических журналах. При этом Я. А. Пономарев предложил концепцию методологии современной психологии (Пономарев, 1983), а участники секции издали под его редакцией коллективную монографию (Пономарев и др., 1983) и циклы статей как по рефлексивности продуктивного мышления, так и прикладной методологии инженерной психологии и эргономики (Бошев и др., 1981).

На пятом этапе — «секционных конференций» — в середине 1980-х гг. участниками секции начали проводиться различные (в т.ч. международные) конференции по психологии и педагогике творческого мышления и рефлексии (Пономарев, Семенов, Степанов, 1988). Так, на факультете психологии МГУ в 1983 г. нами была организована при поддержке П. Я. Гальперина первая в стране конференция по психологическим аспектам изучения рефлексии, а в 1984 г. на философском факультете НГУ в Новосибирском Академгородке при поддержке И. С. Ладенко — конференция на тему «Рефлексия в науке и обучении» с изданием сборника ее материалов. В 1983 г. в ИПАН секция провела «Первый советско-финский симпозиум» по проблемам психологии творчества с публикацией сборника его материалов на английском языке (Alexeev et al., 1985).

На шестом — междисциплинарном — этапе на рубеже 1980–1990-х гг. участники секции стали в своих исследованиях использовать наряду с психологически-

ми методами изучения творчества также подходы смежных гуманитарных наук: философии, логики, лингвистики, семиотики, филологии, культурологи, педагогики. Результаты этих междисциплинарных исследований начали обсуждаться на конференции «Творчество и педагогика», проведенной в 1988 г. Московским философским обществом совместно с секцией «Психология творчества» Общества психологов с изданием пяти томов ее материалов. Один из них был посвящен рефлексивной психологии и педагогике творчества (Пономарев, Семенов, Степанов, 1988). Обсуждение на этой конференции междисциплинарных проблем прикладного изучения педагогики творчества (Пономарев и др., 1990) расширило познавательный контекст методологического анализа тенденций и перспектив развития психологии творчества, а также обобщения ее современных достижений. Научные достижения участников секции получили высокую оценку в профессиональном сообществе психологов, в т.ч. зарубежных. Так, ряд разделов монографического обзора достижений советской психологии мышления в изданной в Германии, Канаде и Швейцарии фундаментальной книге немецкого ученого Вольфганга Маттеуса (1988) посвящен исследованиям Н. Г. Алексеева, В. К. Зарецкого, Я. А. Пономарева, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова и др. (см.: Макурова, 1988).

На седьмом этапе в период революционных событий первой половины 1990-х гг. работа секции в столице сужается по объективным причинам. Ибо резко сокращается бюджетное финансирование науки, из-за чего не только сворачиваются командировки активистов секции из регионов в Московские вузы и институты, в т.ч. в ИПАН / ИП РАН, но и сокращаются возможности публикации трудов ее участников. Так, из-за неразберихи при переходе к рыночным отно-

шениям в старом советском издательстве «Наука» были утеряны макеты подготовленных в секции к изданию под редакцией Я. А. Пономарева двух книг: пилотного проекта «Большой психологической энциклопедии» и коллективной монографии по психологии творческого мышления. К глубокому сожалению, восстановить энциклопедию так и не удалось, хотя ее часть была позднее опубликована под редакцией К. Бардина. Большинство же разделов указанной последней коллективной монографии секции было позднее опубликовано с согласия авторов (Н. Г. Алексеев, Г. А. Берулава, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, О. К. Тихомиров и др.) в Бийском пединституте в виде статей двух выпусков Ежегодника «Психология мышления», изданных в 1994 и 1995 гг. под редакцией Г. А. Берулавы и И. Н. Семенова (Берулава, Семенов, 1994; 1995а). Результаты других теоретико-экспериментальных исследований, проводившихся участниками секции были опубликованы в трудах ряда научно-практических конференций по философии, психологии и педагогике творчества. Эти конференции с изданием их материалов были проведены руководством секции совместно с ее региональными участниками: в Гродно с С. В. Кондратьевой (1990), Новосибирске с И. С. Ладенко (1991; 1992; 1994; 1995; 1996), Нижнем Новгороде с С. В. Дмитриевым, Киеве с В. А. Моляко (1995), Одессе и Тирасполе с В. Т. Ополевым, Красноярске с В. М. Дюковым (1995), Санкт-Петербурге с Г. С. Сухобской, Тамбове с Н. А. Коваль, Твери с И. Г. Богиным (1994) и др. Так, И. Г. Богин, И. С. Ладенко и И. Н. Семенов организовали в 1990–2000-е гг. ряд конференций по проблематике роли рефлексии в мышлении, творчестве, интеллектуальной деятельности и развитии креативной личности в профессиональной деятельности и инновационном образовании.

Возникшие в России в рамках секции «Психология творчества» Психологического общества научные школы (во главе с Н. Г. Алексеевым, В. А. Моляко, Я. А. Пономаревым, И. Н. Семеновым) развивают международное сотрудничество в изучении актуальных проблем психологии мышления, творчества и креативной личности. Так, интерес к нашей научной школе рефлексивной психологии и педагогике творчества (Семенов, 2010а) возник за рубежом сначала в США (Semenov, 1978), Болгарии (1980), Чехословакии (1978) и Финляндии (1986). Затем германский психолог В. Маттеус провел анализ исследований этой школы (в изучении рефлексивной регуляции мышления) в контексте обзора советской психологии (Макурова, 2014) в своей международной монографии (1988), опубликованной издательством «Верлаг» на немецком языке одновременно в Германии (Ганновер), Канаде (Торонто) и Швейцарии (Цюрих). Важно подчеркнуть что эти книги родились в результате не только теоретического анализа автором трудов советских философов и психологов, но и сотворческих диалогов с рядом из них во время его командировок в СССР в 1980-е гг. Особенно В. Маттеуса интересовала реализация системного подхода (Н. Г. Алексеев, Б. Ф. Ломов, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин) в психологии творческого мышления (И. Н. Семенов, В. К. Зарецкий), интуиции (Я. А. Пономарев, Л. Л. Гурова), рефлексии (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов).

В связи с этим В. Маттеус — на фоне анализа достижений советской психологии мышления — специально проанализировал достижения «группы И. Н. Семенова» в теоретико-экспериментальном исследовании рефлексивности творческого мышления. Так, В. Маттеуса интересовали (обзор его книг см.: Макурова, 2014; Семенов, 1989) следующие аспек-

ты изучения роли рефлексии в творческом мышлении: 1) разработка средств системного подхода к психологии мыслительной деятельности, 2) трактовка рефлексии как компоненты многоуровневой модели саморегуляции мышления, 3) функция рефлексии как средства преодоления блокады мыслительного процесса, 4) реализация дифференцированной системы типов рефлексии путем рефлетринга, 5) теория рефлексивной саморегуляции мышления, 6) перспективы дальнейшего развития теории рефлексии, 7) метакогнитивное толкование рефлексии и дифференциация видов личностной рефлексии.

С учетом повторного обращения к обзору фундаментальных достижений рефлексивной психологии творческого мышления В. Маттеусом (1988), а также издания с нашим соавтором Н. Н. Костюковым в Германии монографии по модернизации медицинского образования (Костюков, Семенов, 2014), в 2010–2014 гг. немецкое издательство «Ламберт» стало сотрудничать с нами в сфере прикладной педагогической психологии и педагогике (Дюков и др., 2010), в т.ч. по проблемам общего (Шуляк и др., 2014) и инклюзивного (Дюков и др., 2011; Орлова и др., 2014; Тюльпанова и др., 2013;) образования. Совместно с Международным издательским домом LAP Lambert Academic Publishing Институт рефлексивной психологии творчества и гуманизация образования (ИРПТиГО) Международной Академии гуманизации образования (МАГО, Сочи-Магдебург) его Краснодарский филиал реализуют комплексную исследовательскую программу «Детство–2030». В данной программе особое внимание мы обращаем на издание монографий, научно-методических и справочных пособий, программ по направлению «Адаптированные образовательные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья».

**Заключение: современные
направления изучения психологии
творчества в развитие традиций
Психологического общества**

В связи с реорганизацией в середине 1990-х гг. Общества психологов СССР и создания Российского психологического общества в его новой структуре под руководством председателя Московского отделения РПО Д. Б. Богоявленской была создана секция психологии одаренности, где на рубеже 1990–2000-х гг. продолжают исследоваться проблемы изучения и развития способностей и творчества. В результате обретения Украиной государственности заместитель председателя всесоюзной секции «Психология творчества» академик АПНУ В. А. Моляко реорганизовал ее Украинское отделение в самостоятельную секцию. Под его редакцией на базе психологического института АПНУ стала издаваться серия трудов по психологии творчества, в т.ч. с участием членов прежней всесоюзной секции. В целях координации ставших актуальными на переломе эпох исследований рефлексивности творчества (Семенов, 2012в) при Международной академии гуманизации образования (Сочи-Магдебург: президент — академик РАО и МАГО М. Н. Берулава) в 1995 г. был создан Институт рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования (директор — академик АПСН и МАГО И. Н. Семенов). Институт стал проводить на рубеже 1990–2000-х гг. ряд конференций с публикацией материалов (Дюков, Семенов, 1995 и др.), а также издать сборники и монографии (Берулава, Семенов, 1995б; Васютин, Семенов, 1998; Семенов, 2013; 2014б), в т.ч. коллективных (Семенов, Болдина, 2011) по психологии, акмеологии и педагогике рефлексии и творчества в управлении и инновационном образовании. Ряд участников секции «Психология творчества» защитили кандидатские

(Л. Н. Алексеева, И. В. Байер, Т. В. Галкина, Г. И. Давыдова, В. М. Дюков, В. А. Елисеев, В. К. Зарецкий, Н. Б. Ковалева, А. В. Растянников, Г. Ф. Похмелькина, И. Н. Семенов, А. В. Советов, В. В. Умрихин, Д. В. Ушаков, А. Б. Холмогорова и др.) и докторские диссертации (Н. Г. Алексеев, Г. И. Давыдова, Л. И. Мишик, М. И. Найденов, Л. А. Найденова, П. А. Оржековский, Л. М. Попов, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков, А. Б. Холмогорова и др.).

При этом были организованы конференции не только по психологическим проблемам изучения творчества, но и по его философским, методологическим, акмеологическим, педагогическим и социальным аспектам, а также по изучению и развитию исследовательской деятельности учащихся (Н. Г. Алексеев, А. В. Леонтович, П. П. Обухов), в т.ч. с обсуждением докладов по научно-исследовательскому творчеству самих учащихся школ и гимназий (Т. Г. Болдина, Д. А. Кузнецова, И. Н. Семенов, см.: Болдина, Семенов, 2007). При проведении этих конференций одаренных школьников нами применялся ряд рефлексивно-организационных методов, которые использовались на дискуссиях в Московском методологическом кружке (см.: Алексеев, Ладенко, Семенов и др., 1996; Давыдов, 1995; Семенов, 2014б; Щедровицкий, 1998) и на секции «Психология творчества» (Пономарев и др., 1976; 1983; Пономарев, Семенов, Степанов, 1988) Общества психологов.

Помимо изучения и развития способностей одаренных детей еще одним интенсивно развивающимся направлением организационно-психологического исследования творчества на рубеже XX–XXI вв. является созданная А. А. Деркачем и Н. В. Кузьминой современная акмеология, в т.ч. рефлексивная (Деркач и др., 2005). Здесь исследуются — с участием членов секции «Психо-

логия творчества» (И. В. Байер, Г. Н. Бершацкий, Р. Н. Васютин, Н. Б. Ковалева, А. В. Растянников, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов и др.) и с учетом ее достижений — профессиональное мастерство и творчество взрослых специалистов как субъектов профессионально-творческой деятельности и креативной индивидуальности (Деркач и др., 2005) и социализирующей в социальных стратах личности. Другое быстро развивающееся направление связано с изучением до- профессионального развития творческого субъекта, каковым является одаренный ребенок. Это направление интенсивно развивается как в формальных институтах (А. М. Матюшкин, Д. В. Ушаков, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щебланова, В. С. Юркевич), так и по линии Общества психологов (Д. Б. Богоявленская, 1997) и др. При этом продолжают развиваться — в т.ч. с участием членов секции «Психология творчества» — такие традиционные направления человекознания, как психология технического (Г. С. Альтшуллер, В. К. Зарецкий, Н. Б. Ковалева, В. Т. Кудрявцев, И. Н. Семенов, А. В. Советов), шахматного (Н. Г. Алексеев, Б. А. Злотник, Н. В. Крогиус, О. К. Тихомиров), научного (А. В. Балаева, А. А. Деркач, И. Н. Семенов, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевский), художественного (Л. Я. Дорфман, М. Г. Ярошевский) и педагогического (Н. Г. Алексеев, Ю. Н. Кулюткин, Н. Д. Никандров, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Г. С. Сухобская и др.) творчества и продуктивного мышления и креативной личности (их обзор см.: Семенов, 2012г).

В связи с ростом в современном обществе интереса к проблемам его модернизации посредством разработки и внедрения инноваций ныне в начале XXI в. вновь становятся актуальными не только прикладные (психолого-педагогические и организационно-психологические), но и фундаментальные (общепсихологиче-

ские и междисциплинарные) исследования проблематики психологии творчества. Так, в 2000–2010-е гг. в ИП РАН систематически проводятся научные конференции по проблемам интеллекта, способностей, одаренности и творчества. В 2005 г. по инициативе ученика Я. А. Пономарева члена-корреспондента РАН Д. В. Ушакова был проведен в Москве и Звенигороде Международный Конгресс по психологии творчества, а в 2010 и в 2015 гг. в Москве и Перми — конференции по проблемам интеллекта, способностей и творчества. В материалах этих конференций публикуются доклады не только современных специалистов по когнитивно-креативным способностям, но также ряда участников прежней секции «Психология творчества» (Д. Б. Богоявленская, М. И. Воловикова, Т. В. Галкина, В. А. Елисеев, В. А. Моляко, М. И. Найденов, Л. А. Найденова, В. М. Петров, А. В. Растянников, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков и др.). Причем, эти конференции посвящены памяти ее основателя почетного академика РАО Я. А. Пономарева, а в их материалах (см.: Аллахвердов, Пономарев, Семенов, 2006; Дорфман, Семенов, Ушаков, 2010; Журавлев и др., 2011 и др.) обобщены достижения созданной им научной школы общей и прикладной психологии творчества. С учетом воздействия фундаментальных трудов Я. А. Пономарева в начале XXI в. в отечественном человекознании ведется исследование разных аспектов психологии творчества и развиваются различные научные школы (их обзор см.: Семенов, 2009а) как в психологии, так и в смежных науках.

В результате деятельности научной школы психологии творчества были опубликованы шесть коллективных книг, в т.ч. две в издательстве «Наука» (Пономарев и др., 1983; 1990). Позднее члены этой секции сгруппировались в три разные научные школы: по общей психо-

логии творчества (основатель Я. А. Пономарев), по рефлексивно-гуманитарной психологии и педагогике творчества (руководитель И. Н. Семенов), по проектированию инноваций в образовании (создатель Н. Г. Алексеев). Так, научные школы Я. А. Пономарева и И. Н. Семенова после их основания и развития продолжали свои творческие поиски в режиме свободных научных ассоциаций. Напротив, Н. Г. Алексеев не только создал еще одну междисциплинарную ассоциацию (на базе Института теории и истории педагогики РАО) в виде неформального Научного Совета по философии образования при Президиуме Российской академии образования, но и организовал формальные два исследовательских Отдела в системе РАН и РАО (см.: Семенов, 2012г). Историко-психологической литературе присущ интерес к научным школам (Ждан, 2009; Семенов, 1970–1973; 2009б; Ярошевский, 1977), обобщению достижений и дальнейшему развитию которых в современной психологии уделяется все большее внимание.

В результате анализа институциональных аспектов истории психологии одним из науковедческих выводов служит важное для перспектив психологической науки положение о том, что ее прогресс (Семенов, 2009а) во многом определяется развитием научных направлений и школ, максимально благоприятными социокультурными условиями для становления которых — как коллективных субъектов научного творчества — является междисциплинарное взаимодействие формальных (лабораторий, кафедр) и неформальных (кружков, секций) институций организации современной неклассической науки. Создание таких поли-институциональных условий для регулярных (внутринаучных и междисциплинарных) коммуникаций и сотворческих поисков является одной из главных заслуг Психологического общества

в истории поступательного развития российской психологии.

Литература

Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К., Семенов И. Н. (1979). Когнитивизм как общепсихологическая концепция познавательных процессов и научения // Вопросы психологии. № 2. С. 164–169.

Алексеев Н. Г., Зарецкий В. К., Семенов И. Н. и др. (1991). Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения. Новосибирск: НГУ.

Алексеев Н. Г., Ладенко И. С., Семенов И. Н. и др. (1996). Мысли о мыслях. Т. 1. / под ред. И. С. Ладенко, В. В. Давыдова, И. Н. Семенова и др. Новосибирск: НИИПК.

Алексеев Н. Г., Пономарев Я. А., Юдин Э. Г. и др. (1971). Проблемы научного творчества в современной психологии / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Наука.

Аллахвердов В. М., Пономарев Я. А., Семенов И. Н. и др. (2006). Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / под ред. Д. В. Ушакова. М.: Наука.

Берулава Г. А., Семенов И. Н. (ред.) (1994). Современные проблемы психологии мышления. Ежегодник. Вып. 1. Бийск: БиГПИ.

Берулава Г. А., Семенов И. Н. (ред.) (1995а). Современные проблемы психологии мышления. Ежегодник. Вып. 2. Бийск: БиГПИ.

Берулава Г. А., Семенов И. Н. (ред.) (1995б). Психологические проблемы развития творческих способностей в условиях гуманизации образования. Бийск: БиГПИ.

Богоявленская Д. Б. (ред.) (1997). Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия.

Болдина Т. Г., Семенов И. Н. (ред.-сост.). (2007). Человек в изменяющемся мире: сферы творчества человека (10-я Окружная научно-практическая конференция учащихся гимназий). М.: АПСН.

Большакова В. В. (2006). И. И. Лапшин о психологии мистического познания и «все-ленского чувства» // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 82–93.

Бошев П., Алексеев Н. Г., Семенов И. Н. и др. (1981). Теоретические и методологические основы эргономики // Эргономика:

Принципы и рекомендации. Международное методическое руководство / под ред. В. М. Мунипова, В. П. Зинченко, И. Н. Семенова и др. М.: ВНИИТЭ-СЭВ. С. 7–38.

Будилова Е. А. (1960). Борьба идеализма и материализма в русской психологической науке (вторая половина XIX — начало XX в.). М.: Изд-во АН СССР.

Васютин Р. Н., Семенов И. Н. (1998). Игрорефлексика развития профессионального роста менеджеров средствами рефлексивно-го видеотренинга. М.; Запорожье: ИРПТиГО.

Владиславлев М. И. (1866). Современные направления в науке о душе. СПб.: Тип. Н. Тиблена и К°.

Грот Н. Я. (1880). Психология чувствований в ее истории и главных основах. СПб.: Тип. Имп. Акад. наук.

Грот Н. Я. (1889). Значение чувства в познании и деятельности человека. М.: Тип. А. Гатцука.

Давыдов В. В. (1995). История работы Комиссии по логике и психологии мышления // Вопросы методологии. № 1–2.

Деркач А. А., Семенов И. Н., Балаева А. В. (2005). Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности. М.: РАГС.

Дорфман Л. Я., Семенов И. Н., Ушаков Д. В. и др. (2010). Психология творчества: к 90-летию Я. А. Пономарева / под ред. Л. Я. Дорфмана, Д. В. Ушакова. Пермь: ПГПУ.

Дюков В. М., Бойдик Л. А., Семенов И. Н. (2012). Теоретические и методологические основы школьного инклюзивного образования. Саарбрюккен: Ламберт.

Дюков В. М., Семенов И. Н. (1995). Социокультурный проект «Российский предприниматель» (опыт работы школ Красноярского региона) // Школа будущего рождается сегодня. Международный проект «Россия — США: Образование для будущего». М.: РАО. С. 109–121.

Дюков В. М., Семенов И. Н., Шайхутдинова Р. В. (2010). Рефлексивный коучинг: концепты, технологии, программы. Саарбрюккен: Ламберт.

Ждан А. Н. (ред.) (2009). Российская психология. Антология. М.: Академический проект; Альма Матер.

Журавлев А. Л., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др. (2011). Творчество: от биологических оснований к социальным и культур-

ным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. М.: ИП РАН.

Зарецкий В. К., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. (1980). Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии. № 5. С. 112–117.

Костюков Н. Н., Семенов И. Н. (2014). Профессиональное образование врачей: методология проектирования модернизации средствами системно-развивающего подхода. М.: ФИРО.

Ладенко И. С., Пономарев Я. А., Семенов И. Н. и др. (ред.). (1991). Рефлексивные процессы и творчество. В 3-х т. Новосибирск: НГУ.

Макурова А. В. (2014). Развитие И. Н. Семеновым рефлексивной психологии: от исследований мышления к формированию научной школы (обзор по материалам книги: W. Matthäus (1988). “Sowjetische Denkpsychologie”. Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. № 6. С. 58–96.

Марцинковская Т. Д. (2007). Проблемы истории психологии в трудах Г. Г. Шпета // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 21–31.

Матюшкин А. М. (1984). Основные направления исследований мышления и творчества // Психологический журнал. № 1. С. 9–17.

Орлова Е. В., Дюков В. М., Семенов И. Н. (2014). Дети с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивное образование. Саарбрюккен: Ламберт.

Пономарев Я. А. (1967). Психика и интуиция. М.: Политиздат.

Пономарев Я. А. (1976). Психология творчества. М.: Наука.

Пономарев Я. А. (1983). Методологическое введение в психологию. М.: Наука.

Пономарев Я. А., Алексеев Н. Г., Семенов И. Н. (1979). Исследование проблем психологии творчества // Вопросы психологии. № 3. С. 182–186.

Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Зарецкий В. К. и др. (1983). Исследование проблем психологии творчества / под ред. Я. А. Пономарева. М.: Наука.

Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. (ред.) (1988). Психолого-педагогиче-

ские аспекты развития творчества и рефлексии. М.: Философское общество.

Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др. (1990). Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я. А. Пономарева. М.: Наука.

Семенов И. Н. (1970–1973). Статьи: Бехтерев Владимир Михайлович. Блонский Павел Петрович. Выготский Лев Семенович. Вюрцбургская школа. Душа. Индивидуальность. Кюльпе Освальд // БСЭ. 3-е изд. Тт. 3, 5, 10, 14. М.: Советская энциклопедия.

Семенов И. Н. (1989). Современная советская психология мышления: панорама фундаментальных достижений // Психологический журнал АН СССР. № 6. С. 160–162.

Семенов И. Н. (1992). Методологические основы Московской школы рефлексивно-гуманитарной психологии и педагогики творчества // Методологические концепции и школы в СССР (1951–1991). Новосибирск: НГУ.

Семенов И. Н. (2006). Психология научно-го творчества Я. А. Пономарева во взаимодействии с российскими учеными // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / под ред. Д. В. Ушакова. М.: ИП РАН. С. 597–623.

Семенов И. Н. (2009а). Системно-методологическая и историко-научная рефлексия как средства прогресса психологии // Прогресс в психологии: критерии и признаки. М.: ИП РАН. С. 210–236.

Семенов И. Н. (2009б). С. Л. Рубинштейн: известный и неизвестный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. № 3. С. 63–89.

Семенов И. Н. (2010а). Рефлексивно-гуманитарная психология и педагогика творчества // Российские научные школы. Т. 3. М.: Изд-во Российской академии естествознания. С. 317–332.

Семенов И. Н. (2010б). Человеческий капитал и человеческий фактор производительности труда: психологические аспекты // X Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества / отв. ред. Е. Г. Ясин. Т. 1. М.: Всемирный банк; ГУ ВШЭ. С. 505–512.

Семенов И. Н. (2011). Экзистенциально-культуральная рефлексия во взаимодействии художественного и научного творчества в эпохе Серебряного века // Творчество:

от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. М.: ИП РАН. С. 606–624.

Семенов И. Н. (2012а). Кафедра общей психологии МГУ как колыбель университетского профессионального образования психологов и изучения рефлексии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. № 5–6. С. 112–133.

Семенов И. Н. (2012б). Рефлексия проблем периодизации истории психологии и дифференциация этапов ее развития // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. № 1. С. 62–76.

Семенов И. Н. (2012в). Формирование мышления и самосознания личности в рефлексивно-развивающих средах непрерывного образования // Меѓународен дијалог: Исток — Запад (Култура, славјанство и економија). Свети Николе, Р. Македонија: Меѓународен центар за славјанска просвета. С. 395–403.

Семенов И. Н. (2012г). Этапы, методология и направления исследований рефлексии в Психологическом институте на Моховой // Мир психологии. № 4. С. 261–275.

Семенов И. Н. (2013). Рефлексивная психология инновационного образования. М.: Наследие ММК.

Семенов И. Н. (2014а). Научно-педагогическая деятельность А. Н. Ждан // Национальный психологический журнал. № 4. С. 3–12.

Семенов И. Н. (2014б). Системодетельностная методология и рефлексивная психология мышления. Ногинск: Аналитика Родис.

Семенов И. Н. (2015а). К 130-летию Общества психологов и к 95-летию со дня рождения Я. А. Пономарева: обзор развития секции «Психология творчества» // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. № 6. С. 29–68.

Семенов И. Н. (2015б). Персонология Михаила Григорьевича Ярошевского как историка, теоретика, методолога психологии развития личности и творчества в науке // Развитие личности. № 4. С. 19–52.

Семенов И. Н., Болдина Т. Г. (отв. ред.-сост.) (2011). Проектно-исследовательский подход в рефлексивной психологии инновационного образования. М.: ИРПТиГО.

Семенов И. Н., Зарецкий В. К., Реньге В. Э. (1978). Концептуальные схемы исследования и

проектирования трудовой деятельности // Развитие эргономики в системе дизайна. Боржоми: Общество психологов Грузии. С. 172–179.

Соловьев В. С. (1874). Кризис западной философии. Против позитивистов. М.: Ред. Православ. обозрения.

Тихонова Э. В. (2010). У истоков создания школы философской психологии в Санкт-Петербургском университете: Михаил Иванович Владиславлев // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 100–114.

Троицкий М. М. (1867). Немецкая психология в текущем столетии. Историческое и критическое исследование с предварительным очерком успехов психологии со времен Бэкона и Локка. М.: Тип. Т. Рис.

Троицкий М. М. (1882). Наука о духе. В 2-х т. М.: Н. А. Абрикосов.

Троицкий М. М. (1885). Современное учение о задачах и методах психологии. Речь, произнесенная в первом публичном заседании Психологического общества, состоящего при Московском университете, 14 марта 1885 г. М.: Тип. В. А. Гатцук.

Тюльпанова О., Селютина Г., Семенов И. (2013). Методологические основания инновационной работы. Саарбрюккен: Ламберт.

Шеварев П. А. (1966). Обобщенные ассоциации в процессах мышления // Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука.

Шуляк Н. В., Дюков В. М., Семенов И. Н. (2014). Модель основной (подростковой) школы. Проектирование универсальных действий в подростковой школе. Саарбрюккен: Ламберт.

Шедровицкий Г. П. (1998). Механизмы работы семинаров Московского методологического кружка // Вопросы методологии. № 1–2.

Шедровицкий Г. П. и др. (1993). Педагогика и логика. М.: Касталь; Междунар. журн. «Магистериум».

Юркевич П. Д. (1862). Язык физиологов и психологов // Русский вестник. № 4. С. 912–934; № 5. С. 373–392; № 6. С. 733–766; № 8. С. 661–704.

Ярошевский М. Г. (1977). Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. М.: Наука. С. 7–97.

Ярошевский М. Г. (1988). Психология творчества и творчество в психологии // Искусствознание и психология художественного творчества / ред. А. Я. Зись, М. Г. Ярошевский. М.: Наука. С. 31–50.

Alexeev N. G., Semenov I. N., Zaretskiy V. K. et al. (1985). Proceedings of the First Finnish-Soviet Symposium on Creativity. / Ed. J. A. Ponomarev, A. Saarynen. Helsinki.

Semionov I. N. (1978). An empirical psychological study of thought processes in creative problem-solving from the perspective of the theory of activity // Soviet Psychology. Vol. 16. N 4. P. 3–46.

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ — ОБЛАСТЬ НАУКИ БЕЗ ИСТОРИИ?¹



Х. Э. Люк

*Хагенский университет,
Хаген, Германия,
e-mail: helmut.lueck@fernuni-hagen.de*



М. Роте

*Хагенский университет,
Хаген, Германия,
e-mail: miriam.rothe@fernuni-hagen.de*

В данной статье представлен анализ истории формирования и изменения предмета общей психологии в немецком языковом пространстве. Идея такой научной области возникает уже в конце 18 века, связана с появлением психологии как самостоятельной науки, радикально развивается в 40-х годах 20 века и продолжает свою эволюцию во 2-й половине 20 века. Подробнее рассмотрены первые работы, послужившие основой самостоятельной области общей психологии, — физиологическая психология В. Вундта, персоналистическая теория В. Штерна. Общая психология является неоспариваемой частью психологии, однако ее область и предмет понимаются весьма неоднозначно. Парадоксально, но это область без истории или, по крайней мере, с забытой историей, и при этом отдельные темы (восприятие, память, язык) имеют длинную и интересную историю. Ссылки на общую психологию встречаются раньше, чем была выделена эта область психологии. Становление и современное состояние понятия общая психология рассматриваются через соотношение понятий Allgemeine Psychologie (нем.) и General Psychology (англ.), общая, специальная, теоретическая, практическая, прикладная, экспериментальная, когнитивная психология. Обособление этой области от прикладной психологии ограничивает общую психологию «средними», «нормальными», «здоровыми» людьми с «типичными» чертами и проявлениями, то есть рассматривает (1) универсальные закономерности (2) психических функций, которые можно (3) исследовать экспериментальными методами. Выделение общей психологии как области может быть связано с выделением психологии как профессии и введением учебного плана и порядка выдачи дипломов по специальности, что означало повышение статуса психологического образования. Появилось понятие дипломированный психолог. Наряду с дополнительным психологическим образованием на основе философского, педагогического, медицинского или инженерного, в 40-е годы 20 века в Германии по инициативе Немецкого психологического общества возникло психологическое образование, построенное на обучении основам (то есть базовое, общее). Положение общей психологии в учебном

¹ Перевод с немецкого М. В. Волковой.

плане в начале обучения по психологической специальности имеет две причины: дидактическую и онтологическую. В послевоенное время образование в области психологии после некоторых дискуссий сохранилось, однако учебный предмет «Общая психология» стал интерпретироваться по-разному. Новое положение о порядке получения высшего образования по психологической специальности 1970-х и изменения 1980-х годов имели и отрицательные последствия, снижение ценности области общей психологии. Таким образом, сегодня правомерен вопрос, чем собственно является общая психология. При этом необходимо учитывать гетерогенность общей психологии: общая психология (Allgemeine Psychologie) отличается от general psychology; тематические поля в общей психологии — в результате образовательных реформ — оказываются менее связанными, чем этого хотелось бы.

Ключевые слова: общая психология, Allgemeine Psychologie, general psychology, история психологии, предмет общей психологии, физиологическая психология В. Вундта, персоналистическая теория В. Штерна, психология как профессия.

DOI: 10.7868/S1819265318020073

Для цитаты: Люк Х. Э., Роте М. (2018). Общая психология — область науки без истории? // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 113–129.

Общая психология в Германии является неотъемлемой частью психологии, то есть психологических институтов в высшей школе, перечня учебных предметов, специальной литературы и учебных планов, положений о процессе обучения и итоговой аттестации. Ни как область исследования, ни как академический предмет он не оспаривается. Общая психология уверенно обозначается как «важнейшая область исследований» в психологии (Bergius, 2009, s. 28), а представители этой области в документах и статьях ссылаются на актуальные исследования и международное значение общей психологии: особое место области не ставится под сомнение (Bermeitinger, Kaup, Kiesel et al., 2016).

На сайте Немецкого психологического общества область «Общая психология» кратко характеризуется так: «К содержанию исследований общей психологии относятся восприятие и внимание (восприятие информации), обучение и память (доступ к информации), действие и моторика, язык, сознание, мышление, решение проблем, принятие решений и дальнейшая переработка информации. Наряду с этими познавательными функциями центральным полем исследований являются факторы регуляции, мотива-

ция и эмоции» (<https://www.dgps.de/index.php?id=101>).

Определения, подобные этому, показывают, как обширно понимается область и предмет общей психологии. Если взять известные учебники по общей психологии и рассмотреть, откуда отрасль происходит, можно испытать удивление. На первый взгляд, эта область без истории или, по крайней мере, с забытой историей: едва ли существует введение в историю общей психологии, которое могло бы стоять в начале учебников. В учебных пособиях по модулям обучения часто бесполезно искать исторические темы, в перечне вопросов к экзамену нет вопросов по историческому пониманию тем учебного изучения и научного исследования. Что же может быть причиной такого положения в научной области?

Шёнпфлуг (Schönpflug, 2000) указывает на то, что беспорочное расположение общей психологии в учебном плане в начале обучения может иметь две причины: *дидактическую* и *онтологическую*. Дидактическая причина состоит в следующем: принято, что общая психология имеет учебное содержание, которое в последующих областях изучения является предпосылкой; подразумевает-

ся, что оно должно быть известным, чтобы не было необходимости его много раз объяснять. Онтологическая причина касается самого предмета: и тогда в общей психологии не излагаются или, по крайней мере, минимально затрагиваются вопросы развития, индивидуальные различия личности и социальная психология. Однако другие авторы причисляют к общей психологии и такие области, как общая психология личности, общая психология развития и общая социальная психология (Bergius, 2009, s. 28). Разумеется, общая психология относится к базовым, а не к прикладным областям психологии. Обособление этой области от прикладной психологии должно ограничивать общую психологию «средними» людьми. Иногда также без детального определения говорится о «здоровом человеке», чтобы отграничить данную область от клинической психологии. Реже общая психология отмежевывается от дифференциальной психологии (McKellar, 1987, s. 62). Такое очевидное разделение на две различные научные области восходит к Вильяму Штерну (William Stern, 1871–1938).

Идея разделить психологию на общую и специальную обнаруживается довольно рано. Шёнпflug (Schönpflug, 2013, s. 194) называет Карла Христиана Эрхарда Шмида (Carl Christian Erhard Schmid, 1761–1812), который в своей «Эмпирической психологии» (1791) *генеральную* (общую) психологию отделяет от *специальной* (частной) психологии. К специальной психологии, точнее говоря, к специальному учению о душе он причисляет «характеристику личности, народов и полов, а также отклоняющиеся от нормального положения душевные состояния и многое другое» (John, 2003, s. 55). Тем самым общая психология резервировала за собой «нормальные случаи».

Сегодня бы сказали: общая психология была оставлена для общих закономерностей восприятия, памяти и т.д., иногда

описываемых как универсальные (*универсализм*). В ней проявляют интерес к функциональным принципам психики (*функционализм*), причем рассмотренным с позиций культуральных различий. При этом общая психология охотно пользуется результатами сравнительной психологии, например, рассматривая процесс обучения как освоение языка. Наконец, в качестве третьего признака общей психологии подчеркивается значение *экспериментальных методов*. Итак, общая психология кажется выгодно расположенной областью для проникновения на другую территорию, однако, вероятно, довольно отдаленной от того, что большинство абитуриентов ожидают от изучения психологии и что практики считают полезным.

Странности описания научной области

Многие области знания и сегодня делятся на общую и специальную части. Так, говорят об общей и специальной зоологии, промышленной экономике, патологии, физиологии и т.д. Но рядом с «общей психологией», по сегодняшней терминологии, стоит не «специальная психология», по крайней мере, это совсем не типично — представлять, например, психологию личности или социальную психологию как специальные психологии. Название научной области «Общая психология» для непосвященных имеет неожиданное значение. «Документ о положении общей психологии» («Positionspapier zur Lage der Allgemeinen Psychologie») в самом начале содержит комментарий, что немецкая «общая психология» в английском языке чаще всего обозначается как «экспериментальная психология» или как «когнитивная психология» (Bermeitinger, Kaup, Kiesel et al., 2016, s. 175).

Обращает на себя внимание, что лексически соответствующее название не обозначается как «General Psychology».

Это понятие кажется менее распространенным и сегодня скорее имеет характер введения в психологию. Но «General Psychology» имеет сегодня и другие значения: Society for General Psychology (одновременно Division One of American Psychological Association) выступает за единство обычно диспаратных, рассматривающихся отдельно, областей психологии. Эта секция издает журнал *Review of General Psychology*. Данный журнал публикует междисциплинарные, концептуальные, теоретические и методологические работы и не публикует сообщения об отдельных эмпирических исследованиях, как того можно было бы ожидать. General Psychology здесь — «общая психология» в исходном значении: обсуждение основополагающих вопросов психологии как науки.

Вопросами научных учений в психологии занимается также *теоретическая психология*, которая стремится к единству дисциплины и с давних времен следует задаче разработки метатеории психологии (Brauns, 2012; Wolfardt, 2012; Fahrenberg, 2015). Теоретическая психология, нацеленная на интеграцию психологических результатов и теорий, возможно, ближе всего к тому, что непосвященные ожидают, когда слышат понятие «общая психология». Иногда (в частности, в Гейдельберге) теоретическая психология изучается в связи с общей психологией, однако и там нет соответствующего традиции учебника или хотя бы канонизированного учебного содержания.

Обозначенное авторами «Документа» английское соответствие *экспериментальная психология* сбивает с толку, так как экспериментальные методы типичны и для других областей психологии, и это понятие едва ли годится для дифференциации областей. Причина распространенного фактически названия *экспериментальная психология* для тем общей психологии может быть в том, что жур-

налы по экспериментальной психологии главным образом обсуждают вопросы общей психологии (Colman, 2001, p. 258).

«Когнитивная психология» подходит ближе к содержанию современной общей психологии. Но это понятие также является проблематичным, если не проводить различий между предметом (когницией) и теоретической установкой (когнитивная психология как противоположность, например, бихевиоризму).

Экскурс: введение дипломов в психологии

Постепенно для представителей научной области прояснялось, что общая психология — область, которая своим возникновением должна быть обязана «Порядку выдачи дипломов» (Diplomprüfungsordnung, DPO) 1941 года. Принц и Мюсселер (Prinz und Müsseler, 2002, s. 4) точно подметили, что существование общей психологии скорее надо бы приписать «прагматике порядка сдачи экзаменов», чем «прагматике научной области» (см. также: Kluwe, 2005). Откуда происходит «делимость на мелкие части» и определенное отсутствие связей в содержании предметной области? Оглянемся на прошлое.

До 1941 года в Немецкой империи окончание регулярного академического обучения в психологии означало присуждение ученой степени на философском факультете с защитой диссертации по психологической теме. Это было возможно в нескольких университетах. Правила для такого присуждения степени в разных высших школах значительно варьировались (см. Geuter, 1984, s. 310 и далее; Graf Hoyos, 1964; Krampen, 1992; Michaelis, 1986). Однако в каждом случае было ясно, что окончание обучения подтверждает способность к научной работе, а не к профессиональной деятельности психолога. Профессиональное

использование психологии можно найти, скорее, у врачей² и — когда речь шла о психотехнике — у инженеров.

Более чем за десятилетие до вступления в силу DPO («Порядка выдачи дипломов») в Австрии и Германии уже были проекты организации образования по психологии с получением соответствующих дипломов. Профессиональная деятельность военных психологов, обследование с целью определения пригодности требовали квалификации в соответствии с государственным законодательством. Дискуссия о таком учебном плане, его названии и содержании является интересной главой истории становления психологии как профессии (Geuter, 1984, s. 316 и далее).

В результате нарушения Версальских договоров, вооружения и создания военной психологии появляются новые профессиональные поля для психологов. Так как преподаватели высшей школы чувствовали себя компетентными в академическом образовании по психологии, обучение психологов стало важной темой. Так, Вальтер Мёде (Walther Moede, 1888–1958) требовал унифицированного обучения «общей фундаментальной теории» (Moede, 1939, s. 275), состоящей из индивидуальной психологии как учения о личности, групповой и массовой психологии и психологии развития, особенно в промежуток жизни от 15 до 60 лет. «Наряду с общей теорией о закономерностях, то есть, *общей* психологией, нужно также говорить о *специальной* психологии как учении об общих и особенных типах и структурных формах» (Moede, 1939, s. 276). Мёде настаивал, что после обучения основам образования в практической психологии должно продолжаться таким образом, чтобы эти

психологи могли конкурировать с обученными психологии инженерами (психотехниками) и медиками с дополнительным психологическим образованием. Он подчеркивал «великий шанс настоящего и будущего», который психология должна использовать. Не совсем ошибочным был и угрожающий сценарий Мёде: «Если высшая школа не сделает этого, то найдутся чиновники, органы управления и организации, которые возьмут на себя обучение своих психологов...» (s. 277). Однако рекомендации Мёде для психотехники не нашли понимания среди большинства преподавателей высшей школы.

Правление Немецкого психологического общества под председательством Освальда Кро (Oswald Kroh, 1887–1955) в 1940 году взяло на себя эту задачу и активно занялось разработкой порядка получения профессионального психологического образования. Это происходило в интересах повышения значимости психологии как научной области (Gundlach, 2013), в интересах профессиональных возможностей выпускников учебных заведений и с отчетливой целью отмежевать психологию в глазах общества от шарлатанства. Так, комиссия под председательством Освальда Кро, которая разработала проект порядка получения диплома, консультировалась с представителями Немецкого психологического общества (DGfP). Освальд Кро, Фридрих Зандлер (Friedrich Sander, 1889–1971) и Филипп Лерш (Philipp Lersch, 1898–1972), как солидарно ответственные коллеги, к этому времени члены правления Общества, были ведущими силами. В итоге договорились о понятии *дипломированный психолог*, в то время как понятие *психолог* оставалось (и довольно долго после Второй мировой войны) не защищенным наименованием профессии.

Уже в сентябре 1940 года комиссия под руководством Кро представила проект порядка обучения по новой специ-

² Такое понимание было представлено профессорами психологии и после Второй мировой войны. Характерным для такого положения вещей можно рассматривать книгу *Клиническая психология* Вилли Гельпах (Hellpach, 1946), которая была издана не для психологов, а для врачей.

альности Министерству³. И Министерство его приняло благосклонно. Однако Мёде, который был приглашен к работе с Министерством, но не добился своего успеха и не был членом Комиссии Кро, попытался усилить свое влияние. Советник государственного министерства науки, воспитания и народного образования профессор Хайнрих Хармьянц (Heinrich Harmjanz, 1904–1994) был явно доволен работой Комиссии и дал Кро и Зандеру знать⁴, что Мёде, как секретарь правления союза немецких практических психологов, (который уже долгое время вообще не был активен) заявил, что он должен указать «обязательно и достаточно отчетливо на бессмысленность их подхода», предложил свои изменения, собрал большое заседание многих влиятельных людей⁵. Сохранившиеся документы позволяют признать, что Кро рассматривал свои усилия как активность Немецкого психологического общества и умело реагировал на попытки Вальтера Мёде повлиять на порядок итоговых экзаменов и выдачи дипломов. В письме к Мёде он настоятельно призвал его «воздержаться от особых акций у министерств и тому подобного. Впечатление рассогласованности мнений в немецкой психологии могло бы подпитать ситуацию фатальным образом».⁶

³ Bundesarchiv R 4901/821, Bl. 88–89. Brief vom 24. September 1940 von Prof. Dr. Kroh an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Desgl., Bl. 117–136. Entwurf. Ordnung der Staatsprüfung für Fachpsychologen.

⁴ Bundesarchiv R 4901/821, Brief vom 18. April 1941 von Prof. F. Sander, Jena, an Prof. Harmjanz, Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin.

⁵ Bundesarchiv R 4901/821, Brief vom 7. Mai 1941 von Prof. O. Kroh, DGfP, München, an Prof. Harmjanz, Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin. Bundesarchiv R 4901/821, Bl. 165–169, Verband der deutschen praktischen Psychologen, Protokoll der Sitzung vom 22. März 1941.

⁶ Bundesarchiv R 4901/821, Brief vom 12. April 1941 Prof. Dr. Kroh an Prof. W. Moede, 12. April 1941.

Проект был принят без серьезных изменений. ДРО необычно быстро вступил в действие с 1 апреля 1941 года (Diplomprüfungsordnung für Studierende der Psychologie vom 16.6.1941 (Порядок проведения итоговых экзаменов для обучающихся от 16.6.1941)). Кро (1941) рассматривал порядок проведения итоговой аттестации как успех и значительный прогресс психологии.

Вместе с Шёнпфлюгом (Schönpflug, 2017) мы можем констатировать, что разработка учебной программы для дипломированных психологов, такой важной для представителей научной области, была результатом инициативы Кро. Освальд Кро был членом партии, по принципам руководства того времени располагал властными полномочиями и к тому же обладал определенной харизмой. Его коллега Хайнц Ремплайн (Heinz Remplein) описал Кро как экстравертированного и контактного..., способного держаться уверенно и артистично, имеющего здоровое самосознание, без самовлюбленности. Разумеется, в кругу коллег Кро был центром» (Retter, 2001, s. 148 и далее). Кро действовал от имени Общества, но не вовлекал в принятие решений его членов (Schönpflug, 2017, p. 12). Он обходил их, но не злоупотреблял доверием, протесты среди членов организации не известны. Только после вступления в силу положения о порядке присвоения квалификации состоялись дискуссии о профессиональной пригодности обучающихся и т.д., на которые Кро искусно реагировал (Kroh, 1942). Разве что только под нажимом психиатрии, в которой существовали значительные претензии к психологии, были внесены изменения в положение об экзаменах, с которыми пришлось смириться.

Фактически введение диплома по специальности означало повышение значимости высшего образования в психо-

логии. Вследствие появления новой программы подготовки факультеты, если они хотели участвовать в профессиональном обучении психологов, должны были многое перестроить, чтобы соответствовать потребностям практики.

Общая психология в учебном плане по специальности

Промежуточный контроль⁷ осуществлялся в общей психологии, психологии развития, характерологии, генетической психологии, психологии выразительных средств, в медико-биологических вспомогательных науках — биологии, физиологии, медицинской психологии и психопатологии, а также философии и мировоззрении⁸. Итоговое испытание содержало диагностику, прикладную психологию, педагогическую психологию, а также психологию культуры и психологию народов. В соответствии со зловещим духом времени, студент уже в преддипломных испытаниях подтверждал, что «соискатель и его супруга (при наличии) — немецкой (или родственной) крови» (DPO, §1, 2a). Во время обучения нужно было пройти три профессионально ориентированные практики в течение шести недель.

⁷ В тексте речь идет о Diplom-Vorprüfung — примерно: промежуточные работы, в которых студент должен продемонстрировать знания по специальности и навыки самостоятельного научного письма и которые являются предпосылкой для допуска к следующему, завершающему, этапу учебы в вузе. Что-то аналогичное нашим контрольным и курсовым работам? (прим. переводчика — МВ).

⁸ Дословный перевод «Weltanschauung» — мировоззрение. Но это типичный немецкий термин, не совсем идентичный аналогу в русском или английском языке. Толковые словари объясняют мировоззрение как учебный предмет, в котором студент должен показать свои личные оценки, взгляд на личность, общество и культуру, лидерство, современные социальные проблемы и т.п. Понятно, что в то время нужно было показать свою убежденность в национал-социализме и расовой доктрине (прим. переводчика — МВ).

Согласно §2, 2a DPO, первый из перечисленных экзаменов в научной области «Общая психология» охватывал «основные факты сознательной и бессознательной психической жизни в личностно-психологическом и общественно-психологическом смысле». Инструкции о порядке изучения дополнительно называли знание «основных понятий психологии, их систематизацию и их антропологические связи» (Положение об итоговой аттестации / Diplomprüfungsordnung; Инструкции по проведению / Durchführungsbestimmungen, II, §2, 1.2). Эти краткие и не четкие формулировки напоминают, скорее, о популярных тогда теориях уровней личности и распространенных этнических представлениях, чем об областях, которые сегодня стоит искать в учебниках по общей психологии. Михаэлис в 1986 году уже написал относительно научной области того времени, что «американское понятие *general psychology* более пригодно, чем сегодняшний учебный предмет «Общая психология», что произошла существенная трансформация понятия» (Michaelis, 1986, s. 30). Чтобы точнее определить, что же в 1941 году действительно включал в себя этот учебный предмет в университетах, нужно на основании рекомендаций для обучающихся, рукописей лекций, конспектов и протоколов экзаменов исследовать, чему преподаватели того времени учили и какие знания проверяли. Не существовало единого порядка обучения, которого хотели обучающиеся и который немного больше проявил бы содержание предметной области, высшие школы практиковали различную последовательность учебных мероприятий.

Общее высказывание Вольфганга Метцгера: «нацистские власти... потребовали..., чтобы психологи отказались от общей психологии и ограничились типологическими проблемами» (Metzger, 1965, p. 113–114), — является, по крайней мере,

неточным, так как порядок проведения аттестации содержит многие базовые предметы, в которых типологии играли незначительную роль. Не было необходимости отказываться от общей психологии. Конечно, многие описания учебных предметов и порядка проведения экзаменов для получения диплома соответствовали нацистской идеологии, но часто только внешне, не в самых главных формулировках. Для согласования Кро, Зандлер и Лерш, конечно, заранее предусмотрели это в перечне экзаменов. Многое говорит за то, что нацистское правление в целом считало психологию как науку незначимой и не стремилось повышать значимость учебного процесса или инструментализировать его для своих политических интересов.

Введение программы подготовки по специальности в последние военные годы не воспринималось еще как успех. Многие институты или кафедры не были в состоянии обеспечить перечень учебных предметов. В 1943 году было опубликовано дополнение DPO: обучающиеся могли сдать экзамены в одной или нескольких областях сверх основного плана, а именно в педагогической психологии, психологии профессионального отбора и обучения, промышленной психологии и экономической психологии. Позднее защитившимся психологам была дана возможность сокращенного обучения для получения дополнительного диплома. После защиты нужно было доказать свою квалификацию успешной, по меньшей мере, двухлетней, практической деятельностью. За несколько месяцев до окончания войны такой возможностью воспользовались только несколько человек.

Сохранение научной области с измененным содержанием

Как ни странно, создание дипломного курса в нацистский период привело

к значительным последствиям только после войны. После капитуляции и открытия вновь первых высших школ состоялась короткая дискуссия, должна ли быть отменена подготовка по психологической специальности, потом она была сохранена как в западной зоне, то есть Федеративной республике Германии, так и в зоне советского влияния, то есть в ГДР. При этом предмет «Общая психология» также сохранился. В докладной записке (меморандуме) Графа Хойоса (Hoyos, 1964) оказалось только два существенных изменения: обучение было продлено с 6 до 8 семестров и последовало устранение национал-социалистических компонентов» (s. 81). Обстоятельное исследование Графа Хойоса о положении психологии в Федеративной республике к началу 1960-х годов также показало, что институты высшей школы имели очень разное обеспечение учебного процесса: от одного до четырех профессоров, иногда имелся только один штатный профессор, и они очень по-разному занимались обучением. Позднее Михаэлис (1986, s. 140 и далее) также жаловался на разное оснащение институтов. Таким образом, и предмет «Общая психология» стал интерпретироваться по-разному. Программа подготовки специалистов была введена, чтобы обеспечить подготовку психологов-практиков, и некоторые психологические институты выступили против обучения и дипломной работы как научной стороны квалификационной характеристики профессии (Hoyos, 1964, s. 88).

Михаэлис (Michaelis, 1986) показал, что старый порядок итоговой аттестации 1941 года имел юридическую силу в Федеративной республике Германии до 1973 года. Спустя более чем 30 лет было опубликовано новое положение о дипломированном специалисте в форме «рабочего руководства» постоянной конференции министров по делам образования и культуры федеральных земель

в Германии⁹. В ГДР общая психология также была экзаменационным предметом. Учебный план 1976 года (Ministerrat, 1976, s. 4) описывает предмет «Общая психология» в соответствии со временем так: главное содержание образования составляет «представление о закономерностях психических процессов переработки информации (восприятии, мышлении, обучении, языке и памяти) в их зависимости от задач и требований к достижениям как активирующих и мотивирующих условий». Предмет рассматривался здесь в тесной связи со сферами методики и математической психологии.

В 1985 году большинство психологических институтов ФРГ, которые участвовали в образовании психологов, последовали предложению комиссии по реформе обучения, вследствие чего общая психология была разделена на части: «Общая психология — 1» с основными темами «Восприятие, познание, язык» и «Общая психология — 2» с базовыми темами «Эмоции, мотивация, обучение» (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Секретариат постоянной конференции министерств просвещения земель ФРГ), 1985, s. 14). Само по себе это разделение имеет свою историю. Шёнпflug (Schönplflug, 2000) в своей книге «Современные институционализации рационалистических структур науки» признает и обозначает неудобство при разделении, в результате которого были потеряны связи между частными областями. Разделение на ча-

сти имело и имеет до настоящего времени следствия в виде снижения ценности при объявлении о конкурсе на замещение вакантной должности и распределении обязанностей профессуры на кафедре.

Если сравнивать только краткие описания учебного предмета «общая психология» в различных рекомендациях, учебных планах и порядке проведения экзаменов с 1941 года и до современности, то многое изменилось. Прежде всего, речь идет о бессознательном, о личности, о переработке информации, о когнитивной психологии и еще больше: о мышлении, принятии решений, языке и т.д. Можно было бы сделать вывод: все изменилось, осталось только название предмета; и это проблематично не только из-за изменения содержания предметной области.

Общая психология — и все-таки с богатой историей?

В начале мы сказали, что общая психология — это предмет, чью историю нельзя увидеть, однако, очевидно, что отдельные тематические сферы исследовательских областей в то же время обнаруживают длинную и интересную историю. *Восприятие* было важной темой в психологии 19 века и вплоть до 30-х годов 20 столетия. Достаточно вспомнить Густава Теодора Фехнера, Георга Элиаса Мюллера, исследования гештальт-психологии (Макса Вертгеймера, Вольфганга Метцгера) и, возможно, исследования актуального генеза в психологии целостности (Фридриха Зандлера). *Обучение* было ключевой темой рефлексологии, бихевиоризма (Уотсона, Толмена, Скиннера); даже в гештальт-психологии и теории поля находятся исследования обучения (Вольфганг Кёлер, Курт Левин). *Память* является темой, которой человечество занималось всегда (Hart, 1991). В психологии особо вспоминают об экспериментах Эббингауза, но также о других: от теории

⁹ Конференция министров просвещения (КМП) — орган, в котором представлены все федеральные земли ФРГ. Совместно с Конференцией ректоров высших школ и научными организациями она разрабатывает единые принципы структуры и развития высшей школы. Например, решает вопросы введения новых учебных дисциплин, присвоения квалификаций, а также признания ученых степеней, полученных за границей (прим. переводчика — МВ).

памяти Зигмунда Фрейда и вплоть до современных вопросов автобиографической памяти.

Этот ряд ключевых понятий к живой и богатой истории можно легко продолжить и расширить. По-прежнему информативной остается «История экспериментальной психологии» Эдвина Боринга (Boring, 1929; 1950), так как она является подробной историей общей психологии, полной деталей и сведений, хотя сегодня и неточной в своем теоретическом подходе и исторических деталях (в частности, представлении учения Вундта).

Общая психология — область философии?

Напрашивается идея поискать у авторов прошлого не только исследования по общей психологии, но и исходные положения общей психологии, на которые, может быть, мало обращали внимание, но сегодня они еще представляют интерес. Если исходить только из понятия, то в 19 и 20 веке у различных авторов иногда находят ссылки на «общую психологию», в частности у Фрейда.

В промежуток между 1910 и 1930 годами появились несколько книг с названием *Общая психология*, которые в дальнейшем в психологии оказались забыты. Однако эти тексты были написаны с большой претензией и в свое время имели значение. Что случилось с этими работами? Нужно вспомнить, что психология в немецких университетах в это время преподавалась профессорами, которые работали на кафедрах философии и которые также преподавали психологию. Можно даже сказать: должны были преподавать, так как психология уже в 19 веке входила в государственный экзамен для будущих учителей (см. Gundlach, 2017, s. 71 и далее). Отсюда становится понятно, что профессора философии также публиковали работы по психологии. Но профес-

сора философии имели в это время очень разные взгляды на эмпирическую психологию. К тому же марбургский кафедральный конфликт 1912–1913 годов сделал поляризацию видимой. Когда вслед за выдающимся неокантианцем Германом Когеном (Hermann Cohen, 1842–1918) заведование кафедрой принял экспериментальный психолог Рудольф Йенш (Rudolf Jaensch, 1883–1940), это стало спусковой кнопкой конфликта в Марбурге. Одна группа философов-ординариев видела себя прежде всего философами и протестовала вместе с другими учеными в области гуманитарных наук против заведования кафедрами философии экспериментально работающими психологами. Другие — численно это была даже большая группа философов-ординариев — защищали или по крайней мере поддерживали эмпирическую психологию и не подписали — к тому же мало действенное — обращение (Marbe, 1913).

Рассматривая внимательнее вышеупомянутые книги, можно увидеть, что некоторые из авторов первой группы издавались, и прежде всего Наторп (Paul Natorp, 1912). Неокантианец Наторп (Natorp, 1854–1924), а также его коллега Вильгельм Виндельбанд (Wilhelm Windelband, 1848–1915) и другие в течение многих лет читали лекции по психологии (см. Gundlach, 2017). Психиатры Теодор Циген (Theodor Ziehen, 1862–1950) и Людвиг Бинсвангер (Ludwig Binswanger, 1881–1966) были хорошо знакомы с философией и также писали работы по общей психологии (Ziehen, 1915; 1923; Binswanger, 1922). Тексты различались, отчасти их расценивали только как помощь обучающимся (например, Natorp, 1904); у Цигена (Ziehen, 1923) можно обнаружить собрание из 42 фрагментов текстов более ранних авторов, снабженное коротким введением. В целом эти книги представляли попытку разработать жизнеспособную психологию как часть си-

стематической философии и сделать это почти без привлечения результатов эмпирических исследований психологически ориентированных коллег. Пауль Наторп из Марбурга такую эмпирическую психологию не только игнорировал, но и отвергал для «общей психологии». Еще более критически к эмпирической психологии был настроен Германн Коген, старший коллега Наторпа по университету. С позиции, которая восходила к Канту, Коген опасался угрозы психологизма в философии, например, даже на уровне попыток рассматривать мышление исключительно как функцию мозга (Luft, 2013).

С современной точки зрения удивительно, что в большинстве упомянутых научных статей нельзя найти определение общей психологии. Было ли это понятие в философии таким уж само собой разумеющимся? Более близкое рассмотрение приводит к предположению, что эмпирическая научная психология расценивалась Наторпом и другими как ограниченная, предварительная, неполная, как «специальная» и как раз не «общая». То есть философские тексты представляли попытку разработать в философии «общую» психологию, которая не зависит от эмпирического исследования и стоит над ним или (как у Бинсвангера) служит основой для психиатрии и психологии.

В целом группа «философских» доцентов психологии сама была довольно неустойчива. Виндельбанд, например, представлял сначала точку зрения, что психология как эмпирическая наука должна быть приравнена к естественным наукам и отнесена к естественно-научным факультетам (см.: Gundlach, 2017, s. 439), позднее он ушел от этой точки зрения. В течение десятилетий он читал лекции по психологии, но никогда не публиковал их. Гундлах пишет: «Виндельбанд не является единственным корифеем философии немецкой империи, который споткнулся на психологии» (2017, s. 440), и подтверждает

это эволюцией взглядов у Когена, Наторпа, Дильтея, Brentano и Гуссерля. Причины разнообразны, однако ясно, что «философская» психология без эмпирического исследования с трудом могла бы добиться успеха по сравнению с завоевывающей популярность психологией. Так, был объявлен выход книг Наторпа по общей психологии, которые потом не появились, а лекции по психологии Виндельбанда остались неопубликованными, рукопись не сохранилась. Психология Когена, которая должна была завершить его систему философии, не была закончена.

Вильгельм Вундт

Иногда *Основы физиологической психологии* Вильгельма Вундта рассматриваются как основы сегодняшнего понимания общей психологии (например, Kluwe, 2005, s. 16). Фактически этот энциклопедический труд, осуществленный Вундтом в шести переработанных изданиях почти за два десятилетия (1894–1911), имел характер основ позже обозначенных разделов общей психологии (все издания можно найти полностью по ссылке: <http://vlp.mpiwg-berlin.mpg.de/library/data/lit39758?>). Стэнли Холл характеризовал *Основы* как вундтовский «шедевр» (Hall, 1914, s. 219) и как «Vademecum»¹⁰ для психологических лабораторий всего мира, ... путеводную звезду колоссального количества лекций и... исходный пункт всех исследований» (s. 220). Что же является основанием для такой высокой оценки?

Вундт рассматривал физиологическую психологию как новую науку. Отмечая двустороннюю зависимость физиологии и психологии, Вундт считал, однако, редуцирование психологии к физиологии неразумным и невозможным.

¹⁰ Вадемэкум (лат. vade mecum, иди со мной) — карманный справочник, путеводитель (прим. переводчика — MB).

В целом психология не была для Вундта естественной наукой, ее было целесообразно разделить на общую психологию и психологию народов. Общая психология имеет в качестве предмета процессы сознания индивида и, прежде всего, проводит экспериментальные исследования. В эксперименте все зависит от самовосприятия и наблюдения квалифицированного испытуемого. (Под этим понимается не интроспекция наивного испытуемого; такой метод исследования Вундт отвергал.) Деление на физиологическую психологию (общую психологию) и психологию народов имело для Вундта основания в методах исследования, так как такие темы психологии народов, как язык, мифы, искусство, право и экономика были для него областями, в которых (в его представлении) нельзя было экспериментировать. Поэтому Вундт называл физиологическую психологию также «экспериментальной психологией». Однако Вундт представлял не «две психологии», а подчеркивал единство психологии, для психологии народов он использовал этнологические сообщения, но также результаты экспериментальных исследований.

Основы физиологической психологии Вундта, однако, не равнозначны сегодняшней общей психологии ни в своих методах, ни в своем содержании. В то время как психология языка сегодня обычно причисляется к общей психологии, Вундт обсуждал эту тему как центральный вопрос психологии народов. Как известно, Вундт выступал против экспериментальной психологии мышления Вюрцбургской школы. Для Вундта мышление не относилось к экспериментальной психологии.

Фаренберг (Fahrenberg, 2011) в своей объемной работе критически рассмотрел около 50 источников, посвященных вопросу восприятия вундтовской психологии, и нашел, что во все времена по разным причинам существовали непони-

мание и ошибочные интерпретации. Не без участия самого Вундта. Но, конечно, имеет смысл и сегодня знать точку зрения Вундта (об элементах сознания, психофизическом параллелизме, волюнтаризме и т.д.). *Основы физиологической психологии*, вероятно, могли бы служить в качестве основ современной общей психологии. Можно согласиться с Фаренбергом, когда он говорит, что мета-теоретическая рефлексия Вундта как потенциал не исчерпана и работа с Вундтом продолжает приносить свои плоды (Fahrenberg, 2017, p. 83).

Общая психология на основе персонализма

К авторам, которые первыми написали работы по общей психологии, нужно также отнести Вильяма Штерна (William Stern, 1871–1938). Свой последний большой труд он опубликовал под заглавием *Общая психология на основе персонализма* (1935; 1950). Штерн преследовал цель, которую он убедительно обосновал. В Германии, по его словам, долгое время не предпринималось никаких попыток написать книгу об общей психологии. (При этом он довольно уверенно проигнорировал вышеупомянутые философские сочинения.) Путем единого теоретического подхода, который бы устанавливал связь более ранних подходов, он хотел подняться над различными направлениями в психологии, такими, как элементарная, целостная, понимающая, гештальт-психология и др. Этот собственный подход он назвал *критическим персонализмом*.

Его книга, прежде всего, представляет собой обзорное описание психологии в целом, но в одной ссылке он включает из общей психологии «проблему смежных областей и специальных областей» и говорит: «Например, физиология, анатомия, социология. Детская психология, психология народов. Дифференци-

альная, прикладная психология. Психодиагностика». Этим Штерн очерчивает общую психологию и свою книгу очень близко к тому, как это выглядит сегодня. Однако в важном пункте Штерн отходит от сегодняшней традиции редуцирования до функций: исходным пунктом для него является личность. Он предполагает, «что человек в своем поведении (действии) и бытии (существовании) одновременно подтверждает собственное значение и объективные значения мира, что он осуществляет себя как личность через сплав объективного содержания мира и своего собственного содержания. Этот процесс сплавления... персоналистическая теория описывает как «интроцепцию»; она образует задачу, которая придает направление и целостность всей человеческой жизни. Целостный осмысленный гештальт жизни, к которому стремится интроцепция, называется «личность» (Stern, 1935, s. 101).

По Штерну, личность является целостностью, но также «множественным единством»: *unitas multiplex*. Личность обнаруживает организацию состоящих друг с другом в отношениях единства частей различного порядка: органов, функций, тенденций, переживаний и т.д. Для Штерна развитие личности является наполненным смыслом саморазвитием, причем органический рост, возрастающая структурированность и преобразование описывают три структурных признака. Таким образом, в своей *Общей психологии* Штерн представляет, как восприятие, обучение, мотивация, то есть классические темы общей психологии, могут быть исследованы в психологии, если идти от личности. Если прочитать Общую психологию Штерна сегодня, спустя 80 лет, то можно удивиться ясности описания, систематике и наглядности.

Отстранение от должности Вильяма Штерна в результате нацистского закона, вынужденная эмиграция Клары и Ви-

льяма Штерна через Нидерланды в США, изгнание сотрудников, суициды сотрудницы Марты Мухов в Гамбурге и бывшего сотрудника и соратника Отто Липмана в Берлине — это все привело к тому, что *Общая психология на основе персонализма*, вышедшая в эмиграции, едва могла цитироваться, никогда не обсуждалась подробно, а ее пригодность для предмета «Общая психология» была пересмотрена¹¹. При этом напряжение, которое потребовалось от Штерна в сложнейших условиях, не осталось не отмеченным¹². Эта последняя работа, очевидно, была особо важна для Штерна. Перевод на английском языке (Stern, 1938) имел судьбу не лучше, чем немецкое оригинальное издание, так как в США доминировал бихевиоризм, с которым опирающаяся на философию эмпирическая психология Германии не могла конкурировать, хотя Гордон Олпорт работал у Штерна и в свои работы привнес многие идеи Штерна.

Последствия влияния книги *Общая психология на основе персонализма* в немецком языковом пространстве упоминаются меньше: ученик Штерна Карл Цитц (Karl Zietz), доцент (чуть позднее профессор) педагогической высшей школы Брауншвейга (в 1945 она была вновь открыта как Высшая школа имени Канта), уже в 1949 году написал *Введение в общую психологию* для студентов. Книга, внешне ничем не выделяющаяся, была для того времени удивительно хорошо наполнена информацией, опиралась на теорию Штерна и пережила семь изданий, последнее появилось в 1972 году и было

¹¹ Освальд Кро не был учеником Вильяма Штерна, но ошибочно предполагать, что при введении предмета «Общая психология» в порядок сдачи экзаменов труд Штерна не играл важную роль. Конечно же, книга не упоминалась.

¹² Вильям Штерн никоим образом не забыт. В основном новые работы о Штерне являются историко-биографическими (Bühning, 1996; Lamiel, 2010; Tschechne, 2010); реже обсуждается его теория (в частности, Deutsch, 1991).

издано в соавторстве с Дитером Лютге (Dieter Lüttge). Интересно было бы исследовать, какую ценность и пользу эта *Общая психология* имела для брауншвейгских студентов и выпускников в их профессиональной деятельности.

Коротко: Общую психологию Штерна полезно было бы исследовать в контексте общей психологии (и не только историко-научных аспектов). Общая психология, которая исходит из личности, а не из «функционализма», могла бы достичь большей когерентности (взаимосвязанности) и убедительности.

Обсуждение и выводы

Область «общая психология» получает признание научного сообщества главным образом как частная область психологии с экспериментальными исследованиями. При ближайшем рассмотрении оказывается, что обязательный учебный предмет Общая психология в сравнительно короткое время от введения учебной программы и диплома по психологический специальности в 1941 году до учебного плана сегодняшних бакалавров претерпела значительные содержательные изменения. Таким образом, сегодня правомерен вопрос, чем собственно является общая психология. Это тем более важно, если программы обучения и экзаменов дают отчасти недостаточные или вариативные описания, а психологические институты и преподаватели излагают предмет по-разному. Это понятно, если учитывать гетерогенность общей психологии, но неблагоприятно для прозрачности и ясности перечня учебных дисциплин.

Такие темы общей психологии, как восприятие, научение, память, язык имеют долгую, богатую и важную историю, которая слышится в некоторых изложениях общей психологии (например, Spada, 2006), но редко включается в экзаменуемые знания. Еще реже преподава-

тели считают необходимым показать отношение предмета к более ранним теоретическим конструкциям по общей психологии. Ушли в небытие представления об общей психологии как гуманитарно-научном знании, в частности, как это понимали неокантианцы. Очевидное ожидание, что область и предмет общей психологии будут в первую очередь касаться фундаментальных, принципиальных, систематических вопросов психологии, на самом деле не оправдывается. По этой причине общая психология как понятие и как предмет изучения в немецком языковом поле также занимает позицию, требующую объяснения.

Заключение

Данная статья анализирует историю предмета общей психологии в немецком языковом пространстве. Идея такой научной области, которая посвящена «нормальному» человеку, возникает уже в конце 18 века. На современной общей психологии сказывается определенная историческая забывчивость, что, в частности, связано с возникновением научной области в результате введения порядка присвоения дипломов по специальности в 1941 году; с другой стороны, такие разделы общей психологии, как восприятие, память и др. имеют долгую и существенную историю. Отсутствие обсуждения ранних систематических и теоретических подходов к общей психологии также может быть описано как дефицит. Заметные содержательные изменения предмета общей психологии с 1941 года до сегодняшнего дня при неизменном описании области привели к требующему прояснения состоянию: общая психология отличается, например, от *general psychology*; кроме того, тематические поля в общей психологии — также благодаря образовательным реформам — оказываются менее связанными, чем этого хотелось бы.

Литература

- Bergius R. (2009). Allgemeine Psychologie. In H. O. Häcker, K.-H. Stapf (Hrsg.), *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*, 15. Aufl. (S. 28–29). Bern: Huber.
- Bermeitinger C., Kaup B., Kiesel A., Koch I., Kunde W., Müsseler J., Oberfeld-Twistel D., Strobach T., Ulrich R., Liesefeld H. R., Schütz-Bosbach S., Müller H. J., Abele-Brehm A., Gollwitzer M., Daum M. M., Eckstein K., Schmiedek F., Schuhrke B., Allesch C. G., Allolio-Näcke L., Morgenroth O., Wolfradt U., Lüdmann M., Rief W., Ohly S. (2016). Positionspapier zur Lage der Allgemeinen Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 67(3), 175–207. doi:10.1026/0033-3042/a000317
- Binswanger L. (1922). *Einführung in die Probleme der allgemeinen Psychologie*. Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-642-47384-5
- Boring E. G. (1929). *A History of Experimental Psychology*. 2nd ed. New York: Appleton Century Crofts, 1950.
- Brauns H.-P. (2012). Ist die rationale Psychologie eine theoretische Psychologie? In A. Stock, H.-P. Brauns, U. Wolfradt (Hrsg.), *Historische Analysen theoretischer und empirischer Psychologie* (S. 9–22). Frankfurt am Main: Lang.
- Bühning G. (1996). *William Stern oder Streben nach Einheit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Colman A. M. (2001). *A Dictionary of Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie. Psychologie studieren / Über das Fach / Teildisziplinen der Psychologie / Allgemeine Psychologie. URL: <https://www.dgps.de/index.php?id=101> (Aufgerufen 28.8.2017).
- Diplomprüfungsordnung für Studierende der Psychologie vom 16.6.1941, gültig ab 1.4.1941. Deutsche Wissenschaft Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder. Jahrgang 7, Berlin, den 5. Juli 1941, Heft 13, 255–260. (URL: <http://www.sgpt.org/gesch/psych/diplom41.htm>) (Aufgerufen 28.8.2017).
- Fahrenberg J. (2011). Wilhelm Wundt. Pionier der Psychologie und Außenseiter? Leitgedanken der Wissenschaftskonzeption und deren Rezeptionsgeschichte. 2., korrigierte Fassung. <http://www.jochen-fahrenberg.de> [PDF-Datei, 17.9.2017]. Seiten I–VIII, 1–631.
- Fahrenberg J. (2015). Theoretische Psychologie. Eine Systematik der Kontroversen. Lengerich: Pabst Science.
- Fahrenberg J. (2017). [Selbstdarstellung]. In K.-H. Renner, H. E. Lück (Hrsg.), *Psychologie in Selbstdarstellungen*. Band 5. (S. 72–85). Lengerich: Pabst Science.
- Geuter U. (1984). Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Gundlach H. (2013). Das Diplom und die Psychologie. Eine Rückschau. *Report Psychologie*, 38(6), 248–252.
- Gundlach H. (2017). Wilhelm Windelband und die Psychologie. Das Fach Philosophie und die Wissenschaft Psychologie im Deutschen Kaiserreich. Heidelberg: University Publishing. URL: heup.uni-heidelberg.de/heup/catalog/book/203 (Aufgerufen 16.10.2017).
- Hall S. (1914). *Die Begründer der Modernen Psychologie* (Lotze, Fechner, Helmholtz, Wundt). Leipzig: Felix Meiner.
- Hart D. (Hrsg.). (1991). *Die Erfindung des Gedächtnisses*. Frankfurt am Main: Keip.
- Hellpach W. (1946). *Klinische Psychologie*. Stuttgart: Thieme.
- Hoyos C. G. (1964). *Denkschrift Psychologie*. Im Auftrage der Deutschen Forschungsgemeinschaft und in Zusammenarbeit mit zahlreichen Fachgelehrten. Wiesbaden: Franz Steiner.
- John M. (2003). Carl Christian Erhard Schmid und die Psychologie um 1800. In G. Eckardt (Hrsg.), *Psychologie vor Ort — ein Rückblick auf vier Jahrhunderte. Die Entwicklung der Psychologie in Jena vom 16. bis 20. Jahrhundert* (S. 45–67). Frankfurt: P. Lang.
- Kluwe R. H. (2005). 100 Jahre Allgemeine Psychologie. In T. Rammsayer, S. Troche (Hrsg.), *Reflexionen der Psychologie. 100 Jahre Deutsche Gesellschaft für Psychologie* (S. 16–22). Göttingen: Hogrefe.
- Krampe G. (1992). Zur Geschichte des Psychologiestudiums in Deutschland. *Report Psychologie*, 17(1), 18–26.
- Kroh O. (1941). Ein bedeutsamer Fortschritt der deutschen Psychologie. Werden und Absicht der neuen Diplomprüfungsordnung. *Zeitschrift für Psychologie*, 151, 1–19.
- Kroh O. (1942). Wozu Diplompsychologen? *Arbeit und Betrieb*, 13, 4–8.

Lamiell J. T. (2010). William Stern (1871–1938): A Brief Introduction to His Life and Works. Lengerich: Pabst.

Luft S. (2013). Einleitung des Herausgebers. In P. Natorp, Allgemeine Psychologie nach kritischer Methode. Erstes Buch, Objekt und Methode der Psychologie. 2. Aufl. herausgegeben von Sebastian Luft (S. 1–19). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Marbe K. (1913). Die Aktion gegen die Psychologie. Eine Abwehr. Leipzig; Berlin: Teubner.

McKellar T. P. H. (1987). Allgemeine Psychologie. In W. Arnold, H. J. Eysenck, R. Meili (Hrsg.), Lexikon der Psychologie. Neuausgabe (S. 62–67). Freiburg: Herder.

Metzger W. (1965). The historical background for national trends in psychology: German psychology. Journal of the History of the Behavioral Sciences, 1, 109–115. doi:10.1002/1520-6696(196504)1:2<109::AID-JHBS2300010203>3.0.CO;2-O

Michaelis W. (1986). Psychologieausbildung im Wandel: Beschwichtigende Kompromisse, neue Horizonte. München: Profil Verlag.

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (1976). Studienplan für Grundstudienrichtungen Psychologie zur Ausbildung an Universitäten und Hochschulen der DDR. 2. überarbeitete Auflage. Berlin.

Moede W. (1939). Die notwendigen Neuordnung des psychologischen Studiums sowie dessen Richtlinien. In O. Klemm (Hrsg.), Charakter und Erziehung. Bericht über den 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Bayreuth vom 2.–4. Juli 1938. (S. 275–278). Leipzig: Barth.

Natorp P. (1904). Allgemeine Psychologie in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. Marburg: N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung. 2. Aufl. 1910.

Natorp P. (1912). Allgemeine Psychologie nach kritischer Methode. Erstes Buch, Objekt und Methode der Psychologie. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 2. Aufl. herausgegeben von Sebastian Luft. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 2013.

Prinz W., Müsseler J. (2002). Einleitung: Psychologie als Wissenschaft. In J. Müsseler, W. Prinz (Hrsg.), Allgemeine Psychologie (S. 1–10). Heidelberg: Spektrum. doi:10.1007/978-3-642-53898-8_1

Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Psychologie — Universitäten und

gleichgestellte Hochschulen — beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 05.11.2002 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 13.12.2002.

Retter H. (2001). Oswald Kroh und der Nationalsozialismus. Rekonstruktion und Dokumentation einer verdrängten Beziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schmid C. Ch. E. (1791). Empirische Psychologie. Jena: Cöker. 2., überarbeitete Aufl. 1796.

Schönpflug W. (2000). Allgemeine Psychologie. Essay. In: Lexikon der Psychologie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. URL: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/allgemeine-psychologie/604> (Aufgerufen 16.10.2017).

Schönpflug W. (2013). Geschichte und Systematik der Psychologie. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Schönpflug W. (2017, July 17). Professional Psychology in Germany, National Socialism, and the Second World War. History of Psychology. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/hop0000065> (Aufgerufen 16.10.2017).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (1985). Empfehlungen der Studienreformkommission Psychologie. Bonn: Geschäftsstelle für die Studienreformkommissionen.

Spada H. (2006). Lehrbuch Allgemeine Psychologie. 3. Auflage. Bern: Huber.

Stern W. (1935). Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. Den Haag: Martinus Nijhoff. doi:10.1007/978-94-011-8825-8

Stern W. (1938). General Psychology from the Personalistic Standpoint. (Transl. by Howard Davis Spoerl). New York: Macmillan. doi:10.1037/11642-000

Stern W. (1950). Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. 2. Aufl. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Tschechne M. (2010). William Stern. Hamburg: Ellert & Richter.

Wolfradt U. (2012). Theoretische Psychologie: Eine historische Betrachtung eines Begriffs und seiner Inhalte. In A. Stock, H.-P. Brauns, U. Wolfradt (Hrsg.), Historische Analysen theoretischer und empirischer Psychologie (S. 23–36). Frankfurt am Main: Lang.

Wundt W. (1874). Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Engelmann. URL:

<http://psychologie.biphaps.uni-leipzig.de/wundt/opera/wundt/GrundPsy/GphyPsIn.htm> (Aufgerufen: 16.10.2017).

Wundt W. (1908–1911). Grundzüge der physiologischen Psychologie. Sechste, umgearbeitete Auflage. Leipzig: Engelmann.

Ziehen Th. (1915). Die Grundlagen der Psychologie. II. Buch. Prinzipielle Grundlegung der Psychologie. Leipzig und Berlin: B. G. Teubner.

Ziehen Th. (1923). Allgemeine Psychologie. Berlin: Heise.

Zietz K. (1949). Einführung in die Allgemeine Psychologie. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei.

Zietz K., Lüttge D. (1972). Einführung in die Allgemeine Psychologie. 7., neubearb. u. erg. Aufl. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag.

НАУКА О РАЗУМНОЙ ДУШЕ — ОТ СЛОВА К КНИГЕ. ВВЕДЕНИЕ К ПЕРЕВОДУ ТРАКТАТА «ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ»



Л. И. Рагозин

*Южный федеральный университет,
Ростов-на-Дону, Россия,
e-mail: discordianonhomo@gmail.com*

Статья предваряет первый перевод с латыни значительного фрагмента трактата «ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ» 1590 года — памятника позднесcholастической мысли, впервые так знаменательно озаглавленного. Подробный анализ текста, характеристика его жанра и проблематики, определение интеллектуального и институционального контекста его создания должны подготовить современного читателя к восприятию этого оригинального произведения. Основным содержанием этого сборника трактатов, подобранных его редактором-составителем Гоклениусом, является аргументация о происхождении разумной души (согласно Аристотелю). Главной целью этой аргументации было опровержение ex traduce неортодоксального мнения о распространении души через посредство семени отцовского. Ввиду важности этого концепта, практически незнакома публике, делается краткий экскурс в его этимологию и историю вплоть до XVIII века. В заключении переводчик указывает, что специфический колорит его русского текста обусловлен заботой об аутентичности и стремлением сохранить структуру латинской фразы подлинника.

Ключевые слова: ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, Аристотель, разумная душа, аргументация, риторика, схоластика, наука о душе, ex traduce.

DOI: 10.7868/S1819265318020085

Для цитаты: Рагозин Л. И. (2018). Наука о разумной душе — от слова к книге. Введение к переводу трактата «ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ» // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 130–142.

По издательскому обычаю XVI — XVIII веков научные и философские труды, как правило латиноязычные, имели длинные заглавия, первое слово или слова в котором получают более или менее подробное разъяснение. Современные исследователи, привыкшие к другому стилю оформления титульного листа, часто обходят своим вниманием тот иногда большой текст, который следует за двоемечием и союзами «или» либо «то есть».

Это прекрасно иллюстрируется примером коллективного трактата «ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ: *то есть* о совершен-

стве человека, о духе, и, в первую очередь, о возникновении его, в рассуждениях и спорах некоторых богословов и философов нашего века...¹» (Goclenius, 1590) изданного в Марбурге в 1590 и 1597 годах. Ученые, начиная с XIX века, не могли пройти мимо книги, столь судьбоносно озаглавленной, и одного этого было достаточно, чтобы говорить о ее значе-

¹ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ: hoc est, de hominis perfectione, animo et in primis ortu hujus, commentationes ac disputationes quorundam Philosophorum et Theologorum nostrae aetatis... recensente Rodolpho Goclenio, Marburgi, MDLXXXX.

нии, тем более что до второй половины XX века она считалась первым памятником, подарившим человечеству если и не саму науку, то, по крайней мере, ее обозначение. Соответственно, составителю и «рецензенту» трактата марбургскому профессору логики Рудольфу Гоклениусу, образовавшему такие неологизмы, как «онтология» и «антиномия», приписывалась честь изобретения также и «психологии» (Hamilton, 1869). Но несмотря на то что это уже опровергнуто² и заимствованное Гоклениусом слово всего лишь в греческой транслитерации украшает титул этой старопечатной книги, далее там нигде не встречаясь, *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ* остается в ряду крайне немногочисленных психологических палеотипов и заслуживает специального исследования, которого она не удостоивалась по ряду причин. Историков психологии, редко выходивших даже за пределы своего слова-детерминатива, вряд ли мог заинтересовать длинный список богословов и философов XVI века, «авторов этого труда», указанный на «следующей странице»³; историки же философии, по всей видимости, не усматривали каких-либо преимуществ в том, чтобы обременять свои занятия малоизвестными фигурами второго и третьего ряда. При такого рода обстоятельствах напоминание о том, что *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ* не была переведена с латыни на новые языки покажется просто излишним.

Пытаясь заполнить этот пробел и провести *содержательное* изучение *ПСИХОЛОГИИ*, мы обратим внимание на вторую и большую часть титульного листа: «о совершенстве человека, о духе и, в первую очередь, о возникновении его». Вследствие этого мы получаем совершенно новые возможности для анализа, принципиально отличные от тех, кото-

рыми ограничивался исследователь, сосредоточивший все свои силы на левой стороне этого издательского «уравнения». Возвращая *ПСИХОЛОГИЮ* под редакцией Рудольфа Гоклениуса в контекст всей предшествующей традиции рассуждений о возникновении души и духа, мы как бы переворачиваем проблему происхождения психологии — отказавшись от модернизаций и поиска прототипа «современной» науки, мы будем изучать источник и его основные темы, прорастающие в будущее, но коренящиеся в прошлом.

Прежде чем непосредственно приступить к анализу хотя бы только первых частей *ПСИХОЛОГИИ*, перевод которых мы осуществили, необходимо высказать ряд соображений касательно ее весьма проблематичного *жанра* и *предмета*.

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ — произведение коллективное, и одного этого уже достаточно, чтобы судить о его оригинальности и представить себе трудности, возникающие при всякой попытке приписать ее к какому-либо определенному жанру. Коллективная работа является результатом интенсивного общения и координации усилий, немислимой вне четких институциональных рамок. Даже в позднейшие времена личная переписка была основным, возможно, единственным средством обмена научными и философскими взглядами. Международные научные конференции, материалы которых *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ* более всего напоминает, не появляются ранее XIX века, коллективные монографии и сборники статей также явление довольно позднее. Можно сказать, что *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ* представляет собой коллективный трактат, хотя это заключение и не влечет за собой нового знания и лишь камуфлирует проблему. В дальнейшем в целях удобства мы будем называть эту книгу «трактатом». *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ* — произведение схоластическое по форме, и основные черты схоластического «стиля», остающиеся

² См.: Krstic, 1964; Starobinski, 2000; Lamanna, 2010; Vidal, 2011; Luccio, 2013.

³ Goclenius, 1590, p. 1.

неизменными на протяжении столетий: противопоставление двух взаимоисключающих точек зрения; нахождение весьма разнообразно обосновываемых доводов в защиту и в опровержение каждого из противоположных тезисов⁴; *reductio ad absurdum* (сведение к нелепости, рассуждение от противного) как главный прием аргументации вполне характерны для *ПСИХОЛОГИИ*, хотя и не исчерпывают ее характеризуют. Из стихотворного эпиграфа, написанного неким Германом Кирхнером Герсфельдианом: «Гокления труд изучай, благодарная юность⁵», будто бы следует, что *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ* предназначалась для учебных целей⁶. Но специальный предмет ее, преобладание проблемного изложения над догматическим, сама структура текста, который целиком выстроен из более или менее нарративизированной силлогистики, изобилующей многочисленными версиями одних и тех же аргументов «от противного», превращая *ПСИХОЛОГИЮ* в своеобразную исследовательскую лабораторию, делают ее неудобоприменимой для педагогического процесса.

Вопрос о предмете *ПСИХОЛОГИИ* еще более сложен. На титульном листе книги неизвестное, *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, передано через известное: *о совершенстве человека, о духе и, в первую очередь, о происхождении его*. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, как мы уже упоминали, далее нигде не встречается, *о совершенстве человека*, заключающем-

ся главным образом в *происхождении духа*, пишет только Герман Вультей (см. ниже), причем связываются эти два явления у него несколько искусственно, если не прямо фиктивно. Все остальные девять авторов первого издания 1590 года пишут только о *возникновении духа* или чаще *души*. Под *духом* в соответствие с древней традицией, уже зафиксированной Цицероном в «Тускуланских беседах», а у христиан — Тертуллианом в его *De anima* (глава 12), понимается высшая разумная душа человека.

Необходимо вновь остановиться и коснуться этой важнейшей интеллектуальной традиции, к которой принадлежали авторы *ПСИХОЛОГИИ*. В трактате «О душе» (*Περὶ Ψυχῆς, De Anima*) Аристотель, применивший к понятию души основоположения созданной им онтологии (учение о бытии в возможности и бытии в действительности) и гиломорфизм (система взаимоотношения материи и формы), создал универсальное учение о душе как форме тела всех живых организмов⁷. Человек единственный из них обладает всеми тремя ее «отраслями»: растительной, животной, или чувствительной, и разумной, которые у него находятся в гармоническом единстве и иерархическом соподчинении. Однако вопрос о возникновении разумной души или, как ее потом стали называть, интеллекта, Аристотель в этом своем сочинении оставляет без решения. Он обретает особую актуальность с появлением христианства, когда именно происхождение разумной души становится предметом полемики крупнейших мыслителей — богословов (напр. Августина).

В эпоху схоластики, начиная с XII века, комментарий превращается в важнейшую форму философской работы, и комментирование трактатов Аристотеля признается достойным усилий луч-

⁴ Одним из самых сильных, часто решающих аргументов является ссылка на Священное Писание.

⁵ Gocleni studium, grata juvenas, colas.

⁶ Хорошо известно, что схоластика развивалась в рамках средневекового университета и в течение столетий оттачивала свои методы в конкретном преподавании. Отсюда и возникло это позднейшее, несколько пренебрежительное обозначение ее как «школьной» философии (*schola* по-гречески и латыни означает «школа»). Однако *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ* слишком «монографична» и риторична для классической схоластики.

⁷ De Anima II, 1, 412a20–1.

ших мастеров. Комментирование трактата «О душе» приобретает особую популярность также благодаря «психологической» самоуглубленности, свойственной европейскому средневековому мышлению⁸. В течение нескольких столетий на этот труд философа составляется столько комментариев, что из них образуется целая литература, вся совокупность которой в позднейшую эпоху получает наименование *scientia de anima*, «науки о душе» сыгравшей свою роль в позднейшем формировании дисциплины психологии⁹. Все многообразие произведений, озаглавленных *De Anima*, можно свести к двум основным типам. Одним из них будет тип строгого комментария к Аристотелю, где точность и детальность отнюдь не препятствуют проявлению комментатором оригинальности. Образцом такого труда без сомнения является *Sentencia libri De Anima* Фомы Аквинского¹⁰. Характерный пример другого типа произведений, в котором задача пояснения аристотелевского текста уже отступает перед высказыванием собственных, порой неортодоксальных, взглядов автора, подобрать труднее. К самым интересным вещам подобного рода, однако очень поздним, можно отнести *Liber De Anima* Меланхтона¹¹, где осуществлена попытка комбинировать перипатетическую онтологию с анатомией Везалия. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, трактующая о возникновении *духа*, тождественного разумной душе, также относится к этому типу работ в рамках «науки о душе», тем более что «душа», *anima*, там несравненно чаще встречается, чем «дух», *animus*, употребляемый в первую очередь самим Гоклениусом. Не являясь коммента-

рием к какому-либо из трактатов Стагирита, *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ* испытала его сильнейшее влияние как прямо — посредством ссылок уже на оригиналы *Περὶ Ψυχῆς* и других его сочинений, — так и косвенно — через схоластический метод, в основе которого, как известно, лежит силлогистика Аристотеля.

Итак, на страницах *ПСИΧΟΛΟΓΙΑΣ* разворачивается аргументация о возникновении духа, но ее сухость освежена цветочком риторики, кое-где, особенно во введении, разрастающимся до пышных барочных флорилегий. Аргументация ведется «за» или «против» каждой из двух альтернативных версий происхождения человеческой души, существовавших в христианском богословии: сотворения ее Богом в каждом человеке по отдельности (*creatio a Deo*) или ее распространения «естественным» путем от первочеловека Адама ко всем его потомкам¹². Эта последняя версия настолько проблематична и вместе с тем настолько притягательна для авторов *ПСИΧΟΛΟΓΙΑΣ*, что каждый из них в типичной схоластической манере вопрошает: *an* (или *utrum*) *Anima sit ex traduce?* — существует ли Душа из отводка или от черенка, как мы могли бы перевести латинское словосочетание *ex traduce*, предпочитая однако оставлять его без перевода. *An Anima sit ex traduce?* — вопрос-лейтмотив всей книги, поиск ответа на него превращается в главную цель ее написания, *ex traduce* признается, таким образом, основной *апорией*, по выражению Гоклениуса¹³, или, как мы переведем, логической проблемой, человеческого духа. И хотя кажется, что для ее первого

⁸ Майоров, 1979, p. 18.

⁹ См.: Fernando Vidal «The Sciences of the Soul. The Early Modern Origins of Psychology», Chicago and London, 2011.

¹⁰ Aquinas, 1951.

¹¹ Melancton, 1595.

¹² Третья в ряду средневековых доктрин, объясняющих происхождение души, — доктрина предсуществования (*praeexistentiae*) души как эманыции Бога, стоит несколько особняком и, хотя получает некоторое рассмотрение на страницах *ПСИΧΟΛΟΓΙΑΣ*, не находится в силах сравниться в полемическом потенциале с *ex traduce*.

¹³ Goclenius, 1590, p. 10.

издания отрицательный ответ всеми был дан заранее, полемика *Pro et Contra ex traduce*, развертывающаяся на ее страницах, достигает чрезвычайной изощренности. Мы будем считать эту полемику *предметом* сборника небольших трактатов, названного «**ПСИХОЛОГИЯ**».

Если *ex traduce* обладает таким значением для **ПСИХОЛОГИИ**, то утверждение о том, что оно оказало влияние на формирование одноименной с трактатом дисциплины трудно назвать обоснованным. Но не решаясь далее идти по пути догадок, мы ограничимся кратким экскурсом в более чем полуторатысячетную историю этого понятия.

По Латинско-русскому словарю значение распространенного глагола *traduco* (*trans-duco*) передается с помощью глаголов «переводить», «перемещать», «переправлять», «выводить», «производить» (Дворецкий, 1976). Отглагольное существительное *tradux* означает «другого [растения] отводок, корень, либо начало» (Du Cange, 1886), у Варрона, Плиния, Колумеллы это технический термин виноградарства; свою растениеводческую, так сказать, коннотацию *ex tradux* никогда в полной мере не забудет. В позднейших источниках *tradux* чаще встречается в сочетанной форме как *ex traduce*, или *per traducem*, аблатив и аккузатив с соответствующими предложениями означают движение *из* (*ex*) и *через* (*per*). Уже в христианскую эру, на рубеже II и III веков, Тертуллиан, опираясь в основном на ныне утраченный трактат «О душе» греческого медика Сорана, отчасти также на труды доократиков и стоиков, применил *tradux* для объяснения распространения телесной и моносубстанциональной в его понимании души, первоначально сотворенной в Адаме Богом (Бытие II, 7) (Tertullianus, s.d.). Учение Тертуллиана было решительно отвергнуто такими Отцами Церкви, как Иларий Пиктавийский и Иероним Стридонский, однако современник

Иеронима Августин Блаженный может объяснить пятнание души первородным грехом только *per traducem*, означающее и распространение души *per traducem*, что, в свою очередь, предполагало бы ее материальность, которую он, как и все православные богословы, отрицает (*De Anima et ejus Origine* I, 8 –I, 14 (21)). Это противоречие Августин считает не в человеческих силах разрешить (Augustinus, s.d.).

«Перепрыгнув» несколько веков, отделяющих патристику от схоластики, мы встретим приблизительно те же самые аргументы «за» и «против», что и прежде, но чаще «против». Корифеи-схоласты Бонавентура и Фома Аквинский не признают *ex traduce* совместимым с учением католической церкви. Только в эпоху Возрождения и в особенности во времена Лютеровской Реформации оживет положительный интерес к *ex traduce*. Сам Лютер на закате своей жизни представил тезисы для диспута в защиту *ex traduce*. Он не считает, что для Бога может быть трудностью вывести из запятнанного семени мыслящую душу (Luther, 1932, p. 342). Лютер без сомнения дал толчок к возобновлению полемики о происхождении разумной души, но уже второе поколение его последователей, и среди них непосредственные преемники его дела, принимают участие в создании такого трактата как **ПСИХОЛОГИЯ**, где главной целью по-прежнему ставится опровержение *ex traduce*.

«Пропустим» еще столетие и сделаем краткий обзор финального, возможно самого интересного этапа истории этого *понятия* в XVIII веке. Г. В. Лейбниц модернизирует *per traducem*, смыкая его с учением о преформации Яна Сваммердама и Антони ван Левенгука. По его мнению, «души... находились в семени... и существовали, следовательно, с начала вещей всегда в виде организованного тела» (Leibnitz, 1734, p. 135). *Per traducem* становится инструментом преформации разумной души, которая может иметь как божествен-

ное, так и естественное происхождение. По Эммануэлю Сведенборгу, человеческие вместилища божественных принципов Любви и Мудрости передаются *per traducem* (Swedenborg, 1815), но ученик Лейбница Христиан Вольф под влиянием картезианской метафизики категорически отвергает *per traducem* (Wolfius, 1737), и его повторяет Иммануил Кант, рассматривавший все же возможность использования эпигенеза Каспара Вольфа для объяснения происхождения «бесконечной души» (Kant, 1997). После Канта какой-либо философский или научный интерес к *tradux* и его производным окончательно угасает.

Ex traduce как своеобразный натуралистический («материалистический») монизм, несовместимый с аристотелевской онтологией, с одной стороны, был совершенно неприемлем для многих Отцов и Учителей Церкви. С другой стороны, *ex traduce* / *per traducem* даже с догматической точки зрения давало наиболее убедительное и непротиворечивое объяснение пятнания души первородным грехом и, являясь как бы прямым следствием из уже упоминавшегося места Священного Писания (Бытие II, 7), не могло быть просто отброшено как ересь. Антиномия, имманентная *ex traduce*: материальное / духовное интенсивно эксплуатировалась богословами всех исповеданий, а на заре Нового времени *per traducem* привлек к себе интерес естествоиспытателей и оказал влияние на формирование биологического учения о преформации, с которым слился в XVIII веке.

Теперь мы можем перейти к общей характеристике трактата и к анализу первых двух частей *ПСИХОЛОГИИ*.

Трактат «*ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ...*» был опубликован в Марбурге в 1590 году и переиздан там же в 1597. Книга содержит 303 страницы In-octo, во втором издании она расширена до 383 страниц. Она является компиляцией сочинений одиннадцати авторов в издании 1590 года (Goclenius,

1590) и пятнадцати авторов в «исправленной и дополненной» (*correcta et aucta*) версии 1597 года (Goclenius, 1597). Рудольф Гоклениус для первого издания *ПСИХОЛОГИИ* подобрал произведения протестантских богословов и философов, в основном германских, за исключением англичанина Тимоти Брайта, некоторые из них, как Каспар Певцер, принадлежали к ближайшим сподвижникам Меланхтона. Все они были современниками и даже знакомыми своего «рецензента». Во второе издание включен трактат итальянца Джироламо Занчи «О происхождении душ» и небольшие работы Ю. Ц. Скалигера и Дж. Савонаролы, что несколько расходится с заявленным в титуле обещанием представлять «рассуждения и споры» «богословов и философов *нашего века*», так как первый скончался за 40, а второй был казнен за 100 лет до переиздания *ПСИХОЛОГИИ*. Издание 1597 года завершается фрагментом трактата *Триумф философии* философа и врача Николая Тауреллы (1547–1606), помещенным уже после итоговых замечаний Рудольфа Гоклениуса.

Сразу за титульным листом *ПСИХОЛОГИИ* и «указателем и списком авторов этого труда», т.е. оглавлением, следует «посвятительное письмо» (*epistola dedicatoria*) Рудольфа Гоклениуса «щедрому, равно как и благочестивому эрудиту, изысканным воспитанием и гуманистической ученостью украшенному юноше, Гартману фон Берлепшу, тюрингскому дворянину¹⁴».

Философские и научные труды вплоть до XIX века, как правило, посвящались высокородным, либо богатым покровителям своих создателей, часто ими были государи. Ввиду разницы в происхождении и состоянии философов и ученых, а также различной степени их зависимости от

¹⁴ Generoso Iuxta Ac Pio, Eruditaeque Humanitate, et humana eruditione ornatissimo adolescenti Hartmanno a Berlepsch, nobili Thuringo.

патронов и близости ко двору посвящения могли нести весьма разнообразную смысловую нагрузку: от символического реверанса до *необходимых* уверений в *подлинной* преданности. И «независимый» мыслитель в надежде заручиться поддержкой влиятельной особы делал ей посвящение своего нового произведения, иногда даже нескольким особам сразу, как Декарт. У многих других авторов это происходило более непосредственно, может быть, и в «добровольно-принудительном» порядке. Лорд Бэкон допустил бы немыслимое нарушение своих придворных обязанностей, не представив «Новый органон» «Светлейшему, Сильнейшему Государю и Господину нашему Якову [I Стюарту]», а Ньютон, величайший свой труд «покорнейше» (*humillime*) преподнесший не только «славнейшему Королевскому Обществу Светлейшим Карлом II учрежденному», но и «Могущественнейшему Монарху Якову II [Стюарту]», до свержения которого оставался только год, вряд ли мог бы поступить иначе.

Посвящение обычно имело вид письма, где в почтительной форме, вперемежку со славословиями и комплиментами меценату, обосновывается то, что сейчас мы бы назвали актуальностью исследования, формулируются цели и задачи, отмечается вклад предшественников; посвящения ученых и философов XVI — XVIII столетий являются неким гибридом ораторской речи, покорнейшего прошения и научного введения в современный смысл. Гоклениус обращается к Гартману фон Берлепшу, юному тюрингскому дворянину, воспитателем которого он, по-видимому, был. Род Берлепшей, захиревший к XIX веку и впоследствии угасший, был славен некогда в Тюрингии, молодого Гартмана готовили, несомненно, к политической или дипломатической карьере.

Произведения Цицерона являлись непревзойденными образцами стиля для нескольких западных Отцов Церкви (на-

пример, Лактанция и Иеронима), не говоря уже обо всех ренессансных авторах, начиная с Петрарки. Гоклениус не составляет исключения: его введение изобилует пассажами, заимствованными из разных философских диалогов римского оратора и мыслителя. Впрочем, творчество Цицерона имело для Гоклениуса также и концептуальное значение, которое нужно пояснить. В своих философских произведениях, имевших в подражание Платону форму диалогов, римский оратор и мыслитель стремился сглаживать противоречия между учениями разных философских школ: не только между последователями Платона и Аристотеля, академиками и перипатетиками, но и стоиками и эпикурейцами. Цицерон пытался объединить сильные стороны этих учений и на основе компромисса образовать философскую систему, которая была бы лишена слабостей и противоречий, приущих каждой из этих школ. Тем не менее, ни ясность его систематического ума, ни огромные познания в философии не помогли ему создать синтетической доктрины, и получилась лишь философская эклектика, ставшая, однако, неисчерпаемым источником эрудиции для будущих поколений¹⁵. Компромиссный дух свойствен Гоклениусу, как и всему Ренессансу, он хочет находиться «над схваткой» повсюду: в традиции концептуализма занимать позицию между реализмом и номинализмом (см. ниже), даже найти средний или третий путь между сотворением и порождением (*ex traduce*) души, как он это пытается сделать в написанном им послесловии к *ПСИХОЛОГИИ* (Goclenius, 1597, p. 379—380).

Итак, Гоклениус начинает свое буквально сотканное из цicerоновских цитат *посвятельное письмо* с указания на трудности и вместе с тем удовольствие, которые испытывают исследователи при-

¹⁵ Цицерон, 1985, p. 5.

роды духа (Animus). Он тотчас же ставит основной вопрос, на который попытаются ответить все авторы данного трактата: «с неба ли, то есть извне, божественный дух человека попадает в тело или же родителями посредством рока и зачатия порождается?» (Goclenius, 1590, p. 4).

Воздавая хвалу как Аристотелю, так и Академии и, как уже было отмечено выше, заняв в споре об универсалиях умеренную позицию, вслед за Альбертом Великим и Фомой Аквинским (Goclenius, 1590, p. 7), Гоклениус предлагает *апории* касательно происхождения духа человеческого. К тому же величественным будет подвергнуть рассмотрению ученого собрания вопрос о происхождении духа (Goclenius, 1590, p. 10). Сам составитель, воздерживаясь от его решения, оставляет это на усмотрение читателя и не желает уподобляться фанатикам, столь ревностно отстаивающим свою точку зрения, будто бы речь шла о вере и спасении. Далее Рудольф Гоклениус, обращаясь к своему знатному питомцу, убеждает фон Берлепша не пренебрегать, но, напротив, с радостным сердцем принять его «подарочек», состоящий из «трактатиков», «пусть и позаимствованных из разных мест» (Goclenius, 1590, p. 11). Введение завершается панегириком Гартману фон Берлепшу: прославляя его высокие моральные и интеллектуальные достоинства и юному дворянину предвещая блистательное будущее.

Первой в списке работ, собранных Гоклениусом для его «ПСИХОЛОГИИ», стоит *Германа Вультея, юрисконсульта, диатрибы о философском совершенстве человека, в Марбургской академии, публично предложенная в качестве пролегомен (προλεγόμενων) к толкованию «Тимея» Платона 30 января 1581 года*¹⁶.

¹⁶ Hermannii Vultej, Jurisconsulti Diatribe de perfectione hominis Philosophica: in Academia Marburgensi publice *προλεγόμενων* loco proposita, cum Timaeum Platonis interpretaturus esset, 30 jan. Anno 1581.

Прежде чем перейти к анализу «*Диатрибы*» Германа Вультея, нам необходимо с большим вниманием остановиться перед этой знаменитой в свое время фигурой, практически неизвестной у нас, да и на своей родине полузабытой.

Род Вультеев, не угасший до сих пор, связан с некоторыми ключевыми событиями германской истории: например, одно из первых достоверных упоминаний о нем связано с разгромом и гибелью Карла Смелого, герцога Бургундского в 1476 году. Отец Германа Юст Вультей (1529–1575), известный юрист и педагог, был знаком со многими знаменитостями своего времени: Кальвином, Меланхтоном, Людвигом Лафатером, Франсуа Отманом¹⁷. Юст преподавал в Марбургской Академии. Герман Вультей родился в Марбурге в 1555 году. Обучался он в Марбурге и Гейдельберге, где получил степень магистра в 1574 году в возрасте 19 лет. Затем по обычаю молодых людей своего круга путешествовал, встречался с известным философом Франсуа Отманом в Женеве в 1576 году. Вернувшись на родину, он стал доктором права (1580) и ректором Марбургского университета в 1592. В 1630 году император Священной Римской Империи Фердинанд пожаловал ему титул *Comes Palatinus* (Пфальцграф) и ввел его в имперский совет. Умер Герман Вультей в Марбурге в 1634 году.

Вультей, единственный из всех соавторов «ПСИХОЛОГИИ», пытается придерживаться ее «темы», заявленной в титуле — *о совершенстве человека*.

Жанр диатрибы к XVII веку стал весьма расплывчатым, и к нему относили всякое ораторское произведение философско-назидательного характера. Речь Вультея, «...предложенная в качестве пролегомен к толкованию «Тимея» Платона...», имеет хотя бы какое-то отношение к диалогу греческого мыслителя разве только

¹⁷ Kuchenbecker, 1737, p. 12.

в том, что затрагиваются в ней «совершенство» и «душа», «Тимей» же ни разу даже не упоминается. *Диатриба о философском совершенстве человека* очень далеко отстоит и от комментария к *Περὶ Ψυχῆς* Аристотеля, несмотря на то что этот трактат является ее главным источником и цитируется уже в греческом оригинале, хотя без сомнения принадлежит к «науке о душе» (см. выше). Молодой немецкий мыслитель также весьма хорошо знаком с творчеством Цицерона, что прослеживается по многочисленным заимствованиям.

Герман Вультей начинает свою *Диатрибу* с указания на то, что совершенство в вещах, сотворенных, оскверненных пороками и преступлениями, трудно отыскать, хотя бы его и требовали не только Бог, но и общество и философия. Только Бог посредством Священного Писания может сделать человека «изящнее, крепче и сильнее». Тем не менее Вультей собирается коснуться «гражданского или философского совершенства человека» (Goclenius, 1590, p. 17–18). Человек состоит из двух различных частей: души и тела. Герман Вультей вначале воспроизводит аристотелеву трехчленную структуру души, затем, должно быть, по примеру своего наставника Меланхтона, переходит к телу. Врачи, начиная с Галена, применяли к человеческому телу аристотелево учение о четырех элементах (стихиях) подлунного мира: холодного, и влажного, и горячего, и сухого, и их парного взаимодействия (Аристотель «О возникновении и уничтожении»). Человек есть умеренное их сочетание (p. 19). Вультей говорит о теле, затем о растительной душе и органах, еѐ действия выполняющих, далее — о чувствительной душе, о чувствах, внешних и внутренних: воображении (*phantasia*) и памяти (*memoria*), являющихся посредниками между пятью внешними чувствами и интеллектом.

Автор «Диатрибы» подчеркивает, что в действиях растительной и животной ду-

ши человека превосходят многие живые существа и только мыслительной способностью он над всеми возвышается (p. 21). Два элемента совершенствуют ум: Истина и Честность. Истина является согласием актов ума с самим предметом, и тот, кто его находит, — знает (p. 23). Честное есть доброе и прекрасное *per se*. Оно рождается из разума, выбора и воли. К стремлению природа присоединяет гнев и вожделение (Платон «Государство», Аристотель «О душе») (p. 25). Гнев находится в сердце, вожделение — в печени. Из Честного возникают некие обычаи правильного суждения, подвластные воле добродетели. Добродетели существуют моральные и интеллектуальные (Аристотель «Никомахова Этика», VI). Герман Вультей детально приводит аристотелеву классификацию добродетелей и подробно перечисляет их (p. 26–30). Затем он, закончив вводную часть, задает свой вопрос: существует ли душа *ex traduce*, то есть возникает ли она из материи семени, так же как и тело, или же она Богом сотворяется? (p. 30). По его мнению, душа, будучи сущностной формой (*forma substantialis*), сотворяется из ничего в самый момент порождения (*generatio*), когда материя зародыша наиболее способна к ее восприятию (p. 32). Это означает, что Вультей был умеренным креационистом, стремившимся сочетать религиозную догматику, перипатетическую онтологию и медицину своего времени. Вультей приводит пять «онтологических» аргументов в пользу креации: I и II аргументы доказывают невозможность порчи души от тела, III — неприменимость к душе категорий части и целого, в IV утверждается, что действие телесной способности ограничено и не распространяется на душу. Наконец в V аргументе обосновывается, что душа, не могущая являться ни силой, ни деятельностью (*ἐνεργεία*), не зависит от материи тела (p. 33–34). Затем даются контраргументы традиционистов:

1. Первородный грех свидетельствует о существовании души *ex traduce*.
2. Порождение всяким животным себе подобного по виду, происходящее *ex traduce*, совершенно, порождение человека не должно быть иным, чтобы не быть несовершенным.
3. Креация души в каждом человеке означает одобрение прелюбодеяния.
4. Отдохновение Бога от всех трудов своих предполагает перемещение души *ex traduce*.
5. По Библии душа — в крови. Следовательно, душа, как и кровь, перемещается *ex traduce*.
6. Сыновья по душевному складу напоминают отцов, что свидетельствует в пользу *ex traduce*.
7. Если растительная и чувствительная душа распространяется *ex traduce*, а у человека душа — неразрывное единство растительной, чувствительной и разумной души, то и последняя распространяется *ex traduce*.
8. Человек есть единство души и тела, и нелепо, чтобы одно возникало раньше, чем другое; тело начинает возникать в делении семени, значит — также и душа.
9. Все, что живет, живет посредством души, следовательно — и семя, при том, что в нем обнаруживается жизненное тепло (р. 34–40).

Каждый из этих контраргументов получает исчерпывающий ответ, представляющий собой креационистское опровержение.

Ex traduce опровергается также рядом мест из Священного Писания; помимо этого *ex traduce* противоречит самой сути религиозного мировоззрения и граничит с безбожием. Но и против тех, кто не признает Писания, имеют силу доводы философов: от Фокилида и Пифагора до Аристотеля, который обильно цитируется (р. 41). Далее вновь приводятся фи-

лософские аргументы в пользу креации, но уже сугубо метафизические (р. 42–43) и метафизические же возражения (*objectiones*) на них:

- I. Все, имеющее начало, имеет и конец, в соответствии с этим — и душа.
- II. Нет сущности, которая бы не действовала на что-либо. Действия души осуществляются через органы тела, поэтому душа, отделенная от тела, действовать не может (р. 44).
- III. Чем больше ослабевает тело от болезни, тем более слабеют чувства не только внешние, но и внутренние. Соответственно, если совершенно гибнет тело, то совершенно гибнет и дух (*animus*) (р. 45).
- IV. Душа болезненно исходит из погибающего тела, а не делается сильнее и счастливее.
- V. Нечто бессмертное не подвержено волнениям (*perturbationibus*), тогда как душа сильно им подвержена (р. 46).
- VI. Формы не существует без субстрата (*subjectum*), а душа — форма тела.
- VII. Чувствительная душа, принадлежащая к одной и той же сущности, что и разумная душа, тленна, что свидетельствует и о тленности разумной.
- VIII. Если смерть есть наказание за грех, то и согрешившая душа смертна (р. 47).

За философскими возражениями против креации расположены четыре возражения, основанные на авторитете ряда мест из Священного Писания, в основном Ветхого Завета (р. 48–49). После чего несколько неожиданно Вультей приступает к довольно подробному описанию человеческого тела, безусловно, в соответствии с новейшей анатомией Везалия, кое-где касаясь физиологии, например пищеварения (р. 52), в этом, возможно, следуя Фернелю. *Liber De Anima* Мелан-

хтона могла дать образец такой аналогии или диалога между душой и телом. Тело есть украшенное обиталище духа, но человек рожден не для одного себя, а для родины, родителей, друзей (р. 53), и поэтому Герман Вультей почти тотчас же после описания кишечника делает небольшой эскиз политической философии по Аристотелю и Цицерону, постепенно перемещаясь к сфере своей специальности — римскому праву, давая очерк сначала частного (р. 55–58), затем государственного права Римской республики и Империи. Дигесты Юстиниана здесь послужили основным источником.

Завершая свою «Диатрибу», ее автор вновь возвращается в этический план и, кратко подытоживая свой ответ на вопрос о совершенстве человека, находит его в который раз по Аристотелю «в добродетели и действии добродетели как ума, так и воли...» (р. 62).

Характеризуя ПСИХОЛОГИЮ как произведение схоластическое, по форме и методу мы оговаривались, что к этой базовой характеристике не следует сводить не вписывающиеся в нее особенности данной «вещи». Конечно, это обилие пышной риторики, цицеронианство стиля присущи в первую очередь «посвятельному письму» Рудольфа Гоклениуса, чего и следовало бы ожидать от произведения подобного жанра. «Диатриба» Германа Вультея, построенная по всем правилам ораторского искусства, скорее всего, действительно была публично предложенна 30 января 1581 года. Гоклениус и Вультей со своим претенциозным и даже прециозным¹⁸ стилем и специфическим щегольством греческими философскими терминами, безусловно, противопоставляются коллегам с их «технической» латынью. Как и в остальных работах, входящих в ПСИХОЛОГИЮ, в «Диатрибе» исполь-

зуются классические схоластические приемы: *reductio ad absurdum*, тезисная аргументация и т.п.; многие из ее пассажей несут также определенное сходство с рядом католических сочинений, в первую очередь, с сентенциями Бонавентуры, у которого позаимствован и ряд доводов. Но мы еще раз подчеркнем оригинальность «Диатрибы» как на фоне других трактатов, включенных Гоклениусом в «ПСИХОЛОГИЮ», так и безотносительно.

Возьмем для сравнения самый длинный из них: *Изыскание богословское и философское, существуют ли души ex traduce или же Богом ежедневно вдыхаются, из сочинений древних и новых авторов* Иоганна Якоба Колера Тигурина¹⁹ (Goclenius, 1590, р. 98–171). Этот трактат, типично схоластический по самому своему заглавию *Quaestio* — так в Средние века назывался целый жанр некоего систематического исследования, в первую очередь, конечно, богословского, обладает предельно формальной «схемой»: тридцать два аргумента *ad absurdum* против *ex traduce* и двадцать одно возражение на них за *ex traduce*. И хотя Тигурин упоминает новые имена, среди которых Жан Кальвин и Жан Фернель (Goclenius, 1590, р. 140, 147), однако его *Изыскание* практически неотличимо от всякого схоластического трактата сходной проблематики XVI, XV или даже XIV века ни по стилистике, ни по формализации аргументации, ни по подбору доводов.

Совсем иное впечатление производит «Диатриба» Вультея. Во-первых, если принимать во внимание специфику титула, как это было сделано выше, то *Диатриба*,... публично предложенная в качестве пролегомен к толкованию «Тимея» Платона, пусть и не могущая вернуть нас во Флоренцию столетней давно-

¹⁸ От французского *précieux* — жеманный, вычурный.

¹⁹ Quaestio Theologica et Philosophica, num Anima sit ex traduce, an vero a Deo quotidie inspiretur, ex veterum et recentium scriptis, quam diligentissime collecta, a Ioanne Jacobo Colero Tigurino.

сти, все же даст возможность погрузиться в своеобразный ренессансный контекст, которому Германия конца XVI века оказывалась все более и более чуждой. Во-вторых, уже одно массивное цитирование Германом Вультеем философских диалогов Цицерона и особенно Аристотеля в подлиннике («О душе», «Никомахова этика») позволяет отнести автора «Диатрибы» к рамизму или полурамизму²⁰ — аморфному интеллектуальному течению, созданному последователями знаменитого французского мыслителя Петра Рамуса (Пьера де ля Раме), который, несмотря на свои эффектные выпады против Стагирита, не сумел создать эффективной альтернативы перипатетической методологии. Рамус призывал изучать Цицерона и «подлинного» Аристотеля, освобожденного от схоластических наслоений. В-третьих, труд Вультея, подобно выше упоминавшемуся трактату Меланхтона, принадлежит к направлению *психеистики*, о котором нужно сказать особо. По концепции В. А. Шкуратова психеистика, являющаяся рассуждениями о душе как нераздельной с телесным началом или наукой об одушевленных телах, представляет собой одно из двух направлений *протопсихологии*, совокупности учений о душе до возникновения психологической науки²¹. Само собой разумеется, что психеистика ведет свое начало от Аристотеля и его учения о трех отраслях души²². Логической кульминацией психеистики является бихевиористская психология XX века. Другим направлением протопсихологии, противоположным психеистике, В. А. Шкуратов считает эгологию,²³ вос-

ходящую к Платону и получающую «современный» вид у авторов феноменологической и экзистенциалистской мысли. Молодой немецкий мыслитель Вультей видит *совершенство человека* как в целесообразном строении человеческого тела, так и в государственном устройстве Римской империи. Несмотря на свое отвержение *ex traduce* и его натуралистической и монистической импликации, своеобразный психеистический холизм кажется Герману Вультею настолько само собой разумеющимся, что он не находит нужным пояснять собственные, подчас неожиданные, переходы от души к телу, а от него к публичному и частному праву.

Мы проанализировали «посвятельное письмо» Рудольфа Гоклениуса и «Диатрибу» Германа Вультея. Эти произведения обладают стилистическим единством и в совокупности составляют примерно одну пятую часть всего текста первого издания *ПСИХОЛОГИИ*. Их перевод теперь предлагается вниманию читателей.

В заключение слово предоставляет переводчику, который расскажет о соображениях, руководящих его работой. Целью ее является аутентичная передача оригинального текста — не только содержания, но и формы, чему в значительной мере благоприятствовал синтетический строй общий для обоих языков. Мы взяли себе за правило везде, где только это могли позволить русский синтаксис и элементарная удобочитаемость, воспроизводить порядок слов латинской фразы, и хотя это не могло не привести к известной архаизации нашего перевода, он от этого лишь выиграл в точности. Конечно, нам могут возразить, что такая точность достигается за счет громоздкости и неестественности языка, но можно ли вообще пытаться реконструировать интеллектуальную атмосферу отдаленной и, очевидно, чуждой эпохи, атмосферу схоластического дебата, украшенного риторическим витийством, пользуясь только современ-

²⁰ «Смягченной», компромиссной версии рамизма.

²¹ Как критерии *научности*, так и время возникновения *науки* психологии остро дискуссионны.

²² Шкуратов, 2015.

²³ Термин, получивший распространение благодаря Эдмунду Гуссерлю.

ным русским языком и не прибегая к специальным, может быть, и не всегда удачным приемам? *ПСИХОЛОГИЯ* произведение также и литературное, в чем мы отдавали себе отчет и сделали перевод стихотворений по обычаю того времени, служащих в качестве эпиграфов к ее основному тексту. Слова и выражения, отсутствующие в подлиннике, но необходимые для понимания переводного текста, по традиции поставлены в квадратные скобки. Атрибуция цитат как явных, так и скрытых была одной из самых сложных задач, с которыми столкнулся автор перевода, цитаты из Аристотеля переданы по изданиям: *Аристотель. Сочинения* в 4 тт. М.: Мысль, 1975–1983 и *Аристотель. О возникновении животных*. М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1940. Сто сорок пятый псалом дан в Синодальном переводе.

Литература

- Дворецкий И. Х.* (1976). Латинско-русский словарь. М.: Русский язык.
- Майоров Г. Г.* (1979). Формирование средневековой философии (латинская патристика). М.: Мысль.
- Цицерон.* (1985). Философские трактаты. М.: Наука.
- Шкуратов В. А.* (2015). Историческая психология. Введение в историческую психологию. М.: Кредо.
- Augustinus A.* (s.d.). *De Anima et eius Origine* // *Patrologiae Cursus Completus*. Paris: s.n. P. 475–548.
- Du Cange D.* (1886). *Glossarium Mediae et Infimae Latinitatis*. Editio Nova éd. Niort: L. Favre, Imprimeur Editeur.
- Goclenius R.* (1590). *Ψυχολογία: hoc est, de Hominis Perfectione, Animo et in primis Ortu Huius*. Marburg: s.n.
- Goclenius R.* (1597). *Ψυχολογία: hoc est, de Hominis Perfectione, Animo et in primis Ortu Huius*. Editio Nova Correcta et Aucta. Marburg: s.n.
- Hamilton S. W.* (1869). *Lectures on Metaphysics and Logic*. Edinburgh; London: William Blackwood and Sons.
- Kant I.* (1997). *Lectures on Metaphysics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krstic K.* (1964). Marko Marulic — The Author of the Term “Psychology” // *Acta Instituti Psychologici Universitatis Zagrabienensis*. N 36. P. 7–13.
- Kuchenbecker J. P.* (1737). *Vita Hermanni Vultej, jurisconsulti ex monumentis fide dignis, ut plurimum inedita deprompta, et ad illustrandam Historiam Hassiacam edita*. Marburg (Hassa): s.n.
- Lamanna M.* (2010). On the Early History of Psychology // *Revista Filosófica de Coimbra*. N. 38. P. 291–314.
- Leibnitz G. W.* (1734). *Essais de Théodicée sur la Bonté de Dieu la Liberté de L’Homme et L’Origine du Mal*. Nouvelle édition Augmentée de L’Histoire de la Vie et des Ouvrages de L’Auteur éd. Amsterdam: François Changuion.
- Luccio R.* (2013). *Psychologia — the Birth of a New Scientific Context* // *Review of Psychology*. N 1–2. P. 5–14.
- Luther M.* (1932). *D. Martin Luthers Werke: Kritische Gesamtausgabe*. Weimar: Herman Böhlaus.
- Melanchton P.* (1595). *Liber De Anima Recognitus ab autore Philippo Melanchtone*. Witteberga: s.n.
- Starobinski J.* (2000). *La decouverte de la psychologie* // *L’Epoque de la Renaissance (1400–1600). Crises et essors nouveaux (1560–1610)*. Amsterdam; Philadelphia: s.n.
- Swedenborg E.* (1815). *The Apocalypse or Book of Revelation Explained Accordingly to the Spiritual Sense; in which are Revealed the Arcana which are there Predicted*. London: Society for Printing and Publishing the Writings of The Hon. Emanuel Swedenborg.
- Tertullianus Q. S. F.* (s.d.). *Liber De Anima* // *Patrologiae Cursus Completus*. Paris: s.n. P. 641–752B.
- Thomas Aquinas.* (1951). *Sentencia libri De Anima. Commentary on Aristotle’s De Anima*. New Haven: Yale University Press.
- Vidal F.* (2011). *The Sciences of the Soul. The Early Modern Origins of Psychology*. Chicago; London: Chicago University Press.
- Wolfius C.* (1737). *Psychologia Rationalis Methodo Scientifica Pertracta, quae ea, quae De Anima Humana Indubia Experientiae Fide Innotescunt, per Essentiam et Naturam Animae Explicatur*. Editio Novissima éd. Verona: s.n.

**Психология:
то есть о совершенстве человека, о духе
и, в первую очередь, о возникновении его
в рассуждениях и спорах некоторых богословов
и философов нашего века...**



**Р. Гоклениус (ред.-сост.)
(1547–1628)**

*Марбургская академия,
Марбург, Германия*

DOI: 10.7868/S1819265318020097

Для цитаты: Гоклениус Р. (ред.-сост.) (2018) Психология: то есть о совершенстве человека, о духе и, в первую очередь, о возникновении его в рассуждениях и спорах некоторых богословов и философов нашего века... // Методология и история психологии. Вып. 2. С. 143–149.

Рудольф Гоклениус, профессор логики в Марбурге, в 1590 году выпустил в свет сборник небольших трактатов под общим названием: «*Психология: то есть о совершенстве человека, о духе и, в первую очередь, о возникновении его...*» Публиковавшиеся в этом издании богословы и философы были в основном современниками Гоклениуса, некоторые из них – его коллегами и даже близкими друзьями. Написанная дюжиной авторов книга не выглядит нагромождением текстов, каким-то теологическим попури, напротив, общий метод схоластического рассуждения и одна и та же проблема, рассматриваемая каждым из ученых, часто использующих сходные доводы, обеспечивая аналитическую строгость, равно как и единство подхода, делают эту оригинальную вещь связным целым. Выпущенная в самом конце эпохи Возрождения в протестантской Германии незадолго до Тридцатилетней войны, Психология сочетает рассуждение от противного и перипатетическую онтологию Средневековья с пышной риторикой раннего Барокко; ее сложная полифоническая структура может напомнить нам материалы современной конференции. В своем напыщенном введении, которое, следуя обычаю времени, принимает форму письма важному лицу, Гоклениус, как бы живущий в более терпимом мире, стремится стать над схваткой как номиналистов и реалистов, так и протестантов и католиков. За его посвятельным письмом следуют стихотворения, служащие эпиграфами к основному тексту. Сочиненные специально по случаю другом, они прославляют педагогические достоинства книги и призывают юношество изучать Гоклениуса. Итак, Гоклениус считает, что «созерцание природы духа» может вывести к познанию архетипов, т.е. первоформ, непосредственно из божественного источника. Ярчайший свет, в котором выставлены архетипы, отсылает нас к знаменитой аллегории пещеры из «Государства» Платона (Resp VII, 514a–521b). Весь пассаж проникнут платонизмом: Бог как ректор небесной Академии, верховный просветитель, и / или Бог как работник (демиург) в мастерской мира?

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

hoc est,

**DE HOMINIS
PERFECTIONE, ANI-
MO, ET IN PRIMIS ORTU HUIUS,**
commentationes ac disputationes quorundam
Theologorum & Philosophorum nostræ æta-
tis, quos versa pagina ostendit.

Philosophia studiosis lectu jucunda & utiles.

Recensente

RODOLPHO GOCLENIO, PROFESSORE
in Academia Marpurgenfi Philosophico.



MARPURGI,

Ex Officina Typographica Pauli Egenolphi.

Anno M. D. LXXXX.

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ (ПСИХОЛОГИЯ):

то есть о совершенстве человека, о духе и, в первую очередь,
о возникновении его в рассуждениях и спорах некоторых Богословов и Философов
нашего века, кои на следующей странице указаны.

Философии¹ для чтения учащимися и приятны, и полезны.

Под редакцией Рудольфа Гоклениуса,

Профессора Философии в Марбургской Академии.

В Марбурге, из Типографской Мастерской Павла Эгенольфа,

в году M.D.LXXX (1590).²

[ПОСВЯТИТЕЛЬНОЕ ПИСЬМО]

Щедрому, равно как и благочестивому эрудиту,

Изысканным воспитанием и гуманистической ученостью украшенному юноше,

Гартману фон Берлепшу, тюрингскому дворянину.

Много есть вопросов, хоть и приятных, но для обсуждения и выяснения исследователями природы, которых физиками мы называем, чрезвычайно трудных³, к каковым [вопросам] вновь и вновь обращаясь мышлением и памятью, я замечаю, что истинно чувствовал тот философ, который сказал, что *εν τῷ βυθῷ* — (в глубине) истина таится⁴. Как понять и удержать ее духовными очами, я не знаю. Но чем дольше будет длиться пир, тем слаще пища духу с Божьего соизволения выпадет на долю. Верно, ведь Цицерон говорит, что для душ и умов, словно питание, рассмотрение и созерцание природы⁵, столь же приятно, равно как и полно неясностей, рассуждение о духе (*animus*).

Ибо, когда другие затруднительные вопросы (*ἀπορίαι*) я обойду молчанием, то здесь это едва ли возможно: с неба ли, то есть извне ли божественный дух человека попадает в тело или же родителями посредством закона природы и зачатия порождается (*fatu ac conspectu procreetur*)? Говорю, ничего этого вопроса нет более сокрытого и запутанного. И когда все люди по природе тянутся к изучению познания (*studio cognitionis*), так, как Аристотель сказал в Первой Философии: *πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει*⁶ — тем же самым, свободные умы изумительно оживить и приятно украсить. И в суждений и аргументов состязании попытаться, подвергнув все скрупулезной проверке разума и взвесив все до мелочи [выяснить], можно ли, наконец, достичь истины.

¹ Имеются в виду различные философские системы и точки зрения.

² Далее Гоклениус приводит «указатель и список авторов этого труда», т.е. оглавление. Перечисляются «1) Герман Вультей, судья и в Марбургской академии профессор права, 2) Франциск Юний, выдающийся богослов игебраист, 3) Иоганн Яков Гриней, в Базельской академии доктор богословия, 4) Иоганн Якоб Колер Тигурин, 5) Каспар Певцер, великолепный медик и философ, 6) Эгидий Гунний, священного богословия доктор в Марбургской академии, 7) Петр Монавий Ласковий Унгар, 8) М. Рудольф Госпиниан, 9) Тимофей Брайт Кембриджский, доктор медицины, 10) Иоганн Людвиг Гавенрейтер, философ и медик превосходный, в Страсбургской академии» и, наконец, 11) Рудольф Гоклениус, профессор философии в Марбургской академии».

³ Ср. Cic. De Nat. Deor. I, 30, 83.

⁴ Имеется в виду философ Демокрит из Абдеры (ок. 460—370 до н.э.), крупнейший представитель древнегреческого атомизма и достойный соперник Платона. Diog. Laert. De Vita IX, 72.

⁵ Cic. Acad. 2, 41, 127.

⁶ Этими словами открывается Метафизика: Arist. Met. I. 980a 22.

Вот труд, как само наслаждение,
И не довольно попробовать раз —
Заниматься без устали лучше.

Если будет мне дозволено пародировать (*παρῳδεῖν*), то есть шутить над поэтом, достойным быть образцом для всех. Всегда ведь философы вопрошали: в вещах или, скорее, в нас причина той трудности, которая в постижении истины лежит. Одни [считают], что она целиком в самих вещах, другие — в нас, иные, наконец, что [эту трудность] частично надо приписать вещам, частично — нам, думают. Первому мнению, по-видимому, следовал Гераклит Эфесский⁷, который настаивал: ничто в вещах не является устойчивым, ничто не постоянно и неизменно. Второго утверждения — решительно противоположного — придерживались Скот⁸ и его последователи, что ум наш ведет себя для понимания вещей так же, как сова по отношению к свету: кто же не знает, что сова слепнет, пролетая при полуденном свете. И причина слепоты, которой подвергается сова, лежит не в свете, а в ней самой и в ее глазах. Третье — обнимаемое Фомой Аквинским и теми, кто его учения придерживается: Альбертом, прозванным Великим⁹ и доброй частью перипатетиков¹⁰. К ним я здесь и присоединяюсь, и к их мнению я тем более расположен, что с трудом терплю, даже когда в уме мне что-либо противоречит. Разумеется, как я уверенно утверждаю, мрак, который наступает при рассмотрении какого-либо предмета, вызван тем, что не всегда в какой-нибудь вещи сущность (*οὐσία*) расположена, но когда к самой вещи прибавлено или отнято, истина, конечно, из подвергнутого исследования и попытке объяснения мрака являться имеет обыкновение.

Так, о духе человека наука содержит много тягот и трудностей из-за несовершенства разума (*intellectus*) нашего, который мало способен к восприятию вещей, кои являются совершенными безусловно, таких, как природа, свободная от материи и прочих качеств.

Но, конечно, из-за препятствия полное расследование (*disquisitio*) духа не должно быть оставлено. Некоторые ведь (праздные и для познания бесполезные (*ἀδύνατον*), например, является ли число человеческих душ четным или нечетным) вопросы логической практике (*praxis logica*) немало способствуют. Она связывает нас с неким, Богом дарованным светочем искусств и *δύναμιν κρίτικῆν* (способности суждения), нужной нам для догм с догмами сравнения, более подлинного от менее вероятного различения. [Способность суждения] показывает, каким образом в проблематическом вопросе точки зрения сталкиваются и аргументы побеждают друг друга, подобно тому, как у Еврипида...

Не все нам дозволено видеть умом слабосильным
То, с чем божественной власти печать.
И все же мы зрим в источника устье текущую воду.
Так узнаем мы обычно ближайших вещей очертанья.

⁷ Гераклит Эфесский или «Темный» (вторая половина VI — первая половина V в. до н.э.) — знаменитый греческий натурфилософ, представитель ионийской школы, один из первых диалектиков и создатель учения о *логосе*.

⁸ Учение Иоанна Дунса Скота (1266–1308), склонявшегося к номинализму, противостояло умеренному реализму Альберта Великого и Фомы Аквинского.

⁹ Альберт Великий (1193–1280) — один из выдающихся представителей средневековой мысли, автор крупнейших комментариев к трудам Аристотеля и интерпретировавших их арабских мыслителей.

¹⁰ На самом деле это Фома Аквинский, одно время ученик Альберта Великого, «придерживался учения, обнимаемого доброй части перипатетиков» (в первую очередь арабоязычных последователей Аристотеля, самым уважаемым из которых был Авиценна — Ибн Сина).

Более того, созерцание природы духа напоминает нам о бессилии нашем и выводит нас к познанию Архетипов, по образу которых мы созданы. Ведь возбуждает, когда мы нигде ничего не узнаем, в чем мы легче всего успокаиваемся — в нашем желании божественной Академии, в котором, словно в ярчайшем свете выставленном, мы увидим то, что в зиянии мрака и бессилии природы, с трудом или же без, словно через решетку прохожих, вскользь наблюдаем.¹¹

Итак, некогда обсуждения проходили трезво и спокойно, ведь в споре истина (или то, что ей сродни) не обнаруживается, но либо погребается, либо выкорчевывается с корнем — публично или частным образом. Я предложил о духе человека *ἀπορίας* [логические затруднения].

И тогда кое-какие из рассуждений, учеными мужами записанные, что под глазами и под рукою были, [и которые являются] по данной теме исследованиями, я отдал Эгенольфу¹² нашему, чтобы он их в своей типографии напечатал.

Кроме всего прочего, также благородным и величественным будет для ученого собрания (*συλλογὴ λόγων*) рассуждение (*διασκεψις*) о возникновении духа человеческого: созданы ли души¹³ (*animi*) Богом и в тела ниспосланы или же посредством родителей и рока они желают распространяться. [Вот это] я скомпилировал (*congressi*).

[Составитель] на усмотрение читателя оставляет [решение этой проблемы] и не поступает подобно тем, кто выступает за одну или за другую точку зрения: как если бы иные сражались за веру и спасение, думающих же иначе бы поражало проклятие и громила молнией анафема. О том, что из древних так кое-кто делал, мы читаем, [и о том, что так] сегодня некоторыми практикуется, мы помним.

Тебе же, истинно благородный юноша, Гартман фон Берлепш, [эту книгу] с добавленными трактатиками в качестве небольшого подарка, пусть и позаимствованного по большей части из других мест, я предлагаю; и так прими, не презирая, но охотно и от всего сердца, как нечто ради долговечности памяти надежно служащее, конечно, я себя по поводу тебя убеждаю.

Даже если бы я теперь молчанием обошел исключительную твою человечность, доброту, скромность в общении и по отношению к наставникам почтительность, [я бы сказал, что] ты среди первых по склонностям своего духа и ко мне благорасположенный. Я вижу тебя с учения и знания жадностью до сих пор среди первых к философским занятиям привязанного. [Я вижу тебя] восхищающимся логическими исследованиями и исследованиями того, что природы во мраке таится. И ведь дня не пройдет, как ты даже политическую мудрость дружески поприветствуешь, которой ради твоего образования ты очень скоро будешь отдан. Поскольку ум тебе Бог дал, постольку Он хочет, чтобы [этот ум] находился в неизменном согласии с тобой, и через тебя, долго невредимого и цветущим сохранившегося, пусть Он великой мощью и выгодой Государство, Церковь и честные школы наделит! В Марбурге, из музея, в июльские иды [15 июля]¹⁴, в году 1590.

Рудольф Гоклениус, профессор логики

¹¹ Ср. «Quasi per transennam praetereuntes strictim aspeximus»: Cic. De orat. I, 35, 162.

¹² Марбургский издатель, который в 1590-е годы публиковал многие философские работы, принадлежавшие кругу Гоклениуса.

¹³ Точнее, духи, разумные части душ.

¹⁴ Дата, разумеется, по старому стилю.

РУДОЛЬФ ГОКЛЕНИУС

Звезды скреплены с небом, рождены простором воздушным.
 Все тела на земле рождены, и на море открытом.
 Можно ли все это знать, но себя понимать, не желая,
 Кто ты такой человек, мастерская¹⁵ прекрасная Бога?
 А впрочем, каков человек?

С землею и звездами сходный,
 Умом он Богу подобен, телом же — легкой земле.
 Первым стихиям природы обязан он тела составом,
 Ум же ведет он от вечных источников света.
 Будь же ты счастлив и тем, что имеешь.
 Какую бы жизнь ты ни вел, какую б нужду ни терпел,
 Если познаешь ты Бога, то сможешь познать и себя.

ALIUD

«Амфитрион»: Плавтовских шуток¹⁶
 Полнейшая сцена.
 И жалкий Созий, учащий без ума.
 Что свойственно уму, неясно — свойственно ли телу,
 И в своей шкуре Созий не узнает себя.
 Рассказ перечти —
 невежество смеха достойно,
 Но здравому мозгу мужа не этот почтенен пример.
 Что заповедано Пифией в Дельфах¹⁷,
 Автор открыл,
 Чтобы Созием не был ты, человек,
 И не Гриллом.
 Вот путь, на котором ты сможешь
 Проникнуть в души закоулки,
 И душу растений поняв,
 Свет увидеть.

¹⁵ Метафора «Человек — мастерская» (*fabrica*), распространившаяся в эпоху Возрождения (напр. в русском переводе заглавия анатомического труда Везалия *De Fabrica Corporis Humani* «О строении человеческого тела» опускается из виду «ремесленное» соозначение слова *fabrica*), в известной мере прокладывает путь механистическому мировоззрению, крайним выражением которого стала метафора «Человек-машина» (*Homme-Machine*) — название трактата Ламетри.

¹⁶ «Амфитрион» — знаменитая комедия римского драматурга Плавта (ум. в 184 г. до н.э.), которая в Новое время стала источником вдохновения Шекспира («Комедия Ошибок») и Мольера («Амфитрион»). Созий — слуга Амфитриона, обманутого мужа, являющегося главным персонажем комедии. Грилл — один из товарищей Одиссея, превращенный Цирцеей в свинью (Od. X), позднее этим именем были назван ряд персонажей Плавта и римского комедиографа Теренция, и оно стало олицетворением глупости и невежества.

¹⁷ По преданию Сократ прочел начертанную на вратах храма Аполлона в Дельфах надпись «Познай самого себя» (по греч. *γνῶθι σαυτόν*), ставшую его девизом. Пифия была жрицей-прорицательницей знаменитого оракула, который находился при этом храме.

Прочь облака! Ваш сумрак и туман рассеет эта вот книга!
Конечно, есть то, что ума острие
Пронзить никогда не сумеет,
Подобно земному лучу.
Лучших тут сможешь мужей
Ты постичь представленья.
Гокления труд изучай, благодарная юность.

Герман Кирхнер Герсфельдиан, Гессен

(Продолжение следует)

ABSTRACTS & REFERENCES

Section THE ANNIVERSARY OF A. V. BRUHLINSKY

ANDREY VLADIMIROVICH BRUHLINSKY: LIFE DEVOTED TO SCIENCE



V. V. Znakov
*Institute of Psychology of
Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russia,
e-mail: znikov50@yandex.ru*

E. A. Sergienko
*Institute of Psychology of
Russian Academy of Sciences,
Moscow, Russia,
e-mail: elenas13@mail.ru*



The paper reveals the meaning of A. V. Brushlinsky for psychological science. A brief biographical sketch of his life and his becoming as a methodologist, theorist, creator and organizer of the psychological science are presented. For almost half a century of the creative activity, he developed a theory of thinking as a prediction, explored the fundamental issues of methodology and history of psychology, the problems of artificial intelligence, the relationship of psychology and mathematics. He developed a continual-genetic (nondisjunctive) method of studying a person as a subject. On the basis of this method, A. V. Brushlinsky created the theory of the subject and his sociality, distinguishing the social and the public; generalized the principle of determinism in relation to the social-historical development of man. It is shown that A. V. Brushlinsky developed a holistic, original version of the subject's psychology, having formulated a subject-activity approach. In his version of the psychology of the subject, in fact, history of the main problems of the Russian psychological science of the twentieth century, which for almost half a century of scholarly activity was in the focus of attention of Brushlinsky. These are the problems of the correlation of biological and social, conscious and unconscious, external causes and internal conditions in the determination of the mentality. The main principally new provisions of the psychology of the subject are singled out: a transition from a microsemantic to a macroanalytical method of cognition of the mentality has been accomplished; significantly expanded the idea of the content of activity as a determinant of the mentality; the system character of the investigation of the dynamic, structural and regulatory plans for the analysis of the subject's psychology is analyzed; the principal possibility of ambiguity in the subject's decisions of vital tasks is shown, in contrast to the idea prevailing before in Russian psychology of obtaining a new knowledge of the world only as a result of solving objective problems. The essence of the subject's psychology by A. V. Brushlinsky was described. A. V. Brushlinsky saw the perspective of psychological science in the development of the subject approach, in the transition from the psychology of mental processes to subject psychology, which requires considerable effort and time, consolidation of scientific efforts in solving this task of extreme complexity.

Keywords: subject-activity approach, psychology of subject, principles of subject's psychology, prospects of subject's psychology.

DOI: 10.7868/S1819265318020012

Citation: Znakov V. V., Sergienko E. A. (2018). Andrej Vladimirovič Brušlinskij: Žizn', otdannaâ nauke [Andrey Vladimirovich Brushlinsky: Life devoted to science] // Metodologîâ i istoriâ psihologii. Iss. 2. P. 5–21.

References

- Abulkhanova K. A.* (1997). Mirovozzrenčeskij smysl i naučnoe značenie kategorii sub"ekta [The ideological meaning and scientific value of the category of the subject] // Rossijskij mentalitet: voprosy psihologičeskoj teorii i praktiki. Moscow: Institut psihologii RAN. P. 56–74.
- Abulkhanova K. A.* (2005). Princip sub"ekta v otečestvennoj psihologii [The principle of the subject in Russian psychology] // Psihologîâ. Vol. 2. N 4. P. 3–22.
- Ananiev B. G.* (1968). Čelovek kak predmet poznaniâ [Human as an Object of Knowledge]. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta.
- Brushlinsky A. V.* (1968). Kul'turno-istoričeskaâ teoriâ myšleniâ [Cultural-Historical Theory of Thinking]. Moscow: Vyššaâ škola.
- Brushlinsky A. V.* (1979). Myšlenie i prognozirovanie: logiko-psihologičeskij analiz [Thinking and Forecasting: Logical and Psychological Analysis]. Moscow: Mysl'.
- Brushlinsky A. V.* (1999). Psihologîâ sub"ekta i ego deâtel'nosti [Psychology of the subject and his activity] // Sovremennaâ psihologîâ. Spravočnoe rukovodstvo / Ed. by V. N. Druzhinin. Moscow: Infra-M. P. 330–346.
- Brushlinsky A. V.* (2000a). Gumanističnost' psihologičeskoj nauki [Humanism of psychological science] // Psihologičeskij žurnal. N 3. P. 43–48.
- Brushlinsky A. V.* (2000b). Deâtel'nost' sub"ekta kak edinstvo teorii i praktiki [Subject activity as a unity of theory and practice] // Psihologičeskij žurnal. N 6. P. 5–11.
- Brushlinsky A. V.* (2001). O kriteriâh sub"ekta i ego deâtel'nosti [On the criteria of the subject and his activities] // Psihologîâ sub"ekta professional'noj deâtel'nosti. Moscow; Yaroslavl: DIA-press. P. 5–23.
- Brushlinsky A. V.* (2002). O kriteriâh sub"ekta [On the criteria of the subject] // Psihologîâ individual'nogo i gruppovogo sub"ekta. Moscow: PER SÈ. P. 9–33.
- Brushlinsky A. V.* (2003). Psihologîâ sub"ekta [Psychology of the Subject] / Ed. by V. V. Znakov. Moscow: Institut psihologii RAN; Saint Petersburg: Aletejâ.
- Brushlinsky A. V.* (2006). Izbrannye psihologičeskie trudy [Selected Psychological Works]. Moscow: Institut psihologii RAN.
- Brushlinsky A. V., Temnova L. V.* (1993). Intellektual'nyj potencial ličnosti i rešenie npravstvennyh zadač [The intellectual potential of the individual and the solution of moral problems] // Psihologîâ ličnosti v usloviâh social'nyh izmenenij / Ed. by K. A. Abulkhanova, M. I. Volovikova. Moscow: Institut psihologii RAN. P. 45–56.
- Čelovek, sub"ekt, ličnost' v sovremennoj psihologii [Human, Subject, and Personality in Modern Psychology]*. (2013). Materialy Meždunarodnoj konferencii, posvâšennoj 80-letîu A. V. Brušlinskogo [Proceedings of the International Conference dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinsky]. In 3 vols. Moscow: Institut psihologii RAN.

Kharlamenkova N. E., Zhuravlev A. L. (2009). Psihologija ličnosti kak otkrytoj i razvivajuščej sistema (k jubileju L. I. Ancyferovej) [Psychology of personality as an open and developing system (on the anniversary of L. I. Antsiferova)] // Psihologičeskij žurnal. N 6. P. 30–39.

Ličnost' i bytie: sub'ektnyj podhod [Personality and Being: A Subject Approach]. (2008). Materialy naučnoj konferencii, posvjaščennoj 75-letiju so dnja roždenija člena-korrespondenta RAN A. V. Brušlinskogo, 15–16 oktâbra 2008 g. [Proceedings of the scientific conference dedicated to the 75th anniversary of the birth of Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences A. V. Brushlinsky, October 15–16, 2008] / Ed. by A. L. Zhuravlev, V. V. Znakov, Z. I. Ryabikina. Moscow: Institut psihologii RAN.

Meleshko T. K. (2005). Kontinual'no-genetičeskaja teoriâ A. V. Brušlinskogo: roždenie idei [A. V. Brushlinsky's continual-genetic theory: The birth of the idea] // Psihologičeskij žurnal. N 4. P. 98–104.

Meleshko T. K., Zhuravlev A. L. (2006). A. V. Brušlinskij – učenij i organizator nauki [A. V. Brushlinsky, a scientist and organizer of science] // A. V. Brušlinskij. Izbrannye psihologičeskie trudy. Moscow: Institut psihologii RAN. P. 5–21.

Poddiakov A. N. (2014). Komplikologija: sozdanie razvivajuščih, diagnostirujuščih i destruktivnyh trudnostej [Complicology: The Creation of Developing, Diagnosing and Destructive Difficulties]. Moscow: Izd. dom Vysšej školy èkonomiki.

Problema sub'ekta v psihologičeskoj nauke [The Problem of the Subject in Psychological Science] (2000) / Ed. by A. V. Brushlinsky, M. I. Volovikova, V. N. Druzhinin. Moscow: Akademičeskij projekt.

Psihologija individual'nogo i gruppovogo sub'ekta [Psychology of the Individual and Group Subjects] (2002) / Ed. by A. V. Brushlinsky, M. I. Volovikova. Moscow: PER SÈ.

Psihologija sub'ekta i psihologija čelovečeskogo bytiâ [The Psychology of the Subject and the Psychology of Human Existence] (2010) / Ed. by V. V. Znakov, Z. I. Ryabikina, E. A. Sergienko. Krasnodar: Kubanskij gos. un-t.

Selivanov V. V. (2003). Myšlenie v ličnostnom razvitii sub'ekta [Thinking in the Subject's Personality Development]. Smolensk: Universum.

Sergienko E. A. (2011). Sistemno-sub'ektnyj podhod: obosnovanie i perspektiva [The system-subject approach: Its grounds and perspective] // Psihologičeskij žurnal. N 1. P. 120–132.

Sergienko E. A. (2013). Problema sootnošeniâ ponâtij sub'ekta i ličnosti [The problem of the relationship between the concepts of subject and personality] // Psihologičeskij žurnal. N 2. P. 5–16.

Sub'ekt, ličnost' i psihologija čelovečeskogo bytiâ [Subject, Personality and Psychology of Human Existence] (2005) / Ed. by V. V. Znakov, Z. I. Ryabikina. Moscow: Institut psihologii RAN.

Sub'ektnyj podhod v psihologii [Subject Approach in Psychology] (2009) / Ed. by A. L. Zhuravlev, V. V. Znakov, Z. I. Ryabikina, E. A. Sergienko. Moscow: Institut psihologii RAN.

Zhuravlev A. L. (2009). Kollektivnyj sub'ekt: osnovnye priznaki, urovni i psihologičeskie tipy [Collective subject: main characteristics, levels and psychological types] // Psihologičeskij žurnal. N 5. P. 72–80.

Znakov V. V. (2007). Ponimanie v myšlenii, obšenii, čelovečeskom bytii [Understanding in Thinking, Communication, and Human Existence]. Moscow: Institut psihologii RAN.

Znakov V. V. (2016). Psihologija ponimaniâ mira čeloveka [Psychology of Understanding the World of a Man]. Moscow: Institut psihologii RAN.

A. V. BRUŠLINSKY'S CONTRIBUTION TO CRITICISM OF CULTURAL-HISTORICAL THEORY OF THINKING



M. D. Nyagolova

*St. Cyril and St. Methodius
University of Veliko Tarnovo,
Veliko Tarnovo, Bulgaria,
e-mail: mdnyagolova@mail.bg*

The article is devoted to A. V. Brushlinsky's scientific creative work. The methodological and historical-psychological value of his first scientific monograph «Cultural-Historical Theory of Thinking» (1968) is considered. Publications for the last ten years tracing A. V. Brushlinsky's contribution to studying L. S. Vygotsky's creative work are presented and briefly commented. The orientation of his main conclusions is analyzed. The reasons of the lack of scientific discussions between representatives and followers of L. S. Vygotsky's school in the 1960s are discussed. It is shown that the beginning of discussions on the principles of the cultural-historical theory of thinking, in the Russian and international terms, happens only in 1990s. As a result, it is noted that throughout the life, A. V. Brushlinsky consistently studied and developed the criticism of the cultural-historical theory of thinking.

Keywords: cultural-historical theory of thinking, subject-activity approach, sign-oriented theory, social-oriented theory, interiorization, psyche, theory of highest psychological functions, zone of proximal development, Soviet psychology, A. V. Brushlinsky, L. S. Vygotsky, «the Khrushchev's thaw», history of scientific ideas.

DOI: 10.7868/S1819265318020024

Citation: Nyagolova M. D. (2018). Vklad A. V. Brušlinskogo v kritiku kul'turno-istoričeskoj teorii myšleniâ [A. V. Brushlinsky's contribution to criticism of cultural-historical theory of thinking] // Metodologîi i istoriâ psihologii. Iss. 2. P. 22–32.

References

- A. V. Brušlinskomu 60 let [A. V. Brushlinsky is 60 years old] (1993) // *Voprosy psihologii*. N 1. P. 116–119.
- Abulkhanova K. A., Volovikova M. I.* (2003). O naučnom nasledii A. V. Brušlinskogo [On the scientific heritage of A. V. Brushlinsky] // *Psihologiâ: sovremennye napravleniâ meždissiplinarnyh issledovanij* / Ed. by A. L. Zhuravlev, N. V. Tarabrina. Moscow: Institut psihologii RAN. P. 23–28.
- Artamonov V. I.* (1994). Diskussii. L. S. Vygotskij i marksizm v sovetskoj psihologii [Discussions. L. S. Vygotsky and Marxism in Soviet psychology] // *Psihologičeskij žurnal*. N 1. P. 115–126.
- Bogdanchikov S. A.* (2008). Sovetskaâ psihologiâ nakanune 1936 goda [Soviet psychology on the eve of 1936] // *Voprosy psihologii*. N 1. P. 156–164.

Bogdanchikov S. A. (2011). Istorîa sovetsoj psihologii: 1920–1930 e gody [History of Soviet Psychology: 1920–1930s] // Saratov: Saratovskij gosudarstvennyj social'no-èkonomičeskij universitet.

Bogdanchikov S. A. (2013). O vklade A. V. Brušlinskogo v izučenie istorii sovetsoj psihologii [On the contribution of A. V. Brushlinsky to the study of the history of Soviet psychology] // Čelovek, sub"ekt, ličnost' v sovremennoj psihologii. Vol. 1. / Ed. by A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow: Institut psihologii RAN. P. 24–26.

Brushlinski A. W. (1967). Die "kulturhistorische Theorie" des Denkens // Budilowa et al. Untersuchungen des Denkens in der sowjetischen Psychologie. Berlin: Volk und Wissen.

Brushlinsky A. (2013). Psihologiâ na subekta [Psychology of the Subject, in Bulgarian]. Veliko Tarnovo: PIK.

Brushlinsky A. V. (1966). "Kul'turno-istoričeskaâ" teoriâ myšleniâ ["Cultural-historical" theory of thinking] // Issledovaniâ myšleniâ v sovetsoj psihologii / Ed. by E. V. Shorokhova. Moscow: Nauka. P. 123–174.

Brushlinsky A. V. (1968). Kul'turno-istoričeskaâ teoriâ myšleniâ [Cultural-Historical Theory of Thinking]. Moscow: Vyššaâ škola.

Brushlinsky A. V. (1981). Problema obščestvenno-individual'nogo v psihike čeloveka i kul'turno-istoričeskaâ teoriâ [The problem of the social and individual in the human psyche and cultural-historical theory] // Naučnoe tvorčestvo L. S. Vygotskogo i sovremennaâ psihologiâ. Tezisy dokladov Vsesoûznoj konferencii, Moskva, 23–25 iûnâ 1981 g. [Scientific Work of L. S. Vygotsky and Modern Psychology. Abstracts of the All-Union Conference, Moscow, June 23–25, 1981] / Ed. by V. V. Davydov. Moscow: VNIITĖ. P. 32–37.

Brushlinsky A. V. (1989). S. L. Rubinštejn – rodonačal'nik deâtel'nostnogo podhoda v psihologičeskoj nauke [S. L. Rubinstein as the founder of the activity approach in psychological science] // Psihologičeskij žurnal. N 3. P. 43–59.

Brushlinsky A. V. (1996). Pervye utočneniâ tekstov L. S. Vygotskogo [The first clarification of L. S. Vygotsky's texts] // Psihologičeskij žurnal. N 3. P. 19–25.

Brushlinsky A. V. (2003). Psihologiâ sub"ekta [Psychology of the Subject]. Saint Petersburg: Aletejâ.

Brushlinsky A. V. (2010). Kul'turno-istoričeskaâ teoriâ myšleniâ [Cultural-Historical Theory of Thinking]. Moscow: LIBROKOM.

Davydov V. V. (1991). L. S. Vygotskij i problemy pedagogičeskoj psihologii [L. S. Vygotsky and problems of educational psychology] // L. S. Vygotsky. Pedagogičeskaâ psihologiâ [Educational Psychology]. Moscow: Pedagogika. P. 5–32.

Deâtel'nost': teorii, metodologiâ, problemy [Activity: Theory, Methodology, Problems] (1990) / Ed. by I. T. Kasavin. Moscow: Politizdat.

Graham L. R. (1991). Estestvoznanie, filosofîa i nauki o čelovečeskom povedenii v Sovetskom Soûze [Science, Philosophy, and Human Behavior in the Soviet Union]. Moscow: Izdatel'stvo političeskoj literatury.

Keiler P. (2012). "Kul'turno-istoričeskaâ teoriâ" i "kul'turno-istoričeskaâ škola": ot mifa (obratno) k real'nosti ["Cultural-historical theory" and "Cultural-historical school": From myth (back) to reality] // Psihologičeskij žurnal Meždunarodnogo universiteta prirody, obščestva i čeloveka "Dubna." N 1. P. 34–46.

Kudryavtsev V. T. (2013). A. V. Brušlinskij: kritika "znakocentrizma" i ee kontekst [A. V. Brushlinsky: criticism of "sign-centeredism" and its context] // Čelovek, sub"ekt, ličnost' v sovremennoj psihologii. Vol. 1. / Ed. by A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow: Institut psihologii RAN. P. 32–35.

- Mikhailov F. T. (2005). Problemy metoda kul'turno-istoričeskoj psihologii [Problems of the method of cultural-historical psychology] // Kul'turno-istoričeskaâ psihologiâ. N 2. P. 30–46.
- Nakumura K. (1996). Vokrug tolkovaniâ ponâtiâ zony bližajšego razvitiâ [Around the interpretation of the concept of the zone of proximal development] // Psihologičeskij žurnal. N 4. P. 20–31.
- Nyagolova M. (2006). Humanističnata psihologiâ [Humanistic Psychology, in Bulgarian]. Veliko Tarnovo: Universitetsko izdatelstvo «Sv. Sv. Kiril i Metodij».
- Paradoksy našego vremeni (interv'û s A. V. Brušlinskim) [Paradoxes of our time (interview with A. V. Brushlinsky)] (1995) // Mir psihologii i psihologiâ v mire. N 4. P. 100–117.
- Paschenko E. V. (1997). Vygotskij, Rubinštejn i Moskoviči [Vygotsky, Rubinstein and Moscovici] // Psihologičeskij žurnal. N 2. P. 169–174.
- Psihologičeskaâ nauka v Rossii XX stoletîâ [Psychological Science in Russia of the 20th Century: Problems of Theory and History] (1997) / Ed. by A. V. Brushlinsky. Moscow: Institut psihologii RAN.
- Rozin V. M. (1997). Issledovanie myšleniâ v rabote L. S. Vygotskogo “Myšlenie i reč'” [The study of thinking in L. S. Vygotsky's work “Thinking and Speech”] // Psihologičeskij žurnal. N 5. P. 128–138.
- Selivanov V. V. (2010). Predislovie [Foreword] // A. V. Brushlinsky. Kul'turno-istoričeskaâ teoriâ myšleniâ [Cultural-Historical Theory of Thinking]. Moscow: LIBROKOM. P. 4–20.
- Sirotkina I. E. (1996). Nauki o čeloveke v istoričeskoj perspektive: dialog meždu Rossiej i Zapadom vokrug rabot M. M. Bahtina, L. S. Vygotskogo i S. L. Rubinštejna [The science of man in a historical perspective: a dialogue between Russia and the West around the works of M. M. Bakhtin, L. S. Vygotsky, and S. L. Rubinstein] // Psihologičeskij žurnal. N 2. P. 183–186.
- Slutsky V. (2000). Book Review: Russian Psychology of the 20th century (Problems, Theories and Histories) // International Journal of Behavioral Development. 24 (2).
- Vygotsky L. S. (1956). Izbrannye psihologičeskie issledovaniâ [Selected Psychological Studies]. Moscow: Izdatel'stvo Akademii pedagogičeskikh nauk.
- Vygotsky L. S. (1960). Razvitie vyših psihičeskikh funkcij [The Development of Higher Mental Functions]. Moscow: Izdatel'stvo Akademii pedagogičeskikh nauk.
- Vygotsky L. S. (1982). Sobranie sočinenij. T. 2. Problemy obšej psihologii [Collected Works. Vol. 2. Problems of General Psychology]. Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky L. S. (1983). Sobranie sočinenij. T. 3. Problemy razvitiâ psihiki [Collected Works. Vol. 3. Problems of Mental Development]. Moscow: Pedagogika.
- Vygotsky L. S. (1991). Pedagogičeskaâ psihologiâ [Educational Psychology]. Moscow: Pedagogika.
- Yaroshevsky M. G. (1992). L. S. Vygotskij i marksizm v sovetskoj psihologii [L. S. Vygotsky and Marxism in Soviet psychology] // Psihologičeskij žurnal. N 5. P. 84–99.
- Zhdan A. N. (2013). Vklad A. V. Brušlinskogo v istoriko-psihologičeskuû nauku [The contribution of A. V. Brushlinsky to the study of the history of psychology] // Čelovek, sub'ekt, ličnost' v sovremennoj psihologii. Vol. 1. / Ed. by A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow: Institut psihologii RAN. P. 26–29.
- Znakov V. V. (2003). A. V. Brušlinskij: vernost' tradiciâm i èvolūciâ naučnyh vzglâdov [A. V. Brushlinsky: loyalty to traditions and the evolution of scientific views] // Tvorčeskoe nasledie A. V. Brušlinskogo i O. K. Tihomirova i sovremennaâ psihologiâ myšleniâ / Ed. by V. V. Znakov, T. V. Kornilova. Moscow: Institut psihologii RAN. P. 17–24.

SUBJECT THEORY OF THINKING



V. V. Selivanov
Smolensk State University,
Smolensk, Russia,
e-mail: vvsel@list.ru

The paper deals with main provisions of A. V. Brushlinsky's theory of thinking as a process. The development of processual characteristics of mental activity along with operational and formal ones contributed to synthesis of this theory with a new subject paradigm in psychology. Within the framework of this subject paradigm, the category of «subject» is broader than the category of «personality», the personal is a part of the subject. The modern development of the processual theory of thinking has led to the allocation of eight components of mental activity, from dynamic processes to subjective and metacognitive properties. It is shown that the processual theory of thinking of A. V. Brushlinsky is a subject theory. The subject is manifested in thinking through the advancement of anticipation of the unknown, the formation of motivation of thinking, the awareness of a mental process, the regulation of mental activity, the permanent change of a cognitive level and micro change of personality characteristics, creativity. Unsubject thinking leads to the majority of basic mental pathologies, which are manifested in the redistribution of subjectedness from the whole personality to its part, the fear of «unsubjectedness», to victimization – victim behavior, the reduction of independence and self-sufficiency, etc. A experimentally and theoretically substantiated hypothesis puts forward that in the course of his own functioning the subject through thinking affects personal structures, it leads to their changes, dynamics. The subject is able to develop personality (the personal), using the two most powerful tools – activity and thinking.

Keywords: subject of thinking, thinking as process, thinking as activity, analysis through synthesis, mental activity.

DOI: 10.7868/S1819265318020036

Citation: Selivanov V. V. (2018). Sub"ektnaâ teoriâ myšleniâ [Subject theory of thinking] // Metodologiâ i istoriâ psihologii. Iss. 2. P. 33–46.

References

Barabanschikov V. A. (2002). *Vospriâtie i sobytie [Perception and Event]*. Saint Petersburg: Aletejâ.

Barabanschikov V. A. (2006). *Psihologiâ vospriâtiâ: organizaciâ i razvitie perceptivnogo processa [Psychology of Perception: Organization and Development of the Perceptive Process]*. Moscow: Kogito-centr; Vyššaâ škola psihologii.

Barabanschikov V. A. (2016). *Dinamika vospriâtiâ vyraženiij lica [The Dynamics of the Perception of Facial Expressions]*. Moscow: Kogito-centr.

Brushlinsky A. V. (1977). O prirodnyh predposylkah psihičeskogo razvitiâ čeloveka [On the Natural Prerequisites of Human Mental Development]. Moscow: Znanie.

Brushlinsky A. V. (1979). Myšlenie i prognozirovanie [Thinking and Forecasting]. Moscow: Mysl'.

Brushlinsky A. V. (1981). Problema obščestvennogo—individual'nogo v psihike čeloveka i kul'turno-istoričeskaâ teoriâ [The problem of the social and individual in the human psyche and cultural-historical theory] // Naučnoe tvorčestvo L. S. Vygotskogo i sovremennaâ psihologiâ [Scientific Work of L. S. Vygotsky and Modern Psychology. Abstracts of the All-Union Conference, Moscow, June 23–25, 1981] / Ed. by V. V. Davydov. Moscow: NII OPP APN SSSR. P. 31–37.

Brushlinsky A. V. (1984). Deâtel'nost', dejstvie i psihičeskoe kak process [Activity, action and the mental as a process] // Voprosy psihologii. N 5. P. 17–29.

Brushlinsky A. V. (2003). Psihologiâ sub'ekta [Psychology of the Subject]. Moscow: Institut psihologii RAN; Saint Petersburg: Aletejâ.

Eliava N. L. (1974). Myslitel'naâ deâtel'nost' i ustanovka [Thinking activity and set] // Issledovaniâ myšleniâ v sovetskoj psihologii / Ed. by E. V. Shorokhova. Moscow: Nauka. P. 3–34.

Gudkova M. V. (2011). Harakteristiki kritičeskogo myšleniâ sub'ekta pri rešenii social'nyh zadač [Characteristics of the Critical Thinking of the Subject in Solving Social Problems]. Candidate of psychological sciences dissertation (abstract). Kazan: KFU.

Kholodnaya M. A. (2016). Ponâtijnye, metakognitivnye i intencional'nye sposobnosti kak resursnyj faktor intellektual'nogo razvitiâ [Conceptual, metacognitive and intentional abilities as a resource factor of intellectual development] // Mental'nye resursy ličnosti: teoretičeskie i prikladnye issledovaniâ. Materialy tret'ego meždunarodnogo simpoziuma / Ed. by M. A. Kholodnaya, G. V. Ozhiganova. Moscow: Institut psihologii RAN. P. 26–32.

Leontiev A. N. (1975). Deâtel'nost'. Soznanie. Ličnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat.

Panov V. I. (2014). Ėkopsihologiâ: paradigmal'nyj poisk [Ecopsychology: A Paradigmatic Search]. Moscow; Saint Petersburg: Nestor-Istoriâ.

Persiyansev S. A. (2007). Sootnošenie urovnevnyh harakteristik processa myšleniâ sub'ekta i osobennostej osoznaniâ smyslovnyh svâzej [Interrelation Between the Level Characteristics of Subject's Thinking and the Characteristics of Awareness of Semantic Relationships]. Candidate of psychological sciences dissertation (abstract). Moscow: IP RAN; SmolGU.

Petrenko V. F. (2010a). Paradigma konstruktivizma v gumanitarnykh naukakh [Constructivist paradigm in humanities] // Metodologiâ i istoriâ psihologii. Iss. 3. P. 5–12.

Petrenko V. F. (2010b). Osnovy psihosemantiki [Fundamentals of Psychosemantics]. 3d ed. Moscow: Ėksmo.

Petrenko V. F. (2010c). Mnogomernoe soznanie: psihosemantičeskaâ paradigma [Multidimensional Consciousness: The Psychosemantic Paradigm]. Moscow: Novyj hronograf.

Pletenevskaya N. N. (2006). Sootnošenie soznatel'nogo i bessoznatel'nogo komponentov pri rešenii myslitel'nyh zadač [Interrelation of Conscious and Unconscious Components in Solving Rational Problems]. Candidate of psychological sciences dissertation (abstract). Moscow: IP RAN; SmolGU.

Pobokin P. A. (2015). Vliânie sredstv virtual'noj real'nosti na razvitie myšleniâ i znanij škol'nikov po matematike v hode obučeniâ [The Impact of Virtual Reality Tools on the Development of Thinking and Knowledge of Mathematics in Schoolchildren]. Candidate of psychological sciences dissertation (abstract). Yaroslavl: ÂrGPU; SmolGU.

Ponomarev Ya. A. (1976). Psihologiâ tvorčestva [Psychology of Creativity]. Moscow: Nauka.

Rubinstein S. L. (1959). *Principy i puti razvitiâ psihologii* [Principles and Ways of Development of Psychology]. Moscow: AN SSSR.

Rubinstein S. L. (1997). *Izbrannye filosofsko-psihologičeskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psihologii* [Selected Philosophical and Psychological Works. Fundamentals of Ontology, Logic and Psychology]. Moscow: Nauka.

Selivanov V. V. (2003a). *Vklad A. V. Brušlinskogo v ponimanie psihologičeskoj prirody myšleniâ* [A. V. Brushlinsky's contribution to the understanding of the psychological nature of thinking] // *Psihologičeskij žurnal*. N 2. P. 107–113.

Selivanov V. V. (2003b). *Myšlenie v ličnostnom razvitii sub'ekta* [Thinking in the Subject's Personality Development]. Smolensk: Universum.

Selivanov V. V. (2004). *Kontinual'no-genetičeskaâ logika issledovaniâ psihologii sub'ekta* [Continual-genetic logic of the study of the psychology of the subject] // *Voprosy psihologii*. N 4. P. 138–140.

Selivanov V. V. (2008). *Razvitie teorii myšleniâ A. V. Brušlinskogo: sovremennoe sostoânie i perspektivy* [The development of A. V. Brushlinsky's theory of thinking: current state and prospects] // *Psihologičeskij žurnal*. N 2. P. 29–40.

Selivanov V. V. (2016). *Čelovek i virtual'nyj mir* [Man and the virtual world] // *Sub'ekt i virtual'naâ real'nost': psihičeskoe razvitie, obučenie* [Subject and Virtual Reality: Mental Development, Learning] / Ed. by V. V. Selivanov. Smolensk: SmolGU. P. 62–143.

Selivanov V. V. (2017). *Myslitel'nye processy v funkcional'noj strukture intellekta* [Thinking processes in the functional structure of intelligence] // *Èksperimental'naâ psihologijâ*. N 2. P. 67–78.

Selivanov V. V., Borisov V. V., Munerman V. I. (2012). *Psihologičeskoe i matematičeskoe modelirovanie intellekta* [Psychological and mathematical modeling of intelligence] // *Izvestiâ SmolGU*. N 1 (17). P. 333–349.

Selivanov V. V., Persiyantsev S. A. (2013). *Kognitivnaâ i smyslovaâ determinaciâ myšleniâ v kontinual'no-genetičeskom pohode A. V. Brušlinskogo* [Cognitive and semantic determination of thinking in A. V. Brushlinsky's continual-genetic approach] // *Psihologičeskij žurnal*. N 2. P. 50–59.

Selivanov V. V., Pletenevskaya N. N. (2009). *Psihologijâ myšleniâ: sootnošenie osoznannogo i neosoznannogo* [Psychology of Thinking: The Interrelation of Conscious and Unconscious]. Moscow: ATISO.

Tikhomirov O. K. (1984). *Psihologijâ myšleniâ* [Psychology of Thinking]. Moscow: MGU.

Tikhomirov O. K., Babaeva J. D., Berezanskaya N. B., Wassiljew I. A., Voiskounsky A. E. (1999). *Razvitie deâtel'nostnogo podhoda v psihologii myšleniâ* [Development of the activity approach in the psychology of thinking] // *Tradicii i perspektivy deâtel'nostnogo podhoda v psihologii: škola A. N. Leont'eva* / Ed. by A. E. Voiskounsky, A. N. Zhdan, O. K. Tikhomirov. Moscow: Smysl. P. 191–234.

Velichkovsky B. B. (2014). *Pozicionnye efekty v rabočej pamâti* [Positional effects in working memory] // *Èksperimental'naâ psihologijâ*. N 2. P. 26–36.

Velichkovsky B. B. (2017). *Funkcional'naâ organizaciâ rabočej pamâti* [Functional Organization of Working Memory]. Doctor of psychological sciences dissertation. Moscow: IP RAN.

Wassiljew I. A. (1998). *Rol' intellektual'nyh èmocij v regulâcii myslitel'noj deâtel'nosti* [The role of intellectual emotions in the regulation of thinking activity] // *Psihologičeskij žurnal*. N 4. P. 49–60.

Wassiljew I. A. (2009). Ot metodologičeskoj nezavisimosti k vzaimozavisimosti [From methodological independence to interdependence] // Metodologija i istorija psihologii. Iss. 4. P. 60–72.

Wassiljew I. A., Popluzhny V. L., Tikhomirov O. K. (1980). Ėmocii i myšlenie [Emotions and Thinking]. Moscow: MGU.

Zhuravlev A. L. (2004). Psihologija upravlenčeskogo vzaimodejstviâ [Psychology of Managerial Interaction]. Moscow: Institut psihologii RAN.

Section HISTORY OF RUSSIAN PSYCHOLOGY

THE PROBLEM OF CRISIS IN PSYCHOLOGY: L. S. VYGOTSKY AND MODERNITY

Part 1



I. A. Sousokolova

Independent Researcher,

Bremen, Germany,

e-mail: irinasousokolova@yahoo.com

The transformation of psychology as a science, initiated by L. S. Vygotsky, is considered in a historic perspective. We trace the evolution of empirical and theoretical psychology towards the highest form of psyche (geniality, creativity) as outlined by Vygotsky. Moving from simple to complicated forms, objective-empirical psychology (psychometrics) describes creativity in terms of simpler forms (intellect, memory) by means of taxonomy of separate hypothetical appearances, and the latter are measured by a universal test based on the stimuli-reaction principle. Decomposing the complicated unity of creativity into separate elements does not allow to reconstruct it as a holistic phenomenon. Practical recommendations for selecting children with high tests scores and the stimulation of their productivity, based on a psychometric interpretation of creativity, do not lead to increased numbers of geniuses. An alternative theoretical approach starts by giving a definition of the highest form of psyche as a unit of analysis of creativity. This reveals the essence and discloses the mechanism of creativity. According to this definition, a specific psychological method for diagnosing creativity has been developed. It yields effective pedagogical recommendations for forming and nurturing creative people. This approach realizes a reconstruction of methodology of science, proposed by Vygotsky in response to the challenge of “highly organized practice” (a term of Vygotsky).

Keywords: theory of crisis in psychology, empirical psychology, theoretical psychology, psychometrics, definition of creativity.

Citation: Sousokolova I. A. (2018). Problema krizisa v psihologii: L. S. Vygotskij i sovremennost' [The problem of crisis in psychology: L. S. Vygotsky and modernity] // Metodologija i istorija psihologii. Iss. 2. P. 47–72.

References

- Bagley W. C.* (1900). On the correlation of mental and motor ability in school children // *American Journal of Psychology*. Vol. 12. P. 193–205.
- Binet A.* (1894). Introduction à la psychologie expérimentale. Paris: Alcan.
- Binet A.* (1900). Attention et adaptation // *L'Année psychologique*. Vol. 6. P. 248–404.
- Binet A., Henri V.* (1895a). La mémoire des mots // *L'Année psychologique*. Vol. 1. P. 1–23.
- Binet A., Henri V.* (1895b). La mémoire des phrases // *L'Année psychologique*. Vol. 1. P. 24–59.
- Binet A., Henri V.* (1896). La psychologie individuelle // *L'Année psychologique*. Vol. 2. P. 411–465.
- Binet A., Henri V.* (1898). La fatigue intellectuelle. Paris: Schleicher frères.
- Binet A., Passey J.* (1894). La psychologie des auteurs dramatiques // *Revue philosophique*. Vol. 37. P. 240–296.
- Binet A., Passey J.* (1895). Études de psychologie sur les auteurs dramatiques // *L'Année psychologique*. Vol. 1. P. 60–118.
- Binet A., Simon Th.* (1905). New method for the diagnosis of the intellectual level of sub-normals // *L'Année psychologique*. Vol. XI. P. 191–244.
- Binet A., Simon Th.* (1908). The development of intelligence in the child // *L'Année psychologique*. Vol. XIV. P. 1–90.
- Binet A., Simon Th.* (1911). New investigations upon the measure of the intellectual level among school children // *L'Année psychologique*. Vol. XVII. P. 145–201.
- Binswanger L.* (1922). Einführung in die Probleme der allgemeinen Psychologie. Berlin: Verlag von Julius Springer.
- Bogoyavlenskaya D. B.* (1971). Metod issledovaniâ urovnej intellektual'noj aktivnosti [The method of studying the levels of intellectual activity] // *Voprosy psihologii*. N 1. P. 144–146.
- Bogoyavlenskaya D. B.* (2006). Teoriâ deâtel'nosti i psihologija tvorčestva [Activity theory and the psychology of creativity] // *Psihologičeskââ teoriâ deâtel'nosti: včera, segodnâ, zavtra* / Ed. by A. A. Leontiev. Moscow: Smysl. P. 175–186.
- Bogoyavlenskaya D. B.* (2009). Psihologija tvorčeskikh sposobnostej [Psychology of Creative Abilities]. Moscow: Izdatel'skij dom "Fedorov".
- Bogoyavlenskaya D. B., Susokolova I. A.* (2005). Iz istorii metoda. K stoletiju škaly Bine [From the history of the method. On the centenary of the Binet scale] // *Vestnik praktičeskoj psihologii obrazovaniâ*. N 2 (3). P. 8–18.
- Bogoyavlenskaya D. B., Susokolova I. A.* (2011). Psihometričeskââ interpretaciâ tvorčestva. Naučnyj vklad Dž. Gilforda [Psychometric Interpretation of Creativity. The Scientific Contribution of J. Guilford]. Moscow: MGPPU.
- Brown R. T.* (1989). Creativity, what are we to measure? // *Handbook of Creativity*. Glover J., Ronning R., Reynolds C. (Eds.). New York. P. 3–32.
- Burt C.* (1909). Experimental Tests of General Intelligence // *British Journal of Psychology*. III. P. 94–172.
- Cattel J. M.* (1890). Mental Tests and Measurements // *Mind*. 15. P. 373–381.
- Chassel L.* (1916). Tests for originality // *Journal of Educational Psychology*. 7. P. 317–328.

- Csikszentmihalyi M.* (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Darwin Ch.* (1859). *The Origin of Species*. London: John Murray, Albemarle Street.
- Dearborn G.* (1898). A study of imagination // *American Journal of Psychology*. Vol. 5. P. 183–190.
- Duncker K.* (1945). On problem-solving // *Psychological Monographs*. 58 (5).
- Ebbinghaus H.* (1885). *Über das Gedächtnis*. Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot.
- Eysenck H. J.* (1979). *The Structure and Measurement of Intelligence*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Galton F.* (1865). Hereditary talent and character // *MacMillan's Magazin*. Vol. XII. P. 157–166, 318–327.
- Galton F.* (1879). The geometric mean in vital and social statistics // *Proceedings of the Royal Society of London*. Vol. XXIX. P. 365–367.
- Galton F.* (1880). Statistics of mental imagery // *Mind*. 5. P. 301–318.
- Galton F.* (1888). Correlations and their measurement chiefly from anthropometric data // *Royal Society Proceedings*. December 20. P. 135–145.
- Galton F.* (1908). *Memories of My Life*. London: Methuen.
- Galton F.* (1911). *Inquiries into Human Faculty and Its Development*. London: J. M. Dent & Sons.
- Galton F.* (1952). *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*. New York: Horizon Press.
- Glăveanu V. P.* (2014). The psychology of creativity: A critical reading // *Creativity. Theories – Research – Applications*. Vol. 1. Issue 1. P. 10–32.
- Goddard H. H.* (1908). The Binet and Simon tests of mental capacity // *The Training School*. Vol. 5. P. 3–9.
- Guilford J. P.* (1948). Some lessons from aviation psychology // *American Psychologist*. 3. P. 3–11.
- Guilford J. P.* (1950). Creativity // *American Psychologist*. 5. P. 444–454.
- Guilford J. P.* (1952). *General Psychology*. Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Guilford J. P.* (1955). Les dimensions de l'intellect // *L'analyse factorielle et ses applications*. Ed. by H. Laugier. Paris: CNRS. P. 55–77, 92, 206.
- Guilford J. P.* (1956). The structure of intellect // *Psychological Bulletin*. Vol. 53 (4). P. 267–293.
- Guilford J. P.* (1959b). Traits of creativity // *Creativity and Its Cultivation*. Ed. by H. H. Anderson. New York: Harper and Row. P. 142–161.
- Guilford J. P.* (1959a). Three faces of intellect // *American Psychologist*. 14. P. 469–479.
- Guilford J. P.* (1961). Factorial angles to psychology // *Psychological Review*. 68. P. 1–20.
- Guilford J. P.* (1967a). Joy Paul Guilford // *A History of Psychology in Autobiography*. Bor-ing E., Lindzey G (Eds.). Vol. V. East Norwalk, CT: Appleton-Century-Crofts. P. 169–191.
- Guilford J. P.* (1967b). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Guilford J. P.* (1968). New frontiers of testing in the discovery and development of human talent (Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems. Los Angeles, 1958. P. 20–32) // *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego, CA: R. R. Knapp. P. 3–13.
- Guilford J. P.* (1986). *Creative Talents*. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Guilford J. P.* (1988). *An odyssey of the SOI model*. Autobiography of Dr. J. P. Guilford. To-kyo: International Society for Intelligence Education.

- Guilford J. S., Zimmerman W. S., Guilford J. P.* (1976). The Guilford-Zimmerman Temperament Survey Handbook. San Diego, CA: EdITS Publishers.
- Hennessey B. A.* (2010). The creative-motivation connection // The Cambridge Handbook of Creativity. Ed. by J. C. Kaufman, R. J. Sternberg. Cambridge Univ. Press. P. 342–365.
- Herbart J.* (1824). Psychologie als Wissenschaft. Neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik. Königsberg.
- Hume D.* (1739–1740). A Treatise of Human Nature. London.
- Hunt M.* (2007). The Story of Psychology. New York: Anchor Books.
- James W.* (1892). Text-Book of Psychology: Briefer Course. New York: Henry Holt and Company.
- Kant I.* (1994). Sočineniâ [Works]. In 8 vols. Moscow: Čoro.
- Kaufman J. C., Sternberg R. J. (Eds.).* (2010). The Cambridge Handbook of Creativity. Cambridge Univ. Press.
- Kraepelin E.* (1895). Der psychologische Versuch in der Psychiatrie // Psychologische Arbeiten. Vol. XXIX. P. 367–376.
- Lange N. N.* (1914). Psihologîâ [Psychology]. Moscow.
- Leibniz G. W. von.* (1714). La monadologie.
- Mazilov V. A.* (2007a). Stanovlenie metoda psihologii: stranicy istorii (metod introspekcii) [The formation of the method of psychology: pages of history (the method of introspection)] // Metodologîâ i istoriâ psihologii. Iss. 1. P. 61–85.
- Mazilov V. A.* (2007b). O stanovlenii psihologii kak samostoâtel'noj nauki [On the formation of psychology as an independent science] // Metodologîâ i istoriâ psihologii. Iss. 2. P. 3–20.
- Mazilov V. A., Slepko Yu. N.* (2011). Loskutnoe odeâlo teorii, ili Teoriâ vsego byla vozmožna, kogda my znali očen' malo [Patchwork quilt of theories, or Theory of everything was possible when we knew too little] // Metodologîâ i istoriâ psihologii. Iss. 2. P. 128–132.
- McNemar Q.* (1964). Lost our intelligence? Why? // American Psychologist. Vol. 19. P. 871–882.
- Mednik S. A.* (1962). The associative basis of the creative process // Psychological Review. 69. P. 220–232.
- Mill J.* (1829). Analysis of the Phenomena of the Human Mind. London: Baldwin and Cradock.
- Mill J. S.* (1843). A System of Logic, Ratiocinative and Inductive. Vol. 1–2. London: John W. Parker.
- Newell A., Shaw J., Simon H.* (1962). The process of creative thinking // Contemporary Approaches to Creative Thinking. Ed. by H. Gruber, G. Terrell, M. Wertheimer. New York: Atherton. P. 63–119.
- Nicholls J. G.* (1972). Creativity in the person who will never produce anything original and useful: the concept of creativity as a normal distributed trait // American Psychologist. August, 27. P. 717–727.
- Oehrle A.* (1895). Experimentelle Studien zur individuellen Psychologie // Psychologische Arbeiten. 1. P. 92–151.
- Osborn A. F.* (1942). How to Think Up. New York: McGraw-Hill Book.
- Osborn A. F.* (1948). Your Creative Power. How to Use Imagination. New York: Charles Scribner's Sons, London: Charles Scribner's Sons Ltd.
- Pearson K.* (1896). Mathematical contributions to the theory of evolution: regression, heredity and panmixia // Philosophical Transaction. 187A. P. 253–318.

- Runco M. A.* (2010). Divergent thinking, creativity, and ideation // *The Cambridge Handbook of Creativity*. Ed. by J. Kaufman, R. Sternberg. Cambridge Univ. Press. P. 413–446.
- Runco M. A., Okuda S. M.* (1988). Problem discovery, divergent thinking, and the creative process // *Journal of Youth and Adolescence*. 17. P. 211–220.
- Seashore C. E.* (1899). Some psychological statistics // *University of Iowa Studies in Psychology*. Vol. 2. P. 1–84.
- Sharp S. E.* (1899). Individual psychology: A study in psychological method // *American Journal of Psychology*. Vol. 10. #3. P. 329–391.
- Smith G. M.* (1933). Group factors in mental tests similar in material or in structure // *Archives of Psychology*. N 156.
- Spearman C. E.* (1904). “General intelligence”, objectively determined and measured // *American Journal of Psychology*. 15. P. 201–293.
- Spearman C. E.* (1923). *The Nature of “Intelligence” and the Principles of Cognition*. London: MacMillan and Co., Ltd.
- Spearman C. E.* (1927). *The Abilities of Man*. London: MacMillan and Co., Ltd.
- Spearman C. E.* (1930). C. Spearman // *A History of Psychology in Autobiography*. Vol. 1. C. Murchison (Ed.). Worcester, MA: Clark University Press. P. 299–333.
- Stern W.* (1911). *Die Differentielle Psychologie*. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- Sternberg R. (Ed.)*. (1988). *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stout G. F.* (1896). *Analytic Psychology*. In 2 vols. Cambridge: Cambridge University Press.
- Susokolova I. A.* (2009). Matematičeskie modeli v psihologii [Mathematical models in psychology] // *Psihologija i psihotehnika*. September, N 9 (12). P. 39–47.
- Susokolova I. A.* (2014). Razvitie formalizovannyh modelej v ėmpiričeskoj psihologii [The development of formalized models in empirical psychology] // *Odarennij rebenok*. Pt. 1: N 4. P. 16–30. Pt. 2: N 5. P. 6–24.
- Susokolova I. A.* (2016). Ob’ektivno-ėmpiričeskie issledovaniâ vyššej formy psihiki. K 150-letiju osnovaniâ psihometrii [Objective empirical studies of the highest form of mental activity. To the 150th anniversary of the foundation of psychometrics] // *Odarennij rebenok*. Pt. 1: N 2. P. 6–33. Pt. 2: N 3. P. 13–38.
- Terman L. M.* (1906). Genius and stupidity: A study of some of the intellectual processes of seven “brighter” and seven “stupid” boys // *Pedagogical Seminary*. 13. P. 307–373.
- Terman L. M.* (1916). *The Uses of Intelligence Tests*. Boston, MA: Houghton, Mifflin and Company.
- Thomson G. H.* (1939/1951). *The Factorial Analysis of Human Ability*. London: University of London Press Ltd.
- Thurstone L. L.* (1938). *Primary Mental Abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thurstone L. L.* (1952). L. L. Thurstone // *A History of Psychology in Autobiography*. Ed. by E. Boring, G. Lindzey. Vol. IV. Worcester, MA: Clark University Press. P. 295–321.
- Vygotsky L. S.* (1982). *Sobranie sočinenij* [Collected Works]. In 6 vols. Moscow: Pedagogika.
- Wallach M. A., Kogan N.* (1965). *Modes of Thinking in Young Children*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Wissler C.* (1901). The correlation of mental and physical traits // *Psychological Review, Monograph Supplements*. Vol. 8 (whole #16).
- Wolff Ch.* (1734/1972). *Psychologia rationalis* // *Gesammelte Werke*. II, Lateinische Schriften. Vol. 6. Ed. by J. École. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Woodworth R. S. (1918). *Dynamic Psychology*. New York: Columbia University Press.

Yamamoto K. A. (1965). Validation of tests of creative thinking: a review of some studies // *Exceptional Children*. Vol. 31, issue 6. P. 281–290.

SCIENTIFIC AND IDEOLOGICAL DISCUSSIONS IN FORMATION OF METHODOLOGICAL UNITY OF SOVIET PSYCHOLOGY



O. A. Artemeva

Irkutsk State University,

Irkutsk, Russia,

e-mail: oaartemeva@yandex.ru

The article is devoted to the problem of formation of Soviet psychology's methodological unity. Much attention is given to a role of scientific discussions. Results of the analysis of science studies and philosophical works were analyzed. It is shown that discussion is universal characteristic of collective scientific activity. On the basis of historiographical materials of Soviet psychology history, reasons, course and results of scientific and ideological discussions of the 1920–1950s about a subject-matter, methods and the place of psychology in the system of scientific knowledge are represented. The dynamics of historiographical representations of Soviet and Post-Soviet researchers E. A. Budilova, A. A. Smirnov, A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky, V. A. Koltsova, S. A. Bogdanchikov, etc. is examined. The concepts of scientific and ideological discussions are distinguished. The ideological discussions ambivalent nature influence on Soviet psychology's development is described. The conclusion about value of the polemic experience accumulated by the Soviet scientists during the discussions of the 1920–1930s for a constructive outcome of discussions in connection with the Pavlov's session in 1950 is drawn. The methodological unity of scientists is considered as the result of scientific and ideological discussions of the 1920–1950s. It was based on common understanding of the purposes, the subject-matter and the methods of Soviet Marxist psychology. It is shown that discussions caused not only progress of scientific knowledge, but also preservation of certain steady methodological characteristics of psychology in the USSR.

Keywords: scientific discussions, ideological discussions, history of psychology, Soviet psychology.

DOI: 10.7868/S181926531802005X

Citation: Artemeva O. A. (2018). Naučnye i ideologičeskie diskussii v formirovanii metodologičeskogo edinstva sovetsoj psihologii [Scientific and ideological discussions in formation of methodological unity of soviet psychology] // *Metodologîa i istorîa psihologii*. Iss. 2. P. 73–88.

References

- Artemieva O. A.* (2015). Social'no-psihologičeskaâ determinaciâ rossijskoj psihologii v pervoj polovine XX stoletiiâ [Socio-psychological Determination of Russian Psychology in the First Half of the XX Century]. Moscow: IP RAN.
- Bogdanchikov S. A.* (2000). Proishozhdenie marksistskoj psihologii. Diskussiâ meždu K. N. Kornilovym i G. I. Čelpanovym v otečestvennoj psihologii 20-h godov [The Origin of Marxist Psychology. Discussion Between K. N. Kornilov and G. I. Chelpanov in the Russian Psychology of the 1920s]. Saratov: SÛI MVD Rossii.
- Budilova E. A.* (1972). Filosofskie problemy v sovetskoj psihologii [Philosophical Problems in Soviet Psychology]. Moscow: Nauka.
- Bykov K. M.* (1953). Razvitie idej I. P. Pavlova (zadači i perspektivy) [Development of I. P. Pavlov's ideas (tasks and prospects)] // Bykov K. M. Izbrannye proizvedeniâ. Vol. 1. Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo medicinskoj literatury. P. 316–364.
- Chesnova L. V.* (1986). Tri ètapa vydaûšejsâ meždisciplinarnoj diskussii [Three phases of outstanding interdisciplinary discussion] // Rol' diskussij v razvitii estestvoznaniâ / Ed. by M. G. Yaroshevsky. Moscow: Nauka. P. 191–205.
- Feyerabend P.* (1986). Izbrannye trudy po metodologii nauki [Selected Works on the Methodology of Science]. Moscow: Progress.
- Graham L. R.* (1991). Estestvoznanie, filosofii i nauki o čelovečeskom povedenii v Sovetskom Soûze [Science, Philosophy, and Human Behavior in the Soviet Union]. Moscow: Politizdat.
- Kedrov B. M.* (1986). Ob'ektivnaâ osnova naučnyh diskussij [Objective basis of scientific discussions] // Rol' diskussij v razvitii estestvoznaniâ / Ed. by M. G. Yaroshevsky. Moscow: Nauka. P. 39–52.
- Koltsova V. A.* (2001). Naučnye diskussii kak edinica analiza v istoriko-psihologičeskom issledovanii [Scientific discussions as a unit of analysis in a study on the history of psychology] // Istoriiâ psihologii i istoričeskaâ psihologiiâ: sostoânie i perspektivy razvitiâ (III Moskovskie vstreči po istorii psihologii) / Ed. by V. A. Koltsova, Yu. N. Oleynik, O. E. Serova. Moscow: Socium. P. 11–13.
- Kuhn T.* (2001). Struktura naučnyh revolûcij [The Structure of Scientific Revolutions]. Moscow: AST.
- Kuznetsov V. I.* (1986). Naučnye diskussii v himii na stranicah žurnalov [Scientific discussions in chemistry in journal publications] // Rol' diskussij v razvitii estestvoznaniâ / Ed. by M. G. Yaroshevsky. Moscow: Nauka. P. 161–181.
- Lakatos I.* (2003). Metodologiiâ issledovatel'skich programm [The Methodology of Scientific Research Programmes]. Moscow: AST; Ermak.
- Makeeva V. N.* (1969). K voprosu o koordinacii i planirovanii naučno-issledovatel'skoj raboty v pervye gody sovetskoj vlasti (1917–1925 gg.) [On the issue of coordination and planning of research work in the early years of Soviet government (1917–1925)] // Problemy deâtel'nosti učennyh i naučnyh kollektivov. Iss. 2. Leningrad: IIET. P. 62–69.
- Mikulinsky S. R.* (1986). Naučnaâ diskussiâ i razvitie nauki [Scientific discussion and the development of science] // Rol' diskussij v razvitii estestvoznaniâ / Ed. by M. G. Yaroshevsky. Moscow: Nauka. P. 3–7.
- Pavlova G. E.* (1969). Iz istorii organizacii naučno-issledovatel'skich institutov Narkomprosa v pervye gody sovetskoj vlasti (1918–1925 gg.) [From the history of the organization of research institutes of the People's Commissariat of Education in the first years of Soviet govern-

ment (1918–1925)] // Problemy deâtel'nosti učenyh i naučnyh kollektivov. Iss. 2. Leningrad: II-ET. P. 56–61.

Petrovskiy A. V. (1984). Voprosy istorii i teorii psihologii: Izbr. trudy [Issues of History and Theory of Psychology: Selected Works]. Moscow: Pedagogika.

Popper K. (1983). Logika i rost naučnogo znaniâ. Izbr. raboty [Logic and Growth of Scientific Knowledge: Selected Works]. Moscow: Progress.

Psihologičeskââ nauka v Rossii XX stoletiiâ: problemy teorii i istorii [Psychological Science in Russia of the 20th Century: Problems of Theory and History] (1997) / Ed. by A. V. Brushlinsky. Moscow: IP RAN.

Smirnov A. A. (1975). Razvitie i sovremennoe sostoânîe psihologičeskoj nauki v SSSR [The Development and Current State of Psychological Science in the USSR]. Moscow: Pedagogika.

Umrikhin V. V. (1991). “Načalo konca” povedenčeskoj psihologii v SSSR [“The beginning of the end” of behavioral psychology in the USSR] // Repressirovannââ nauka / Ed. by M. G. Yaroshevsky. Leningrad: Nauka. P. 136–145.

Vizgin V. P. (1986). Rol' naučnoj diskussii v formirovanii teorii (na primere diskussii o teorii gravitacii, 1912–1913 gg.) [The role of scientific discussion in the formation of the theory (by the example of the discussion on the theory of gravity, 1912–1913)] // Rol' diskussij v razvitii estestvoznaniâ / Ed. by M. G. Yaroshevsky. Moscow: Nauka. P. 102–120.

Yaroshevsky M. G. (1968). Ivan Mihajlovič Sečenov. 1829–1905 [Ivan Mikhailovich Sechenov. 1829–1905]. Leningrad: Nauka.

Yaroshevsky M. G. (1983). Opponentnyj krug i naučnoe otkrytie [Opponent circle and scientific discovery] // Voprosy filosofii. N 10. P. 49–62.

Yaroshevsky M. G. (1986). Funkciâ diskussii v predmetno-logičeskom razvitii nauki [The function of the discussion in the subject-logical development of science] // Rol' diskussij v razvitii estestvoznaniâ / Ed. by M. G. Yaroshevsky. Moscow: Nauka. P. 8–39.

Yaroshevsky M. G. (1991). Stalinizm i sud'by sovetskoj nauki [Stalinism and the fate of Soviet science] // Repressirovannââ nauka / Ed. by M. G. Yaroshevsky. Leningrad: Nauka. P. 9–33.

Yaroshevsky M. G. (1994). Kak predali Ivana Pavlova [How Ivan Pavlov was betrayed] // Repressirovannââ nauka. Iss. II / Ed. by M. G. Yaroshevsky, A. I. Melua. Saint Petersburg: Nauka. P. 76–82.

Yasnitsky A. (2010). Ob izolâcionizme sovetskoj psihologii: zarubežnye konferencii 1920–1930-h gg. [Regarding the isolationism of Soviet psychology: International conferences in the 1920–1930s] // Voprosy psihologii. N 3. P. 101–112.

THE HISTORY AND LOGIC OF THE DEVELOPMENT OF THE SOCIETY OF PSYCHOLOGISTS IN RUSSIA



I. N. Semenov
Higher School of Economics,
Moscow, Russia,
e-mail: i_samenov@mail.ru

The article suggests the periodization of the history of the “Psychological society” in Russia, explicates the logic of its institutional and cognitive development, and also specifically describes the initial period of its formation at the end of the 19th century, productive activity of such innovative institutions as “Commission on Logic and Psychology of Thinking” and the section “Psychology of Creativity” in the second half of the 20th century.

Keywords: psychology, history, philosophy, methodology, science studies, human knowledge, “Psychological society”, institutional development, cognitive activity, thinking, reflection, creativity.

DOI: 10.7868/S1819265318020061

Citation: Semenov I. N. (2018). Istorîâ i logika razvitiâ v Rossii “Obšestva psihologov” [The history and logic of the development of the Society of Psychologists in Russia] // Metodologiâ i istoriâ psihologii. Iss. 2. P. 89–112.

References

Alekseev N. G., Ladenko I. S., Semenov I. N. et al. (1996). Mysli o myslâh [Thoughts of Thoughts]. Vol. 1 / Ed. by I. S. Ladenko, V. V. Davydov, I. N. Semenov et al. Novosibirsk: NIIPK.

Alekseev N. G., Ponomarev Ya. A., Yudin E. G. et al. (1971). Problemy naučnogo tvorčestva v sovremennoj psihologii [Problems of Scientific Creativity in Modern Psychology] / Ed. by M. G. Yaroshevsky. Moscow: Nauka.

Alekseev N. G., Zaretsky V. K., Semenov I. N. (1979). Kognitivizm kak obšepsihologičeskââ koncepciâ poznavatel’nyh processov i naučeniâ [Cognitivism as a general psychological concept of cognitive processes and learning] // Voprosy psihologii. N 2. P. 164–169.

Alekseev N. G., Zaretsky V. K., Semenov I. N. et al. (1991). Metodologiâ refleksii konceptual’nyh shem deâtel’nosti poiska i prinâtiâ rešeniâ [Methodology of Reflection of Conceptual Schemes of Search and Decision-making]. Novosibirsk: NGU.

Alexejev N. G., Semenov I. N., Zaretskiy V. K. et al. (1985). Proceedings of the First Finnish-Soviet Symposium on Creativity / Ed. by J. A. Ponomarev, A. Saarnen. Helsinki.

Allakhverdov V. M., Ponomarev Ya. A., Semenov I. N. et al. (2006). Psihologiâ tvorčestva: škola Â. A. Ponomareva [Psychology of Creativity: The School of Ya. A. Ponomarev] / Ed. by D. V. Ushakov. Moscow: Nauka.

- Berulava G. A., Semenov I. N. (Eds.). (1994). Sovremennye problemy psikhologii myshleniâ. Èžegodnik [Modern Problems of Psychology of Thinking: A Yearbook]. Iss. 1. Biysk: BiGPI.*
- Berulava G. A., Semenov I. N. (Eds.). (1995a). Sovremennye problemy psikhologii myshleniâ. Èžegodnik [Modern Problems of Psychology of Thinking: A Yearbook]. Iss. 2. Biysk: BiGPI.*
- Berulava G. A., Semenov I. N. (Eds.). (1995b). Psihologičeskie problemy razvitiâ tvorčeskikh sposobnostej v usloviâh gumanizacii obrazovaniâ [Psychological Problems of Development of Creative Abilities in the Conditions of Humanization of Education]. Biysk: BiGPI.*
- Bogoyavlenskaya D. B. (Ed.). (1997). Osnovnye sovremennye koncepcii tvorčestva i odarenosti [The Main Modern Theories of Creativity and Giftedness]. Moscow: Molodaâ gvardiâ.*
- Boldina T. G., Semenov I. N. (Eds.). (2007). Čelovek v izmenâušemsâ mire: sfery tvorčestva čeloveka (10-â Okružnaâ naučno-praktičeskaâ konferenciâ učašihâ gimnazij) [Man in a Changing World: Spheres of Human Creativity (10th District Scientific and Practical Conference of Gymnasium Students)]. Moscow: APSN.*
- Bolshakova V. V. (2006). I. I. Lapšin o psikhologii mističeskogo poznaniâ i «vselenskogo čuvstva» [I. I. Lapshin on the psychology of mystical knowledge and “universal sense”] // Metodologiâ i istoriâ psikhologii. Iss. 2. P. 82–93.*
- Boshev P., Alekseev N. G., Semenov I. N. et al. (1981). Teoretičeskie i metodologičeskie osnovy ěrgonomiki [Theoretical and methodological foundations of ergonomics] // Ėrgonomika: Principy i rekomendacii. Meždunarodnoe metodičeskoe rukovodstvo / Ed. by V. M. Munipov, V. P. Zinchenko, I. N. Semenov et al. Moscow: VNIITĖ-SĖV. P. 7–38.*
- Budilova E. A. (1960). Bor’ba idealizma i materializma v russkoj psikhologičeskoj nauke (vtoraâ polovina XIX – načalo XX v.) [The Struggle Between Materialism and Idealism in Russian Psychological Science (The Second Half of the 19th Century – the Beginning of the 20th Century)]. Moscow: Izd-vo AN SSSR.*
- Davydov V. V. (1995). Istoriâ raboty Komissii po logike i psikhologii myshleniâ [History of the Commission on Logic and Psychology of Thinking] // Voprosy metodologii. N 1–2.*
- Derkach A. A., Semenov I. N., Balaeva A. V. (2005). Refleksivnaâ akmeologiâ tvorčeskoj individual’nosti [Reflexive Acmeology of Creative Individuality]. Moscow: RAGS.*
- Dorfman L. Ya., Semenov I. N., Ushakov D. V. et al. (2010). Psihologiâ tvorčestva: k 90-letiiû Â. A. Ponomareva [Psychology of Creativity: On the 90th Anniversary of Ya. A. Ponomarev] / Ed. by L. Ya. Dorfman, D. V. Ushakov. Perm: PGPU.*
- Dyukov V. M., Boydik L. A., Semenov I. N. (2012). Teoretičeskie i metodologičeskie osnovy škol’nogo inklüzivnogo obrazovaniâ [Theoretical and Methodological Foundations of School Inclusive Education]. Saarbrücken: Lambert.*
- Dyukov V. M., Semenov I. N. (1995). Sociokul’turnyj proekt «Rossijskij predprinimatel’» (opyt raboty škol Krasnoârskogo regiona) [Socio-cultural project “Russian Businessman” (experience of work at schools in the Krasnoyarsk region)] // Škola budušego roždaetsâ segodnâ. Meždunarodnyj proekt «Rossiâ – SŠA: Obrazovanie dlâ budušego». Moscow: RAO. P. 109–121.*
- Dyukov V. M., Semenov I. N., Shaikhutdinova R. V. (2010). Refleksivnyj koučing: koncepty, tehnologii, programmy [Reflective Coaching: Concepts, Technologies, Programs]. Saarbrücken: Lambert.*
- Grot N. Ya. (1880). Psihologiâ čuvstvovanij v ee istorii i glavnyh osnovah [Psychology of Feelings in Its History and Main Principles]. Saint Petersburg: Tip. Imp. Akad. nauk.*
- Grot N. Ya. (1889). Značenie čuvstva v poznanii i deâtel’nosti čeloveka [The Significance of Feelings in Human Cognition and Activity]. Moscow: Tip. A. Gatkuka.*
- Kostyukov N. N., Semenov I. N. (2014). Professional’noe obrazovanie vračej: metodologiâ proektirovaniâ modernizacii sredstvami sistemno-razvivaûšego podhoda [Professional Education of Doctors: Methodology of Designing Modernization Means by the Systemic-Developing Approach].*

tion of Doctors: A Methodology for Designing Modernization by Means of a System-Development Approach]. Moscow: FIRO.

Ladenko I. S., Ponomarev Ya. A., Semenov I. N. et al. (Eds.). (1991). Refleksivnye processy i tvorčestvo [Reflexive Processes and Creativity]. In 3 vols. Novosibirsk: NGU.

Makurova A. V. (2014). Razvitie I. N. Semenovym refleksivnoj psihologii: ot issledovanij myšleniâ k formirovaniû naučnoj školy (obzor po materialam knigi: W. Matthäus (1988). "Sow-jetische Denkpsychologie". Göttingen, Toronto, Zürich: Verlag für Psychologie) [The development of reflexive psychology by I. N. Semenov: from the research of thinking to the formation of a scientific school (a review according to the materials of the book: Matthäus W. (1988). Sow-jetische Denkpsychologie. Göttingen; Toronto; Zürich: Verlag für Psychologie)] // Psihologiâ. Istorigo-kritičeskie obzory i sovremennye issledovaniâ. N 6. P. 58–96.

Martsinkovskaya T. D. (2007). Problemy istorii psihologii v trudah G. G. Špeta [Problems of the history of psychology in the works by G. G. Shpet] // Metodologiâ i istoriâ psihologii. Iss. 2. P. 21–31.

Matyushkin A. M. (1984). Osnovnye napravleniâ issledovanij myšleniâ i tvorčestva // Psihologičeskij žurnal. N 1. P. 9–17.

Orlova E. V., Dyukov V. M., Semenov I. N. (2014). Deti s ograničennymi vozmožnostâmi zdorov'â i inklüzivnoe obrazovanie [Children with Disabilities and Inclusive Education]. Saarbrücken: Lambert.

Ponomarev Ya. A. (1967). Psihika i intuiciâ [Psychic and Intuition]. Moscow: Politizdat.

Ponomarev Ya. A. (1976). Psihologiâ tvorčestva [Psychology of Creativity]. Moscow: Nauka.

Ponomarev Ya. A. (1983). Metodologičeskoe vvedenie v psihologiû [Methodological Introduction to Psychology]. Moscow: Nauka.

Ponomarev Ya. A., Alekseev N. G., Semenov I. N. (1979). Issledovanie problem psihologii tvorčestva [Study of the problems of the psychology of creativity] // Voprosy psihologii. N 3. P. 182–186.

Ponomarev Ya. A., Semenov I. N., Stepanov S. Yu. (Eds.). (1988). Psihologo-pedagogičeskie aspekty razvitiâ tvorčestva i refleksii [Psychological and Pedagogical Aspects of the Development of Creativity and Self-reflection]. Moscow: Filosofskoe obščestvo.

Ponomarev Ya. A., Semenov I. N., Stepanov S. Yu. et al. (1990). Psihologiâ tvorčestva: obščââ, differencial'naâ, prikladnaâ [Psychology of Creativity: General, Differential, Applied] / Ed. by Ya. A. Ponomarev. Moscow: Nauka.

Ponomarev Ya. A., Semenov I. N., Zaretsky V. K. et al. (1983). Issledovanie problem psihologii tvorčestva [Study of the Problems of the Psychology of Creativity] / Ed. by Ya. A. Ponomarev. Moscow: Nauka.

Semenov I. N. (1970–1973). Stat'i: Behterev Vladimir Mihajlovič. Blonskij Pavel Petrovič. Vygotskij Lev Semenovič. Vûrčburgskaâ škola. Duša. Individual'nost'. Kûl'pe Osvâl'd [Articles: Bekhterev Vladimir Mikhailovich; Blonsky Pavel Petrovich; Vygotsky Lev Semenovich; Würzburg School; Soul; Individuality; Külpe Oswald] // BSE [Great Soviet Encyclopedia]. 3d ed. Vols. 3, 5, 10, 14. Moscow: Sovetskaâ ênciklopediâ.

Semenov I. N. (1989). Sovremennaâ sovetskaâ psihologiâ myšleniâ: panorama fundamental'nyh dostiženij [Modern Soviet psychology of thinking: a panorama of fundamental achievements] // Psihologičeskij žurnal AN SSSR. N 6. P. 160–162.

Semenov I. N. (1992). Metodologičeskie osnovy Moskovskoj školy refleksivno-gumanitar-noj psihologii i pedagogiki tvorčestva [Methodological foundations of the Moscow School of Reflexive Humanitarian Psychology and Pedagogy of Creativity] // Metodologičeskie koncepcii i školy v SSSR (1951–1991). Novosibirsk: NGU.

Semenov I. N. (2006). Psihologija naučnog tvorčestva Â. A. Ponomareva vo vzaimodejstvii s rossijskimi učenymi [Scientific work of Ya. A. Ponomarev in collaboration with Russian scientists] // Psihologija tvorčestva: škola Â. A. Ponomareva / Ed. by D. V. Ushakov. Moscow: IP RAN. P. 597–623.

Semenov I. N. (2009a). Sistemno-metodologičeskaâ i istoriko-naučnaâ refleksiâ kak sredstva progressa psihologii [System-methodological and historical-scientific reflection as a means of progress of psychology] // Progress v psihologii: kriterii i priznaki. Moscow: IP RAN. P. 210–236.

Semenov I. N. (2009b). S. L. Rubinštejn: izvestnyj i neizvestnyj [S. L. Rubinstein, known and unknown] // Psihologija. Žurnal Vysšej školy èkonomiki. N 3. P. 63–89.

Semenov I. N. (2010a). Refleksivno-gumanitarnaâ psihologija i pedagogika tvorčestva [Reflexive humanitarian psychology and pedagogy of creativity] // Rossijskie naučnye školy. Vol. 3. Moscow: Izd-vo Rossijskoj akademii estestvoznaniâ. P. 317–332.

Semenov I. N. (2010b). Čelovečeskij kapital i čelovečeskij faktor proizvoditel'nosti truda: psihologičeskie aspekty [Human capital and the human factor of labor productivity: psychological aspects] // X Meždunarodnaâ naučnaâ konferenciâ po problemam razvitiâ èkonomiki i obščestva / Ed. by E. G. Yasin. Vol. 1. Moscow: Vsemirnyj bank; GU VŠÈ. P. 505–512.

Semenov I. N. (2011). Èkzistencial'no-kul'tural'naâ refleksiâ vo vzaimodejstvii hudožestvennogo i naučnog tvorčestva v èpohe Serebrânogo veka [Existential-cultural reflection in the interaction of artistic and scientific creativity in the era of the Silver Age] // Tvorčestvo: ot biologičeskikh osnovanij k social'nyj i kul'turnym fenomenam / Ed. by D. V. Ushakov. Moscow: IP RAN. P. 606–624.

Semenov I. N. (2012a). Kafedra obščej psihologii MGU kak kolybel' universitetskogo professional'nogo obrazovaniâ psihologov i izučeniâ refleksii [The Department of General Psychology of Moscow State University as the cradle of university professional education of psychologists and of the study of reflection] // Psihologija. Istoriko-kritičeskie obzory i sovremennye issledovaniâ. N 5–6. P. 112–133.

Semenov I. N. (2012b). Refleksiâ problem periodizacii istorii psihologii i differenciaciâ ètapov ee razvitiâ [Reflection on the problems of periodization of the history of psychology and the differentiation of the stages of its development] // Psihologija. Istoriko-kritičeskie obzory i sovremennye issledovaniâ. N 1. P. 62–76.

Semenov I. N. (2012c). Formirovanie myšleniâ i samosoznaniâ ličnosti v refleksivno-razvivajuščih sredah nepreryvnogo obrazovaniâ [Formation of thinking and self-identity of the individual in the reflexive-developing environments of continuous education] // Međunaroden dijalog: Istok – Zapad (Kultura, slavjanstvo i ekonomija). Sveti Nikole, Republic of Macedonia: Međunaroden centar za slavjanska prosveta. P. 395–403.

Semenov I. N. (2012d). Ètapy, metodologija i napravleniâ issledovanij refleksii v Psihologičeskom institute na Mohovoj [Stages, methodology and directions of reflection research in the Moscow Psychological Institute] // Mir psihologii. N 4. P. 261–275.

Semenov I. N. (2013). Refleksivnaâ psihologija innovacionnogo obrazovaniâ [Reflexive Psychology of Innovative Education]. Moscow: Nasledie MMK.

Semenov I. N. (2014a). Naučno-pedagogičeskaâ deâtel'nost' A. N. Ždan [Scientific and pedagogical work of A. N. Zhdan] // Nacional'nyj psihologičeskij žurnal. N 4. P. 3–12.

Semenov I. N. (2014b). Sistemodeâtel'nostnaâ metodologija i refleksivnaâ psihologija myšleniâ [System-Activity Methodology and Reflexive Psychology of Thinking]. Noginsk: Analitika Rodis.

Semenov I. N. (2015a). K 130-letiju Obščestva psihologov i k 95-letiju so dnâ roždeniâ Â. A. Ponomareva: obzor razvitiâ sekcii «Psihologija tvorčestva» [On the 130th anniversary of the So-

ciety of Psychologists and the 95th anniversary of the birth of Ya. A. Ponomarev: review of the development of the section "The Psychology of Creativity" // *Psihologiiâ. Istoriko-kritičeskie obzory i sovremennye issledovaniâ*. N 6. P. 29–68.

Semenov I. N. (2015b). *Personologiiâ Mihaila Grigor'eviča Âroševskogo kak istorika, teoretika, metodologa psihologii razvitiâ ličnosti i tvorčestva v nauke* [Personology of Mikhail Grigorievich Yaroshevsky as a historian, theorist, and methodologist of the psychology of personality development and scientific creativity] // *Razvitie ličnosti*. N 4. P. 19–52.

Semenov I. N., Boldina T. G. (Eds.). (2011). *Proektno-issledovatel'skij podhod v reflektivnoj psihologii innovacionnogo obrazovaniâ* [Design and Research Approach in the Reflexive Psychology of Innovative Education]. Moscow: IRPTiGO.

Semenov I. N., Zaretsky V. K., Renge V. E. (1978). *Konceptual'nye shemy issledovaniâ i proektirovaniâ trudovoj deâtel'nosti* [Conceptual schemes of research and designing of labor activity] // *Razvitie ergonomiki v sisteme dizajna*. Borjomi: Obščestvo psihologov Gruzii. P. 172–179.

Semionov I. N. (1978). An empirical psychological study of thought processes in creative problem-solving from the perspective of the theory of activity // *Soviet Psychology*. Vol. 16. N 4. P. 3–46.

Shchedrovitsky G. P. (1998). *Mehanizmy raboty seminarov Moskovskogo metodologičeskogo kružka* [The mechanisms of the seminars of the Moscow Methodological Circle] // *Voprosy metodologii*. N 1–2.

Shchedrovitsky G. P. et al. (1993). *Pedagogika i logika* [Pedagogy and Logic]. Moscow: Kastal'; Meždunar. žurn. "Magisterium".

Shevarev P. A. (1966). *Obobščennye asociacii v processah myšleniâ* [Generalized associations in thinking] // *Issledovaniâ myšleniâ v sovetskoj psihologii*. Moscow: Nauka.

Shulyak N. V., Dyukov V. M., Semenov I. N. (2014). *Model' osnovnoj (podrosterkovo)j školy. Proektirovanie universal'nyh dejstvij v подроsterkovo)j škole* [The Model of the Middle (Teenage) School. Designing Universal Action in the Teenage School]. Saarbrücken: Lambert.

Solovyov V. S. (1874). *Krizis zapadnoj filosofii. Protiv pozitivistov* [The Crisis of Western Philosophy: Against the Positivists]. Moscow: Red. Pravoslav. obozreniâ.

Tikhonova E. V. (2010). *U istokov sozdaniâ školy filosofskoj psihologii v Sankt-Peterburgskom universitete: Mihail Ivanovič Vladislavlev* [At the origins of the school of philosophical psychology at St. Petersburg University: Mikhail Ivanovich Vladislavlev] // *Metodologiiâ i istoriâ psihologii*. Iss. 2. P. 100–114.

Troitsky M. M. (1867). *Nemeckââ psihologiiâ v tekušem stoletii. Istoričeskoe i kritičeskoe issledovanie s predvaritel'nym očerkom uspehov psihologii so vremen Bëkona i Lokka* [German Psychology in the Current Century. Historical and Critical Study with a Preliminary Outline of the Successes of Psychology Since the Days of Bacon and Locke]. Moscow: Tip. T. Ris.

Troitsky M. M. (1882). *Nauka o duhe* [The Science of the Spirit]. In 2 vols. Moscow: N. A. Abrikosov.

Troitsky M. M. (1885). *Sovremennoe učenie o zadačah i metodah psihologii. Reč', proiznesennaâ v pervom publičnom zasedanii Psihologičeskogo obščestva, sostoâšego pri Moskovskom universitete, 14 marta 1885 g.* [Modern Teaching on the Tasks and Methods of Psychology. Speech delivered in the first public meeting of the Psychological Society of the Imperial Moscow University on March 14, 1885]. Moscow: Tip. V. A. Gatkuk.

Tyulpanova O., Selyutina G., Semenov I. (2013). *Metodologičeskie osnovaniâ innovacionnoj raboty* [Methodological Foundations of Innovations]. Saarbrücken: Lambert.

Vasyutin R. N., Semenov I. N. (1998). Igreorefleksika razvitiâ professional'nogo rosta menedžerov sredstvami refleksivnogo videotreninga [Game-Reflection of Professional Growth of Managers Through Reflective Video Training]. Moscow; Zaporozhye: IRPTiGO.

Vladislavlev M. I. (1866). Sovremennye napravleniâ v nauke o duše [Modern Trends in the Science of the Soul]. Saint Petersburg: Tip. N. Tiblena i K°.

Yaroshevsky M. G. (1977). Logika razvitiâ nauki i naučnââ škola [Scientific school and the logic of the development of science] // Školy v nauke / Ed. by S. R. Mikulinsky, M. G. Yaroshevsky. Moscow: Nauka. P. 7–97.

Yaroshevsky M. G. (1988). Psihologijiâ tvorčestva i tvorčestvo v psihologii [Psychology of creativity and creativity in psychology] // Iskustvoznanie i psihologijiâ hudožestvennogo tvorčestva / Ed. by A. Ya. Zis, M. G. Yaroshevsky. Moscow: Nauka. P. 31–50.

Yurkevich P. D. (1862). Âzyk fiziologov i psihologov [The language of physiologists and psychologists] // Russkij vestnik. N 4. P. 912–934; N 5. P. 373–392; N 6. P. 733–766; N 8. P. 661–704.

Zaretsky V. K., Semenov I. N., Stepanov S. Yu. (1980). Refleksivno-ličnostnyj aspekt formirovaniâ rešeniâ tvorčeskih zadač [Reflexive and personality aspect of the formation of solving creative problems] // Voprosy psihologii. N 5. P. 112–117.

Zhdan A. N. (Ed.). (2009). Rossijskaâ psihologijiâ. Antologijiâ [Russian Psychology: An Anthology]. Moscow: Akademičeskij proekt; Al'ma Mater.

Zhuravlev A. L., Semenov I. N., Stepanov S. Yu. et al. (2011). Tvorčestvo: ot biologičeskikh osnovanij k social'nym i kul'turnym fenomenam [Creativity: From Biological Foundations to Social and Cultural Phenomena] / Ed. by D. V. Ushakov. Moscow: IP RAN.

Section HISTORY OF WORLD PSYCHOLOGY

GENERAL PSYCHOLOGY: A FIELD OF SCIENCE WITH NO HISTORY?



H. E. Lück
FernUniversität in Hagen,
Hagen, Germany,
e-mail: helmut.lueck@fernuni-hagen.de



M. Rothe
FernUniversität in Hagen,
Hagen, Germany,
e-mail: miriam.rothe@fernuni-hagen.de

In this paper, the history of formation and change of the subject-matter of general psychology in the German language space is analyzed. The idea of this scientific field appeared as early as the end of the 18th century following the emergence of psychology as an independent science. It rapidly developed in the 1940s and continued to evolve in the second half of the 20th century. Seminal works that served as the basis for an independent field of general psychology

(W. Wundt's physiological psychology, and W. Stern's personalistic theory) are considered in more detail. General psychology is certainly considered to be a part of psychology, but its scope and subject matter are very ambiguous. Paradoxically, this area has no history, or, perhaps, its history was forgotten; however, some individual topics that are a part of it (perception, memory, language) have a long and interesting history. References to general psychology are encountered earlier than it was recognized as a distinct area of research. Contemporary borders of this field are defined through the relationship of the concepts of Allgemeine Psychologie in German, general psychology in English, special, theoretical, practical, applied, experimental, and cognitive psychology. The separation of this research area from applied psychology happens through limitation of research to «average», «normal», «healthy» people with «typical» features and manifestations. That is, general psychology considers universal laws of mental functions that can be investigated with experimental methods. The separation of general psychology as an area of research can also be associated with the isolation of psychology as a profession and introduction of the corresponding curriculum and the procedure of issuing diplomas for this specialty, which meant raising the status of psychological education. At that time, the concept of a graduate psychologist has arisen. Along with additional psychological education on the basis of training in philosophy, pedagogy, medicine or engineering, self-sufficient psychological education, based on teaching the basics (i.e., basic, general) emerged in the 1940s in Germany due to the initiative of the German Psychological Society. The position of general psychology in the curriculum at the beginning of training in the psychological specialty has two causes: didactic and ontological. In the postwar period, education in the field of psychology had been preserved after some discussions, however, the subject of general psychology began to be interpreted in different ways. A new legal provision on the procedure for obtaining higher education for the psychological specialty of the 1970s and changes in the 1980s had negative consequences such as the decline in the value of the field of general psychology. Thus, today the question of the exact definition of general psychology still prevails. It is necessary to take into account the heterogeneity of general psychology: Allgemeine Psychologie differs from general psychology; and, as a result of educational reforms, the thematic fields in general psychology turn out to be less interconnected than we would like them to be.

Keywords: general psychology, Allgemeine Psychologie, history of psychology, subject of general psychology, physiological psychology of W. Wundt, personalistic psychology of W. Stern, psychology as a profession.

DOI: 10.7868/S1819265318020073

Citation: Lück H. E., Rothe M. (2018). Obșea psihologiã – oblast' nauki bez istorii? [General psychology: a field of science with no history?] // Metodologiã i istoriã psihologii. Iss. 2. P. 113–129.

References

- Bergius R. (2009). Allgemeine Psychologie. In H. O. Häcker, K.-H. Stapf (Hrsg.), Dorsch Psychologisches Wörterbuch, 15. Aufl. (S. 28–29). Bern: Huber.
- Bermeitinger C., Kaup B., Kiesel A., Koch I., Kunde W., Müsseler J., Oberfeld-Twistel D., Strobach T., Ulrich R., Liesefeld H. R., Schütz-Bosbach S., Müller H. J., Abele-Brehm A., Gollwitzer M., Daum M. M., Eckstein K., Schmiedek F., Schuhrke B., Allesch C. G., Allolio-Näcke L., Morgenroth O., Wolfradt U., Lüdmann M., Rief W., Ohly S. (2016). Positionspapier zur Lage der Allgemeinen Psychologie. Psychologische Rundschau, 67(3), 175–207. doi:10.1026/0033-3042/a000317

Binswanger L. (1922). Einführung in die Probleme der allgemeinen Psychologie. Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-642-47384-5

Boring E. G. (1929). A History of Experimental Psychology. 2nd ed. New York: Appleton Century Crofts, 1950.

Brauns H.-P. (2012). Ist die rationale Psychologie eine theoretische Psychologie? In A. Stock, H.-P. Brauns, U. Wolfradt (Hrsg.), Historische Analysen theoretischer und empirischer Psychologie (S. 9–22). Frankfurt am Main: Lang.

Bühning G. (1996). William Stern oder Streben nach Einheit. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Colman A. M. (2001). A Dictionary of Psychology. Oxford: Oxford University Press.

Deutsche Gesellschaft für Psychologie. Psychologie studieren / Über das Fach / Teildisziplinen der Psychologie / Allgemeine Psychologie. URL: <https://www.dgps.de/index.php?id=101> (Aufgerufen 28.8.2017).

Diplomprüfungsordnung für Studierende der Psychologie vom 16.6.1941, gültig ab 1.4.1941. Deutsche Wissenschaft Erziehung und Volksbildung. Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltungen der Länder. Jahrgang 7, Berlin, den 5. Juli 1941, Heft 13, 255–260. (URL: <http://www.sgipt.org/gesch/psych/diplom41.htm>) (Aufgerufen 28.8.2017).

Fahrenberg J. (2011). Wilhelm Wundt. Pionier der Psychologie und Außenseiter? Leitgedanken der Wissenschaftskonzeption und deren Rezeptionsgeschichte. 2., korrigierte Fassung. <http://www.jochen-fahrenberg.de> [PDF-Datei, 17.9.2017]. Seiten I–VIII, 1–631.

Fahrenberg J. (2015). Theoretische Psychologie. Eine Systematik der Kontroversen. Lengerich: Pabst Science.

Fahrenberg J. (2017). [Selbstdarstellung]. In K.-H. Renner, H. E. Lück (Hrsg.), Psychologie in Selbstdarstellungen. Band 5. (S. 72–85). Lengerich: Pabst Science.

Geuter U. (1984). Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Gundlach H. (2013). Das Diplom und die Psychologie. Eine Rückschau. Report Psychologie, 38(6), 248–252.

Gundlach H. (2017). Wilhelm Windelband und die Psychologie. Das Fach Philosophie und die Wissenschaft Psychologie im Deutschen Kaiserreich. Heidelberg: University Publishing. URL: <http://heiup.uni-heidelberg.de/heiup/catalog/book/203> (Aufgerufen 16.10.2017).

Hall S. (1914). Die Begründer der Modernen Psychologie (Lotze, Fechner, Helmholtz, Wundt). Leipzig: Felix Meiner.

Hart D. (Hrsg.). (1991). Die Erfindung des Gedächtnisses. Frankfurt am Main: Keip.

Hellpach W. (1946). Klinische Psychologie. Stuttgart: Thieme.

Hoyos C. G. (1964). Denkschrift Psychologie. Im Auftrage der Deutschen Forschungsgemeinschaft und in Zusammenarbeit mit zahlreichen Fachgelehrten. Wiesbaden: Franz Steiner.

John M. (2003). Carl Christian Erhard Schmid und die Psychologie um 1800. In G. Eckardt (Hrsg.), Psychologie vor Ort – ein Rückblick auf vier Jahrhunderte. Die Entwicklung der Psychologie in Jena vom 16. bis 20. Jahrhundert (S. 45–67). Frankfurt: P. Lang.

Kluwe R. H. (2005). 100 Jahre Allgemeine Psychologie. In T. Rammsayer, S. Troche (Hrsg.), Reflexionen der Psychologie. 100 Jahre Deutsche Gesellschaft für Psychologie (S. 16–22). Göttingen: Hogrefe.

Krampen G. (1992). Zur Geschichte des Psychologiestudiums in Deutschland. Report Psychologie, 17(1), 18–26.

Kroh O. (1941). Ein bedeutsamer Fortschritt der deutschen Psychologie. Werden und Absicht der neuen Diplomprüfungsordnung. *Zeitschrift für Psychologie*, 151, 1–19.

Kroh O. (1942). Wozu Diplompsychologen? *Arbeit und Betrieb*, 13, 4–8.

Lamiell J. T. (2010). William Stern (1871–1938): A Brief Introduction to His Life and Works. Lengerich: Pabst.

Luft S. (2013). Einleitung des Herausgebers. In P. Natorp, *Allgemeine Psychologie nach kritischer Methode. Erstes Buch, Objekt und Methode der Psychologie*. 2. Aufl. herausgegeben von Sebastian Luft (S. 1–19). Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Marbe K. (1913). *Die Aktion gegen die Psychologie. Eine Abwehr*. Leipzig; Berlin: Teubner.

McKellar T. P. H. (1987). *Allgemeine Psychologie*. In W. Arnold, H. J. Eysenck, R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*. Neuausgabe (S. 62–67). Freiburg: Herder.

Metzger W. (1965). The historical background for national trends in psychology: German psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 1, 109–115. doi:10.1002/1520-6696(196504)1:2<109::AID-JHBS2300010203>3.0.CO;2-O

Michaelis W. (1986). *Psychologieausbildung im Wandel: Beschwichtigende Kompromisse, neue Horizonte*. München: Profil Verlag.

Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. *Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen* (1976). *Studienplan für Grundstudienrichtungen Psychologie zur Ausbildung an Universitäten und Hochschulen der DDR*. 2. überarbeitete Auflage. Berlin.

Moede W. (1939). Die notwendigen Neuordnung des psychologischen Studiums sowie dessen Richtlinien. In O. Klemm (Hrsg.), *Charakter und Erziehung. Bericht über den 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Bayreuth vom 2.-4. Juli 1938*. (S. 275–278). Leipzig: Barth.

Natorp P. (1904). *Allgemeine Psychologie in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen*. Marburg: N. G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung. 2. Aufl. 1910.

Natorp P. (1912). *Allgemeine Psychologie nach kritischer Methode. Erstes Buch, Objekt und Methode der Psychologie*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 2. Aufl. herausgegeben von Sebastian Luft. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 2013.

Prinz W., Müseler J. (2002). Einleitung: Psychologie als Wissenschaft. In J. Müseler, W. Prinz (Hrsg.), *Allgemeine Psychologie* (S. 1–10). Heidelberg: Spektrum. doi:10.1007/978-3-642-53898-8_1

Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Psychologie – Universitäten und gleichgestellte Hochschulen – beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 05.11.2002 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 13.12.2002.

Retter H. (2001). Oswald Kroh und der Nationalsozialismus. Rekonstruktion und Dokumentation einer verdrängten Beziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schmid C. Ch. E. (1791). *Empirische Psychologie*. Jena: Cöker. 2., überarbeitete Aufl. 1796.

Schönplflug W. (2000). *Allgemeine Psychologie. Essay*. In: *Lexikon der Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag. URL: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/allgemeine-psychologie/604> (Aufgerufen 16.10.2017).

Schönplflug W. (2013). *Geschichte und Systematik der Psychologie*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.

Schönplflug W. (2017, July 17). Professional Psychology in Germany, National Socialism, and the Second World War. *History of Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/hop0000065> (Aufgerufen 16.10.2017).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik

- Deutschland (Hrsg.).* (1985). Empfehlungen der Studienreformkommission Psychologie. Bonn: Geschäftsstelle für die Studienreformkommissionen.
- Spada H.* (2006). Lehrbuch Allgemeine Psychologie. 3. Auflage. Bern: Huber.
- Stern W.* (1935). Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. Den Haag: Martinus Nijhoff. doi:10.1007/978-94-011-8825-8
- Stern W.* (1938). General Psychology from the Personalistic Standpoint. (Transl. by Howard Davis Spoerl). New York: Macmillan. doi:10.1037/11642-000
- Stern W.* (1950). Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage. 2. Aufl. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Tschechne M.* (2010). William Stern. Hamburg: Ellert & Richter.
- Wolfradt U.* (2012). Theoretische Psychologie: Eine historische Betrachtung eines Begriffs und seiner Inhalte. In A. Stock, H.-P. Brauns, U. Wolfradt (Hrsg.), Historische Analysen theoretischer und empirischer Psychologie (S. 23–36). Frankfurt am Main: Lang.
- Wundt W.* (1874). Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Engelmann. URL: <http://psychologie.biphaps.uni-leipzig.de/wundt/opera/wundt/GrundPsy/GphyPsIn.htm> (Aufgerufen: 16.10.2017).
- Wundt W.* (1908–1911). Grundzüge der physiologischen Psychologie. Sechste, umgearbeitete Auflage. Leipzig: Engelmann.
- Ziehen Th.* (1915). Die Grundlagen der Psychologie. II. Buch. Prinzipielle Grundlegung der Psychologie. Leipzig und Berlin: B. G. Teubner.
- Ziehen Th.* (1923). Allgemeine Psychologie. Berlin: Heise.
- Zietz K.* (1949). Einführung in die Allgemeine Psychologie. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei.
- Zietz K., Lüttge D.* (1972). Einführung in die Allgemeine Psychologie. 7., neubearb. u. erg. Aufl. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag.

THE SCIENCE ON THE RATIONAL SOUL – FROM A WORD TO THE BOOK. INTRODUCTION TO THE ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ



L. I. Ragozin
Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russia,
e-mail: discordianonhomo@gmail.com

The article introduces the first translation from the Latin of an important fragment of the treatise «ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ». Published in 1590 it is a monument of late scholastic thought for the first time so significantly entitled. A detailed analysis of the text, the characteristics of its genre and problems as well as the definition of the intellectual and institutional context of its creation

must prepare the contemporary reader for the reception of this original work. The main contents of this collection of treatises compiled by its editor Goclenius is the argumentation on the origin of the rational soul (in accordance to Aristotle) and the principal aim of this argumentation was the refutation of ex traduce, an unorthodox opinion on the transfer of the soul through the paternal seed. The importance of this concept quite unfamiliar to the public necessitated a brief survey of its etymology and history down to the 18th century. In the conclusion, the translator notes that the peculiar tinge of his Russian text is due to his concern in authenticity and in particular to his desire to preserve the structure of the Latin phrase of the original.

Keywords: ΠΥΧΟΛΟΓΙΑ, Aristotle, rational soul, argumentation, rhetoric, scholasticism, science on the soul, ex traduce.

DOI: 10.7868/S1819265318020085

Citation: Ragozin L. I. (2018). Nauka o razumnoj duše – ot slova k knige. Vvedenie k perevodu traktata «Ψυχολογία» [The science on the rational soul – from a word to the book. Introduction to the Ψυχολογία] // Metodologîa i istoriâ psihologii. Iss. 2. P. 130–142.

References

- Augustinus A. (s.d.). De Anima et eius Origine // Patrologiae Cursus Completus. Paris: s.n. P. 475–548.*
- Cicero. (1985). Filosofskie traktaty [Philosophical Treatises]. Moscow: Nauka.*
- Du Cange D. (1886). Glossariun Mediae et Infimae Latinitatis. Editio Nova éd. Niort: L. Favre, Imprimeur Editeur.*
- Dvoretzky I. Kh. (1976). Latinsko-russkij slovar' [Latin-Russian Dictionary]. 2nd ed. Moscow: Russkij Âzyk.*
- Goclenius R. (1590). Ψυχολογία: hoc est, de Hominis Perfectione, Animo et in primis Ortu Hujus. Marburg: s.n.*
- Goclenius R. (1597). Ψυχολογία: hoc est, de Hominis Perfectione, Animo et in primis Ortu Hujus. Editio Nova Correcta et Aucta. Marburg: s.n.*
- Hamilton S. W. (1869). Lectures on Metaphysics and Logic. Edinburgh; London: William Blackwood and Sons.*
- Kant I. (1997). Lectures on Metaphysics. Cambridge: Cambridge University Press.*
- Krstic K. (1964). Marko Marulic – The Author of the Term “Psychology” // Acta Instituti Psychologici Universitatis Zagrabienensis. N 36. P. 7–13.*
- Kuchenbecker J. P. (1737). Vita Hermanni Vultej, jurisconsulti ex monumentis fide dignis, ut plurimum inedita deprompta, et ad illustrandam Historiam Hassiacam edita. Marburg (Hasssa): s.n.*
- Lamanna M. (2010). On the Early History of Psychology // Revista Filosófica de Coimbra. N. 38. P. 291–314.*
- Leibnitz G. W. (1734). Essais de Théodicée sur la Bonté de Dieu la Liberté de L'Homme et L'Origine du Mal. Nouvelle édition Augmentée de L'Histoire de la Vie et des Ouvrages de L'Auteur éd. Amsterdam: François Changuion.*
- Luccio R. (2013). Psychologia – the Birth of a New Scientific Context // Review of Psychology. N 1–2. P. 5–14.*
- Luther M. (1932). D. Martin Luthers Werke: Kritische Gesamtausgabe. Weimar: Herman Böhlaus.*

Maiorov G. G. (1979). *Formirovanie srednevekovoj filosofii (latinskaâ patristika)* [Formation of Medieval Philosophy (Latin Patristics)]. Moscow: Mysl'.

Melanchton P. (1595). *Liber De Anima Recognitus ab autore Philippo Melanchtone*. Witteberga: s.n.

Shkuratov V. A. (2015). *Istoričeskââ psihologiâ. Vvedenie v istoričeskuû psihologiû* [Historical Psychology. Introduction to Historical Psychology]. 3d ed. Moscow: Kredo.

Starobinski J. (2000). *La decouverte de la psychologie // L'Epoque de la Renaissance (1400–1600). Crises et essors nouveaux (1560–1610)*. Amsterdam; Philadelphia: s.n.

Swedenborg E. (1815). *The Apocalypse or Book of Revelation Explained Accordingly to the Spiritual Sense; in which are Revealed the Arcana which are there Predicted*. London: Society for Printing and Publishing the Writings of The Hon. Emanuel Swedenborg.

Tertullianus Q. S. F. (s.d.). *Liber De Anima // Patrologiae Cursus Completus*. Paris: s.n. P. 641–752B.

Thomas Aquinas. (1951). *Sentencia libri De Anima*. Commentary on Aristotle's *De Anima*. New Haven: Yale University Press.

Vidal F. (2011). *The Sciences of the Soul. The Early Modern Origins of Psychology*. Chicago; London: Chicago University Press.

Wolfius C. (1737). *Psychologia Rationalis Methodo Scientifica Pertracta, qua ea, quae De Anima Humana Indubia Experientiae Fide Innotescunt, per Essentiam et Naturam Animae Explicatur*. Editio Novissima éd. Verona: s.n.

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ: THAT IS, ON HUMAN PERFECTION, ON THE SPIRIT, AND FIRST AND FOREMOST ON ITS ORIGIN...

Part 1



R. Goclenius (Ed.)
(1547–1628)
Marburg Academy,
Marburg, Germany

Rodolphus Goclenius professor of logic at Marburg supervised the publication in 1590 of a compilation of small treatises bearing the title: “*ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ: that is on human perfection, on the spirit and first and foremost on its origin...*” The contributors to this book – theologians and philosophers were mostly Goclenius’ contemporaries; some of them were his colleagues and even close friends. Created by a dozen of authors this book does not look a conglomerate, a kind of a theological medley, on the contrary, the common method of scholastic reasoning and the same problem tackled by each scholar often using similar arguments, providing analytical rigour as well as unity of approach, make this original work a ccoherent whole. Issued in the very end of the Renaissance in the Reformed Germany on the eve of the Thirty Years’ War, *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*

combines the ad absurdum reasoning and the peripatetic ontology of the Middle Ages with the florid rhetoric of the early Baroque; its complex polyphonic structure may remind us of proceedings of a modern conference. In his pompous introduction, which following the fashion of the day took shape of a letter to an important person, Goclenius deeming to live in a more tolerant world endeavours to stand above the mêlée of nominalists and realists as well as of Protestants and Catholics. His dedicatory letter is followed by verses serving as epigraphs to the main text of *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*; written for the occasion by a friend they extol the pedagogical virtues of the book and exhort the youth to study Goclenius.

DOI: 10.7868/S1819265318020097

Citation: Goclenius R. (Ed.) (2018). *Ψυχολογία: to est' o soveršenstve človeka, o duhe, i, v pervuû očered', o vzniknovenii ego...* [*Ψυχολογία: that is, on human perfection, on the spirit, and first and foremost on its origin...*] // *Metodologîâ i istoriâ psihologii*. Iss. 2. P. 143–149.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Артемяева, Ольга Аркадьевна — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии Иркутского государственного университета. Иркутск, Россия.
Эл. адрес: oartemeva@yandex.ru

Гоклениус, Рудольф (1547–1628) — доктор медицины, доктор физики, доктор математики, профессор логики Марбургской академии. Марбург, Германия.

Знаков, Виктор Владимирович — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии РАН. Москва, Россия.
Эл. адрес: znakov50@yandex.ru

Люк, Хельмут Эккехарт — эмеритированный профессор Хагенского университета. Хаген, Германия.
Эл. адрес: helmut.lueck@fernuni-hagen.de

Няголова, Марияна Димитровна — кандидат психологических наук, доцент истории психологии Великотырновского университета имени Святых Кирилла и Мефодия. Велико Тырново, Болгария.
Эл. адрес: mdnyagolova@mail.bg

Рагозин, Леонид Иванович — аспирант Института философии и социально-политических наук Южного федерального уни-

верситета. Ростов-на-Дону, Россия.
Эл. адрес: discordianonhomo@gmail.com

Роте, Мириам — сотрудница Исследовательского архива по истории психологии Хагенского университета. Хаген, Германия.
Эл. адрес: miriam.rothe@fernuni-hagen.de

Селиванов, Владимир Владимирович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Смоленского государственного университета. Смоленск, Россия.
Эл. адрес: vvsel@list.ru

Семенов, Игорь Никитович — доктор психологических наук, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Москва, Россия.
Эл. адрес: i_samenov@mail.ru

Сергиенко, Елена Алексеевна — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии РАН. Москва, Россия.
Эл. адрес: elenas13@mail.ru

Сусоколова, Ирина Александровна — кандидат психологических наук, независимый исследователь. Бремен, Германия.
Эл. адрес: irinasousokolova@yahoo.com

Научный теоретико-методологический и историко-психологический журнал
«МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»

Сайт журнала: <http://mhp-journal.ru>

Международный стандартный номер периодического издания: ISSN 1819-2653

Свидетельство о государственной регистрации: ПИ ФС77-35640 от 17.03.2009

Адрес редакции: 121170, Россия, г. Москва, Кутузовский проспект,
д. 34, стр. 14, ком. 300. E-mail: mhp@bk.ru

Ответственный редактор: И. Н. Карицкий.
Редактор английского языка: А. А. Костригин.
Корректор: Д. А. Тараян.
Компьютерная верстка: Г. Ю. Федотова.

Формат 70x100/16. Усл. печ. л. 11,5.
Печать офсетная. Бумага офсетная 80 г./кв.м. Гарнитура Newton.
Тираж 200 экз. Заказ №

Отпечатано в ППП «Типография “Наука”», 121099, Москва, Шубинский переулок, д. 6.
Сайт: www.tnauka.ru. Тел.: 8-499-241-9464

Scientific journal
«Methodology and History of Psychology»

The journal is published since 2006

Website: <http://mhp-journal.ru/eng>

ISSN 1819-2653

The journal is published 4 times a year

Editorial Team

V. F. Petrenko (Editor-in-Chief, Moscow, Russia),
Yu. I. Aleksandrov (Moscow, Russia),
V. M. Allakhverdov (St. Petersburg, Russia),
A. A. Demidov (Moscow, Russia),
I. N. Karitsky (Deputy Editor, Moscow, Russia),
D. A. Leontiev (Moscow, Russia),
V. A. Mazilov (Yaroslavl, Russia),
S. P. Senuschenkov (Krasnodar, Russia),
A. V. Yurevich (Deputy Editor, Moscow, Russia)

International Advisory Board

Ch. I. Abramson (Stillwater, Oklahoma, USA), J. Valsiner (Aalborg, Denmark),
H. Luck (Hagen, Germany), R. Smith (Lancaster, UK),
K. Shigemasu (Tokyo, Japan), V. A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

Address of the editorial office: 121170, Russia, Moscow, Kutuzovsky prospect,
34, building 14, room 300. E-mail: mhp@bk.ru

