

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНГРЕСС ПСИХОЛОГОВ В АМЕРИКЕ

(1—7 сентября 1929 г.)

А. Р. Лурия

Международный конгресс по психологии в Нью-Хэвене готовился долго. Еще за год были точно установлены сроки и место, и огромное число исследовательских учреждений и отдельных психологов получили приглашения. Это был первый конгресс, устроенный в Америке (все восемь первых мировых конгрессов по психологии были в Европе),—и американская психологическая ассоциация постаралась, чтоб этот конгресс стал самым большим по количеству участников, количеству сделанных докладов, важности затронутых проблем.

Это бесспорно удалось организаторам съезда, и характеризующие конгресс цифры оставляют далеко за собой статистику всех прежних психологических конгрессов; 1 050 членов принимали в нем участие; около двухсот из них проделали довольно длительное путешествие, и на товарищеских встречах во дворе Йельского университета можно было всю неделю конгресса наблюдать оживленные беседы швейцарских психологов с японскими, советских ученых с психологами, приехавшими из Индии и Китая; были представлены психоневрологи Бразилии и Новой Зеландии, Швейцарии и Италии, Канады и Испании. Двадцать восемь стран прислали своих делегатов, и 450 докладов было заслушано на заседаниях этого огромного и интенсивно работавшего, несмотря на исключительную жару, конгресса.

Одно перечисление секций, посвященных отдельным проблемам современной психологии, заняло бы длинный список; здесь были заседания, посвященные психологии животных и прикладной психологии, теоретической и экспериментальной психологии и изучению характера, интеллектуальным тестам и проблеме мышления, социальной и сравнительной психологии, проблеме личности и мотивов, психофизиологическому рефлексу и изучению движения глаз при чтении. Психологи самых различных стран

дали здесь результаты своих исследований, и распавшийся на ряд тематических симпозиумов съезд представлял действительно мощное зрелище международной научной кооперации.

Советская делегация¹ приехала в Нью-Йорк за несколько дней до открытия конгресса и имела достаточно времени, чтобы составить себе представление о том общем фоне, на котором протекала вся работа съезда.

В академической жизни американского университета психология занимает очень значительное место; ее рассматривают как дисциплину, дающую общую подготовку наряду с биологией, физиологией, социологией; с другой стороны—на нее смотрят как на практическую науку, непосредственно связанную с задачами воспитания. Это определяет совершенно специфическое положение психологии в Америке: она разбита на два отдельных массива, каждый из которых занимает в американской науке и жизни значительное место, но оба изолированы друг от друга, ведут независимое существование и характеризуются вполне самостоятельным развитием. Психология, как философская наука (при том самом широком понимании философии, какое принято и в германских университетах), включает в свой состав все лабораторно-теоретические изыскания над животными и людьми; педагогическая психология ставит своей задачей облегчать и рационализировать процесс воспитания, внося в него весь тот комплекс приемов тестирования и практического измерения интеллекта, который у нас включается в программы педологических исследований; при отсутствии педологии как специальной дисциплины—весь этот комплекс вопросов составляет в Америке программу педагогической психологии.

Эти два сектора являются основными мощными массивами американской психологии; первый из них создал ряд специальных теоретических настроений (это слово подходит к американской науке больше, чем слово «течение»), и в первую очередь—бихевиоризм; второй развил необычайную по своей организованности и своему масштабу работу по психологическим измерениям, охватившим тысячи школ и десятки важнейших психологических областей. И однако эти два массива существуют в Америке без всякого почти контакта друг с другом, часто игнорируя взаимное существование. В Нью-Йорке, на 120-й улице, на территории Колумбийского университета, стоят два здания: Психологический институт с его интересными лабораториями по

¹ В ее состав входили: И. Н. Шпильрейн, В. М. Боровский, С. Г. Геллерштейн и А. Р. Лурия.

общей, прикладной и сравнительной психологии и Teacher's college—с знаменитыми работами Торндайка по психологическим измерениям, богатыми тестологическими и педагогическими исследованиями. Здания стоят друг против друга, и из окон одного видны окна другого; но работники Психологического института навряд ли когда заглядывают в Teacher's college, который по их мнению занимается прикладными тестами, а не настоящей психологией; работники Teacher's college совсем не интересуются тем, что происходит в Психологическом институте, занимающемся вопросами не-жизненными, философскими, абстрактными. Между обоими секторами—резкая граница, и мне пришлось видеть эту границу во всех университетах (Иельском, Гарвардском, Принстонском), с психологическими исследованиями которых мне пришлось знакомиться: Psychology и Educational psychology входят в разные системы дисциплин, развивают свои методы, растут независимо друг от друга.

Я не сказал бы, что американские психологические институты (входящие в состав философского или антропологического цикла дисциплин) не имеют своего лица. Мне пришлось быть в целом ряде таких институтов, и то общее, что я вынес из этих посещений, укладывается в известную картину, несомненно характерную для организации американской психологии институтов. Прежде всего—значительная часть этих институтов несомненно проникнута настроением бихэвиоризма. Я не решился бы говорить об американском бихэвиоризме, как о школе, как о направлении; у бихэвиоризма теперь нет своего организационного центра, своего центрального метода, своей замкнутой и однородной системы и идей; ученые, считающие себя бихэвиористами, в конкретных исследованиях говорят на разных языках, придерживаются разных философских взглядов, видят перед психологией разные задачи. Уотсона (Watson), Хентера (Hunter), Вейсса (Weiss) и Лэшли (Laschley), конечно, ни при каких условиях нельзя причислить к одному течению. Если что объединяет их—это не школа, а область исследования и исследовательские настроения. В основе работ каждого из них лежит согласие в том, что не сознание и субъективный мир, а поведение является предметом исследования для психолога. К этому внешнему поведению он может подходить с любыми методами, перенося сюда и опыт зоопсихологии, и материалы старых психологических исследований, поскольку они имели дело и с объективной стороной поведения (ср. «Выразительная методика» Вундта). При всем этом—он должен оставаться исследователем поведения, объективных реакций человека, условий, определяющих их раз-

витие, воспитание, установления навыков, постоянных «стандартных» реакций организма (reaction pattern). Все это не создает направления (ибо здесь еще нет общности в разрешении этих задач), но определяет круг, область исследования, и этот круг исследований мы встречаем в значительном числе американских психологических институтов. Ни один из них не является институтом, целиком стоящим на позициях какой-нибудь школы; «демократизм» американских научных учреждений чаще всего сводится к наивному положению, что наука должна являться системой положительных эмпирических знаний, в которых принципиальные, философские установки вносят лишь вредный априоризм; огромное большинство американских психологов-исследователей считают себя «свободными» от какого-либо определенного философского взгляда, от принадлежности к какому-нибудь психологическому направлению,—и в американских институтах можно найти представителей совершенно различных установок и настроений; однако—в большинстве из них проблемы поведения стоят в основе работы; значительная часть работников (что особенно характерно для американских исследователей) проводит свои работы одновременно и на человеке и на животных; лучшие американские исследования (напр. работы по навыкам Лэшли и Хентера) были получены именно таким методом, при котором границы зоопсихологии и психологии человека сглаживаются, и психология перерастает в общую науку об объективных механизмах поведения.

Рядом с этим массивом работ, чисто исследовательских, теоретических в своих основах, стоящих на границе психологии и биологических наук,—с необычайной организованностью развился и второй огромный массив американских психологических исследований, столь же характерный для американской практики, сколько первый характерен для американской теории.

Психология необычайно широко захватила в Америке ряд практических, педагогических областей. Каждая школа пытается рационализировать, психологически обосновать свой педагогический процесс; законы некоторых штатов (напр. Массачусетс) предписывают выделять особые группы для учеников, проявляющих определенную степень отсталости, переходящую через установленные для интеллектуальной нормы границы. Это определяет необходимость психологического обследования во всей сети школ, и надо заметить, что такая работа организована в Америке исключительно хорошо. Несколько лет тому назад, когда это движение было еще пионерским,—задачи производить такие обследования были поручены специальным «передвижным клиникам»,

ездившим из города в город и производившим интеллектуальное обследование детей соответствующих школ. В течение последних лет положение изменилось, и почти при каждой школе и каждом детском учреждении существует «психолог», на доле которого лежит тестирование всех детей, определение их умственного уровня, школьной пригодности и т. д.

Совершенно понятно, что такие широкие задачи потребовали и серьезного научного обоснования проблемы психологических измерений, и можно сказать, что нигде эта проблема не нашла таких широких форм углубленной разработки, как в американской педагогической психологии. После работ Торндайка можно сказать, что американская психология в значительной своей части является измеряющей психологией. Необычайно тонкие методы измерения психологических функций, их подробный и точный математический анализ, применение стандартизованных тестов на огромном материале и широкое использование коррелятивного изучения психологических процессов,— вот что стало основным и специфическим для этого цикла американских исследований. Измеряющая психология распространила свои интересы и далеко за пределы измерения интеллекта и одаренности. Учесть все факторы педагогического процесса, выразить их в точных цифрах, устранить совсем случайные, неучтенные факторы и строить воспитание с открытыми глазами и точно учтенными условиями— вот основные задачи, стоящие перед этой психологией,— и ее данные нашли себе применение в широкой педагогической практике. В американских (как и во всяких) школах процветали экзамены, но в экзамене оставалась всегда масса неучтенного, случайного. Измеряющая прикладная психология поставила вопрос об измерении трудности предъявляемых на экзамене вопросов и—проведя большие сложные исследования—получила цифры, строго характеризующие трудность предъявляемых на экзамене вопросов. Стандартизация педагогического материала коснулась и правописания, и отрывков для чтения, и математических задач, и в результате всего этого цикла исследований американцы располагают теперь значительным педагогическим материалом, расположенным в строго математически оцененном порядке трудности.

Эти два цикла составляют две важнейшие группы американских психологических исследований, каждая из них имеет свои, характерные для американской науки установки и достижения; обе они составляют общий фон американской научной мысли.

Несколько в стороне от общепсихологических исследований стоят американские работы по психопатологии. Так же, как и

каждая из указанных линий исследований, американская психопатология развивается самостоятельно и почти не связана ни с общей, ни с педагогической психологией. Она почти не заимствует ничего от экспериментально-психологических исследований (и в этом она значительно отстает от некоторых европейских психопатологических лабораторий), она применяет чисто практические методы, которые выработаны в тестологической практике, но специфическим для американской психопатологии является не это. Идея психической гигиены, исследования конкретной личности и образования характера—вот тот круг проблем, которые больше всего занимают американского психопатолога. Здесь используется в значительной степени теория психоанализа; но на американской почве она претерпевает значительные изменения; ее пытаются связать с широкими биологическими обобщениями, обосновать физиологически, сблизить с исследованиями физиологии аффектов, работами, связанными с изучением деятельности автономной нервной системы,—и в трудах американских психопатологов психоанализ перерабатывается, перерастает в широкую биологическую и неврологически-обоснованную систему знаний о личности.

Пожалуй—этим исчерпываются основные линии тех американских психологических исследований, которые упираются в теоретические, общенаучного значения выводы¹. И интересно: в науке о личности, в задаче проследить ее развитие, ее характер, ее деятельность в обществе,—в этой науке сближаются все эти три области, практически бывшие совершенно оторванными друг от друга, организационно не имевшие друг с другом никакого контакта. Вырастает идея объединения этих дисциплин в один комплекс—комплекс наук о человеке, и создания тех организационных условий, при которых этот комплекс мог бы быть всесторонне и синтетически изучен. Йельский университет, кажется, первый из университетов Америки, который встал на этот путь. На его территории уже строится большое здание института совершенно нового типа, который должен дать условия для развития этой синтетической науки о человеке. Institute of Human Relation—так называется этот новый институт (мы даем его эскиз на рис. 1),—он должен будет заняться изучением личности со всех основных ее сторон: психологический и генетический отделы (д-ра Гэзелл и Додж) будут заняты экспериментальной характеристикой взрослого и ребенка; отдел психобиологии (д-р Иэркс) будет

¹ Мы не останавливаемся здесь на американской психотехнике, имеющей там совершенно специфические формы.

исследовать поведение антропоидных обезьян, этой пред-ступени человека, а социологический отдел займется даже социологическими проблемами. К этому институту, который уже сейчас располагает весьма значительным капиталом—около 14 000 000 долларов, присоединяется целая группа вспомогательных учреждений, связанных прежде всего с его психиатрическим и неврологическим отделом и составляющим то, что носит в этой системе «Human Welfare group» (проект этих частью уже построенных зданий мы даем на рис. 2.) Вся система в целом создает совершенно исключительные по богатству условия для изучения человеческой личности, и мы будем с интересом ожидать, как разовьется это новое большое начинание.

Однако можно ли тем самым считать, что подлинно научное изучение человеческой личности хоть сколько нибудь обеспечено в Америке?

Очень серьезные и глубокие причины заставляют нас сильно сомневаться в этом. Совершенно понятно, что синтетическая наука о личности может развиваться только в плановом порядке,

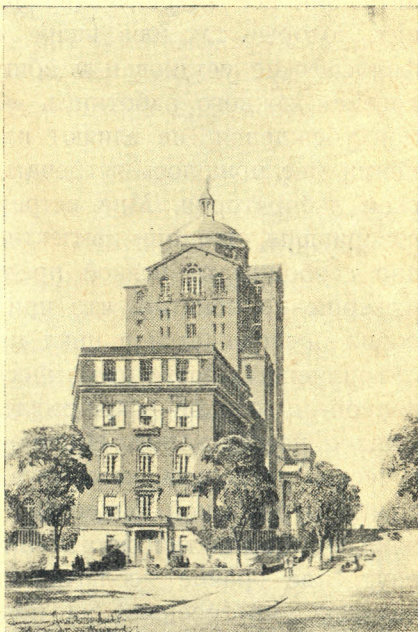


Рис. 1



Рис. 2

только в системе, части которой спаяны единой общей методологией. Мы вполне мыслили развитие такой науки в условиях нашего Союза, и только что закончившийся Всесоюзный съезд по поведению человека демонстрировал, насколько плодотворно вне-

сение единой научной методологии—материалистической диалектики—в науки, занимающиеся человеком.

Именно этих условий единой методологической основы не было в современной американской науке. Прагматизм, насквозь пронизывавший все американские исследования (мы говорим о тех из них, которые так или иначе связаны с психологией), оставлял философские установки и общую методологию на «личное усмотрение» каждого работника. «Философия—это мое частное дело, мои убеждения не влияют на мою науку»—с такими утверждениями мне пришлось встречаться чуть ли не в каждой американской лаборатории. Мне встречались ученые, с удовлетворением говорившие, что они «эклектики», думая этим подчеркнуть, что они свободны от всякой предвзятости в научном исследовании. Совершенно понятно, что при таких установках каждая лаборатория превращается в цикл мало связанных друг с другом тем объединенных разве практическими задачами, да еще той неосознанной—и плохой—философией, которая стихийно проникает в каждое исследование. Именно это отсутствие единой методологической установки, которая в условиях господствующей в окружении буржуазной философии неизбежно ведет к просачиванию наивных идеалистических концепций,—именно это создает условия внутренне крайне неблагоприятные для синтетической науки человеку, построенной на подлинно научном фундаменте. Мы охотно верим, что здание, рисунок которого мы привели здесь, станет торжеством научной техники и верхом внешнего богатства лабораторных условий, однако мы не верим, что это внешнее богатство создаст что-нибудь другое, чем внешнее объединение под одной крышей частных исследований, которые ведутся одельными привлекаемыми туда учеными. В условиях капиталистической организации мы не видим перспектив для проникновения сознательно построенных и подлинно научных общих методологических концепций в частные методики отдельных исследований, и в этом можно предугадывать внутреннюю нищету этого очень интересного и богатого начинания.

Мы очертили в самом беглом эскизе основные линии американской психологической науки. На ее фоне прошел IX международный психологический конгресс.

Так же, как и вся американская наука, конгресс был лиш центральными выдвинутых в плановом порядке тем; в известной мере он был лишен и внутреннего плана, т. к. секции намечали не столько внутренний план, сколько те области, проблемы, которые нашли себе место на конгрессе.

Однако, как и каждый стихийно выросший процесс,—конгресс

несомненно отражал основные линии развития американской науки и основные проблемы, вокруг которых ведется наиболее горячая работа современной мировой психологии.

Нам кажется неправильным путем останавливаться в кратком сообщении на всех (или хотя бы главных) докладах съезда, друг за другом перечисляя их положения; мы остановимся здесь лишь на немногих докладах, часто выдающихся, но часто—рядовых и лишь типичных для тех или иных тенденций в современной научной мысли.

Каждый склонен видеть в большом материале то, что ему показалось особенно важным, быть может—то, к восприятию чего он был максимально подготовлен. Пишущий эти строки воспринял съезд как демонстрацию основных принципиальных установок современного американского бихэвиоризма и как стихийно со всех сторон растущие и намечающиеся тенденции преодоления его примитивных взглядов, его механистического мировоззрения¹.

Типичным для работ современного бихэвиоризма является изучение человека или животного, исходящее из положения, что сложнейшие стороны поведения вырастают из простых путем постепенного их усложнения, путем воспитания известных навыков. Эти навыки могут быть воспитаны лишь на базе врожденных форм поведения, и изучение как навыков, так и врожденных форм поведения стало одной из основных тем современной американской психологии. Однако американская психология не только описывает, она прежде всего и измеряет; и задача изучения навыков и врожденных реакций превращается в задачу измерения их устойчивости, их силы.

Совершенно не случайно поэтому, что первым докладом, помещенным в повестке конгресса и прочитанном на заседании секции по поведению животных, был доклад проф. Уордена (Warden—Columbia) об измерении мотивов поведения у животного. Эту оригинальную задачу автор осуществлял следующим образом: желая измерить силу, с которой действует на животное (крысу) мотив голодания, он сажал ее в помещение, в другом конце которого была положена пища, к которой животное, очевидно, стремилось; между животным и пищей были сделаны специальные металлические полосы, через которые животное неизбежно должно было пробегать и от которых получало сильные электрические удары. Задача измерения силы мотивов сводилась, благодаря такой установке, к задаче измерения того, сколько раз

¹ Подробнее на этом я останавливаюсь в статье «О путях современной психологии» — «Естествознание и марксизм».

крыса перебегала к пище, несмотря на получаемые ею электрокожные шоки. Ставя опыты над голодом, жаждой, половым инстинктом и инстинктом материнства (в последних двух случаях место пищи занимала самка или детеныш), Уорден оказался в состоянии измерить силу этих мотивов и расположить их в определенной последовательности ряд.

Мы привели этот доклад как типичный пример хорошего американского исследования, посвященного измерению врожденных форм поведения; отвлекаясь от специфической структуры каждого из приведенных инстинктов,—бихевиорист считает исчерпанной и решенной проблему, если ему удастся выразить ее в однозначных, полученных в одинаковых условиях, цифрах; совершенно понятно, что эти выводы тотчас же переносятся на человеческое общество, и проблема мотивации человеческого поведения считается успешно решенной, если исследователю удастся измерить абсолютную силу отдельных «инстинктов» у подопытных животных.

Совершенно то же касается и второй из намеченных нами проблем—проблемы навыков. Эта проблема является, пожалуй, самой типичной проблемой для американской психологии поведения. Применение метода условных рефлексов и специально выработанного для этой цели метода лабиринтов показало, что навык является результатом сложной системы проб и ошибок, при которой удачные реакции подкрепляются и остаются, а неудачные—тормозятся и исчезают. Годы исследований укрепили в американских авторах убеждение, что именно в этих терминах ассоциация движений, подкрепления и торможения может быть выражен всякий навык, и что навык у человека в сущности ничем принципиальным не отличается от навыка у животного. Механистический взгляд на поведение человека получил свою прочную основу в американской психологии поведения, и был отражен на конгрессе в целом ряде докладов.

Однако, именно этот взгляд на механическую основу навыков был подвергнут самым серьезным сомнениям на конгрессе, и интересно, что эти практические сомнения исходили от крупнейшего психолога, внесшего в свое время особенно много в учение о навыках,—Торндайка.

Торндайк сделал на конгрессе большой доклад об основных факторах обучения. Две основные его мысли сводились к критике двух основных положений старой теории обучения. Первая заключалась в критике роли повторения для обучения, вторая—в критике соответственной роли наказания. Как наглядно и на экспериментальном материале показал Торндайк, повторение может и не играть основной роли для образования навыка. Бывают случаи, ко-

гда, несмотря на многократное повторение, навык не воспитывается; бывают обратные случаи—когда при рациональной организации материала навык (или запоминание) образуется совершенно независимо от повторения, в силу самой организованности материала. То, что приписывалось раньше лишь механическому повторению—должно быть приписано осмысленной организации материала, правильной установке учащегося, и при этих условиях работа протекает несравненно продуктивнее, чем при механическом образовании ассоциативных связей.

Столь же фундаментальна его критика роли наказания в обучении. Торндайк дал резкий отвод положению, которое он сам выставил много лет назад и которое рассматривало наказание, как фактор, противоположный поощрению, как фактор, ослабляющий навык. Ряд экспериментов показал, что наказание чаще всего не ведет к ослаблению навыка, против которого оно направлено, но создает новый навык, на появление которого педолог, применявший его, и не рассчитывал. Ослабление навыка может быть создано не наказанием, а изменением структуры акта, установок личности, переключением его деятельности на другую систему.

Уже в этом докладе Торндайка видны симптомы большой смены мировоззрений. Механические по существу термины, в которых выражались сложные психологические факты (подкрепление, повторение, торможение), заменяются новыми, взятыми из дорогоцелостного мировоззрения (установка, организация, структура); эти понятия вводятся даже в такие якобы простые процессы поведения, как навык; понятие ассоциации, безраздельно господствовавшей в старой психологии, сменяется новым понятием организации.

Все это оказалось далеко не случайными, выхваченными из общего контекста замечаниями, эти положения нашли свое блестящее развитие в докладе Кёлера (Köhler, Berlin), сделанном на одном из вечерних заседаний конгресса. Психологи обычно стремились сводить возникновение известных форм поведения—все равно, шла ли речь о памяти и течении мыслительных актов или о внешних навыках, привычках—к действию соответствующих ассоциаций. Достаточно было двум представлениям или двум движениям совпасть друг с другом, чтобы была образована соответствующая взаимная связь, соответствующая ассоциация. Кёлер склонен целиком отвергать такое толкование, которое в свое время было положено и в основу научного подхода к воспитанию. Далеко не во всех случаях две совпадающие реакции вступают в ассоциативную связь; для этого необходимо, чтобы они объединялись в какой-то общей структуре; две реакции, взятые из разных структур,

например, входящие в разные системы восприятия, могут десятки раз совпадать и все же не вступать в взаимную связь. Принцип ассоциации должен быть заменен принципом организации, и это не есть лишь психологически описательный термин, это — понятие, которое является адекватным для целого ряда физиологических и общепсихологических закономерностей. Активность человека и животного заключается именно в организации, регуляции своей деятельности, направленной на приспособление к среде и овладение этой средой, и этот процесс может быть понят отнюдь не в терминах ассоциации, но лишь в терминах организации целостной системы поведения.

Надо заметить, что принцип ассоциаций, рефлекторной схемы, который обычно определял построение всего поведения, нашел свою резкую критику и со стороны неврологических данных, и блестящий доклад Лэшли, крупнейшего, пожалуй, американского психоневролога, дал исключительную по интересу сводку относящихся сюда экспериментов. В самом деле, если всякий навык складывается в результате определенных рефлекторных актов, имеющих свои строго-устойчивые нейронные дуги, — то достаточно разрушить эти дуги, чтобы выпал, устранился самый навык. Лэшли проделал ряд исключительно интересных по смелости опытов с децеребрацией животных и убедился, что при экстирпации любого участка коры у животного навык вовсе не выпадает, а лишь происходит общее торможение, общее снижение навыка. Удаление коры оказывает таким образом некоторое ровное задерживающее влияние на развитие навыков, но еще при удалении 70% коры навыки могут продолжать образовываться, животное остается доступным для обучения. Повышение активности любой деятельности оказывается возможным и после нарушения любой части коры животного, — и эти эксперименты сразу же ставят под сомнение тот взгляд, что в основе образования навыков лежит неврологический механизм отдельных, строго локализованных путей. Опыты показали, что мы стоим перед перестройкой всех основных принципов, которыми мы привыкли оперировать в нашем анализе неврودинамических процессов; представление о мозге как о системе нейронных единиц, составляющих базу рефлекторных актов, — начинает уступать свое место совершенно другому воззрению на мозг, как на целостный регулирующий аппарат, обладающий известной интегративной функцией и действующий по совершенно особым динамическим принципам¹.

¹ В только что вышедшей замечательной книге «Brain Mechanisms and Intelligence» Лэшли дает очерк своих крайне интересных идей.

За основу поведения начинают приниматься не отдельные рефлекторные акты, но более общие и более цельные системы активности, с помощью которых осуществляется приспособление организма к среде. Это положение было подтверждено и развито на конгрессе целым рядом докладов, исходящих из экспериментов над самым различным материалом. Известный американский исследователь Когхилл (Coghill) показал на материале развития аксолотля, что отдельные рефлекторные движения развиваются у него значительно позднее, чем общие крупные движения всего тела или больших систем, и что рефлекторные движения, например пальца, являются на самом деле рудиментом, остаточной формой от более ранних, общих движений конечности, в подробных исследованиях Когхиллом была прослежена зависимость отдельных движений от таких общих факторов, как положение тела животного и т. д. Ту же закономерность Левин (Lewin) проследил и на маленьких детях, демонстрировав съезду на исключительно интересных фильмах, что развитие ребенка не идет по пути осложнения отдельных рефлекторных движений в более крупные и сложные группы, но по пути дифференциации, вычленения отдельных реакций из более целостных, диффузных систем движения. На разных этапах развития, как это было показано Левиным, движения определяются с одной стороны структурой всей конкретной среды, которая вызывает приспособительные реакции ребенка,—и с другой—действием доминирующих, ведущих систем, которые сменяются на каждом этапе роста ребенка (такая доминирующая система сначала еще не выделяется из диффузно-реагирующей моторики, затем такой является хватающая рука, уже затем появляется ведущий характер оптической системы приспособлений, чтобы в дальнейшем она сменилась новыми ведущими системами). Оба основных условия—топология поля, в котором находится организм, и структура его ведущих систем—определяют сложные формы его поведения и дают возможность в некоторых случаях предсказывать, как сложится его моторика в той или иной ситуации.

Всеми этими исследованиями создается новая система понятий, в значительной степени иная, чем та, от которой привыкли исходить авторы, основывавшиеся на механистической концепции. Понятие поведения, как результат комбинаций отдельных рефлекторных актов, заменяется здесь другим пониманием его, в основе которого лежит концепция сложных динамических изменений, всегда более или менее целостных, носящих на разных этапах развития неодинаковый структурный характер, имеющих неодинаковую дифференцированность, но всегда динамических. Эта концеп-

ция, которая в физиологии и психоневрологии видимо приходит на смену примитивному механистическому мировоззрению, еще не развилась во всей своей полноте,—но приходящие со всех сторон (физиология и невродинамика, генетическая и патологическая психология) выводы создают впечатление, что мировая психоневрология переживает сейчас серьезный кризис, из которого она уже начинает выходить.

Совершенно понятно, что в условиях западной науки, которая находится в окружении идеалистической философии и иногда слишком мало думает о правильной, основанной на научной философии методологии,—в условиях этой науки преодоление механистических концепций очень часто выливается в рецидивы идеалистических подходов к психике. На конгрессе, о котором идет речь, этот процесс был удивительно ярко замечен. К критике механистического подхода к поведению присоединились доклады некоторых ученых, которые, принимая целиком пояснения о том, что психология должна изучать цельную личность, сделали из этого совершенно выходящие из пределов положительной науки выводы.

Мы остановимся здесь только на одном докладе, прочитанном на конгрессе—незначительном по своему удельному весу, но симптоматичном по своей философской установке.

В докладе о первых формах спонтанного поведения у ребенка, Ш. Бюлер (Bühler) так же, как и указанные выше авторы, исходила из критики механистического подхода к психологии; однако, эта критика направлялась ясно выраженным идеалистическим мировоззрением и отводила далеко от тех подлинно научных и стихийно-диалектических положений, к которым приводили указанные нами выше авторы. Бюлер исходила из того, что поведение человека характеризуется не одним, а двумя явно выраженными, но глубоко различными принципами: поведение маленького ребенка можно свести к деятельности чисто реактивной; она начинается с внешнего раздражения и сводится к механизму ответных движений; однако было бы ошибочным поведение взрослого человека сводить к такому механизму; в нем действуют и другие силы: взрослый человек ставит перед собой цели и осуществляет их. Такое поведение резко отлично от реактивного, и Бюлер называет его спонтанным. Именно в этой спонтанности проявляется совершенно другой принцип жизнедеятельности, специфичный для человека, и Бюлер видит в этом виде поведения действие активного начала—«действенной души» («die wirkende Seele»); задачей своих наблюдений над детьми она и считает прослеживание того момен-

та, когда появляется эта высшая форма психической деятельности и реактивное поведение осложняется спонтанным¹.

Мы привели этот доклад отнюдь не из-за его научной значимости; мы привели его лишь как симптом, указывающий на то, куда может эволюционировать западная психология, растущая в окружении буржуазной философии.

Выступивший с большим докладом на тему «Наука о личности» известный немецкий психолог В. Штерн (W. Stern) указал, что наука о человеческой личности является совершенно специфичной именно в силу целостного, психофизическо-нейтрального характера личности; именно в силу того, что человек состоит «не только из фактов, но и из возможностей», а эти возможности определяют часто его глубинными «спонтанными» установками,—изучение личности должно идти совершенно иными путями, чем те, которыми обычно идет всякая наука. «Der psychologische Blick», психологическая интуиция—отнюдь не должна быть исключена из инвентаря психологических методов; она оказывается часто в состоянии дать достаточно адекватное первое приближение к изучаемому целому; художественные методы в психологии должны перестать трактоваться так оторванно от научных, как это было раньше.

Едва ли можно принять подобные утверждения без достаточной критики, едва ли они могут не вызвать целого ряда самых определенных возражений со стороны каждого материалистически мыслящего психолога. Однако, их существование характеризует то специфическое состояние, которое переживает сейчас западно-европейская психология.

Находясь в положении тягчайшего кризиса, преодолевая механистические концепции, она именно в силу стихийного характера этого процесса далеко не всегда оказывается в состоянии выйти из этого кризиса победителем; и если, с одной стороны, мы видим ряд симптомов, бесспорно говорящих о том, что в результате этого кризиса создается новая, динамическая, но вполне отвечающая требованиям научной методологии концепция,—то возрождение ряда виталистических и идеалистических построений указывает, что такая огромной важности задача, как преодоление старых, отживающих точек зрения, может быть правильно разрешена лишь с помощью глубоко продуманной и философски обоснованной диалектической методологии.

Мне хотелось кончить этот краткий очерк параллелями, кото-

¹ Эти позиции Бюлер развиты в ее статье «Zwei Grundtypen der Lebensprozessen, Zeitschrift f. Psychologie Bd 108. Н. 3/4.

рые неизбежно должны напрашиваться. В сентябре 1929 г. мне пришлось быть на международном психологическом конгрессе в Америке; в январе 1930 г.—через четыре месяца—я присутствовал на I съезде по поведению человека в Ленинграде.

Совершенно понятно, что каждый съезд представляет характер той страны, в которой он собирается, той науки, которая его питает. Про оба съезда, которые мы сейчас сравниваем, можно сказать и гораздо большее: каждый из них представляет не только определенную страну, но определенный социальный уклад, определенную часть современного мира, наконец—определенный класс, с характерными для него установками и идеологией. Американский конгресс представляет науку, как она развивается в капиталистических странах запада и Америки; Всесоюзный съезд по поведению человека—науку, как она растет в стране строящегося социалистического общества, и в этом—оба они представляют два глубоко различных принципа научной организации и научного мышления.

Наука не может не быть общественной; она должна органически учитывать задачи общественной жизни, быть связанной с ними; поэтому она должна быть наукой, строящейся планоно. Наука—не частное дело, и изучение человека есть такой же рычаг строящегося общества, как развитие новых фабрик и приобретение новых машин. Такие идеи лежат в основе организации науки в нашем Союзе, такие идеи были положены в основу нашего съезда по поведению человека, который представлял важнейшие секторы этого планоного научного строительства.

Именно это представляет первое и коренное различие между ним и тем американским конгрессом, которому мы посвятили наш очерк. Неплановая и случайная, основанная на личной инициативе и личной конкуренции, капиталистическая система не может не дать столь же неплановой и случайной, распадающейся на отдельные более или менее изолированные ячейки, науки; в свою очередь—такая наука неизбежно дает мозаичный и раздробленный на десятки частных проблем съезд. Именно это было особенно ясно видно на американском конгрессе; те 450 докладов, которые на нем были зачитаны, представляют не только совершенно различную ценность, но и совершенно «случайную» комбинацию проблем.

Конечно, эта «случайность» была только кажущейся, и на самом деле съезд представлял в первую очередь ряд проблем, стихийно выдвинутых современным этапом общественного развития, воспитание навыков и психология характера, изучение личности и тестология стихийно были выдвинуты на первый план съезда как

количеством представленных докладов, так и той аудиторией, которая собралась на этих заседаниях. Однако, что самое важное, американский съезд, дав отчет о проделанных отдельными психологами исследованиях, не сделал определенной работы: он не сплотил ученых вокруг каких-нибудь центральных проблем, не дал каких-нибудь общих установок, и конечно не произвел какого-нибудь организованного сдвига в развитии науки.

Именно этим он отличался от Советского съезда по поведению человека, который был весь проникнут единой методологической установкой и который именно в силу этого явился мощным организующим фактором в развитии советской науки.

Современная наука дошла до необходимости больших синтетических изысканий, а эти синтетические изыскания может совершить лишь организованное и плановое научное исследование, исходящее из широких и правильных методологических установок.

К сожалению, общественный уклад Запада и Америки не содействует развитию такого планового характера науки, исходящей из правильных и подлинно-научных методологических основ; формы общественной организации ставят под вопрос первое, прагматизм и влияние примитивных или идеалистических концепций — осложняют второе. Однако здесь мы выходим из пределов нашего очерка, и должны уступить место социологу, от которого мы будем ждать анализа судеб западной науки, развивающейся в условиях капиталистической культуры.