

ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГИИ VERSUS “НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПСИХОЛОГИИ”¹

© 2015 г. Т. В. Корнилова

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва

В статье обсуждаются основания понимания психологической науки как единого образования, в становление которого включены множественные процессы социокультурной детерминации. История психологии позволяет продемонстрировать как специфику становления психологии в рамках разных стран и культурных регионов, так и гетерохронность сходных процессов социально-экономического развития психологической науки в них. “Мейнстримы” демонстрируют процессы глобализации в науке. За ними может скрываться не мода, а существенные изменения в методологии и теории психологии.

Выделенные К. Поппером общие нормативы экспериментирования задают основы единства исследований с помощью этого научного метода при всем разнообразии теоретических подходов и областей психологии. При использовании любых научных методов психолог реконструирует ненаблюдаемые процессы. И косвенный путь познания, связанный с гипотетико-дедуктивным рассуждением, задает общий “мейнстрим” научной психологии.

Мир теорий также интернационален, поскольку дает общее надындивидуальное психологическое знание; предмет изучения при этом включает специфичные подходы к выделению изучаемой психологической реальности и организации психологического исследования, которые, однако, не следует рассматривать как варианты национальных психологий.

Ключевые слова: наука, культура, мейнстрим, экспериментальный метод, культурно-историческая психология, глобализация.

Проблема интернациональности и вместе с тем национального своеобразия в психологической науке может рассматриваться в разных аспектах: культурологическом, социальном, историческом, методологическом, которые дополняют друг друга, пересекаясь лишь частично. Принимая в качестве исходного положения то, что вынесено в название авторами статьи [18], необходимо все же уточнить степень приемлемости представленных утверждений. Обсуждаемая в культурологии проблема *универсалий* и *уникальности* культур косвенно просматривается в предложенном названии. В своей универсальной составляющей наука интернациональна; при этом нельзя отрицать своеобразия теорий, включающих как компоненты личностного знания, так и принятие постановки проблем, оказавшихся ведущими в рамках “национальных” наук как исторически конкретных

образований – с их предпочтениями в методологии, ценностных ориентациях, приверженности к определенным темам. Так, в немецкой и российской психологии глубоко фундирована тема мышления, в то время как диагностика интеллекта стала приоритетным направлением в американской психологии; в российской это было невозможным в силу печально известного постановления партии и правительства “О педологических извращениях в системе Наркомпросов”.

Если в последнем примере видеть национальную специфику, то она явно обусловлена историческими и социально-идеологическими, а не научными причинами. Другое дело – особенности отношения к научному знанию, связанные со стилями мышления, подверженными социокультурной детерминации. Здесь могут быть показательными житейские примеры влияния ненаучного мышления на овладение научным знанием. Так, будучи молодым преподавателем, я была поставлена в тупик группой азиатских студентов. Мы проходили иллюзии восприятия, познакомились с шестью теоретическими интерпретациями иллюзий

¹ Статья продолжает дискуссию, развернувшуюся на страницах “Психологического журнала” в работах Шефера Б., Шлёдера Б. (2014. № 1. С. 90–94), Коннова В.И. (2014. № 5. С. 19–27), Юревича А.В. (2015. № 1. С. 123–132). – *Прим. ред.*

люзии луны. И студенты мне сказали: “Назовите правильную теорию, неправильные мы учить не будем”. С этими студентами мы потом прошли долгий путь к пониманию и принятию идеи относительности научного знания и возможности множественных интерпретаций психологических феноменов. С другой группой студентов из Азии были сложности с тем, что в их языке не оказалось аналогов понятий, которые помогли бы им сразу понять формулировку психофизической проблемы, предложенную Декартом: “естественная” для выпускника европейской школы идея рефлекса им была не очевидна.

Однако исторически, социально-идеологически и культурно определяемая специфика научного знания, воспринимаемая как вариативность, связанная со своеобразием национальной науки, все же не может изменить критерии научного знания, отличающегося от мировоззренческих установок и других систем представлений человека о мире и себе. В раскрытии этого положения важны уже не отдельные примеры, а обращение к соотношению методологии и теории психологического знания, не исчерпываемому историко-психологическим знанием, но и не полным без него.

Важно также указать на то, что дискуссия о соотношении интернационального и национального в науке относится к периоду, когда уже нельзя не учитывать опыт глобализации. Интернационализация как эффект научной коммуникации – несомненное ее завоевание. Взаимодействие ученых разных стран в решении общих для психологической науки проблем ставит под сомнение необходимость говорить о национальных науках сегодня, когда психолог становится профессионалом, только освоив надындивидуальный багаж знаний, который является общим достоянием психологии.

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ КАК ОСМЫСЛЕНИЕ ЕЕ ЦЕЛОСТНОСТИ В РАЗНООБРАЗИИ ПОДХОДОВ

Сциентизм – это не “абстрактная схема”, пусть и культурно-мировоззренчески специфичная, как пишут коллеги Шефер и Шледер [18, с. 2]. Это и не высшая форма человеческого знания, выполняющая мировоззренческую функцию, как это утверждалось в рамках позитивизма. В научной психологии – это принятие идеи об онтологической реальности психического, как выразил П. Фресс [16], или о психологической реальности, между которой и Наблюдателем всегда бу-

дет “лямбда” понимания (зазор неопределенности), как это представляли М.К. Мамардашвили и В.П. Зинченко [3], но познание которой предполагается психологической наукой. Другой вопрос, что сами критерии научности в психологии изменялись; и судить о них нужно в конкретной временной перспективе.

Эти критерии функционируют и “естественным образом”: так, никто не станет организовывать экспедицию для поиска останков кентавров (мифологическое происхождение этих персонажей в культуре Древней Греции, как и много других посылок мышления, принимается при овладении письменным языком). Но экспедиция по поиску Трои оказалась продуктивной. То есть имеются негласные критерии различия того, что могло бы быть, и того, что можно рассматривать только как порождения или конструкции человеческого ума. Понятие гипотезы как высказывания о чем-то, истинность или ложность чего неизвестны, но могут быть установлены опытным путем в научном исследовании, занимает эту позицию связывания и одновременно последующего разделения оправдавших и не оправдавших себя конструкций (как теорий, в терминологии Хольцкампа [22], имеющих и не имеющих эмпирическую загруженность). Один из парадоксов научного познания (получивших название парадоксов К. Поппера) заключается в том, что научное сообщество различает гипотезы, предполагающие научную проверку, и гипотезы, такой проверке не подлежащие. И коллективным носителем такого знания, по Т. Куну, является не отдельные человек или книга, а все научное сообщество в целом [8]. В чем же можно видеть национальную специфику науки, если единицей анализа становится парадигма?

Понятие парадигмы было предложено Куном как включающее и теоретические подходы, и принимаемые с ними предубеждения, и образцы организации исследования, характерные для исторически конкретных периодов развития науки. Конечно, в разных странах ведущими могли стать разные парадигмы, преимущество могли получать и разные методы (как пути познания), но именно научное сообщество в целом, включая все национальные научные образования (отличаемые от ненаучных), и образует науку, а точнее ее срез в определенный исторический период. И эта целостная наука наднациональна. В ней можно выделять складывающиеся в определенный период “категориальные регулятивы”, посредством которых, как это обосновывал М.Г. Ярошевский, наука осуществляет надындивидуальную регуля-

цию, постановку проблем и подходов к их решению. И хотя каждый ученый мыслит, казалось бы, индивидуально, но ученым он становится, только освоив всю ту систему надындивидуального научного знания, которая оказалась доступна ему в определенный исторический период. И преодолевает он заданные схемы постановки проблем, осуществляя прорывы в теоретическом и методическом планах, опять же не как дилетант, а как профессионал, “отрываясь” при этом от заданной системы знаний (но не безотносительно к ним). Для описания этого процесса М. Мамардашвили в эссе “Наука и культура” предложил метафору синусоиды как пути движения индивидуального к надындивидуальному (оси) и последующему уходу на свою траекторию, вновь возвращаемую к надындивидуальному [9].

Рассматривая проблему “русского пути” в науке, Ярошевский говорил о его специфике именно в контексте становления нового предмета изучения – науки о поведении, в отличие от психологии сознания и нейрофизиологии, задающей новые парадигмальные пути становления психологии [20]. При этом “творение русского ума” становится популярным после экспансии американской версии бихевиоризма, т.е. получает оценку именно в контексте развития мировой науки. Сама специфика новых теорий (И.П. Павлова и И.М. Сеченова) выявляется не только в контексте национальных предпосылок (иной идейной ситуации, чем на Западе), но и в общем контексте становления научного знания – в перспективе идущих от Ч. Дарвина и К. Бернара идей детерминации и саморегуляции и в объяснительных схемах, отличавших развитие науки в Англии, Германии и Франции.

Конечно, новые подходы формулируются индивидуально представителями в рамках конкретных “национальных” образований, но их новизна, специфика и вес определяются именно в общем контексте развития научного знания. Это старая проблема соотношения общего и индивидуального, универсального и частного.

Поскольку существует динамика взаимосвязи индивидуального и надындивидуального, парадигмы в науке исторически очерчены определенными периодами (хотя разные парадигмы и сосуществуют одновременно), а конкретный ученый живет в конкретной стране и в конкретный исторический период, то и возникает иллюзия национальной специфики науки. В этой специфике вполне раскрываемы специфические составляющие культуры, но не науки как целостного образования.

МЕЙНСТРИМ – МОДА ИЛИ НАДЫНДИВИДУАЛЬНЫЕ КРИТЕРИИ РАЗВИТИЯ?

Важным аспектом интернализации наук может выступать указываемый Шефером и Шледером *мейнстрим* [18]. Они вводят два значения этого понятия: как научного подхода, получившего международное признание, и как образца для подражания. Мне видится в таком подразделении существенным упущением то, как ими представляется “образец для подражания”, следование которому связывается с потерей специфики национальной науки и конформизмом. Вариативность, напротив, связывается однозначно с источниками дальнейшего роста и своеобразием научного знания. Упущение связано с тем, что не рассматривается то, чему подражают и что выставляется как своеобразие научного пути. Можно привести несколько показательных примеров сущностной роли мейнстримов в изменении методологических вех в становлении научной психологии.

Деятельность Венского методологического кружка, на котором зимой 1934 г. К. Поппер представил свою работу “Логика и рост научного знания”, вышедшую только в 1983 г. на русском языке (да и то с грифом “для научных библиотек”) [13], в историческом контексте понимания того времени может быть представлена как своеобразное явление в развитии европейских подходов в философии науки. Однако в более широкой исторической перспективе развития методологии научного знания работу Поппера можно рассматривать как выделившую интернациональный путь становления науки: построения логики научного исследования на основе идеи гипотетико-дедуктивного рассуждения и принципа фальсификации (как отвержении теоретических гипотез, которым не соответствуют опытные данные). Эта логика, как показал Поппер, созрела в течение трехсот лет в рамках разных наук (безотносительно к конкретным странам), выделявшихся из “лженаук” (химия – из алхимии и т.д.). И этот “образец” продолжает обсуждаться (в контексте “парадоксов К. Поппера” [12], возможности развития эмпирически не проверяемых теорий и т.д.). Но применение экспериментального метода в разных науках нельзя назвать подражанием образцу или научным конформизмом. Это осмысливается в методологии как оформление стадии классической науки и общий этап изменения в понимании научного подхода в психологии. В предшествующий период развития в психологии можно было выделить немецкий и английский ассоцианизм (в силу специфики подходов конкретных ав-

торов и общей тенденции выделения психологии в отдельную науку в разных странах). Но после экспликации Поппером основных нормативов экспериментального метода невозможно стало говорить о немецкой или английской экспериментальной психологии. Историко-психологический аспект не мог здесь заменить методологической общности постановки и анализа предмета изучения.

За стадией классической науки пришли неклассическая и постнеклассическая стадии [15]. В психологии эти стадии сосуществуют, поскольку разные теоретические подходы принимают критерии научности, связанные с этими разными стадиями и этапами развития психологии в рамках конкретных направлений [5]. Образцы научных исследований стали меняться, что было осмыслено в методологии, в частности, как изменение парадигм. Однако экспериментальная парадигма в качестве “наднациональной” остается одним из ведущих типов организации научного исследования, специфичного для проверки определенного типа гипотез – каузальных. Можно лишь условно говорить о моде на использование экспериментального метода в тот или иной период в той или иной стране. Но за этой модой следует выделять варианты сциентистской направленности на проверку причинно-следственных гипотез, очень различающиеся в бихевиоризме и когнитивных подходах, в психофизике и психологии личности и т.д. И мода здесь – явление вторичное, а ее интернациональное звено связано с общим трендом в изменении понимания соотношения теории и эмпирии после критики Поппером позитивизма и легализации идеи реконструкции ненаблюдаемых базисных процессов на пути экспериментального метода. И говорить здесь о специфике национальных подходов не приходится, хотя, конечно, каждый ученый работает в конкретной стране и обсуждает проблемы в доступном ему оппонентном круге.

Нельзя не видеть предпочтений в цитируемости тех или иных “национальных” авторов в рамках той или иной страны. Например, ставшие популярными в 1990-е гг. в США исследования эмоционального интеллекта проводились в рамках отечественной психологии с преимущественным цитированием работ американских исследователей. Вместе с тем в последние годы эта тема стала более популярной в Испании, но анализ списков литературы в зарубежных и отечественных публикациях показывает, что этот “национальный” тренд еще не отражен в российских исследованиях. Подходы к решению проблемы

единства интеллекта и аффекта в России и в зарубежных исследованиях, выдвинувших понятие и теории эмоционального интеллекта, конечно, различаются в своей теоретической основе. Но в выделении объекта изучения тема стала интернациональной.

Работа К. Поппера [13] стала этапной в экспликации нормативов научного экспериментального мышления, которое, как он показал, в равной степени основывалось и на знании римского права (где временное “после” перестало рассматриваться как причинное “вследствие”), и на обобщении завоеваний науки на ее классическом этапе (с переходом к идеальным объектам и пониманию закона как раскрывающего глубинные основы понимания мира, не сводимые к наблюдаемым реалиям, но предполагающие возможность эмпирической проверки), и на применении силлогистического мышления (логика фальсификации теоретических гипотез строилась на принятии проблемы прорыва в обобщениях при переходе от общих к частным высказываниям и исключала использование индукции как логики научного метода). Видимо, нужно было стать магистром по психологии под руководством К. Бюлера (кем был Поппер), чтобы, получив “прививку” любви к методологическому знанию (от автора книги “Кризис в психологии” [21]), суметь посмотреть на становление науки с позиций развития принимаемых в ней схем мышления.

“Экспериментальная парадигма” не придумывалась кем-то как образец; организация условий для причинно-следственных выводов стала таковой в результате исторического развития научного познания. И следование этому образцу как логике гипотетико-дедуктивного рассуждения выступило основой экспериментального метода, не связанного со спецификой теорий в рамках того или иного географического или государственного образования. Другое дело, что выявил схемы экспериментального подхода в научном познании психолог и методолог К. Поппер. При этом он решал, казалось бы, проблему из другой области, выступая против как позитивистского, так и неопозитивистского понимания путей становления научного знания. В частности, для него важным этапом на пути к объективному методу стала критика индукции; именно индуктивному подходу был противопоставлен гипотетико-дедуктивный подход, характеризующий экспериментальную проверку научных гипотез.

И вот здесь очень интересный поворот движения к пониманию “национальной специфики”: Поппер относил Советский Союз к закрытому

обществу (где вариативность гипотез прерывается аргументом силы), и его книги были запрещены. На пятьдесят лет советские ученые были оторваны от мейнстрима, связавшего следование экспериментальной парадигме с гипотетико-дедуктивным путем (методом) реконструкций ненаблюдаемых процессов, что привело к печальным последствиям: за понятием экспериментирования в массовом сознании (сужу только о психологическом сообществе) закрепился именно позитивистский путь, неправомочность которого и преодоление именно в рамках экспериментального – гипотетико-дедуктивного рассуждения и обосновывал К. Поппер.

В чем проявилась специфика развития психологического знания в период, предшествовавший знаменательной работе Поппера? Для европейской психологии, по К. Бюлеру, это был период кризиса психологии, и основанием кризиса было названо появление многообразных научных психологических школ (точнее, трех в его описании). В России в этот период (зимой 1926–1927 г.) Л.С. Выготский написал работу “Исторический смысл психологического кризиса”, в которой совсем иначе, чем Бюлер, представил его основания. Не многообразие психологических школ рассмотрено им в качестве кризиса. По Выготскому, психологий не много, а только две – научная и ненаучная, метафизическая. Первая идет по пути аналитического метода, который направлен на познание реальности, опирается на опытное знание и ведет к обобщениям. Вторая же, метафизическая, предполагает бытие изучаемых сущностей, добывает общеобязательные, аподиктические истины и раскрывает вневременные и внереальные умопостигаемые сущности.

Ориентировка на построение материалистического методологического подхода, противопоставляемого идеалистическому и метафизическому, выступила спецификой ситуации в психологической науке советской России. Об идеологической направленности советской психологии уже написано немало, и я здесь не хочу повторяться. Можно связывать позицию Л.С. Выготского в понимании кризиса с национальной спецификой методологической ситуации в психологии в рамках страны (включая связывание естественно-научного подхода с материалистическим). Но нужно также помнить о том, что в результате была создана культурно-историческая концепция, в которой идея опосредствования противоречила образцу построения исследования в рамках узко представляемой экспериментальной схемы. Был предложен новый путь эмпирического пути проверки

общей гипотезы (использование методик двойной стимуляции как реализация идеи опосредствования), что позволило в будущем Д.Б. Эльконину назвать психологию Выготского неклассической. При этом новый методический “образец”, в котором капитально изменилась представленность активности субъекта – по сравнению с методикой Н. Аха, был сконструирован как преобразование освоенного в другой стране психологического опыта.

СПЕЦИФИКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДХОДОВ КАК КАЖУЩАЯСЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА НАУКИ

Преемственности между работой Поппера и Выготского не было; советский ученый умер в 1934 г. Остается вопросом, как в его понимании выглядел бы научный метод в психологии, если бы работа “Логика и рост научного знания” могла выйти (и быть прочитанной) до этого года. Но важно другое: современная научная психология включает и исследования, выполненные в рамках разных психологических школ с использованием экспериментального метода, и исследования, проведенные с использованием метода культурно-исторической психологии. Классический и неклассический этапы построения психологического исследования сосуществуют исторически. Но видеть в концепции Выготского только национальную специфику российской психологии было бы неверно: не меньшее место в этой психологии заняли иного типа теории и иные типы методов.

Для психологии проблема специфики научного знания не в меньшей степени, чем подчеркивавшаяся в истории психологии связь со спецификой идейной ситуации в стране, связана с множественностью ее предметов. Не апеллируя к проблеме плюрализма в психологии, остающейся одной из наиболее обсуждаемых в отечественных методологических работах последнего десятилетия [5; 14], укажу все же на то, что построение предмета изучения опирается не только на теорию, но и на весь арсенал методических средств, “наднациональных” не по источнику их возникновения, а по отнесенности к решению ключевых проблем мировой психологии.

Предмет исследования включает в себя объект изучения, исследовательскую задачу, систему методологических средств и последовательность их применения – это устоявшееся после работ Э. Юдина [19] положение означало переакцентирование роли метода в выделении предмета психологии. Дело не только в том, какая область изучаемой реальности высвечена как объект, но и в

том, что ее выделение в научном исследовании не может обсуждаться безотносительно к тому, посредством какого метода (а не только в контексте какой теории) он конструируется. Т.Д. Марцинковской специально обсуждается необходимость не противопоставления парадигм изучения разнородных процессов, а принятия в психологии специфики связи методов их изучения, в разной степени реализующих идеи естественно-научных и социокультурных подходов [10].

Проблема разных подходов к изучению “натуральных” и культурно-исторически понятых высших психических функций по-разному ставилась в Германии В. Вундтом, в России Л. Выготским и переинтерпретировалась – с более чем полувековым промежутком после работ последнего – американским ученым М. Коулом [6]. Выход в свет его книги стал поводом для развертывания большой дискуссии в отечественных психологических журналах по поводу конкретизации им психологических конструктов (деятельности, опосредствования, артефактов и т.д.) и их видоизменения при переходе в иную исследовательскую практику. Таким образом, выделение предмета исследования связано и со спецификой теории, и со спецификой применяемого научного метода.

Методический арсенал психологии изменялся. В последние тридцать лет в психологии сложился такой путь его представления, как выделение инвариантов разных методов. Причем по отношению к ним уже бессмысленно говорить о национальных предпочтениях. Психология как наука включила в себя все многообразие методических средств и возможных – при их применении – подходов. Современная психологическая наука интернациональна в том смысле, что методы являются универсальными и общими для изучающих эту дисциплину в Московском университете, Токийском, Нью-Йоркском или любом ином.

Это не отрицает связи некоторых методов со специфическим построением предмета изучения, как это имеет место, например, применительно к исследовательской практике в рамках теории поэтапного (ныне “планомерного”) формирования умственных действий и понятий (в подходе П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и их учеников). Для других психологических направлений, напротив, утверждается множественность и, соответственно, вариативность применения разных методов, как это показано, например, для направления гуманистической психологии [7].

Можно обсуждать имманентную взаимосвязь постановки проблем и типа гипотез в когнитивной психологии в связи с экспериментальным методом, а в возрастной психологии – в связи с преимуществами лонгитюдного метода; но суть этих

методов не изменится от национальной “прописки”. Другое дело, что в выделении предмета изучения можно будет видеть специфику исторического момента бытия психологии в конкретной стране. Так, знаменитый лонгитюд Термена – в его научном и социальном контекстах – не мог бы иметь аналога в стране, где не применялись бы методики диагностики интеллекта (включая соответствующую теоретическую постановку проблемы интеллекта как способности). Но включение проведенного на конкретной национальной почве исследования в русло мировой психологии означает, что это исследование перестало быть только национальным феноменом.

Исследовательский подход, включающий как специфику постановки теоретической проблемы, так и применение всего интернационального арсенала методических путей (учитывая необходимость кросскультурной валидации методик), становится частью мировой психологии именно в ракурсе ее общего контекста развития. Другой вопрос, что общность теорий может оказаться кажущейся при переносе сходным образом звучащих конструктов в разные теоретические миры психологии.

В 1995 г. на страницах Психологического журнала состоялась дискуссия между взглянувшим на нас “со стороны” немецким психологом В. Маттеусом и мною по поводу регуляции мышления [11]. В. Маттеус увидел очень большое сходство в программах О. Кюльпе и О.К. Тихомирова как подходах в психологии мышления, выдвигающих на место ведущего процесса целеобразование. И в ответ мне пришлось обосновывать, насколько по-разному – с разных методологических и теоретических позиций – интерпретируются процессы целеобразования и соотношения социальной и индивидуальной регуляции интеллектуальных стратегий представителями вюрцбургской школы и деятельностного подхода к мышлению [4]. Таким образом, общность в выделяемом объекте изучения и сложившейся терминологии может создавать видимость интернационализации как сходства теорий. Но это не отменяет той их оценки, что каждая из них стала этапом в развитии мировой психологии мышления.

ГЕТЕРОХРОННОСТЬ ПРОЦЕССОВ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ В РАЗНЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Исторически заданный фон становления психологических теорий и различия в методических путях, определившие различия в предмете исследований, вряд ли стоит рассматривать как пока-

затели разных национальных психологических наук. Кажущаяся специфика часто является лишь следствием неодновременности (гетерохронности) наступления сходных этапов развития психологии в разных странах.

Обращусь вновь к примерам, демонстрирующим общность процессов, которые не позволяют рассматривать варианты психологии в разных странах как “национальные науки”.

А. Анастаси в своем капитальном труде “Психологическое тестирование” [1] выделяет такой общий социальный фактор разработки теорий способностей и методик тестирования интеллекта, как переход ряда стран к всеобщему начальному образованию. При попытке реализации социальной программы по обучению в начальной школе всех детей, достигших определенного возраста (1905–1907 гг.), оказалось, что всех по общим программам обучить нельзя; выявляются группы тех, кто не может обучаться или кому нужны специальные программы. Соответственно, стали формироваться новые области психологического знания. В них можно выделить два направления: разработка компенсаторных программ обучения и психодиагностика.

Немецкие коллеги проанализировали взаимоотношение между развитием этих направлений психологии в США и ФРГ в 60–70-е гг. XX века [23]. Во-первых, они обосновали роль социальных контекстов развития психологической науки на материале теорий личности. Они также показали, что ФРГ повторяла с запаздыванием в два-три года по отношению к США изменения в социальной направленности психологических исследований, что связано с изменением финансирования указанных направлений. Во-вторых, они продемонстрировали, что изменения мейнстрима в направленности психологических разработок диктуются изменениями социоэкономической политики правительств. Так, в 60-е гг. XX века, когда многие страны сбрасывали колониальное иго, утверждались идеи равенства, и в социальных программах были сильны влияния левых взглядов, в западных странах (в США) большее финансирование стали получать разработки компенсаторных программ обучения. Образовательная политика включила установку, что ребенок не виноват в том, в каких условиях он родился и живет, и что всем нужно дать возможность перейти к полноценному высшему образованию. Именно тогда стало возможным реализовать идею “зоны ближайшего развития” в зарубежной образовательной практике. Соответствующая идея культурно-исторической психологии перестала быть спецификой только российской психологической

науки, после долгого забвения обратившейся к трудам Л.С. Выготского.

После удачной американской практики эта направленность на разработку компенсаторных программ стала отличать и финансирование психологии в ФРГ. Наступили, однако, 1970-е гг., знаменовавшиеся резким усилением “правых” социополитических установок западных правительств. Схематизируя, можно сказать о следующей переинтерпретации изменений в политике финансирования психологии: зачем нужно разрабатывать компенсаторные программы для тех, кто не может учиться по общим программам, если возможен другой путь – отбора тех, кому эти компенсаторные программы не нужны, чей общий уровень позволяет им идти в университеты после успешного развития в рамках обычной хорошей школы (с поправкой, что в эти хорошие школы заведомо не попадают дети из низших слоев населения). Итак, психодиагностика выходит на новый уровень финансирования и соответственно на новый уровень развития и практикоприменения в США. Это, как указывают авторы приведенной монографии, через пару-тройку лет повторяется в ФРГ.

Я не такой специалист в области психологии образования, чтобы характеризовать современный уровень ее психологических разработок в разных странах. Но, судя по лекциям американских коллег, в этой стране сейчас две трети общего финансирования в психологии образования идут на разработку программ, поддерживающих индивидуализацию обучения в контексте выявления сильных и слабых сторон учащихся, а также инклюзивное обучение, включая новые повороты в разработке психодиагностики (в частности, динамическое тестирование [24]) и переход к “поддержанной данными” (*evidence-based*) широко понятой образовательной практике. Представление о положении дел здесь дал репрезентативный международный семинар, проведенный весной 2013 г. Международным обществом по изучению развития поведения (*International Society for Studying Behavioral Development, ISSBD*) совместно с МГППУ.

Отказ от направленности на интеграцию международного опыта в практике психологического тестирования и психологии образования под предлогом специфики национальных подходов к проблемам мышления и учебной деятельности нанес бы существенный урон и психологии, и образовательной системе. При этом я сознательно выношу за скобки обсуждения проблему “наивного” незнания тех отечественных психологов, которые пишут (в обосновании своих проектов) о том, что они впервые будут исследовать, например, интеллект или личностные свойства в каче-

стве предикторов успешности обучения. Мейнстрим как “мода” здесь дело вполне искусственное и скорее всего полезное, если заставит кого-то оглянуться вокруг и обнаружить, что намеченной проблеме посвящены тысячи зарубежных исследований, которые нужно осмысливать, а не игнорировать.

В качестве завершающего примера приведу проблему взаимодействия и раскола (схизиса) между академической и практической психологией. В России понятие *схизиса* связывается с предложенным Ф.Е. Василюком контекстом разделения областей академической и практической психологии [5]. Но оно возникло гораздо раньше в зарубежной психологии и было связано с фиксацией расщепления представлений о месте, виде и возможностях психологических теорий в исследовательской практике и практике клинической (психотерапевтической, психотехнической, консультативной). Раскол обозначился еще в 1917 г., когда на собрании Американской психологической ассоциации (АПА) небольшая группа клиницистов организовала собственное сообщество – Американскую ассоциацию клинических психологов (ААКП). Чтобы сохранить единство психологического сообщества, в АПА в ответ на такой демарш клиницистов образовали соответствующую секцию, учитывающую интересы психологической практики, и ААКП распалась. История повторялась много раз, достигнув критической массы в 1980-е гг. “из-за вопроса о деньгах” [17, с. 848], так как прежняя практика социального страхования была преобразована администрацией Рейгана.

Для России проблема взаимоотношений между академической и практической психологией оказалась отнесенной к 80-м гг. XX столетия. И она была воспринята здесь как специфическое положение дел в российской психологии, обратившейся именно в этот период к психологическому консультированию и психотерапии. На самом деле мы лишь повторили (хотя, возможно, и не вполне осознавая этого повторения) тот схизис, который в истории мировой психологии давно был осмыслен как этап (и элемент) ее развития. Таким образом, гетерохронность сходных процессов подчас делает мейнстримом проблему, которая не имеет национальной специфики (если не считать в качестве таковой время и социокультурные особенности места, где развивается психология).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наука интернациональна и диалогична. Но в историческом становлении в разных странах она гетерохронна и проходит как повторяющиеся, так

и уникальные стадии. И здесь важно не перепутать специфику становления науки и специфику ее социально-идеологической регуляции в разных странах в разные исторические периоды. Сциентизм как мировоззренческая установка отличает системы научных взглядов от других – мифологических, религиозных и т.д. Стили ненаучного мышления (обыденного) в первую очередь испытывают влияния со стороны социокультурных факторов. Социальная детерминация прослеживается и в развитии научного знания. Но из принятия идеи социокультурных факторов детерминации науки не следует принятия вывода о возникновении таких образований, как “национальные науки”.

Методология психологии, в отличие от истории психологии, выделяет общие принципы и основы становления научного знания, связанные с выделением критериев стадийности науки, предмета науки, становления мира теорий, исследовательских парадигм; и в этом значении наука интернациональна. И из того факта, что история психологии демонстрирует специфику становления психологической науки в разных странах, не следует вывода о разных национальных психологиях. Мейнстрим как мода имеет преходящее значение, и для него обычно можно указать источники возникновения. Мейнстрим как популяризация новой парадигмы, как изменение подхода к пониманию целей и форм организации научного исследования – это отражение общего пути развития науки. Конкретная теория становится научной в том числе и потому, что научное сообщество включает ее в свой арсенал (в мир теорий и подходов).

Особенное не обязательное означает “национальное”, а общность и специфика теорий и подходов могут оказываться кажущимися. Таким образом, в поставленной проблеме интернационального и национального не может быть общих утверждений: выводы могут оказаться разными в контексте рассмотрения разных проблем и разных периодов развития психологии как в рамках разных стран, так и в ее научной целостности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982. Т. 1.
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 291–436.
3. Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Об объективном методе в психологии // Вопросы философии. 1977. № 7. С. 109–125.
4. Корнилова Т.В. Многоуровневые концепции познания в российской и грузинской психологии // Психологический журнал. 1995. Т. 16(4). С. 61–71.

5. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Методологические основы психологии. М.: Юрайт, 2013.
6. *Коул М.* Культурно-историческая психология: наука будущего. М.: Когито-Центр, 1997.
7. *Крипнер С., Карвало Р. де.* Проблема метода в гуманистической психологии // Психологический журнал. 1993. Т(2). С. 113–126.
8. *Кун Т.* Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977.
9. *Мамардашвили М.К.* Наука и культура // Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, Культура, 1990. С. 291–310.
10. *Марцинковская Т.Д.* К вопросу о прогрессе современной психологии // Прогресс в психологии. Критерии и признаки / Под ред. А. Л. Журавлева, Т.Д. Мацинковской, А.В. Юревича. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2009. С. 63–76.
11. *Маттэус В.* Многоуровневые концепции познания в российской и грузинской психологии // Психологический журнал, 1995. Т. 16(4). С. 49–59.
12. *Налимов В.В.* Логика принятия гипотез в развитии научного познания // Наука в социальных, гносеологических и ценностных аспектах. М., 1980. С. 159–176.
13. *Поппер К.* Логика и рост научного знания. М.: Прогресс, 1983.
14. *Смирнов С.Д.* Методологический плюрализм и предмет психологии // Вопросы психологии. 2005. № 4. С. 3–8.
15. *Степин В.С.* Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция. М.: Прогресс.– Традиция, 2000.
16. *Фресс П.* Экспериментальный метод // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. Вып. I–II. М.: Прогресс, 1966. С. 99–156.
17. *Хант М.* История психологии. М.: АСТ; Аст Москва, 2009.
18. *Шефер Б., Шледер Б.* Интернациональность и национальное своеобразие в науке // Психологический журнал, 2014. Т. 35 (1). С. 90–94.
19. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978.
20. *Ярошевский М.Г.* Наука о поведении: Русский путь. М. – Воронеж: Изд-во “Институт психологии РАН”, 1996.
21. *Bueler K.* Die Krise der Psychologie. Fisher, 1927.
22. *Holzkamp K.* Theorie und Experiment in der Psychologie. Berlin; N.Y.: De Gruyter, 1981.
23. *Kuehn H., Junghaenel K.* Buergerliche Persoenlichkeitspsychologie in der Krise / Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1980.
24. *Sternberg R.J., Grigorenko E.L.* Dynamic Testing. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2002.

INTERNATIONALITY OF PSYCHOLOGY VERSUS “NATIONAL PSYCHOLOGIES”

T. V. Kornilova

*Sc.D. (psychology), professor, general psychology chair, psychological department,
Lomonosov, Moscow State University, Moscow*

Grounds for understanding psychological science as an integrated formation in the development of which multiple processes of socio-cultural determination are included are discussed in the article. History of psychology enables to demonstrate the specific character of psychology formation within the limits of different countries and cultural regions as well as heterochrony of similar processes of socio-economic development of psychological science in them. “Mainstreams” demonstrate the processes of globalization in science. Not a vogue but essential changes in methodology and theory of psychology can be revealed behind them. General standards of experimenting defined by K. Popper laid down the foundations for researching by means of this scientific method for all diversity of theoretical approaches and fields in psychology. Psychologist reconstructs unobservable processes using any scientific method. Indirect way of knowing related to hypothetic- deductive reasoning sets general “mainstream” of scientific psychology. The world of theories is international as well, so far as it gives general above-individual psychological knowledge; the object of study includes specific approaches for psychological reality under study separation and psychological research’s organization which however could not be regarded as variants of national psychologies.

Key words: science, culture, mainstream, experimental method, cultural-historical psychology, globalization.