



А.А. Романов

**А.П. НЕЧАЕВ:
У ИСТОКОВ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ**

УНИВЕРСИТЕТ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Романов

**А.П. НЕЧАЕВ:
У ИСТОКОВ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ**

Москва
Издательство РОУ
1996

37.018.4

P 69

**Романов А.А. А.П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогике. М.: Изд-во РОУ, 1996. — 84 с.
ISBN 5-204-00082-8**

В брошюре рассказывается о жизненном пути и деятельности А.П. Нечаева, одного из самых известных деятелей психологической науки России в дооктябрьское время. Почти забытое имя рассматривается по-новому и определенным образом реабилитируется. Тем самым открывается интересная страница истории возникновения новой науки о воспитании и развитии человека — экспериментальной педагогике, ее диалектической связи с педологией.

Для широкой читательской аудитории.

37.018.4

*Рекомендовано
редакционно-издательским
советом УРАО*

ВВЕДЕНИЕ

Александр Петрович Нечаев оставил богатое наследие в виде своих книг, статей, дневниковых записей. Его жизненный путь вообрал в себя кипучую деятельность по поиску новых идей в науке, встречи с интересными людьми, широкую просветительскую работу. Образ А.П. Нечаева привлекает и поражает исследователя широтой кругозора, глубокой культурой, интеллигентностью, нестигаемостью, любовью к своей стране и ее народу. Он не только ученый, но и деятель науки, поэт, гражданин, патриот. Ему помогали и были дружны с ним члены царской семьи, министры, известные писатели и ученые из России, Европы, Северной и Южной Америки, Австралии, учителя из больших городов и глухих деревень. Многие высказывания и идеи ученого перекликаются с нашими сегодняшними мыслями, делая его добрым собеседником современных педагогов. Однако сложность в том, что книги А.П. Нечаева сосредоточены в основном в центральных библиотеках, другие же материалы — в государственных и личных архивах (например, архив внука А.П. Нечаева Г.Б. Аккермана), что делает их малодоступными широкому читателю.

Поэтому имя А.П. Нечаева в настоящее время нельзя отнести к хорошо известным, оно отсутствует в учебниках по педагогике и психологии. И хотя упоминание о Нечаеве можно найти в солидных педагогических изданиях, этого недостаточно, чтобы воссоздать основные этапы жизненного пути, сделать заключение о вкладе в науку, представить в целом его образ как человека и гражданина. Имеющаяся оценка деятельности А.П. Нечаева очень противоречива. С одной стороны, признается его вклад в развитие детской и педагогической психологии, подчеркивается активная деятельность в дооктябрьское время, но все это как бы мимоходом, попутно с рассказом о сделанных им ошибках. Критикуют же, зачеркивая все положительное. А.П. Нечаева "ругают" за эмпиризм, пренебрежение к идеологическим установкам и методологическим подходам, за редукционизм, функционализм, скороспелость выводов и непродуманность исследовательских методов, педоцентризм. Среди критиков такие деятели, как А.И. Введенский, В.В. Розанов, П.П. Блонский, А.А. Смирнов и др. Тем не менее поддерживающих его авторитетов значительно больше — В.М. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, Н.Н. Ланге, А.Ф. Лазурский, И.П. Павлов, И.И. Сикорский и др. С ним переписывались все известные представители зарубежной экспериментальной психологии того времени, А.П. Нечаев был в числе организаторов и вдохновителей всех съездов психологов России в дооктябрьское время. В тот же период он был участником шести международных научных конгрессов, на нескольких же выставках получал награды за сконст-

руированные аппараты для психологических исследований, он автор более 100 книг, брошюр, статей, переведенных не менее чем на 10 иностранных языков.

Все это свидетельствует о том, что объективной оценки деятельности А.П. Нечаева до сих пор нет. Имя Нечаева нужно вернуть из небытия, области легенд, реабилитировать, оно должно занять свое место в табели о рангах отечественной науки. Как ученый и деятель науки, психолог и педагог, просветитель и гражданин он заслуживает этого. Знакомство с творческим путем и наследием А.П. Нечаева поможет студентам, широкой читательской публике лучше понять диалектику становления психологической науки, ее связь с педагогикой и другими науками о человеке, даст пример беззаветного служения своему делу, родине и народу, поможет в осознании современных педагогических проблем, а также в прогнозировании новых направлений развития школы, воспитания детей, юношества и взрослых.

1. ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ А.П. НЕЧАЕВА

Родился А.П. Нечаев 24 октября (6 ноября) 1870 г. в Петербурге. Отец, Петр Иванович Нечаев, был дворянином, работал инспектором духовной семинарии. Стал семинаристом и Александр Нечаев, получив прекрасное среднее образование. Он хорошо знал древнюю мифологию, историю религии, немецкий, латинский и греческий языки, позже добавилось знание английского и французского. У него пробудился интерес к познанию душевного мира человека. Духовный сан не привлекал молодого Нечаева, по его словам, "ряса связывает мысли и волю", поэтому для продолжения образования он выбирает Петербургский университет, историко-филологический факультет, на котором читались курсы по психологии (1890). Понимая, что философия и психология — очень сложные науки, требующие изучения многих дисциплин, Нечаев одновременно посещает лекции естественного, физико-математического и юридического факультетов. На втором курсе он получил серебряную медаль юридического факультета за научную работу по теме "Учение Спинозы о праве и государстве". Два года он работал над сочинением "Психология Гербарта", переводя на русский язык работы этого ученого, названия которых говорят сами за себя: "О возможности и необходимости применять математику в психологии", "Учебник психологии", ряд глав из большого труда "Психология как наука". Это сочинение было удостоено золотой медали, а приложенный к нему перевод был издан в 1895 г. отдельной книгой.

После окончания университета (1894) А.П. Нечаев был оставлен при нем для подготовки к профессорскому званию. В течение двух лет он посещал лекции естественного факультета, уделяя главное внимание изучению анатомии (у П.Ф. Лесгафта), физиологии, психопатологии. Весной 1897 г. Нечаев был зачислен в состав приват-доцентов университета и начал читать свой первый курс по истории психологии первой половины XIX в.

Через год историко-филологический факультет командирует А.П. Нечаева в старейшие университеты Германии на стажировку, которая длилась более двух лет. В Геттингенском университете он изучает экспериментальную психологию в лаборатории проф. Г.Э. Мюллера, педагогику, школьную гигиену, математику. В Йенском университете работает в психофизиологической лаборатории, знакомится с постановкой занятий в педагогическом семинаре проф. В. Рейна. В Лейпциге он посещает занятия проф. В. Вундта, основателя физиологической психологии и первой в мире психологической лаборатории, ставшей международным центром экспериментальной психологии. В конце своей командировки Нечаев познакомился также с работой лабораторий Э. Крепелина в Гейдельберге, Э. Меймана в Цюрихе и А. Бинэ в Париже.

Вернувшись в Петербургский университет, А.П. Нечаев начинает читать курс по педагогической психологии, включая в лекции вопросы общей психологии и иллюстрируя их экспериментами. С этой целью он открывает кабинет психологии, где можно было бы создавать и хранить специальные приборы для психологических опытов, накапливать подобранную литературу.

Экспериментальное направление в психологии, которое избрал для себя А.П. Нечаев, было совершенно новым делом, а потому, естественно, встретило противодействие ряда профессоров. В концентрированном виде это выразилось тогда, когда А.П. Нечаев представил в университете к защите в качестве диссертации свою книгу "Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения" (1901). Неожиданно для А.П. Нечаева с резкой критикой книги выступил бывший его наставник, известный философ и психолог проф. А.И. Введенский, который, видимо, не мог смириться с отказом от предложенной им Нечаеву темы исследования, связанной с наследием Гербарта и классическими проблемами психологической науки. В итоге это обусловило провал диссертации Нечаева. Однако он не отступился, остался верен своему научному выбору, экспериментальному направлению в науке, которому ни разу не изменил на протяжении всей жизни. Научная же состоятельность, твердость характера молодого ученого отчетливо проявились в опубликованном ответе проф. А.И. Введенскому, где А.П. Нечаев документально доказывает, что его оппонент допустил искажение фактов, произвольность выводов, обнаружил также недостаточное знание предмета, подвергаемого критике.

После разрыва с А.И. Введенским А.П. Нечаев уходит из университета. Однако ему посчастливилось встретить замечательного человека, директора Педагогического музея военно-учебного ведомства А.Н. Макарова, который предложил Нечаеву такие условия работы, о которых он не мог и мечтать в университете. Были выделены несколько комнат, значительные ассигнования для приобретения психологических приборов, заказанных по чертежам Нечаева в Геттингене и Лейпциге, хозяйственный инвентарь. Это положило начало созданию первой в России лаборатории экспериментальной педагогической психологии (второй в Европе). В целом же Педагогический музей, являясь образцовым научно-методическим учреждением, стал крупным центром педагогической мысли, который привлекал к сотрудничеству таких известных ученых, как П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский, А.Я. Герд, В.П. Вахтеров и др. Объединяла всех идея создания такой педагогики, которая, продолжая традиции Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского, базируясь на психологии и других смежных науках, была бы направлена на развитие ребенка, способствовала реформе школы. Это научное направление получило название экспериментальной педагогики.

Новые взгляды на воспитание нужно было пропагандировать в обществе и учительской среде, так как, по словам А.П. Нечаева, "невозможно рассчитывать на проведение в жизнь какой бы то ни было прочной школьной реформы, если не будет учителей, хорошо понимающих основы воспитания и объединенных знанием главнейших начал современной педагогики". В первую очередь этому служили курсы для народных учителей. Первые такие курсы с участием А.П. Нечаева, В.П. Вахтерова, В.П. Острогорского с большим успехом прошли в Курске летом 1901 г. Беседы с учителями продолжались до позднего вечера. В своем дневнике Нечаев запишет: "...я давал ответы на самые разнообразные вопросы, которые мне бросали духовно наголодавшиеся учителя. Тут были вопросы и о воспитании воли, и о вещих снах, о спиритизме, смысле жизни, красоте, мнемонике и последней психологической книжке, заглавие которой они встречали в газете". В адресе, преподнесенном Нечаеву учителями при отъезде, говорилось о "том прекрасном будущем педагогики, которое ей несомненно предстоит, если педагоги от общих рассуждений, споров и разногласий перейдут к экспериментальному исследованию и решению учебно-воспитательных вопросов". В этом же году прошли ставшие ежегодными курсы в Павловске, для которых предоставил свой дворец великий князь Константин Константинович. Масштаб проводимой работы не устраивает А.П. Нечаева, он думает о всей России: "Желательно, чтобы курсы для учителей в Павловске стали не только петербургским, но общерусским делом"¹.

Через год курсы в Курске были повторены, в 1903 г. Нечаев читает публичные лекции по экспериментальной психологии в Керчи, принимает участие в курсах для народных учителей в Москве, Воронеже, Туле, Ржеве и Вологде, понимая, каким "живым родником во всей глухой провинциальной обстановке должна была являться всякая культурная работа", и веря, что "распространение знаний поднимет общий уровень нашей русской жизни". С этой верой Нечаев связывал будущее своей родины. Однако открытие курсов было непростым делом, организовать и провести их далеко не всегда удавалось. Например, весной 1904 г. А.П. Нечаев получил 22 приглашения от разных земельных управ на учительские курсы, но все они были запрещены. Несмотря на неудачи в провинции, Нечаеву удается четче акцентировать направленность курсов в столице.

К осени 1904 г. в Петербурге открылись Педологические курсы, о которых великий князь делал доклад Николаю II². Вместе со слушателями инициатор дела А.П. Нечаев надеялся на то, что "с развитием педологии должна в корне измениться наша школа". В дополнение к курсам

¹ Научный архив Российской академии образования. Ф. 85. Д. 7. Л. 43 (Далее — НА РАО).

² НА РАО. Ф. 85. Д. 7. Л. 69—70.

А.П. Нечаев часто выезжал для чтения лекций в Москву, Киев, Самару, Оренбург, Одессу, Харьков, Вильно, Могилев, Новгород, Нарву, Ревель, Юрьев и другие города.

1906 год ознаменовался для А.П. Нечаева важными событиями: в Одесском университете, при активной поддержке Н.Н. Ланге, он защищает диссертацию "Ассоциация сходства" на степень магистра философии; начинают свою работу психологические съезды, поднимающие деятельность Нечаева на качественно новый уровень. До Октябрьской революции состоялось шесть съездов: два по педагогической психологии и четыре по экспериментальной педагогике.

А.П. Нечаев в предоктябрьское время был членом ряда научных обществ: членом-корреспондентом педагогического отдела городского общественного управления Антверпена, членом-учредителем Германского общества экспериментальной психологии, участвовавшим в организованных этим обществом конгрессах в Гисене (1904), Франкфурте-на-Майне (1908), Инсбруке (1910), Берлине (1912); членом международного бюро по подготовке Первого международного педологического конгресса в Брюсселе в 1911 г.; почетным членом Венгерского общества изучения детей. После открытия в Женеве института педагогических наук им. Ж.-Ж. Руссо ему предложено было стать членом Комитета патронажа этого института (1912). В 1914 г. А.П. Нечаев в числе известных европейских ученых по приглашению Британской ассоциации развития науки посетил Австралию, где сделал ряд докладов о состоянии народного образования и педагогической науки в России. С 1915 по 1917 г. он состоял членом-учредителем и заместителем председателя Англо-русского общества деятелей просвещения. Все это говорит о том, что А.П. Нечаев был известным ученым, прокладывающим новые пути для широкого развития той науки, которую называли и педагогической психологией, и экспериментальной педагогикой, и педологией. Подтверждением служит тот факт, что он был в переписке с наиболее известными представителями экспериментальной психологии и педагогики из Германии, Англии, Франции, Швейцарии, Северной и Южной Америки, Венгрии, Чехии, Греции и др. В России он был одним из признанных лидеров этого направления, являясь членом совета общества нормальной и патологической психологии при Медицинской академии (1901—1917), почетным членом общества экспериментальной психологии, учредителем и председателем общества экспериментальной педагогики (1910—1917).

С осени 1917 г. А.П. Нечаев, директор Самарского педагогического института, занимается созданием университета, ректором которого становится в 1918 г. Для координации усилий он, продолжая традиции коллективной работы в дореволюционном со товариществе ученых и практиков, организует в 1920 г. съезд приволжских университетов. Но провинция ограничивает деятельность, ему нужны центральные библиоте-

ки, общение с ведущими учеными и деятелями культуры страны. Поэтому он переезжает в Москву. Здесь Нечаев с 1921 г. заведует психологическим отделом Психоневрологического института, а в 1922 г. работает уже директором этого института. Одновременно он является действительным членом Московского педологического института, членом психофизиологической секции академического совета при Реввоенсовете республики, преподает психологию в Институте дефективного ребенка (профессор этого института), на высших педагогических курсах. Его также избирают председателем Московского общества экспериментальной психологии (1922).

Есть точка зрения, что А.П. Нечаев после октября 1917 г. "безоговорочно встал на сторону Советской власти" (В.В. Аншакова). С таким утверждением трудно согласиться. Да, он отказался уехать за границу, как истинный патриот хотел работать в России, но он не мог принять безапелляционность большевистской аргументации, принять их, "единственно правильную", точку зрения, отрицающую всякую альтернативу, не мог слепо поклоняться авторитетам, зачастую вопреки здравой логике или логике науки. Потому и не вступил в партию, фактически лишив себя возможности активно влиять на развитие науки. Тем не менее продолжал делать то, что любил и хорошо знал.

После реорганизации Психоневрологического института в чисто медицинское учреждение А.П. Нечаеву была назначена персональная пенсия с отнесением квалификационной комиссией к группе выдающихся ученых (1925). Однако он продолжает работать в должности консультанта ЦК профсоюза просвещения и Комитета радиовещания (1925—1931). При его содействии в 1929 г. налажены ежедневные занятия утренней гимнастикой по радио. В 1931 г. А.П. Нечаев возглавил психотехнический сектор Центрального автоэксплуатационного НИИ (до 1935 г.), с 1933 г. он также профессор Московского института научной педагогики.

Спектр научной деятельности А.П. Нечаева очень широк: разработка метода определения авиаспособностей курсантов летных училищ, проблемы психологии творчества, психологии спорта, психофизиологического контроля труда и отдыха шоферов и т.п. Все исследования имели экспериментальную основу и продолжали традиции нечаевской научной школы, выработанные в дореволюционное время. А.П. Нечаев принял участие в кампании по ликвидации неграмотности. Его метод обучения чтению был положительно оценен комиссией при Наркомпросе РСФСР во главе с Н.К. Крупской. В 1929 г. по сценарию А.П. Нечаева было снято несколько частей учебного фильма, использовавшегося для решения задач ликбеза. В этот период им опубликованы книги "Психологические основы библиотечного дела" (М., 1922), "Психологический метод обучения чтению" (М., 1923), "Психология школьного коллектива" (М., 1928), "Психология технического изобретательства" (М.; Л., 1929), "Си-

ла воли и средства ее воспитания" (М.; Л., 1929), "Характер человека" (М.; Л., 1929), "Психология физической культуры", "Психология побед и поражений в шахматной игре", "Табак и его влияние на умственную деятельность взрослых и детей". Кроме того, под его редакцией вышли книги "Ум и труд" (М.; Л., 1926), "Психическое утомление" (М.; Л., 1929) и др.

В 1935 г. по навету А.П. Нечаев был осужден и сослан в Семипалатинск (Казахстан). Аресту предшествовала кампания клеветы и нападок в печати. О его психологической лаборатории НИИ сообщалось: "...изучали зачем-то быт шофера, причем, игнорируя неуклонное улучшение бытовых условий шофера, приходили к заключению, что эти рабочие находятся якобы в очень тяжелых условиях...", или "приходили к заключению, испытав подопытных милиционеров тестами А.П. Нечаева, что московские милиционеры "в среднем показали крайне низкую степень умственного развития", "однако эти работы, свидетельствующие о чуждой классовой установке, не так важны для критической оценки всей работы лаборатории в целом, как доклад самого Нечаева"³.

На допросе у следователя Нечаев узнал, что ему предъявляется обвинение в проведении "фашистских взглядов", хотя ни один факт, казалось бы, нельзя было подвести под это обвинение. Это видно из записей Нечаева, например: "В своем докладе я сообщил, что по моим исследованиям, проведенным в одной из московских школ, половина неуспевающих учащихся (подчеркнуто Нечаевым. — А.Р.) в сравнении с успевающими отличается более слабой памятью. Это было изложено в том смысле, будто, по моим словам, половина всех пролетарских детей отличается слабоумием. Следователь делает вывод: Нечаев в своих докладах проводит фашистские взгляды". Или, продолжает Нечаев, "...аспирантке Ночкиной, желавшей заняться исследованием вопроса о развитии логических процессов у школьников, я рекомендовал познакомиться с "Системой логики" Милля. В ответ на заявление Ночкиной, что она считает ненужным читать эту книгу, так как она уже хорошо изучила Маркса, я заметил, что знание сочинений Маркса не исключает знакомства и с другой научной литературой. После грозного отказа выполнить мое указание я заявил директору Института научной педагогики, что отказываюсь от дальнейшего руководства занятиями Ночкиной. После моего отказа руководить ее занятиями Ночкина заявила, что я будто бы предложил ей вместо Маркса изучать Милля (это дело разбиралось комиссией по чистке, осудившей Ночкину). Вывод: Нечаев в занятиях с аспирантами проводил антимарксистские взгляды". Вменялось в вину также, что Нечаев говорил якобы: "достаточно отъехать от Москвы на

³ Материалы по вопросу о психотехническом подборе шоферов // Сов. психотехника. 1933. Т. VI. № 3. С. 273.

200 км, чтобы увидеть, как безработные умирают с голоду", и что "в Германии ученых преследуют фашисты, а у нас коммунисты"⁴.

Судьба, видимо, "благоволила" к А.П. Нечаеву, роковым образом взорвав его жизнь в 1935, а не в 1937 г. Он получил пять лет ссылки, имея солидный "послужной список": из дворян, учеба в Германии, участник международных конгрессов, переписка практически со всеми известными деятелями экспериментальной психологии Европы и Америки, член многих иностранных обществ и редакций, беспартийный... Пытался поддержать Нечаева (или просто вел себя порядочно) в 1935 г. академик И.П. Павлов: "...ценил деятельность Александра Петровича Нечаева. Поэтому, когда теперь расширяется заведомый мною специальный Институт физиологии и патологии высшей нервной деятельности при Всесоюзной академии наук, я думал и о нем как о возможном сотруднике и консультанте в этом институте"⁵.

В Семипалатинске А.П. Нечаев состоял научным руководителем областного Института физических методов лечения, консультантом психиатрической больницы, детской амбулатории, санатория для нервных детей, методистом и директором дома санитарного просвещения, а с 1944 г. — профессором психологии и заведующим кафедрой педагогики педагогического института. Здесь он закончил свой научный труд "Система психофизиологических синдромов", над которым работал фактически 40 лет. В 1944 г. А.П. Нечаев утвержден ВАК СССР в степени доктора педагогических наук. В 1946 г. его кандидатура выдвинута в действительные члены АПН РСФСР. Награжден медалью "За доблестный труд в ВОВ 1941—1945 гг."

Арест очень сильно ударил по Нечаеву, он все время чувствует боль, которая угадывается во всем, даже в его стихах. Если в 1893 г. им издана первая часть поэмы "Сократ" ("Пир"), то теперь, в 1936 г., перелажая на стихи диалоги Платона и повествуя о жизненной драме Сократа, он пишет еще две части поэмы — "Суд" и "Смерть", доказывающие, что этот мужественный человек не сломлен:

*Поверьте, не дрогну в последний мой час,
Свой жизненный путь совершивши.
Ведь я, умирая, счастливее вас,
Меня без вины осудивших⁶.*

Не чувствуя вины, Нечаев пишет прошение о пересмотре дела. В нем есть и такие строки: "Я до конца испил чашу моих испытаний, прожив пять лет в тяжелом для меня климате Семипалатинска, вдали от

⁴ Письмо А.П. Нечаева народному комиссару. Архив Г.Б. Аккермана.

⁵ НА РАО. Ф. 25. Оп. л./д., № 1210. Л. 20.

⁶ НА РАО. Ф. 85. Ед. хр. 4. Л. 29.

нужных мне научных учреждений, без общения с товарищами по специальности и необходимой литературы. Моя семья была выброшена из московской квартиры. Все имущество пришлось продать за бесценок. Жена, разделившая со мной ссылку, не выдержала сибирского климата и умерла. Мое собственное здоровье расстроено. Вступив в восьмой десяток лет своей жизни, с подобным здоровьем, я получил наконец справку об отбытии срока ссылки. Но тяжесть обвинения в "К.р.агитации" все-таки продолжает тяготеть надо мной и пачкать мое честное имя, несмотря на то, что за эти годы все три доносителя, выступавшие против меня с клеветническими обвинениями (Шпильрейн, Майергофер и Бобровников), сами были признаны НКВД врагами народа, не заслуживающими никакого доверия. Обстоятельства, сопровождавшие мой арест, ясно показывают, что мои клеветники в своих действиях против меня преследовали личные и вредительские цели. Прилагая при этом более подробное изложение дела, прошу Вас, товарищ Нар. Ком., пересмотреть его. Твердо надеюсь, что близкое знакомство с моим делом позволит Вам его совершенно аннулировать, целиком восстановив мою научную и общественную репутацию"⁷.

Он не хотел оставаться на чужбине. "Земля казахская никогда не станет мне родной, может быть, потому, что столько горя сопутствовало переезду сюда. Но за ее умение принять, обласкать и обогреть любого, за ее суровую, но беззаветную любовь и я люблю ее как-то по-особенному, со щемящей грустью и болью".

В ссылке А.П. Нечаева поддерживали письмами его ученики, друзья. Например, известный писатель В.Г. Ян писал Нечаеву: "Мне очень жаль, что я не получил Вашего замечательного по мысли и по форме "Пира", но я его читал в Ленинской библиотеке и решил, если не получу от Вас, переписать его собственноручно, чтобы иметь у себя на полке среди любимых книг. Ваш искренне любящий. В. Янчевецкий-Ян"⁸. Ученики Нечаева, работники Ленинградского ИУУ, Серебрянниковы писали ему в 1946 г.: "Дорогой Александр Петрович! ... Мы вспоминаем Ваши лекции по педагогической психологии с особым удовольствием. Более интересных лекций по психологии в дальнейшем нам не приходилось слышать. Вы дали нам хорошую педагогическую зарядку, которая помогала нам в работе всю жизнь. Мы всегда вспоминаем нашу Педагогическую академию, нашу школу (коммерческое училище), как самые яркие моменты, которые ничто не могло изгладить из памяти. Мы радуемся, что Вы продолжаете Вашу плодотворную деятельность, что Вы восторжествовали над всеми невероятными трудностями, выпавшими на Вашу долю. Вы дороги нам и как ученый, и как человек, сумевший про-

⁷ Письмо А.П. Нечаева народному комиссару. Архив Г.Б. Аккермана.

⁸ Письмо В. Янчевецкого-Яна. Архив Г.Б. Аккермана.

нести свой моральный облик, свою любовь к науке через все превратности судьбы..."⁹.

Представители официальной науки помнят и забывают о Нечаеве одновременно. Так, в поздравлении по случаю его 75-летия, подписанном вице-президентом АПН РСФСР К. Корниловым, Н. Добрыниным, А. Лурия, А. Смирновым и другими, отмечалось: "За 50 лет Вами проделана огромная работа в области психологии и педагогики. Вы являетесь пионером в деле изучения целого ряда проблем психологии, особенно в области детской и педагогической психологии. Велики Ваши заслуги в области пропаганды опытных методов изучения психики, а также по внедрению данных научной психологии в педагогическую практику, по использованию данных психологии в целях воспитания и образования подрастающего поколения. Вам принадлежит идея создания Лаборатории по экспериментальной педагогике, по Вашей инициативе было созвано пять съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. Вам принадлежит первая у нас попытка создания в Петербурге Педагогической академии, организации общества имени К.Д. Ушинского и целого ряда аналогичных начинаний. Ваша плодотворная науч.-общественная деятельность нашла общее признание как у нас, так и за границей"¹⁰. А через два года в сборнике "Памяти П.Ф. Лесгафта" редактор Е.Н. Медынский исправил фамилию Нечаева под его письмом Лесгафту на неопределенное указание "один из профессоров". Видимо, по выражению психолога А. Серебрянникова, "страха ради иудейска"¹¹, на всякий случай, все-таки репрессированный и ссыльный профессор, лучше убрать его имя, забыть. Так и делалась историко-педагогическая наука, ведь Е.Н. Медынский был автором первого советского учебника по истории педагогики, так и создавался миф о "мелкобуржуазном" характере деятельности Нечаева.

Умер и похоронен А.П. Нечаев в Семипалатинске в 1948 г. Земля казахская все же стала ему родной, приняв его после смерти. Но память о нем должна жить. Имя А.П. Нечаева нуждается в реабилитации, наследие же его поможет нам в осознании того, что в системе человеческих ценностей главное место занимает интеллект. О таких людях надо помнить. "Нельзя лишать народ его истории, его прошлого, — говорил Нечаев. — Нельзя идти вперед, ничего не оставив позади".

⁹ Письмо из архива Г.Б. Аккермана.

¹⁰ НА РАО. Ф. 25. Оп. л./д., № 1210. Л. 18.

¹¹ Письмо А.П. Нечаеву от 5 сент. 1947 г. Архив Г.Б. Аккермана.

2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДОЛОГИЯ ИЛИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА?

А.П. Нечаев оставил богатое наследие, главная часть которого относится к экспериментальной педагогике. Исчерпывающего ответа на вопрос, что представлял собой этот феномен, мы не найдем в трудах ни одного из исследователей. В концентрированном виде можно представить следующее видение проблемы.

На рубеже XIX—XX вв. логика истории выдвинула на первый план проблему человека и личности, наблюдалось определенное единение мыслителей в познании природы и духовной сущности человека — это являлось особенностью мировой культуры того времени. Лучшие умы пытались осмыслить кризисность жизни общества. Искали выход из кризиса и передовые педагоги. Поэтому и педагогика оказалась одним из факторов развития общества. Наряду с расширяющейся практической работой наблюдается стремление к научному исследованию во всех сферах воспитания, прилегающих к нему областях, стремление объединить усилия и межнаучные связи. Показательно, что профессор психиатрии И.А. Сикорский на втором съезде психиатров говорил о воспитании: "Искусство воспитания имеет всеобъемлющую важность ... открываются новые широкие перспективы для педагогического усовершенствования людей. Деятельность на этом новом поприще воспитательных забот предстает в равной мере и психологу, и врачу, и педагогу. Эти три специальности сблизятся на новой ниве знакомства с душой ребенка и психологией детства. В совместной дружной работе многих специалистов душа дитя, с ее нормами и отклонениями, с ее физиологическими и патологическими вариантами, станет предметом возникающего нового воспитания юных поколений"¹².

Начинающееся столетие мыслится как век ребенка. Известны слова Э. Кей: "Область, в которой наше время сделало колоссальные завоевания для того века, который будет веком ребенка, это именно и есть "детская психология"¹³. На широкой волне общественно-педагогического подъема актуализируется идея необходимости реформирования всей прежней системы образования и воспитания на основе глубокого изучения природы детей.

Точного названия науки, всесторонне изучающей ребенка, в начале XX в. не было. На это в значительной мере были направлены усилия психологии, педагогики, гигиены, физиологии, психиатрии. Появляется плеяда ученых разного профиля, объединенных новыми идеями и составившими инициативное научное сообщество (В.М. Бехтерев, А. Бинз,

¹² Сикорский И.А. Психологические основы воспитания. Киев, 1905. С. 4.

¹³ Кей Э. Век ребенка. М., 1905. С. 144.

А.Ф. Лазурский, В.А. Лай, Н.Н. Ланге, Э. Мейман, А.П. Нечаев, И.П. Павлов, И.А. Сикорский, Ст. Холл и др.). В результате такого сотрудничества и кооперирования разных научных дисциплин появляется новое направление — педология, или, более употребляемое в научном обороте того времени, экспериментальная педагогика. Движение имело подвижный, динамичный, целенаправленный характер, оно объединило ведущие страны Европы и Россию, широко распространилось в Америке, появились международные общества. Все это имело целью создание научных основ педагогики, построенной на совокупности, синтезе всех знаний о ребенке и реформировании школы. "Можно надеяться, что при помощи науки о детях действительно создастся новая наука о воспитании. Нужда в такой новой, научной теории воспитания особенно чувствуется в настоящее время, когда назрела потребность в реформе образования и школы"¹⁴, — писал первый отечественный историограф педологии Н. Румянцев, подчеркивая важное значение педологии для педагогики.

Один из основателей экспериментальной педагогики Э. Мейман, говоря о необходимости становления педагогики как передовой науки, отмечал, что при этом она должна получить новое научное обоснование, соответствующее современному состоянию философских, медицинских и естественнонаучных дисциплин. К тому же она должна опираться на социальные науки; в качестве индивидуальной педагогики — "использовать методы исследования и вспомогательные средства экспериментальной психологии, результаты, добытые этой наукой и изучением ребенка (психологией, анатомией и физиологией, антропометрией, патологией и психопатологией ребенка); наряду с этим ей придется воспользоваться также результатами всех остальных дисциплин, входящих какою-либо своей частью в педагогику, как логика и учение о методах, этика, эстетика и психология религиозной жизни"¹⁵.

Разные авторы давали свои определения нового направления, хотя говорили об одном явлении, понятии. Вот некоторые из них. "Педология — наука о детях. Ставит себе задачей собрать, систематизировать и изучить все, что касается жизни детей в разных возрастах начиная от рождения и кончая школой. Ее цель — изучение детей во всех отношениях для приобретения полного и глубокого познания их природы"¹⁶. "Экспериментальная педагогика" — это новое направление в педагогике, которое, выдвинув задачу изучения природы ребенка, стало широко пользоваться экспериментом и методом систематического наблюдения

¹⁴ Румянцев Н. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике // Ежегодник эксперим. педагогики. Вып. 1. 1908. СПб, 1909. С. 54—55.

¹⁵ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1911. Ч. 1. С. 3.

¹⁶ Румянцев Н. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике // Ежегодник эксперим. педагогики. Вып. 1. 1908. СПб, 1909. С. 3.

при изучении процессов душевной жизни"¹⁷. "Психологическая педология может действительно стать наукою о душевном развитии ребенка, выясняющей нам истинные факторы этого развития, дающей ему нормы и определяющей пределы и значения, в каких возможно и полезно наше вмешательство и руководство этим развитием, то есть создающей научную педагогию"¹⁸. "Новое педагогическое течение, получившее название экспериментальной педагогики, могло бы с таким же правом быть названо психологической педагогией, ибо за свой отправной пункт оно принимает самого ребенка и его душевный мир"¹⁹. Современный психолог академик А.В. Петровский, разбирая тенденции в психологии дооктябрьского периода, отмечает: "К особенностям эмпирической психологии относится свойственное многим ее представителям стремление превратить психологию в жизненно важную науку, придать ей прикладной характер. В связи с этими задачами формируются отдельные отрасли прикладной психологии, прежде всего педагогическая и детская (А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев, П.Ф. Каптерев, К.И. Поварнин, И.А. Сикорский и др.)"²⁰.

Иностранные ученые также давали свои определения, но и они не отличались четкостью и определенностью. Так, например, Г. Ришар отмечал: "Понятие об экспериментальной педагогике заключает в себе одновременно понятие и о науке воспитания, которую пытаются создать в лабораториях психологии и педологии, и об искусстве воспитания, черпающим всю силу свою в определенных школьных опытах, хорошо поставленных и много раз повторяемых"²¹. По его мнению, экспериментальная педагогика "отличается от философской педагогики, критической, гербартовской и эволюционной школ, во-первых, тем, что она подчиняет нормативную часть педагогики ее научной части; во-вторых, тем, что она старается разрешить все педагогические проблемы изучением самого ребенка. Следовательно, экспериментальная педагогика — прежде всего педология; она берет объектом школьника; из наблюдений над школьником она старается извлечь все правила воспитательного метода"²². Г. Ришару принадлежит одно из самых кратких и образных определений цели экспериментальной педагогики: она "стремится сформировать цивилизованного человека при помощи наиболее быстрых при-

¹⁷ Неклюдова А.И. Общество экспериментальной педагогики // Ежегодник эксперим. педагогики. IV. 1911. СПб, 1912. С. 1.

¹⁸ Ланге Н.Н. О современном состоянии педагогической психологии и задачах будущего // Тр. второго Всерос. съезда по пед. психологии. СПб, 1910. С. 29.

¹⁹ Виноградов Н. Предисловие к русскому изданию // Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1911. Ч. 1. С. VI.

²⁰ Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избр. труды. М., 1984. С. 24.

²¹ Ришар Г. Экспериментальная педагогика. М., 1913. С. 3.

²² Там же С. 244—245.

емов, какие допустимы без нарушения правильного развития мозга и организма вообще"²³. Один из энтузиастов новой науки В.А. Лай считал, что вообще невозможно точно определить и различить корни педологии и экспериментальной педагогики²⁴.

Таким образом, надо отметить, что в начале века термины "педология", "экспериментальная педагогика", "экспериментальная педагогическая психология", "психологическая педология", имея свою интерпретацию у разных авторов, понимались в основном как синонимы. Разнообразие терминов, некую неопределенность научных понятий можно объяснить тем, что сторонники экспериментальной педагогики, хотя и делились на отдельные школы, региональные группы, но были объединены общей идеей построения науки о воспитании, используя совокупность, синтез всех знаний о ребенке. А поскольку в теоретическом плане единых основ найдено не было, то ученые обратились к эмпирическим исследованиям в педагогике, что давало стимул и фактологический материал для дальнейших попыток определить предмет и специфику новой науки. Однако в тот период проблема дефиниций не была первостепенной для совсем еще молодой науки. Важно было почувствовать запросы времени и начать работу, проверку отдельных мыслей или концептуальных идей, касающихся нового воспитания, новой педагогики и психологии.

В России первые работы, которые можно отнести к педологии и экспериментальной психологии, принадлежат И.А. Сикорскому и Н.Н. Ланге. Однако среди основателей экспериментальной педагогики главной фигурой был А.П. Нечаев. Именно его инициативе, энергии, вдохновенной работе было обязано стремительное развитие экспериментальной педагогической психологии.

В одной из своих первых статей "К вопросу о взаимном отношении педагогики и психологии" А.П. Нечаев писал о выходе в Берлине нового научного журнала, в редакции которого под флагом "педагогической психологии" объединились и педагогические психологи, и педагоги-практики, врачи и др. А причина в том, что школа почувствовала явную необходимость в прочных психологических знаниях, а психологи поняли, как много интересного и поучительного представляет школьная жизнь для их науки. Все явно чувствуют общее недовольство современным состоянием педагогики, которое чувствуется учительским миром²⁵.

Пропагандировал Нечаев новые взгляды и в публичных лекциях. Петербургская газета "Россия" отмечала: "Третья лекция приват-доцента А.П. Нечаева по экспериментальной педагогической психологии посвящена была анализу разных способов заучивания. Указав три главных

²³ Ришар Г. Экспериментальная педагогика. М., 1913. С. 251—252.

²⁴ Лай В.А. Экспериментальная дидактика. СПб, 1914. С. 3.

²⁵ Русская школа. 1899. № 3. С. 45.

способа заучивания — механический, рациональный и мнемотехнический, — лектор остановился подробно на выяснении существенных признаков каждого из этих способов. Обратив внимание на ошибочность взгляда, будто всякого рода механическое заучивание содействует развитию памяти, лектор сослался на новейшие научные опыты в области психологии, которыми установлено, что наибольшая экономия получается тогда, когда заучивается отрывок, как нечто целое, т.е. когда обращается должное внимание на логическую связь...²⁶.

Исследования А.П. Нечаева посвящены были проблемам утомления, внимания, внушаемости школьников, зрительной памяти и ассоциации детей от 3 до 10 лет. Результаты первых наблюдений редактор "Педагогического сборника" А.Н. Острогорский издал двумя отдельными брошюрами. Но эти работы остались незамеченными научными журналами. Как записал в своем дневнике Нечаев, "педагоги тоже останавливались с недоумением над моими таблицами и кривыми, не чувствуя непосредственного приложения их к практике. Даже П.Ф. Каптерев, в течение многих лет заявлявший свои симпатии к физиологической психологии, скептически отнесся к результатам, установившим сравнительную слабость зрительной памяти в детстве. Ведь это противоречило традиционным взглядам. И мне пришлось по этому вопросу вступить с ним в полемику в "Русской школе". Я был одиноким шловцом в равнодушном море русской науки. И единственным средством выйти из этого одиночества было общение с моими заграничными единомышленниками"²⁷.

Заграничные коллеги поддержали А.П. Нечаева. Профессор Цюрихского университета Э. Мейман в своей речи на школьном съезде в 1900 г., говоря о возникновении экспериментальной педагогики, указывал и на исследования Нечаева, причем отнес их к числу "самых существенных психологических исследований, имеющих педагогическое значение". Редактор журнала пражского философского общества "Чешская мысль" доктор Чада, читавший лекции в университете по педагогической психологии, писал: "И в России начинается в последнее время изучение педопсихологии в желательном направлении. В Петербургском университете открыт особый курс педагогической психологии, а одним из выдающихся работников является теперь приват-доцент этого университета г. Александр Нечаев, издавший объемистый и основательный труд ("Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения" — А.Р.), который основывается на необыкновенно полном знании соответственной литературы и в котором автор не только собрал результаты до сих пор сделанных исследований (и

²⁶ Россия. 1900. 9 дек. НА РАО. Ф. 85. Д. 7. Л. 40.

²⁷ Нечаев А.П. Записки психолога (рукопись). С. 53—54.

притом в очень выразительных таблицах и диаграммах), но и обогатил до сих пор бывшие исследования некоторыми собственными наблюдениями и к каждому из них присоединил критическое обсуждение методов и значения результатов педопсихологических исследований... Кто занимается или хочет заниматься психологией учеников, тот в книге г. Нечаева найдет не только удобно и ясно представленную громадную литературу, часто мало доступную, но и с удовольствием прочтет и общие замечания автора о значении педопсихологических исследований — замечания, предостерегающие читателя от слишком большой веры во всемогущество и всеспасительность экспериментального метода в вопросах школьного воспитания"²⁸.

Особенно важна была такая поддержка после неудачи в защите диссертации. А.П. Нечаев, естественно, сильно переживал, но смог аргументированно опровергнуть все доводы А.И. Введенского, организовавшего отрицательный результат. Например, подчеркивает Нечаев, "Введенский утверждает, что моя книга "вся сплошь набита насмешками по адресу педагогики, основанной на наблюдениях". Но я прямо заявляю, что г. Введенский не мог бы привести из моей книги даже двух насмешек по адресу педагогики, основанной на наблюдениях. Да и странно было бы мне, доказывающему на своих лекциях по истории педагогики важное значение для понимания школьного дела идей Коменского, Локка, Руссо, Канта, Гербарта и Ушинского, заниматься набиванием своей книги сплошными насмешками по адресу той педагогики, которая считает их своими представителями. Я думаю, что наше новое (экспериментальное) направление в исследовании педагогических вопросов не только не идет в разрез с великими заветами указанных педагогов, но даже в значительной степени ими подготовлено, так как все истинные педагоги постоянно указывали на необходимость внимательного изучения детской природы и на зло того "пустословия", которое, по недоразумению, нередко принимают за "научные" рассуждения о воспитании. И современные педагоги стоят в этом отношении гораздо ближе к моей точке зрения, чем к точке зрения г. Введенского"²⁹. Убедительно говорит Нечаев об уместности и добросовестности проведенных им исследований. "В начале этого года мне удалось вновь повторить мои опыты над памятью при очень благоприятных условиях, с целым рядом дополнительных наблюдений, показавших, что обнаруженные мною различия в легкости воспроизведения слов действительно следует объяснять влиянием ассоциаций. Я позволю себе совершенно смело указывать на эти опыты, потому что они подвергались обсуждению Общества экспериментальной психологии, под председательством академика В.М. Бехтерева, кото-

²⁸ Цит. по: *Нечаев А. П.* Ответ г. проф. А.И. Введенскому. СПб, 1902. С. 6.

²⁹ Там же. С. 8.

рый приветствовал мой доклад как "крайне тщательно проведенное и хорошо задуманное исследование"³⁰.

Первый официальный успех и признание работ Нечаева в России относятся к 1903 г., когда в Таврическом дворце состоялась международная выставка "Детский мир". На ней были представлены основные аппараты, используемые при психологическом исследовании детей, и диаграммы, изображавшие результаты нечаевских опытов. За них экспертная комиссия присудила две золотые медали — одну лаборатории А.П. Нечаева, другую — ему лично.

Самой трудной была задача не опустить руки, привлечь заинтересованных людей и сплотить единомышленников, что удалось А.П. Нечаеву. О размахе, неистовости его работы говорят строки одного из писем: "Мне хотелось наглядно своей работой доказать правоту общего направления моих трудов... И я работал лихорадочно, не щадя времени и сил, радуясь каждому новому своему сотруднику. За первые 15 лет своего существования наша лаборатория выпустила около сотни печатных работ и организовала около себя большое общественно-педагогическое движение"³¹.

Главным же делом была многоплановая работа по организации психологических съездов, которые своим успехом, безусловно, обязаны энергии и блестящим организаторским способностям А.П. Нечаева. Они способствовали пропаганде новых идей и координации экспериментальных работ в масштабе всей России.

Первый съезд по педагогической психологии состоялся в 1906 г. Здесь были представлены Академия наук, Медицинская академия, все университеты (кроме Московского и Томского), ряд других высших учебных заведений и обществ (до Государственной Думы включительно). На открытии председатель оргкомитета генерал А.Н. Макаров (заместители В.М. Бехтерев, П.Ф. Каптерев, А.П. Нечаев) высказал уверенность, что "наша школа может выйти на правильный путь, если обратится к помощи науки; только стоя на почве современных педагогических знаний, школа в состоянии будет воспитывать здоровых и просвещенных слуг родины"³. Делегат от Российской академии наук академик А.С. Лаппо-Данилевский подчеркнул: "Педагогическая психология способствует выяснению некоторых из основных проблем целого ряда научных дисциплин; перечисляя их, я не забываю, однако, и главного ее жизненного призвания: она должна содействовать удовлетворению назревшей потребности нашего общества в установлении более правильной си-

³⁰ *Нечаев А.П.* Ответ г. проф. А.И. Введенскому. СПб., 1902. С. 22.

³¹ Письмо А.П. Нечаева А.В. и А.П. от 29 ноября 1946 г. НА РАО. Ф. 85. Д. 9. Л. 79—80.

³² Труды первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб. 1906. С. 9.

стемы воспитания"³³. Эта мысль, можно сказать, была лейтмотивом съезда. Если попытки официальных реформ не дали результата, если одиночные педагогические начинания и взгляды на воспитание поражают своим разнообразием и взаимной противоречивостью, то "выйти из всех этих трудностей можно только путем упорной научной работы"³⁴. В борьбе за экспериментальную науку ее сторонники использовали свободное от докладов время для демонстрации делегатам типичных методов экспериментально-психологического исследования. А.Ф. Лазурский, А.А. Крогиус и другие поочередно дежурили на выставке, показывая аппараты и разъясняя их назначение, снимая по возможности естественные страхи и предубеждения.

На этом же съезде обсуждалась проблема создания научного центра. А.П. Нечаев предложил создать педологический институт. В дискуссии В.М. Бехтерев не согласился с названием, "так как педология обнимает собой определенный круг наук, и такое название будет в одно и то же время широко и узко. Кроме того, педология вряд ли привлечет психологов. Необходимо научно-учебное учреждение, которое объединило бы гг. педагогов и психологов, что является крайне необходимым". Ему возражал, отстаивая свое мнение, Нечаев: "Конечно, наука требует объединения сил. Но она же требует и определенности в постановке задач. На последнем я в особенности настаиваю. Разъяснения, сделанные В.М. Бехтеревым, показывают, что в главном он, по-видимому, готов согласиться со мной. Он призывает к единению всех неврологов, психологов и педагогов. Я тоже зову к единению, но не только их, а всех, кто научно работает над выяснением педологических основ педагогики. Всякое единение должно иметь свой лозунг, и таким лозунгом в данном случае должна быть не "психоневрология", а "педология" или "педагогическая психология"³⁵.

Патриотический настрой и стремление сделать больше полезного Родине выразились в принятии важной инициативы, получившей широкий общественный резонанс. Делегат съезда С.И. Любомудров внес предложение: "Первый Всероссийский съезд по педагогической психологии оставит по себе неизгладимое впечатление в умах педагогов. Это целое событие в нашей монотонной жизни, это луч света, брошенный в наше темное царство. Хотелось бы отметить это событие чем-нибудь существенным. Россия готовится стать культурной страной; заря просвещенной свободы загорается над народом; культурные нации отличаются тем, что они не забывают чтить память своих культурных работников. Вспомним, что сделали они для увековечивания имени Коменского,

³³ Труды первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб, 1906. С. 10.

³⁴ Там же. С. 4.

³⁵ Там же. С. 254.

как все в Швейцарии говорит о Песталоцци. Что, если бы и мы, в память первого Всероссийского съезда по педагогической психологии, постановили открыть сбор пожертвований среди русских педагогов на сооружение памятника почтенному общему учителю, Константину Дмитриевичу Ушинскому. Пусть этот памятник будет воздвигнут в Петербурге, перед будущим педологическим институтом, на средства педагогов, — как наша дань творцу русской педагогики, проповеднику национальной русской школы"³⁶.

В целом съезд явился первой крупной общественной акцией нового направления в педагогическом деле. По словам А.П. Нечаева, "с этого момента борьба за экспериментальную педагогику перестала быть узким делом моей лаборатории и наших Педологических курсов, принимая масштаб широкого общественного движения". В то же время съезд явился и первым легальным всероссийским съездом педагогов. Было даже мнение следующий съезд назвать педагогическим, по поводу чего Г.И. Челпанов предостерегал: "...ввиду невысокого состояния у нас науки, съезд может работать успешно только при участии психологов и педагогов. Поэтому я и предлагаю назвать будущий съезд "съездом психологов и педагогов"³⁷.

После съезда "нечаевцы" получили новые спектры деятельности, на повестку дня встал вопрос об обобщении полученных данных и дальнейшей научной разработке проблем. А.П. Нечаев по этому поводу позже напишет: "...со слушателями мы нередко мечтали о создании специального учреждения, посвященного разработке педагогических наук. И так как Академия наук, давая приют целому ряду знаний, совершенно игнорирует область педагогики, мы мечтали создать свою "Педагогическую академию", которая могла бы стать центром для культивирования педагогики как науки, во всех ее разновидностях". И далее: "...идейная сторона Академии налаживалась прекрасно. К участию в ее работе готовы были примкнуть крупнейшие ученые по всем специальностям, связанным с педологией и школьным делом. Все выдающиеся столичные педагоги, заявившие себя в литературе и практике, с удовольствием откликнулись на наши приглашения"³⁸. Однако немало министерских и других коридоров пришлось пройти А.П. Нечаеву, чтобы 14 октября 1907 г. состоялось первое заседание Совета Педагогической академии. В его составе, кроме психологов (А.Ф. Лазурского, А.А. Крогиуса и др.), были такие известные ученые, как В.И. Вернадский, Н.И. Кареев, А.С. Лапцко-Данилевский, И.А. Бодуэн-де-Куртенэ, М.М. Ковалевский и др. Президентом был избран А.Н. Макаров, вице-президентом — М.М. Ко-

³⁶ Труды первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. С. 216.

³⁷ Там же. С. 248.

³⁸ *Нечаев А.П.* Записки психолога. С. 111, 135.

валевский, секретарем — А.П. Нечаев. В разработке программы по физиологии принимал участие И.П. Павлов.

Основными науками, на которых базируется педагогика, в Академии были признаны: педагогическая психология, история педагогики, школьная гигиена, патологическая педагогика и школоведение. Кроме того, предусматривались курсы по анатомии, гистологии, физиологии, психологии, истории философии (всего несколько десятков специальных дисциплин для разных групп). Планировалось создать девять групп: 1) педагогики и психологии (зав. А.П. Нечаев); 2) русского языка и словесности (И.А. Бодуэн-де-Куртенэ); 3) математики и физики (А.Н. Макаров); 4) естествознания (Ф.К. Волков); 5) географии (П.И. Броунов); 6) истории (Н.И. Кареев); 7) юридических наук (М.М. Ковалевский); 8) новых языков (И.А. Бодуэн-де-Куртенэ); 9) народного образования (Д.М. Левшин). В первый год было набрано 114 слушателей и еще 34 допущены к слушанию лекций (педагоги-практики, не имеющие высшего образования). Группа народного образования не была открыта, а группы истории и юридических наук объединились в одну. Сам А.П. Нечаев вел педагогическую психологию, разбор учебников по психологии и педагогике, а также практические занятия по экспериментальной педагогике (вместе с Н.Е. Румянцевым) и руководил написанием рефератов по важнейшим вопросам психологии (с А.Ф. Лазурским)³⁹.

Закономерным результатом деятельности А.П. Нечаева стал выпуск под его редакцией "Ежегодника экспериментальной педагогики". Во введении к первому номеру Нечаев отметил, что цель этого издания состоит в том, "чтобы дать возможность широкому кругу русских педагогов познакомиться с характерными работами в области современных (как русских, так и иностранных) педологических исследований"⁴⁰.

После нескольких лет упорной работы труды лаборатории А.П. Нечаева, основные направления ее деятельности были уже хорошо известны, поддерживались многими учеными, к тому же число сторонников все увеличивалось. Все это определило возможность создания Общества экспериментальной педагогики, устав которого был утвержден 19 мая 1909 г. Общество поставило своей целью: 1) всестороннее изучение психофизиологической природы детей, условий их развития и воспитания при помощи точных естественнонаучных методов; 2) распространение в обществе научной информации о детской природе, психологических основах воспитания и обучения.

В почетные члены общества были избраны следующие российские ученые, которые своими трудами "содействовали разработке научных основ воспитания": А.Н. Бернштейн, В.М. Бехтерев, А.С. Вирениус,

³⁹ Нечаев А. Первые шаги Педагогической академии // Ежегодник эксперим. педагогики. III. 1910. СПб, 1911. С. 15.

⁴⁰ Ежегодник эксперим. педагогики. I. 1908. СПб, 1909.

Д.А. Дриль, В.Е. Игнатъев, П.Ф. Каптерев, Н.Н. Ланге, П.Э. Лейкфельд, П.Ф. Лесгафт, А.Н. Макаров, З.А. Макшеев, Г.И. Россоломо, И.А. Сикорский, Г.И. Челпапов, И.П. Павлов. Председателем правления стал А.П. Нечаев. Кроме того, было решено избрать в почетные члены выдающихся иностранных психологов, изъявивших согласие принять участие в работе общества. Ими стали: д-р Амент (Вюрцбург), директор психологической лаборатории в Сорбонне проф. А. Бинэ (Париж), д-р Бран (Лейпциг), проф. К. Грос (Гисен), проф. Крепелин (Мюнхен), проф. Э. Клапаред (Женева), проф. О. Кюльпе (Вюрцбург), д-р В.А. Лай (Карлсруэ), проф. Липман (Берлин), проф. М. Лобзин (Киль), проф. Э. Мейман (Лейпциг), председатель общества экспериментальной психологии Г.Э. Мюллер (Геттинген), проф. Пиццоли (Болонья), директор лаборатории экспериментально-педагогической психологии проф. Раншбург (Будапешт), директор педагогической лаборатории проф. Скойтен (Антверпен), проф. Ст. Холл (Сев. Америка), проф. Ф. Чада (Прага), директор Института прикладной психологии проф. В. Штерн (Бреславль), проф. Эрисман (Цюрих).

Первое публичное заседание общества состоялось в последний день работы второго съезда по педагогической психологии в присутствии его делегатов 5 июня 1909 г.⁴¹

Второй съезд по педагогической психологии (1—5 июня 1909 г.) был посвящен проблемам школы (одна из проблем — о вырождении среди учащихся!). Председатель оргкомитета В.М. Бехтерев при открытии съезда отметил, что переживаемый период характеризуется особым оживлением вопросов, связанных с изучением психологии и педагогики. "Когда психология стала перерабатываться на почве эксперимента, она начала быстро приобретать ту устойчивость в своих положениях, которая дала возможность применять выводы этой науки к различным отраслям практической жизни, среди которых особое положение по своей важности занимает, без сомнения, педагогика"⁴². Очень точно и образно Бехтерев сказал о школе: "Все мы знаем, что наше педагогическое дело и дело воспитания нуждается в коренных преобразованиях снизу доверху. Наши школы, особенно средняя, настойчиво вопиют о преобразовании... Наша тяжело больная школа для своего оздоровления нуждается в постоянных консультациях с участием посторонних врачей. Для ее выздоровления нужна живая струя общественной мысли, и потому я думаю, что наши съезды ... должны оказать свое влияние и на преобразование наших школ, особенно средней, и на выработку тех принципов, которые должны быть положены в основу воспитания современного че-

⁴¹ Неклюдова А.И. Общество экспериментальной педагогики // Ежегодник экспер. педагогики. IV. 1911. СПб, 1912. С. 2—3.

⁴² Труды второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб, 1910. С. 5.

ловека"⁴³. Приветствовал съезд телеграммой великий князь: "Искренно приветствую Второй Всероссийский Съезд по педагогической психологии и от души желаю ему послужить святому делу воспитания и образования детей и юношей на пользу и славу Царя и Отечества. Константин"⁴⁴.

Даже без глубокого анализа событий видно, как схожи ситуации подготовки образовательной реформы 60-х гг. XIX в., начала XX в. и 80-х гг. нашего времени. Тот же поиск основных принципов, основополагающего пути развития, в итоге общий стержень — концептуальная идея развития, а также выдвижение общественных сил в качестве мощного фактора развития образования, деятельность по приближению реформы "снизу" и др. Поэтому на втором съезде решались прогностические и теоретические вопросы, говорилось о плане, основе, по которым должна быть преобразована школа, так как дело, ради которого собрались участники съезда, по утверждению Нечаева, "исторически подготовленное, своевременное и необходимое". Чувствовался общий порыв, стремление и желание работать, чувство локтя и коллективного творчества. В заключительном слове говорилось, что "работа съездов есть работа коллективного ума представителей всей России, и значение этой работы должно быть отмечено как новый культурный шаг в серой, будничной жизни России". Обращаясь специально к педагогам, В.М. Бехтерев подчеркнул, что со съезда они, сеятели на ниве народной, могли вынести только доброе семя. "Сейте же это семя всюду, где вы можете, и, прежде всего, в юных сердцах ваших воспитанников. Это семя должно зажечь в их груди любовь к лучшим идеалам общественной жизни, любовь ко всему светлому, ко всему разумному, доброму, вечному и ... спасибо Вам скажет сердечное многострадальный русский народ"⁴⁵.

На трех последующих психологических съездах, называвшихся съездами экспериментальной педагогики, обсуждались вопросы экспериментального исследования личности, педагогических проблем, школьной гигиены, методики преподавания отдельных учебных предметов в их отношении к психологии. Общие вопросы ушли из обсуждений, а все внимание съездов было направлено на изучение природы детей как основы научной педагогики.

Разработка научных методов является долгим и сложным процессом, начинать же нужно с прояснения основных вопросов теории, поэтому и первый съезд по экспериментальной педагогике носил в целом методологический характер. Это объясняет и подтверждает феномен естественного развития науки в тот период. Шел поиск, появлялись находки, прозрения, некоторые методы были переходящи или попросту трудно ис-

⁴³ Труды второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1910. С. 9—10.

⁴⁴ Там же. С. 18.

⁴⁵ Там же. С. 382.

полными. За это позже и критиковали экспериментальную педагогику, часто огульно, за "эмпиризм" и ненаучные методы, широкое использование тестов и т.п. И еще раз прав был В.М. Бехтерев, отмечавший, что "разработка экспериментальных методов трудна и совершается не сразу, а очень постепенно и медленно, поэтому нужно относиться с большой благодарностью ко всем попыткам в этом направлении. Несомненно, что предлагаемые методы не являются вполне совершенными, но это этапы на пути выработки научных методов, который будет продолжаться бесконечно. Эти методы имеют цену и значение до тех пор, пока не будут заменены другими, более совершенными методами"⁴⁶.

Хотелось бы отметить тот аспект коллективной работы рассматриваемого периода, постоянно ускользающий в педагогических публикациях, который высвечивает обстановку, атмосферу научного поиска. Она характеризовалась взвешенностью оценок и решений и, несмотря на частые дискуссии, доброжелательностью, интеллигентностью, деликатностью, терпимостью к другому мнению. "В заседаниях чувствовалось, что были духовные силы, которые объединяли всех, все споры сводились к одной цели — к познанию одной и той же истины"⁴⁷. Необходимость полифоничности мнений, возможность разных подходов отражены и в резолюциях съездов. Например, в одном из пунктов резолюции съезда 1910 г. записано: "Ввиду назревшей потребности реформы нашего школьного дела съезд признает необходимым: 1) развитие частных школ разнообразного типа при условии предоставления руководителям этих школ широкой свободы в организации учебного дела; 2) организацию экспериментальных школ в тех пунктах, где для этого имеются надлежащие условия"⁴⁸.

Идеи об экспериментальных школах не были простой декларацией. Незадолго до этого была открыта Педагогическая академия, которую А.П. Нечаев считал "делом большой государственной важности", так как "нельзя надеяться на правильную постановку воспитания, если нет источника педагогической науки" (с 1907 по 1917 гг. А.П. Нечаев был ее профессором, вице-президентом, президентом). Слушатели Педагогической академии создали свою школу, в которой "можно было бы пытаться осуществлять идеалы новой педагогики, возникающие в связи с педологическим движением". Поскольку министерство народного просвещения не предоставило право свободной организации школы, то ее открыли при Министерстве торговли и промышленности как "Частное коммерческое училище Нечаева", со всеми правами правительственного учебного заведения. Это был, вероятно, первый научно-педагогический

⁴⁶ Ежегодник экспериментальной педагогики. IV. 1911. СПб, 1912. С. 40.

⁴⁷ Труды первого Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. СПб, 1911. С. 558.

⁴⁸ Ежегодник экспериментальной педагогики. СПб, 1912. С. 76.

комплекс в России XX в., в котором отрабатывались идеи свободы и защищенности в учебно-воспитательном процессе и учеников, и учителей. Следующим, более многопрофильным комплексом стала Первая опытная станция НКП РСФСР под руководством С.Т. Шацкого.

Даже начавшаяся первая мировая война не могла помешать работе отечественных ученых, веривших, что, решая проблемы нового воспитания и реформы школы, они тем самым приближают приход более совершенного общественного строя. Кипучая деятельность вызывала удивление и восхищение иностранных ученых. Английский психолог, профессор педагогики Шеффилдского университета Дж. Грин; прислал во время третьего съезда по экспериментальной педагогике в начале 1916 г. на имя А.П. Нечаева письмо: "Более всего на свете я бы желал сейчас присутствовать на этом съезде. Действительно, разве может что-нибудь более свидетельствовать о величии русского народа, чем факт этого съезда, собравшегося в такое время. Несмотря на великую войну, когда враг занял значительную часть русской территории, вы еще способны думать над проблемами, которые более мелкий народ отбросил бы в сторону, как не имеющие связи с войной. Это знак спокойствия и мужества, служащий хорошим предзнаменованием для будущности русского народа, и мысль о дальнейшем развитии этих качеств вашего народа вызывает во мне чувство восхищения"⁴⁹.

Третий съезд по экспериментальной педагогике открылся 2 января 1916 г. Из большого количества вопросов отметим два, связанных с докладами И.П. Павлова и В.М. Бехтерева, особенно интересных для анализа правильности оценок будущих критиков А.П. Нечаева.

И.П. Павлов говорил о "рефлексе цели". При обсуждении А.Ф. Лазурский заметил, что хотя докладчик совершенно избегал психологических терминов, тем не менее его физиологические построения дают обратную сторону психических процессов. А.П. Нечаев продолжил и развил эту мысль: "Психологи давно уже оценили значение работ академика И.П. Павлова для науки о душевной жизни. Но в сегодняшнем докладе есть одна особенность, которую необходимо подчеркнуть. Сегодня И.П. Павлов вводит в свои рассуждения понятие "цели", иллюстрируя его примерами коллекционирования. Это понятие "цели" предполагает в качестве исходного пункта некоторые данные самонаблюдения. Таким образом, начав с изучения чисто физиологических процессов, докладчик путем обобщений переходит к обсуждению явлений психологического порядка и далее — вопросов социального и исторического порядка. Если даже планомерные исследования над работой слюнной железы, в конце концов, заставляют нас задуматься над проблемами истории и воспитания, то насколько же велика может быть надежда полу-

⁴⁹ Труды третьего Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. Пг., 1916. С. 251.

чить ценные для педагогики результаты из планомерно поставленных исследований отдельных процессов душевной жизни"⁵⁰.

В.М. Бехтерев докладывал об "основных законах нервно-психической деятельности в их применении к педагогике". Неожиданно завязался спор по основным положениям доклада. А.П. Болтунов заметил: "Мы наблюдаем в опытах В.М. Бехтерева регистрацию только раздражений и вызванных ими движений. А где же промежуточный процесс? Нам обещали непрерывную цепь, а дали только крайние звенья... С точки зрения докладчика в дидактике мы должны, по-видимому, ограничиться констатированием факта успешности при той или иной постановке преподавания, не задаваясь вопросом, какой психической ценой эта успешность покупается. Но представители современной научной педагогики едва ли с этим согласятся... В педагогических выводах уважаемого докладчика доминирует механистическая тенденция: полезность внушения, полезность привлечения произвольного внимания и т.д. Все это идет вразрез с выводами современной педагогики, требующей развития активности учащихся. Вот почему я считаю направление "объективной" психологии не только теоретически необоснованным, но и практически вредным"⁵¹.

В этот раз В.М. Бехтерев не вступил в аргументированную полемику, но "объективная" психология в его интерпретации вскоре заявила о себе в образе рефлексологии. Это было, видимо, одно из первых возражений В.М. Бехтереву со стороны психологов, сторонников А.П. Нечаева, прелюдия к будущей послеоктябрьской полемике. Правильность неприягия Нечаевым рефлексологии и реактологии подтвердится временем, но будущие критики этого постараются не замечать, а имя Нечаева выпадет из обоймы ведущих деятелей, и произойдет это как-то буднично и незаметно.

В целом же важными итогами съезда были, во-первых, внимание к вопросам организованного изучения детей, учеников и учителей, что свидетельствовало об осознании педагогической общественностью важности такой систематической работы. Во-вторых, интерес, проявленный к методам психологического изучения, которые уже были опробованы на практике. Особенно показательными в этом плане были методы А.П. Нечаева и А.Ф. Лазурского. В-третьих, в центре внимания стояло уже целостное изучение личности, а не только отдельных функций. Съезд показал, что экспериментальная психолого-педагогическая работа приобрела широкий размах, стала вестись более организованно, уделялось особое внимание выяснению тех основ, на которых должны строиться педагогическая наука и практика.

⁵⁰ *Нечаев А.П.* Записки психолога. С. 211.

⁵¹ Там же. С. 212.

В предоктябрьский период деятели экспериментальной педагогики получили два мощных импульса в своей работе. Первый связан с деятельностью на посту министра народного просвещения графа П.Н. Игнатьева, который поддержал основные идеи А.П. Нечаева, пригласил для работы в комитет, занимающийся подготовкой учителей, помог в организации педагогических курсов в Екатеринославе, направлявших учителей строить новую жизнь через новую школу. Вторым фактором ускорения явилась февральская революция. В обстановке общей неразберихи, когда вопросами учебной реформы занимались министерства народного просвещения, торговли и промышленности, управление военно-учебных заведений, а также учебный комитет при Синоде, Общество экспериментальной педагогики во главе с А.П. Нечаевым решило провести свой экстренный съезд. Об этом съезде ранее не упоминалось в психолого-педагогической литературе, и хотя он не был многочисленным, так как в нем участвовали в основном петроградские ученые и педагоги, но по важности поднятых проблем и прогностичности принятых резолюций его нужно считать четвертым съездом по экспериментальной педагогике (23 мая 1917 г.). В его резолюциях центральными были проблемы: создания новой школы, соответствующей потребностям страны; специальной подготовки учителей и врачей для такой школы с обязательным изучением психологии, физиологии, психопатологии, гигиены, истории педагогики, школоведения, методов экспериментального исследования детской природы; вопросы развития научных педагогических центров, кафедр педагогики при университетах; распространения вспомогательных школ, борьбы с детской беспризорностью и преступностью и др.⁵²

В частности, о воспитании школьников отмечалось следующее: "Новые условия государственной жизни России приводят к необходимости выдвигать в системе воспитания установление правильных взаимоотношений между воспитанниками и развитие в них гражданского долга, взаимного уважения и правильного усвоения основ гражданской свободы. Для этого необходимо ознакомление учащихся с основами общественной морали и образование между ними детских сотовариществ и детских социально-трудовых организаций". "В реформированной школе всех ступеней необходимо дать широкий простор правильному физическому развитию учащихся; это необходимо не только в целях здоровья, но и в целях общеобразовательных, так как правильно поставленные физические упражнения в школе способствуют гармоническому развитию души и тела и повышают общую трудоспособность".

На этом съезде фактически были обобщены все главнейшие практические результаты многолетней работы А.П. Нечаева и его соратни-

⁵² *Нечаев А.П.* Записки психолога. С. 219—222. НА РАО. Ф. 25. Оп. л./д., № 1210. Л. 10.

ков, связанные с деятельностью лаборатории, Педагогической академии, всех съездов и курсов, изданием литературы, посвященной проблемам экспериментальной педагогической психологии и педагогики.

Эти результаты нашли отражение в проекте организации школьно-гигиенической лаборатории при министерстве народного просвещения, которая была открыта весной 1916 г., причем совет этой лаборатории был целиком составлен из профессоров Педагогической академии, а Нечаеву было поручено руководство ее психологическим отделом. Лаборатория создавалась при врачебной части министерства, которая должна была играть роль научно-руководящего органа всего ведомства. Проект включал, во-первых, создание лаборатории с тремя отделами — физиологическим, психологическим и психопатологическим. Во-вторых, особого совещания из психологов, физиологов, гигиенистов, психиатров и педагогов, имеющего следующие цели: 1) собирание материалов педологических исследований, которые могли бы лечь в основу школьной реформы; 2) выяснение спорных вопросов педагогической практики, требующих научного исследования с точки зрения развития учащихся; 3) содействие организации научно-педагогических исследований в разных городах; 4) разбор литературы, посвященной вопросам психологии, физиологии, гигиены и психопатологии учащихся.

Результаты научных исследований, проводимых А.П. Нечаевым и его сотрудниками, находили отражение в многочисленных публикациях. Очень много писал сам Нечаев, его работы выходили не менее чем на 10 иностранных языках. Наиболее известны такие книги: "Ассоциация сходства", "Курс педагогической психологии для народных учителей", "Лекции по психологии", "Учебник психологии" (пять изданий), "Очерк психологии для воспитателей и учителей" (пять изданий), "Как преподавать психологию? Методические указания для учителей средних учебных заведений" и др. В журнале "Русская школа" А.П. Нечаев редактировал специальный раздел, отведенный для материалов и статей по психологии детства и экспериментальной педагогике; в "Вестнике психологии" он состоял редактором отдела педагогической психологии. А.П. Нечаев редактировал "Книжки педагогической психологии" (14 книг), "Педагогическая академия в очерках и монографиях" (15 томов); "Ежегодник экспериментальной педагогики" (1908—1916); отдел "Психология в России" немецкого журнала "Архив общей психологии" (1904—1913). Под его редакцией вышли книги: "Педагогическая психология" (кн.: 1—5, 8—9, 11. СПб, 1905—1910); "Душевная жизнь ребенка" (К. Грос); "Экспериментальная дидактика" (В.А. Лай); знаменитое трехтомное издание В. Вундта "Основы физиологической психологии", подготовленное совместно с А.Ф. Лазурским и А.А. Крогиусом и др. В его лаборатории защищены были две докторские диссертации — А.Л. Щегловым "Об умственной работоспособности малолет-

них преступников" (1907), А.А. Крогиусом "Из душевного мира слепых" (1909).

Напряженная работа привела к тому, что через лекции, курсы, съезды, Педагогическую академию, издательскую деятельность, во-первых, сложилась научная школа А.П. Нечаева, во-вторых, постоянно увеличивалось число сторонников экспериментальной педагогики и, в-третьих, была создана система разнообразных связей, способствующая объединению единомышленников и развитию творческих идей, когда на равных могли сотрудничать и солидный ученый, и начинающий практик с периферии.

В начале 20-х гг. А.П. Нечаев сделал попытку продолжить пропаганду своих взглядов на науку через организацию психологических съездов: он — председатель оргкомитета первого и почетный председатель второго съездов по психоневрологии (1923, 1924). В.М. Бехтерев писал А.П. Нечаеву: "...Уверен, что и Ваш и наш съезд объединят петроградцев и москвичей для общей дружной работы на научной ниве"⁵³.

Однако "дружной" работы, как ее понимал Нечаев по прежним временам, не получилось. На съезде 1923 г. он настаивал на продолжении традиций в научном развитии психологии, он не изменил своему пониманию психологии как точной эмпирической науки. В этом он был солидарен с Г.И. Челпановым. "Челпанова поддерживал и проф. А.П. Нечаев, отстаивающий важность чисто эмпирического изучения душевных явлений. Нечаев указывал на большую опасность, которая грозит точному психологическому анализу со стороны заведомо предвзятых точек зрения, определяющих философское мировоззрение психологии"⁵⁴.

На съезде 1924 г. Нечаев выступил против рефлексологии, утверждая, что "по существу рефлексология ничего нового не внесла, а базируется на тех же основных принципах, которые лежат в основе физиологической психологии Вундта. А если это так, то не лучше ли отказаться от новых названий и вернуться к психологии Вундта" "Он, — сказал Нечаев, — не отрицает значения физиологии для объективизации психологического наблюдения, но это отнюдь не означает, что физиология должна заменить психологию. А средством объективизации является опыт, психологический эксперимент"⁵⁵. Тем не менее "съезд определенно склонился в сторону объективных методов изучения, представленных сторонниками рефлексологии и реактологии"⁵⁶.

Если Г.И. Челпанов пытался еще бороться (докладная в Главнауку Наркомпроса, тезисы "Психология или рефлексология", "Спорные во-

⁵³ НА РАО. Ф. 85. Д. 11. Письмо В.М. Бехтерева от 3 ноября 1922 г.

⁵⁴ Рыбников Н. Психологические съезды и конференции. НА РАО. Ф. 82. Оп. 3. Д. 632. Л. 35.

⁵⁵ Там же. Л. 46.

⁵⁶ Рыбников Н. Психологические съезды и конференции. Л. 4

просы психологии"): "Материализм проф. Блонского и Корнилова делает решительно невозможной какую бы то ни было научно-психологическую работу, так как требует применения таких принципов, которые в настоящее время никто не может считать приемлемыми с научной точки зрения. На основе механического материализма нельзя строить никакой психологии, если не подменить эту последнюю физиологией или рефлексологией"⁵⁷, то А.П. Нечаев в активную борьбу не вступил. Он не принял той аргументации, по которой ученый-психолог в первую очередь должен был ответить на вопрос, марксист ли он. Своим взглядам, своей психологии он изменить не мог. В конце жизни суть происшедшего он отразил в письме бывшим ученикам: "Моя упорная работа, исключавшая всякие рефлексологические и прочие компромиссы, многих раздражала и, в конце концов, я выпил полную чашу инсинуаций и клеветы"⁵⁸.

А аргументация была довольно странной для ученых. Например, одна из самых значительных фигур советской психологии П.П. Блонский в ответе на докладную записку Челпанова, замечает: "...проф. Челпанова я знаю давно, со студенческих лет, и, несмотря на свое всегдашнее политическое и идеологическое расхождение с ним, я вынес к нему большое уважение как к педагогу и организатору научной работы... своей докладной запиской проф. Челпанов компрометирует себя и профанирует звание ученого. Я хочу объяснить это только теми тяжелыми переживаниями, которые сейчас, вероятно, испытывает проф. Челпанов вследствие своего ухода из Психологического института..."⁵⁹. В любом научном споре просто недопустимы любые оскорбительные слова, а тем более по адресу Челпанова, крупнейшего ученого, психолога и философа своего времени, построившего первый в России специализированный институт психологии, который до сих пор остается одним из главных центров этой науки.

Интересны и поучительны в этом плане отдельные мысли из статьи "Судьбы психологии в России", опубликованной в Берлине в 1923 г. "Для того, чтобы определить, в какой мере та или иная наука сейчас способна развиваться в России, мало принять во внимание количество работников и профессорств данной специальности, степень обеспеченности, материальную удовлетворительность обстановки, интенсивность деятельности и т.д. Тут есть совсем специфические условия работы, которые, может быть, в другой обстановке покажутся абсурдными, странными, просто невероятными. Своеобразно понимаемая марксистская идеология является тормозом свободных изысканий не только в области экономических наук, обществоведения, философии и т.п. В этих дисциплинах вопрос решается часто очень просто: немарксист прямо признается

⁵⁷ НА РАО. Ф. 82. Оп. 1. Д. 1. Л. 55.

⁵⁸ НА РАО. Ф. 85. Д. 9. Л. 80.

⁵⁹ НА РАО. Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 61.

негодным для данной науки. Если, например, выслать и удалить всех немарксистов философов, то этим самым устанавливается правильная база для работы в области философии". "За последнее время Московский психологический институт проявлял довольно интенсивную деятельность. Как учреждение, по своему оборудованию превосходящее все западноевропейские институты и могущее быть сравниваемым лишь с американскими аналогичными институтами, он все время стоял на высоте своих задач. Несмотря на то что аудитории были частью отобраны под посторонние для института цели, здание в целом пережило все невзгоды безвременья. Основатель института, являющийся и поныне его директором, Г.И. Челпанов бдительно охранял как внешний, так и внутренний аппарат своей науки. Но за последнее время "появились скорпионы". Два ученика Челпанова отделились советской власти и советской науке. В этом, впрочем, прежде не было большой беды, паче чаяния оба эти лица свою деятельность развивали вне стен института. Теперь же оба выпустили по книге с возвещением новой эры в сфере психологической науки. К.Н. Корнилов выпустил "Основы реактологии", П.П. Блонский — "Очерки научной психологии". В этих книгах развивается объективное направление в области психологии, в духе работ Павлова. В этом тоже нет беды, ибо исследования Павлова имеют свое и большое место в физиологической психологии. Самое злостное названных книг в том, что авторы в них пытаются доказать бесполезность всех исследований в данной области, не стоящих на их точке зрения. Дело принимает совсем недоброкачественный оборот, когда это связывается с вопросом о том, марксист тот или иной психолог или же он противодействует материалистически-революционной волне". "Блонский пытался свергнуть и ликвидировать всякую "чужую психологию", эту "бесплодную деву, рождающую дефективных детей". "Элементаризм, наскок и натиск — излюбленный метод новых деятелей науки в России. Блонский даже не считает нужным отвечать на возражения, а молоточно апеллирует к "великим именам Маркса, Дарвина и Тимирязева". Все по шпаргалке, все по вперед заготовленному советскому шаблону. И в заключение — шумные овации по адресу представителей всего "свежего, молодого и бодрого"⁶⁰.

Один из главных "героев" статьи К.Н. Корнилов в 1923 г. становится директором НИИ психологии. После критики его взглядов во время психологической дискуссии 1931 г. он отказывается от реактологии, в 1944—1950 гг. он — вице-президент АПН РСФСР.

Что касается П.П. Блонского, то еще в одной из своих статей, относящихся к поре его "педагогического просветительства", т.е. будучи начинающим ученым, он в резкой форме критиковал мэтра А.П. Нечаева:

⁶⁰ НА РАО, Ф. 82. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 7—8.

"...плохой и даже опасный педагог, г. Нечаев оказывается еще худшим психологом"⁶¹. Критикует он метод единого процесса Нечаева, предназначенный для исследования интеллекта, за то, что исследуются лишь восприятие, память и речь, а другие умственные процессы не берутся во внимание. По словам Блонского, "знать, как воспринимает, помнит и говорит человек, еще не значит знать, насколько он умственно одарен, особенно если мы не знаем при этом, как он оценивает, анализирует и т.п. И рекомендовать русским педагогам при оценке интеллекта ученика обращать внимание, как на главное, на его механическую память и речь, не значит ли давать им весьма опасный совет?"⁶². Прав или нет Блонский? Формально он прав в той части, что метод имеет недостатки. Но для критики, во-первых, сразу же выбирается недоброжелательный фокус, анализируется не положительное в методе, а выискивается то, чего там нет. Во-вторых, совсем не учитывается тот факт, что существующая школа требовала от учеников главным образом хорошего усвоения, запоминания и ответа. Потому и требовались тесты для определения нужд школы, да и, в-третьих, выбирать было не из чего. Другое дело, что тесты нужно было совершенствовать, необходимы были специалисты, умеющие грамотно проводить исследование. Этим как раз и занималась педология, в том числе и Нечаев (а позже и Блонский). Заметим, что репродуктивным обучение оставалось в советской школе вплоть до сегодняшнего дня, но уже никакие тесты на интеллект не использовались. Лишь в последнее время передовые школы пытаются определять уровень умственного развития своих учеников с помощью тестов. Однако начинать приходится фактически с нуля, а энтузиастов и специалистов такого класса, как Нечаев для своего времени, найти, увы, не удастся.

Развивать тестовые методики могла только конструктивная критика, любая другая только губила дело. Именно об этом в своих воспоминаниях напишет П.П. Блонский: "При Н.К. Крупской были возможны публичные обсуждения и публичная критика различных педагогических положений и мероприятий. Но к началу 1930-х гг. все это стало замирать и раньше всего замерла педагогика как наука"⁶³. Скорее всего, Блонский так и не понял или не захотел понять и признать, что и он сам содействовал такому замиранию науки.

Говоря о педологии, надо с горечью констатировать, что она не "замерла", она была просто убита известным постановлением 1936 г.⁶⁴. Сам П.П. Блонский, крупнейший ученый, вынужден был каяться:

⁶¹ Блонский П. О методе единого процесса г. Нечаева // Психол. обозрение. М., 1917. Т. 1. С. 68.

⁶² Там же. С. 63.

⁶³ Блонский П.П. Мои воспоминания. НА РАО. Ф. 112. Д. 8. Л. 236—252.

⁶⁴ Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность. М., 1991.

"...очень большой моей ошибкой является мое не критическое отношение к тестам Бинэ и вообще к разным тестам и обследованиям. Отрицательно относясь к различным доморощенным тестам, я пытался противопоставить им апробированные наукой тесты. Но ведь эти тесты "апробированы" буржуазной антинаучной педологией, буржуазной псевдонаукой и являются порочными уже в самой своей основе. Мне импонировала их мнимая точность. На самом деле, конечно, они давали извращенную картину умственного развития ребенка и менее всего могли дать верную картину умственного развития нашего советского ребенка.

Находившаяся под сильнейшим влиянием антинаучной буржуазной концепции педология не сумела и не смогла дать живой образ наших замечательных детей, растущих и развивающихся в наше замечательное время, не сумела и не смогла показать, как создается их счастливая жизнь благодаря той заботе о детях, которая в нашей стране уделяется растущему поколению". После статьи редакция газеты "За коммунистическое просвещение" дала примечание: "Помещая статью проф. Блонского, редакция считает ее совершенно не самокритичной, не вскрывающей основных пороков лженауки — педологии. От проф. Блонского, являющегося одним из основных идеологов, "столпов" так называемой педологии, советская общественность, учительство вправе были ожидать резкой и развернутой критики своей роли в разработке педологической "теории" и практики, причинившей величайший вред советской школе"⁶⁵.

Наряду с голословным навешиванием ярлыков под критику педологии пытались подвести научную основу. Например, Б.Г. Ананьев писал: "В сотнях педологических "исследований" и "трудов" можно обнаружить множество нелепых и вредных "гипотез", "концепций", "теорий". Однако легко обнаружить во всем этом хламе, во всей этой болтовне поразительное единодушие, удивительную общность. В основе ... главный "закон" современной педологии — "закон" фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды...

Педологический принцип "ребенок" — не маленький взрослый, а особое существо с присущими ему особыми законами, ставший лозунгом "педологических движений", неразрывно связан с именем Стенли Холла. Почему же Ст. Холл так настойчиво отделял ребенка от взрослого, не ограничиваясь установлением их различия, превращая ребенка в существо совершенно особой природы. Ответ на это дает явно парадоксальная формула Ст. Холла "ребенок является отцом человека". Парадокс очень примитивен и вульгарен: ребенок воспроизводит своей жизнью жизнь предков, "седую старину" и, таким образом, своим "духом" он

⁶⁵ Учит. газ. 1990. 1 янв.

древнее своих родителей. Эта ахиня есть итог тех манипуляций Ст. Холла, в результате которых у ребенка больше связи с животными и древней историей, нежели с живой современностью". Точно так же "пройдясь" по Пиаже, Анашев переходит к критике другого выдающегося психолога мирового уровня, "Моцарта в психологии" (А.А. Леонтьев), Л.С. Выготского. "Теряя одну позицию за другой в педагогической науке и школьной практике, сторонники педологической псевдонауки вынуждены были соответствующим образом "перестроиться", обнаружить некие "прогрессивные" тенденции. Эту роль взялся выполнить Выготский, пытавшийся критиковать "традиционную педологию" и установить "закон" — "зоны ближайшего развития". Впечатление, произведенное работой Выготского, после обычного педологического скудоумия настолько велико, что и сейчас еще, борясь против педологических извращений и их влияний на педагогику и психологию, некоторые психологи стремятся сохранить "теорию зоны ближайшего развития" как научное открытие.

Нужно со всей резкостью подчеркнуть, однако, что эта "теория" — последняя цитадель педологии, и расчитаться с педологией окончательно можно, лишь отвергнув эту "теорию"⁶⁶. Так говорил будущий действительный член АПН РСФСР. Теорию Выготского критиковали и за интеллектуализм: "Понятие "зоны" порочно не только полным непониманием развития психики и возраста, но и своим интеллектуализмом"⁶⁷.

Нарком просвещения А. Бубнов писал в отчете И. Сталину: "...Начато проведение в жизнь директивы "восстановить полностью в правах педагогику и педагогов". В этих целях прежде всего развертывается критика и разоблачение всех указанных Центральным комитетом партии извращений в теории и практике педологической работы. В связи с этим, кроме ликвидации педологов в школах, дано распоряжение ликвидировать в школах должность так называемого освобожденного классного руководителя (в виде опыта эта должность была введена в крупных школах Москвы и Ленинграда, а также и должность внешкольника. Пришлось также несколько ограничить права классного руководителя. Все эти организационные изменения способствуют восстановлению "в правах" педагогов в школе). Преподавание педологии в педагогических институтах и техникумах упразднено. В педагогических вузах кафедры педологии и педологические кабинеты ликвидированы. Звено педологов в школе ликвидировано. Приступлено к пересмотру школ для трудно-воспитуемых детей в целях перевода основной массы детей в нормальные школы..."⁶⁸.

⁶⁶ Анашев Б.Г. О главном "законе" педологии // Сов. педагогика. 1937. № 1. С. 14—21.

⁶⁷ НА РАО. Ф. 82. Оп. 3. Ед. хр. 634. Л. 76.

⁶⁸ Учит. газ. 1990. 1 янв.

Находящаяся на подъеме наука была разгромлена одним ударом. В подтверждение вспомним слова выдающегося педагога С.Т. Шацкого, который предрекал долгую будущность педологии. "В настоящее время мы находимся в таком периоде педагогической работы, когда основное содержание ее нами продумано, когда мы ясно и отчетливо умеем ставить перед собой цели нашего социалистического воспитания. Вся сумма основных вопросов на будущее время все больше и больше складывается вокруг вопроса не "что нам делать", а "как нам делать" эту работу, и поэтому весь следующий, по всей вероятности, весьма длительный период нашей педагогической массовой работы должен идти в тесном единении педологии и педагогики. Педологи и педагоги должны научиться работать вместе; это ускоряет и упрощает наши педагогические шаги, делает их более уверенными и широкими". Наряду с этим Шацкий возражал против идеи закрытия педологических отделений при вузах: "...Конечно, это было бы не что иное, как величайшая и трудно поправимая ошибка, ибо мы все же должны признать, что требования к культурной работе, требования к школе, к рациональной постановке занятий в ней все более и более увеличиваются, что опытных, знающих педагогическое дело, могущих вооружиться научным подходом к нему, организаторов его, в сущности говоря, у нас тончайшая прослойка, и ее укрепление, ее увеличение или попросту даже разрывание ее мы считали бы делом чрезвычайно нецелесообразным"⁶⁹.

С.Т. Шацкий не мог знать, что всего через три года его фактически уберут из педагогики, а преждевременная смерть "убережет" его, как и Л.С. Выготского, от позора гнусной критики и необходимости покаянного оправдания. Но стало ли лучше после большевистского разбирательства с педологией? Ответ не будем давать, он не прост. Но уже в 1938 г. на конференции психологов в Москве директор Института психологии К.Н. Корнилов оценил состояние психологической науки как явно неудовлетворительное: научные работы по психологии находятся на невысоком теоретическом уровне, оторваны от практики социалистического строительства, исключительно слабо поставлена подготовка новых кадров; психологическая общественность не организована, благодаря чему обмен опытом между психологами почти отсутствует; психология является единственной в нашей стране наукой, которая не имеет печатного органа. В чем же причины такого бедственного положения? Оказывается: "причины отставания психологии заложены прежде всего в самих психологах, в недостаточной высоте их идейно-политического уровня, что влечет за собой неумение отразить в научной тематике практически-актуальные запросы социалистического строительства. Это нахо-

⁶⁹ Шацкий С.Т. Педология и педагогика // На путях к новой школе. 1928. № 1. С. 54.

дит свое выражение в том, что советские психологи все еще не сумели сломать и отбросить традиции и теоретические установки буржуазной науки, по-прежнему наблюдается раболепство перед буржуазными авторитетами, которые сами являются ничем иным, как слугами капитализма; отсутствует ленинская непримиримость в борьбе против чуждых и враждебных марксизму-ленинизму психологических теорий, что находило и частично находит до сих пор место в пропаганде таких "теорий", как реактология, рефлексология, культурно-историческая теория и др.⁷⁰ Все дело, оказывается, в том, чтобы отделить "правильную" марксистскую науку от "неправильной" буржуазной. Для того и возведен был железный занавес, отделивший Советский Союз от капиталистических стран, что, в свою очередь, на долгие годы, вплоть до сегодняшнего дня, определяло направленность мышления советских ученых, учителей и школьников.

Этим во многом и определялся низкий уровень советской науки того времени. Да и двигать науку должны были профессионалы, а их становилось все меньше, а все больше — демагогов, доносчиков, приспособленцев. Педологи 20-х гг. были разогнаны. Старая же, дореволюционная гвардия плохо вписывалась в атмосферу времени. По словам Ф.А. Фрадкина, "в контексте новаций тех лет идеи Г.И. Россолимо, А.П. Нечаева, В.П. Кащенко действительно выглядели несколько старомодно. Их выбьют первыми и не заметят, как на несколько порядков снизится профессионализм исследований, примитивизируется в целом научное сообщество. Вместе с ними из науки уйдут любовь к ребсрку, преклонение перед ним, внимание к его индивидуальности, без которых невозможна подлинно гуманистическая наука о воспитании детей"⁷¹.

Что касается самого Нечаева, то он ведет довольно активную работу на рубеже 20—30-х гг., хотя уже не в качестве организатора новых направлений в науке. Однако ему продолжают писать из-за рубежа. Известный немецкий ученый проф. Марбе предлагает продолжить сотрудничество в качестве члена общества экспериментальной психологии, сообщает, что следующий съезд состоится в Вене в 1929 г.⁷² Осенью 1928 г. А.П. Нечаев получил персональное приглашение на 9-й интернациональный конгресс психологов, который состоялся в Америке в 1929 г., но среди представительной делегации советских психологов его не было. В 1928 г. Нечаев получил также письмо из Афин, в котором просят прислать описание методики и таблицы на немецком языке. "Мы применим ваш метод по курсу экспериментальной педагогики в афинском университете, где используются тесты на интеллект. Греческое

⁷⁰ НА РАО. Ф. 82. Оп. 3. Ед. хр. 633. Л. 109.

⁷¹ Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность. М., 1991. С. 14.

⁷² Письмо К. Марбе от 23 окт. 1928 г. НА РАО. Ф. 85. Д. 59.

общество также займется вашей методикой (по экспериментальному изучению детей)"⁷³. А в 1929 г. Нечаев получает письма из Будапешта (лаборатории педагогической психологии) и из Штутгарта. Немецкий автор д-р Р. Шоль писал: "Глубокоуважаемый профессор! Я прочел с большим интересом Ваши психологические исследования детей в возрасте 4—8 лет в журнале прикладной психологии... не были бы Вы так любезны прислать мне Ваши тесты и таблицы..."⁷⁴.

Было бы неправильно говорить, что Нечаева совсем забыли в России, его помнят, ценят и любят бывшие ученики и коллеги. В этом плане характерны два письма. Первое от Саратовского общества психологии, неврологии и психопатологии (51 подпись), в котором говорилось: "Общество... приносит Вам самую искреннюю и большую благодарность за Ваш столь интересный и ценный доклад об экспериментальном исследовании творческих процессов и за Ваши публичные выступления перед широкой саратовской аудиторией.

Нельзя скрывать того, что значение психологии до сих пор оценивается меньше, чем того требует жизнь и то лучшее будущее, которое, как Вы сами указывали в Ваших лекциях, человек старается предвидеть. Изучение психологии необходимо для воспитания нового человека, необходимо и для лучшей организации общества.

В смысле этого изучения Вы явились энергичным и смелым инициатором педологического движения в России и создали себе нерукотворный памятник в истории русской психологии. С исключительным успехом отстаивали Вы значение и ценность психологии и в дни Ваших выступлений в Саратове. Мы горячо Вас благодарим и ждем с нетерпением Вашего нового приезда в Саратов и Ваших новых выступлений у нас"⁷⁵. Второе письмо из Ленинграда: "Глубокоуважаемый Александр Петрович! Высоко ценя Ваши научные заслуги в области исследования личности ребенка, Ленинградское Научное Врачебно-педологическое Общество избрало Вас своим Почетным Членом в годичном заседании своем 1928 года..."⁷⁶.

И в начале 30-х гг. труды Нечаева вызывали интерес за границей. Например, в 1933 г. от Всесоюзного общества культурных связей с заграницей на имя директора НИИ психологии, педологии и психотехники Колбановского поступило письмо: "Прошу Вас дать отзыв о книге проф. Нечаева "Умственное утомление". Книга проф. Нечаева "Память и ее воспитание" была переведена в Польше, и переводчик в настоящее время просит разрешения перевести и книгу "Умственное утомление". Ввиду того, что проф. Нечаев обратился в ВОКС с просьбой взять на себя

⁷³ Письмо из Афин от 17 марта 1928 г. НА РАО. Ф. 85. Д. 58.

⁷⁴ Там же. Д. 62. Л. 152.

⁷⁵ Там же. Д. 17. Л. 101.

⁷⁶ Там же. Д. 18. Л. 103.

посредническую переписку с переводчиком, нам необходимо знать Ваше мнение в отношении целесообразности перевода этой книги"⁷⁷.

Подводя итог научной деятельности Нечаева, надо сказать, что она относилась к сфере, включающей широкие междисциплинарные связи и понятия. Поэтому он был и психологом, и педологом, и психофизиологом, и педагогом, и психотехником. Так, например, в 1922 г. Нечаев разработал метод определения летных способностей курсантов авиационных училищ. Но с авиацией он сотрудничал еще до революции — в 1914 г. консультировал И.С. Цитовича (врача, ученика И.П. Павлова), проводившего замеры скорости реакции в полете на воздушном шаре. А.П. Нечаев и С.Е. Мицц начали первыми в стране применять тестовые испытания в авиации. А в течение нескольких лет перед арестом он изучал профессиональные проблемы шоферов, был профессором-консультантом в Институте по изучению труда и отдыха рабочих при Наркомтруде⁷⁸. Однако главным для него, конечно же, были экспериментальная педагогическая психология и экспериментальная педагогика — именно им он посвятил лучшие годы своей жизни, на них приходится пик его творчества в дооктябрьский период.

Хотя экспериментальная педагогика, педология, психотехника как научные направления прекратили существование, так и не исчерпав своих возможностей, но они дали толчок развитию детской и педагогической психологии, генетической психологии, этнографии детства, а эксперимент прочно вошел в психологию и педагогику. Сейчас трудно сказать, будет ли вновь создана наука о ребенке, вернется ли к нам педология, как вернулись генетика и кибернетика, или же она необратимо растворилась в других науках. В любом случае утрачено очень многое, и мы должны осознать, что мы потеряли.

Мы потеряли время, годы и десятилетия; людей, выдающихся ученых, которые не оставили учеников, нарушив преемственность в науке; закрыты институты, лаборатории; уничтожена или упрятана по спецхранам педологическая литература; разрушены междисциплинарные связи, сообщество ученых елиномышленников, атмосфера творческой работы ученых разных специальностей, работающих над изучением развития ребенка и человека; самое же главное в том, что была разрушена система ценностей, в которой ведущее место занимал интеллект, перешедший в разряд второсортных вещей, как и сам человек. Мы и сейчас находимся под обломками целой цивилизации, похороненной к началу тридцатых годов.

Частью этой цивилизации, или культуры, была развивающаяся наука — педология, разгромленная как порождение капитализма. Хотя, за-

⁷⁷ НА РАО. Ф. 85. Ед. хр. 64. Л. 159.

⁷⁸ Аншакова В.В. Вопросы детской и педагогической психологии в трудах А.П. Нечаева. Дис... канд. психол. наук. М., 1983. С. 33—34.

дадим себе вопрос, что в науке о ребенке может быть буржуазного или пролетарского, вернее, капиталистического или социалистического? Ведь, по словам академика В.П. Зинченко, "педологи всерьез заботились об уме, о развитии интеллектуальных ресурсов страны, о развитии телесного и духовного организма. Вот почему перед ними встала проблема методов обучения, диагностики способностей, отбора талантливых детей и соответственно задачи тестирования. Даже если бы отбор был не научным, интуитивным, а тесты не разработаны (о педологах, кстати, этого нельзя сказать), все равно важен сам факт, что человек задумался над тем, что все люди разные и непохожи друг на друга. Я помню, как в пятидесятые годы у нас начался отбор в летные школы, в авиационные училища. Применялись на первых порах крайне плохие, несовершенные тесты. Тем не менее отсеив из этих школ и училищ заметно уменьшился. Ведь в конечном счете что такое тест? Прежде всего — повод для разговора. Мы можем, конечно, сколько угодно смеяться над так называемым коэффициентом интеллектуальности, которым пользуются сегодня западные ученые, однако замечу: они давно преуспели в работе с детьми, в прогнозировании их будущего и, в частности, — профессионального.

Знаете, почему разгромили психотехнику? Потому что она, показывая человека в нормальных условиях труда, защищала тем самым человеческое достоинство. Так же и педология в тридцатые годы была обречена, отыскивая способных, талантливых детей — будущее страны. Но разве такое будущее нужно было Сталину, абсолютно не переносившему свободно мыслящих, самостоятельных людей? Другое дело — послушность, покорность.

Дело еще в том, что педологи выдвинули свою систему ценностей. Интеллект занимал в ней одно из ведущих мест. Они ценили прежде всего труд, совесть, ум, инициативу, благородство... Нам нужно не возвращать, а воссоздавать цивилизацию, культуру размышлений о человеке, о ребенке, идти дальше, не забывая о прошлом"⁷⁹.

В новое время и думают по-новому. Даже такие специалисты, как В.П. Зинченко, более объективны и не столь категоричны, чем их учителя. А учителя, в особенности разных поколений, могли совершенно по-разному смотреть на мир и науку. Такими разными учеными были Г.И. Челпанов и А.А. Смирнов. Так, В.П. Зинченко свою книгу "Человек развивающийся" посвящает "светлой памяти создателя Психологического института Георгия Ивановича Челпанова", отмечает, что "А.А. Смирнов, несколько десятилетий возглавлявший институт, по своему благородству был равен Г.И. Челпанову"⁸⁰. Не будем опровергать

⁷⁹ Зинченко В.П. В реабилитации не нуждается // Учит. газ. 1990. 1 янв.

⁸⁰ Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994. С. 10.

этого, но отметим, что А.А. Смирнову все-таки были присущи дух своего времени, большевистская напористость и непримиримость, против которых выступал Челпанов. Очень характерна в этом плане одна цитата из труда Смирнова о Нечаеве: "Своеобразное место в предреволюционной русской психологии занимал А.П. Нечаев. Горячий поборник экспериментальных методов исследования, он стремился возможно шире использовать полученные при помощи эксперимента психологические данные для решения вопросов практики, и прежде всего педагогической практики. Положительное значение этого самого по себе здорового стремления в большой мере ослаблялось, однако, крупными недостатками в методиках исследования, которые конструировал Нечаев, и недостаточной обоснованностью выводов, которые он делал из проведенных исследований. Едва ли не самым крупным пороком в деятельности Нечаева было, однако, то ошибочное "педоцентрическое" направление, в каком шла реализация Нечаевым связи психологии с жизнью. Увлеченный идеей изучения ребенка, Нечаев стал игнорировать задачу школы активно воздействовать на учащихся в соответствии с целями воспитания и обучения"⁸¹. Каким было это воздействие, мы уже знаем. У А.П. Нечаева, как и у экспериментальной педагогики, и у Г.И. Челпанова были совсем другие принципы и ценности.

3. ОСНОВНЫЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА

Аксиология — философское учение о ценностях, возникшее во второй половине XIX в., а сам термин был введен в начале XX в. французским философом П. Лапи. Однако вопросы, касающиеся природы ценностей, ставились на протяжении всей истории философии начиная с древности, в том числе и в отношении образования, влияя значительным образом на его развитие. По утверждению З.И. Равкина, "аксиологические ориентиры, воплощающие в себе непреходящие ценности духовной жизни общества, всегда составляли одну из сущностных основ стратегии в сфере образования. Так, в качестве высшей его ценности в эпоху античности признавался (с некоторыми специфичными для Спарты, древней Греции и древнего Рима трактовками) идеал гармонично, всесторонне развитого человека. Тогда же возникла новая ценностная категория — Красота (идеал прекрасного), обращенная прежде всего к духу и телу человека"⁸². В эпоху Возрождения центральным пунктом системы

⁸¹ Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1987. Т. 1. С. 64—65.

⁸² Равкин З.И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований // Аксиологиче-

ценностей становится человек, концентрируя в себе самом, в своей созидательной, творческой деятельности этические и эстетические идеалы века. Деятели эпохи Просвещения боролись за установление "царства разума", основанного на "естественном равенстве" всех членов общества, придавая в этой борьбе особое значение распространению знаний, образования. Его высшей ценностью они считали истинное знание, преодоление заблуждения. Эпоха Просвещения углубила понимание ценностных ориентаций образования, сформировавшихся в античном мире и под воздействием идеологии Возрождения, а также была дополнена ценностями социально-политическими (провозглашение равенства, свободы личности, справедливости как необходимых компонентов достойного существования человека). "Таким образом, в ходе исторического развития существенно пополняется ценностно-мотивационный ряд, стимулирующий человека к действию и приобретающий значение определенного критерия, в свете которого оцениваются его поведение и деятельность. Человек как самоценность высшего порядка, Труд, Мир, Свобода, Справедливость, Равенство, Добро, Истина и Красота во взаимодействии друг с другом образуют новый рубеж, с которого начинается отсчет в развитии общечеловеческой, гуманистической культуры всей системы ценностей, так или иначе составляющей основу ориентации сферы образования во всех его звеньях — от низшего до высшего — на стратегические цели"⁸³.

С учетом уроков истории в современных условиях особое значение приобретает признание правомерности (и необходимости) существования достаточно различных философий образования, опирающихся на значительно разнящиеся между собой базовые ценностные основания, организация их конструктивного диалога, взаимное обогащение и развитие, стимулирование их дальнейшего "педагогического опредмечивания". Однако следует иметь в виду потенциальную "агрессивность" глобальных ценностей. Так, идея Бога, представленная в определенных догматических ценностях, крайне опасна своей ортодоксальностью, нетерпимостью к представителям иных конфессий, что постоянно проявляется в образовательной сфере. Также и национальные ценности нередко перерастают в черносотенно-националистические, что приводит к разделению и противопоставлению людей (и учащихся) по национальным признакам⁸⁴.

ские аспекты ист.-пед. обоснования стратегии развития отечеств. образования. М., 1994. С. 4.

⁸³ Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. М., 1994. С. 4—5.

⁸⁴ Богуславский М.В. Образование как духовная ценность общечеловеческого и национального значения (в отечественной педагогике первой трети XX века) // Аксиологические аспекты ист.-пед. обоснования стратегии развития отечеств. образования. С. 29—32.

В этой связи важно понять диалектику соотношения общечеловеческого и национального, обеспечивающую условия, при которых национальные ценности могут развиваться только в гармонии с общечеловеческими. Подтверждением может быть то, что история мирового и отечественного опыта образования и воспитания подрастающих поколений убедительно показывает, что в далекие века, как и в близком прошлом и в нашем настоящем, общечеловеческие и национальные ценности, но в интегрированном и адаптированном виде, составляли основу учебно-воспитательного процесса в прогрессивных системах образования.

Кроме того, следует помнить, что "система ценностей не статична, а исторична в том смысле, что в каждом конкретном контексте времени она обуславливается достижениями данного общества в сфере культуры в широком смысле слова и отражает в себе область духовной деятельности людей, их нравственного сознания, этических и эстетических приоритетов, в целом духовного богатства личности. При этом, конечно, надо иметь в виду историческую преемственность ценностей, в первую очередь тех из них, которые имеют непреходящее значение и прочно сохраняют за собой статус общечеловеческих. Правда, и они историчны, находятся в постоянном развитии, в каждую эпоху, в том или ином обществе, обретая новый смысл, соответствующий его менталитету и социальной сущности"⁸⁵.

В экспериментальной педагогике к аксиологическим отнесем, прежде всего, проблемы развития личности, гуманных отношений в школе. Идея развития личности являлась стержневой в разных педагогических концепциях (свободное воспитание, эволюционная, экспериментальная, марксистская педагогика) и особенно широко разрабатывалась в первой трети XX в., перерастая в новую философию образования — педагогику развития личности. Деятели экспериментальной педагогики подчеркивали, что главной целью воспитания должно стать познание существенных и определяющих качеств личности с последующей работой по их развитию. Причем нельзя навязывать какой-то абстрактный идеал личности, а исходить из необходимости развития индивидуальных особенностей каждой отдельной личности⁸⁶.

Сама наука педагогика может быть обоснована только с помощью точного исследования развития детей. Особенно важно понять ребенка в своеобразном параллелизме его умственного и физического развития, уяснить естественные задержки или этапы движения вперед, только тогда можно способствовать всестороннему развитию воспитанника. В отличие от психолога, интересующегося отдельными процессами или яв-

⁸⁵ Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. М., 1994. С. 7.

⁸⁶ Мейман Э. К вопросу о цели воспитания // Ежегодник эксперим. педагогики. VII. 1914. Пг., 1914. С. 89—90.

лениями психической жизни, педагог исследует ребенка в качестве некоторого "физически-психического единства". Поэтому он должен знать, как работоспособность ребенка зависит от стадии развития и от состояния его организма. По мысли Э. Меймана, если мы изучим развитие отдельных умственных способностей ребенка, соотношение между физическим и психическим развитием вообще, то этим еще далеко не будет исчерпан вопрос о его развитии. "Нам надо постараться уяснить о б-щ у ю с у щ н о с т ь д в и ж е н и я в п е р е д, вызываемого развитием ребенка. Ибо в зависимости от нашего взгляда на основной характер этого развития находятся все наши воспитательные мероприятия по отношению к ребенку"⁸⁷.

В новой школе начала XX в. необходимо было изменить содержание образования для реализации идеи о том, что "процесс обучения должен всячески содействовать развитию личности учащихся". В стремлении дать школьникам общее образование, "проложить первые пути к созданию цельного мировоззрения учащихся" школа не может не учитывать их индивидуальные склонности и способности. По словам А. Бинэ, педагогика именно на детей менее всего обращает внимания, на их изучение, хотя определение способностей детей есть наиболее важная предпосылка образования и воспитания; их нужно учить сообразно собственным способностям⁸⁸.

Не менее значим в обучении интерес учащихся, служащий исходным пунктом для деятельности. По господствующим интересам человека можно судить о его личности. Лишить человека интересов и не дать взамен новых — значит о б е з л и ч и т ь его. Школа, по словам Нечаева, не сумевшая привить человеку никаких интересов, должна быть признана не выполнившей самой первой своей задачи. И одним из наиболее сильных упреков школьному воспитанию является то, что оно обезличивает учеников, убивая в них те интересы, с которыми они приходят в школу, и не давая вместо них новых⁸⁹. Учитель использует интерес учащихся и для работы с понятиями. Но это — только начало учительской работы. Его дальнейшая цель заключается в том, чтобы, исходя из наличных интересов учащихся, помочь им выработать новые, высшие жизненные интересы, те интересы, которыми определяется нравственно ценная личность. Воспитатель должен в работе с учеником многое не только видеть, но и предвидеть как более подготовленный и лучше ориентирующийся в том сложном процессе, который называется человеческой жизнью.

⁸⁷ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1910. Ч. III. С. 234.

⁸⁸ Ежегодник экспериментальной педагогики. III. 1910. СПб, 1911. Библиография. С. 19.

⁸⁹ Нечаев А. П. Курс педагогической психологии для народных учителей. М.; Пг, 1916. С. 45—46.

Выделяя проблему самостоятельности, необходимо говорить также о самостоятельности и активности ученика, тех качествах, которые должны заменить пассивное восприятие, решив одну из задач школы. Но и любая деятельность ребенка в школе не должна спокойно протекать; она должна превратиться в маленький акт творчества. Так как "ценно лишь деятельное существо, проникнутое мыслью, одухотворенное", да и "задача будущего состоит в том, чтобы углубить школьную работу ребенка до творчества, до самовоспитания" (Р. Зейферт). К слову сказать, и психологическое обоснование идеи трудовой школы заключается в том, что ребенок учится, творя. При этом должна измениться и основа обучения в сторону расширения сферы ученических упражнений и опытов. "Творчество при обучении и обучение при помощи творчества становятся здесь господствующей руководящей идеей"⁹⁰.

При разработке проблемы развития интересов ученика важно соблюсти меру, гармонию соответствия между поддержкой ведущих интересов школьника и необходимостью получения общего среднего образования. Однако, по словам Нечаева, "если возбужден сильный нервный центр — пускай он работает! Если ученик отдается любимой, захватившей его умственной работе, то старайтесь всячески поддержать и использовать этот интерес. Он только оживит умственную работу в других направлениях. Всякая же попытка насильственно отвлечь ученика от тех интересов, которые соответствуют его природным силам, и сосредоточить его внимание на том труде, для которого нет у него достаточных способностей, должна явиться тормозом для его дальнейшего психического развития"⁹¹. Здесь уже речь идет о проблеме одаренности учеников. Однако учение об одаренности должно быть распространено и на учителя, так как каждому учителю соответствует свой тип одаренности, влияющий на индивидуальный метод. Приемы преподавания у каждого учителя имеют известный чисто "личный коэффициент" (Э. Мейман). Поэтому так важно, чтобы учитель не только выяснял различия в одаренности своих учеников, но и определял также характер своей одаренности и наблюдал, как она влияет на его способ преподавания.

Исследуя проблему развития интересов и одаренности учеников, деятели экспериментальной педагогики заложили основы психологии индивидуальных различий, или дифференциальной психологии. В специальной литературе среди основателей этого направления чаще называется имя А.Ф. Лазурского, реже — Г.И. Россолимо, хотя правильно будет упомянуть и имя А.П. Нечаева как идейного вдохновителя и кропотливого исследователя индивидуальных особенностей учеников. Сам

⁹⁰ Зейферт Р. Школа будущего // Рус. шк. 1915. № 9—10. Отдел второй. С. 5.

⁹¹ Нечаев А. Индивидуализация обучения и задачи общего образования // Рус. шк. 1908. № 7—8. С. 230.

А.Ф. Лазурский в письмах к брату говорил о том, что вел работу вместе с Нечаевым: "Хочу вместе с А.П. Нечаевым (психолог и педагог) организовать систематические наблюдения над воспитанниками и подростками в разных пансионах и учебных заведениях, чтобы получить подробные, по одному общему плану составленные характеристики". И далее: "Мы занимаемся проверкой экспериментальных методов, позволяющих изучать индивидуальные особенности памяти, внимания, восприятия, воображения и т.д. А когда наберется достаточно материала из кадетских корпусов, то будем составлять характеристики. Изучение индивидуальности должно, по-моему, составлять главную задачу ближайшего будущего"⁹². Факт, что и Россолимо в автобиографии отмечал, что возникновение его метода "психологического профиля" непосредственно связано с идеями Нечаева⁹³.

Однако нельзя замыкаться только на проблемах образования, в развитии личности нужно опираться на более широкую категорию — воспитание, конечной целью которого, по мысли А.П. Нечаева, является формирование нравственно ценной личности человека с гармонически объединенными интересами, чуткой совестью и развитым стремлением к постоянному самосовершенствованию.

В своем "Курсе педагогической психологии для народных учителей" А.П. Нечаев пытается найти основы нравственности, которые бы служили человеку на протяжении всей его жизни, делая эту жизнь наполненной истинной человеческой сущностью, или нравственностью. В качестве таковых Нечаев выделяет совесть, эмоциональность, интеллект. Совесть — это понимание человеком своего нравственного долга, осознание того, чем должны были бы всегда руководствоваться люди в своих поступках. Поэтому можно сказать, что всякое чувство приобретает характер нравственного, если оно сопровождается проявлением совести. Но в жизни могут появиться обстоятельства, ведущие к определенному нравственному выбору. Нечаев показывает пример такого "смущения совести" на отрывке поэмы Майкова "Приговор", когда обсуждается участь Я. Гуса. Чтобы успокоить совесть, человек или отказывается от новых тенденций в жизни, или, напротив, отрекается от своего прежнего духовного мира. В обоих случаях налицо явление частичного духовного самоубийства. Спокойствие совести, достигаемое путем "заглушения смущающей точки зрения", неизбежно исключает для человека возможность понимания некоторых явлений жизни. Такая успокоенная совесть часто говорит голосом фанатизма. Другим важным требованием воспитания нравственного чувства выступает способность человека к переживанию разнообразных эмоций, способность его радоваться и страдать,

⁹² НА РАО. Ф. 82. Оп. 3. Ед. хр. 630. Л. 15.

⁹³ Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. М., 1984. С. 45.

оживляться и успокаиваться, надеяться, разочаровываться и удовлетворяться. И третье — это то, что воспитание тонкого нравственного чувства требует и тонкого интеллектуального развития, выработки умения сравнивать, сопоставлять, обобщать, то есть не может быть воспитания нравственного чувства без развития интеллекта⁹⁴.

Воспитание являлось ведущим фактором становления личности в концепции А.П. Нечаева, по его словам, нет "власти более могучей и силы более крепкой, чем власть и сила правильно поставленного воспитания". Вместе с тем не менее важны влияния наследственности и окружающей среды. Наследственность может мешать воспитанию, но в ней же нужно искать и основы для педагогических успехов. По мысли А.П. Нечаева, надо приложить все усилия к тому, чтобы понять не только слабые, но и сильные стороны психики своего воспитанника. На этих-то сильных, нравственно здоровых сторонах душевной природы детей и надо строить воспитание. "Пусть на первом плане будет у нас не мысль о борьбе против того, что есть в наших воспитанниках дурного, но мысль о помощи тому, что есть в них хорошего"⁹⁵.

Душа ребенка может раскрыться только в благоприятной среде педагогического такта и доброжелательности, где отсутствует страх. У учеников не должно быть "повода бояться учителя", страх — одно из главных средств отвлечения внимания учащихся. Своим поведением, манерой педагог или создает атмосферу для внимательной работы, или подавляет учеников, не давая возможности ребенку сосредоточиться на работе или проявлении интереса.

Идея о необходимости внимательного отношения к ребенку воспринята А.П. Нечаевым в качестве главного пути развития экспериментальной педагогики из наследия К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова, из трудов Э. Меймана и В. Лая. Отметим, что в педагогике советского периода в большинстве случаев при анализе творчества немецких педагогов практически полностью опускались их идеи, характеризующие связи "учитель—ученик". Между тем основатели экспериментальной педагогики подчеркивали, что новые идеи должны возвысить личность и ученика, и учителя, а "новой школой может быть только та, которая существует для учеников". В рецензии на один из трудов Э. Меймана А.П. Нечаев выделяет мысли автора о том, что "педагогика усмирения, гнета, оскорбления самолюбия, придавливания или неразвития самостоятельности детей есть преступление против детской души". Но, с другой стороны, и учитель, вооруженный знаниями современной психологии, "должен иметь право вести свое преподавание и своих учеников по свое-

⁹⁴ *Нечаев А.П.* Курс педагогической психологии для народных учителей. Пг; М., 1916. С. 154—155.

⁹⁵ *Нечаев А.П.* Очерк психологии для воспитателей и учителей. 5-е изд. Пг; М., 1915. С. 338—339.

му убеждению", в итоге "победа идеи экспериментальной педагогики должна повести за собою возвышение личности и ученика, и учителя"⁹⁶. В этом заключается утверждение о том, что вся экспериментальная педагогика служит для обоснования двух целей педагогики. Первая — облегчить ребенку работу в школе, придать ей большую образовательную ценность и создать согласованное с детской натурой и ее индивидуальностью учение о работе ребенка. Вторая — обеспечить внутреннюю самостоятельность учителя, предоставить ему возможность обосновывать собственную методику. Одним словом, должно быть реализовано требование: "Побольше заботы об умственной самостоятельности ребенка! Побольше самостоятельности и свободы движения для учителя и воспитателя!"⁹⁷. Реальным воплощением этих мыслей стала созданная А.П. Нечаевым школа при Петербургской педагогической академии, работа которой была совместной деятельностью учителей, учащихся и их родителей.

Развитию учеников в школе способствовали и обучающие методы. Так, например, Нечаевым был разработан новый метод обучения чтению, соответствующий главным дидактическим требованиям, таким, как целостность материала, предлагаемого для восприятия ученика, осмысленность его, активность внимания учащихся. Суть метода может быть определена как процесс догадки, т.е. угадывание слов по символизирующим их буквам с помощью ассоциаций. Ребенок в этом случае не пассивен, он осознает, что слова не прямо "выливаются" со страниц книги, а в определенной мере рождаются в его собственной голове. Уже первая буква предлагается при таких обстоятельствах, которые невольно заставляют ребенка обратить внимание на значение буквы как символа звука, входящего в состав определенного слова. Постепенно процесс обучения чтению в определенной мере переходит в самообучение. При таком методе устраняется та трудность, которая связана с работой по слиянию звуков. От ученика требуется не механическое сочетание букв, а воспроизведение по известным признакам сразу целых слов, уже существующих в его памяти в форме чего-то цельного и слитного. Преимущество метода в том, что процесс обучения по нему представляет собой психический процесс, очень значимый с образовательной точки зрения, так как он способствует упражнению в ассоциации, тренировке внимания, чему так много заботы уделяют обычно учителя. Однако надо помнить и о сложности метода, заключающейся в том, что успех обучения стоит в прямой зависимости от общего развития ребенка⁹⁸.

⁹⁶ Ежегодник экспериментальной педагогики. I. 1908. СПб, 1909. Ч. 2. С. 2.

⁹⁷ Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1910. Ч. III. С. 257.

⁹⁸ Нечаев А. О новом методе обучения чтению. М., 1913.

Достижением деятелей экспериментальной педагогики было осознание того, что учительство призвано играть в обществе совершенно особенную, возвышенную, уникальную роль. Учитель должен не следовать определенным, четко установленным правилам, а сам устанавливает для себя правила. В этом случае учащийся поднимается на другой умственный и социальный уровень, когда он является уже не просто исполнителем предписаний государства и общества, а "духовным творцом своей собственной деятельности". Отсюда и уважение к учительскому слову зависит не от вознаграждения, а всецело от внутренней самостоятельности учителей, их духовной независимости. А когда такая самостоятельность и независимость достигнуты, то и социальная оценка учительства не заставит себя ждать (Э. Мейман). К осознанию этих идей мы все более приближаемся, хотя трудно, через боль и обиду педагогов из-за своего сегодняшнего положения.

Вопросы, поставленные экспериментальной педагогией, в той или иной степени получили свое разрешение в советский период. Однако ряд проблем актуальны и жизненны поныне. В их числе: специальная подготовка врачебного персонала для школы; изучение педагогами физиологии детского и юношеского возраста, основ психопатологии, современных методов исследования индивидуальных и групповых особенностей учащихся; гуманизация жизни школы и управления ею; выработка системы мер для изучения детской беспризорности, преступности и борьбы с ними; создание многообразных частных школ и др.

По-прежнему одной из первоочередных является проблема улучшения психологической подготовки педагогов. Только решив ее, "наша школа перестанет быть, — по выражению Нечаева, — ареной случайных "опытов" и малоценных "проб". Только тогда она приобретет заслуженное доверие общества и прочную благодарность потомства"⁹⁹. Казалось бы, теперь к многочисленным обязанностям учителя нужно добавить еще одну — вести психологические наблюдения за учениками, оформлять данные, статистически их обрабатывать. Именно в подобном ключе строили свои домыслы некоторые исследователи экспериментальной педагогики: "Настойчиво пропагандировалась мысль о том, что каждый учитель должен одновременно быть и психологом-экспериментатором"¹⁰⁰. Однако на самом деле было совсем по-другому. Например, А.П. Нечаев в категорической форме возражал против подобных новаций: "Такие пожелания может высказывать только человек, никогда не бывший учителем. Сколько энергии, сколько чудовищного напряжения требуется от учителя, если бы он действительно задумал взять на себя

⁹⁹ Нечаев А.П. Очерк психологии для воспитателей и учителей. 5-е изд. Пг; М., 1915. С. 340.

¹⁰⁰ Махмудов Г.М. Об экспериментальной педагогике в России // Сов. педагогика. 1968. № 5. С. 108.

обязанность не только обучения, но и правильного, методического наблюдения за психической жизнью всех своих питомцев! Сколько специальных знаний и труда требуется хотя бы для научного психологического анализа письменных работ! Мне кажется, что для каждого учителя в отдельности подобные наблюдения настолько трудны, что их можно даже назвать прямо неосуществимыми"¹⁰¹. Исследования должен проводить не учитель, а отдельный специалист. Пока же такой специалист-психолог в школе подобен улыбке Чепирского Кота (А. Асмолов).

Не решена и значимая проблема развития интересов учеников, использования их в обучении. В особенности это касается досуга школьников, организации внешкольной воспитательной работы, клубной деятельности.

Проблемой сегодняшнего дня является также гуманизация школьной жизни. Однако от декларирования лозунгов, касающихся отношений "учитель—ученик", нужно перейти к обеспечению реальных предпосылок расцвета каждой личности, включенной в педагогический процесс. В этом и заключается смысловое содержание гуманизации школы. Иными словами, и ученику, и учителю в школе необходимо создать нормальные, человеческие условия для работы и жизни. Это и имели в виду основатели экспериментальной педагогики, утверждая, что новая педагогика должна обеспечить возвышение личности и ученика, и учителя.

Особо значимы в наше сложное, переломное время вопросы осознания себя в новом мире, проблемы нравственного выбора и отбора ценностей. В этом плане актуален совет А.П. Нечаева, ориентированный как бы на сегодняшнюю школу: "Создать полезных деятелей родины может лишь такая школа, которая будет проникнута н а р о д н ы м д у х о м, т.е. сумеет помочь подрастающему поколению осознать живые потребности своего народа, величие и недочеты его характера, источники силы и главные причины слабости его страны. Знание родины, согретое светом чуткой совести, неизбежно родит подъем истинного патриотического стремления к делу"¹⁰².

И хотя представители экспериментальной педагогики не успели реализовать всех замыслов и идей, а реформа школы после Октябрьской революции пошла в ином русле, это направление своими фундаментальными трудами, уникальными методами исследования детей и взрослых, новыми подходами значительно обогатило психолого-педагогическую науку и практику, продвинуло образовательно-воспитательные проблемы по гуманистическому пути, сделав их близкими и понимаемыми для современных педагогов. Как завет нам, живущим в конце XX в., звучат

¹⁰¹ *Нечаев А.П.* К вопросу о взаимном отношении педагогики и психологии // Рус. шк. 1899. № 3. С. 51.

¹⁰² *Нечаев А.П.* Курс педагогической психологии для народных учителей. Пг; М., 1916. С. 172.

слова А.П. Нечаева, сказанные им в начале века: "В то время, когда у нас повсюду слышится призыв к широким реформам в разных областях государственной и общественной жизни, наше школьное дело не может остаться чуждым этому движению. Школьное дело находится в связи с общими условиями жизни, и народ, предпринимающий реформы во всей своей жизни, должен вместе с тем реформировать и свою школу. Но произвести реформу школы в такое переходное время, какое мы сейчас переживаем, еще труднее, чем при обыкновенных условиях. Прежде всего следует отметить, что те стремления к освобождению личности от духовной тирании, которые в последнее время проснулись в русском обществе, являются необходимыми требованиями всякой разумной педагогики... Для нашей работы уже намечены пути и средства. Начнем же работать!

Только точное знание даст прочную почву для нашей школьной реформы. Только педагог, глубоко понимающий психические запросы учащихся, будет в силах сбросить с себя цепи старых предрассудков и вредных традиций. Только сила истинного педагогического образования создаст свободную школу — колыбель свободного народа"¹⁰³.

4. "СИНДРОМНАЯ" ПСИХОЛОГИЯ, ИЛИ У ИСТОКОВ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ

"Синдромная" психология — название чисто условное, которое можно использовать при характеристике системы психофизиологических синдромов, имея в виду конкретную неопубликованную книгу А.П. Нечаева.

"Система психофизиологических синдромов" — главный, итоговый труд А.П. Нечаева. Над ним он работал с 1900 по 1940 г. В представлении на соискание Сталинской премии записано: "Этот капитальный труд является ценным вкладом в науку и в корне изменяет основы принятой классификации психических явлений"¹⁰⁴. В мае 1941 г. А.П. Нечаев сделал доклады на основе книги в Тбилисском физиологическом и в Московском психологическом институтах. По оценке академика Д.Н. Узнадзе, "никто еще не давал такого обширного и многостороннего экспериментального (и не только экспериментального) материала по проблеме, в разрешении которой так существенно заинтересована наша советская психология"¹⁰⁵. Директор Московского психологического института К. Корнилов сделал свое заключение: "Считаю возможным представле-

¹⁰³ Нечаев А. К вопросу о реформе нашей школы // Пед. сб. 1906. Июль. С. 1, 12.

¹⁰⁴ Научные труды // Казахст. правда. 1940. 14 нояб.

¹⁰⁵ НА РАО. Ф. 25. Оп. л./д., № 1210. Л. 19.

ние этого труда в качестве диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук по психологии"¹⁰⁶. В 1944 г. А.П. Нечаев утвержден ВАК СССР в степени доктора педагогических наук. Однако анализа его работы нет ни в одном психолого-педагогическом исследовании. Постараемся дать краткую аналитическую характеристику этого труда.

А.П. Нечаев сделал попытку найти новый подход к решению вопросов связи между различными психическими и физиологическими процессами целостной личности человека, тем самым продвинув вперед проблемы физиологической психологии. Таким подходом явилось перенесение в психологию понятия "синдром", обозначающего совокупность признаков, сопровождающих определенное болезненное состояние. Естественность такого переноса объясняется тем, что в психической жизни постоянно наблюдаются разнообразные синдромы. Сложные психические состояния всегда характеризуются рядом неразрывно связанных между собой признаков, т.е. определенным синдромом. Состоянию страха присущи большая внушаемость, сужение внимания, ослабление памяти, растерянность; в состоянии гнева наблюдается стремление к быстрым действиям, сопротивляемость посторонним внушениям, ограниченность сознания и т.д. Понятие психофизиологического синдрома как исходного пункта для понимания личности имеет в книге Нечаева широкое, а не только узкопатологическое значение¹⁰⁷.

По Нечаеву, с точки зрения синдромной психофизиологии, психические процессы с их физиологической базой, входящие в определенный основной синдром, рассматриваются как биологическая основа личности. Эта основа при всей своей сравнительной устойчивости в то же время подчинена общим законам изменчивости. В разные моменты жизни получают преобладание разные синдромы, вследствие чего одна и та же личность в разное время может быть отнесена к противоположным психологическим типам.

Первые экспериментально-психологические исследования А.П. Нечаева были направлены на изучение отдельных психических явлений — памяти, внимания, ассоциаций, утомляемости, внушаемости и т.д. После 10 лет такой работы он занялся изучением интеллекта в целом. При этом заметил, что наиболее яркая индивидуальная и возрастная разница обнаруживается при изучении процессов воображения, поэтому и стал более детально изучать эту проблему.

Поражает научная основательность А.П. Нечаева. Его работа велась, когда тестовый бум еще не захватил Россию, существовали лишь единичные методики и классификации. Но их он использовать не мог и

¹⁰⁶ Письмо проф. К. Корнилова от 19 июня 1941 г. Архив Г.Б. Аккермана.

¹⁰⁷ *Нечаев А.П.* Система психофизиологических синдромов. С. 5—6. Архив Г.Б. Аккермана.

не желал, понимая, что каждый автор создавал свою методику научного исследования, исходя из собственной концептуальной идеи. А.П. Нечаев подчиняет весь эмпирический материал понятию синдрома. А материал огромный. В первоначальном обследовании 1000 человек получено 100 тыс. обобщенных экспериментальных данных. После коррелирования и объединения материал распался на три основные группы, находящиеся между собой в отрицательной корреляции. Одна из полученных группировок характеризовалась преобладанием "спокойных внешних восприятий", другая — проявлением разнообразных "волнений приятного или неприятного качества", третья — преобладанием "переживаний двигательного характера с оттенком разрешающегося напряжения". Эти три основные синдрома получили названия сенсорного, аффективного и эмоционального. Двум терминам (аффект и эмоция) Нечаев придал ограниченное значение, называя аффективными состояния приятного или неприятного возбуждения, успокоения или подавленности и сохранив название эмоциональных процессов лишь за теми чувствами, которые связаны обычно с целеустремленными движениями. Анализ материала, относящегося к тому или иному синдрому, показал, что преобладание в сознании человека сенсорного, аффективного или эмоционального внимания влечет за собой характерные изменения в его восприятии, памяти, воображении и других процессах. Это положение Нечаев проверил, соединив психологический эксперимент с гипнозом.

Далее А.П. Нечаев устанавливает корреляцию между найденными психологическими синдромами и соответствующими им анатомо-физиологическими явлениями. В течение 15 лет он с сотрудниками наблюдал и обследовал 22 тыс. респондентов. Изучив особенности отдельных типичных процессов, входящих в состав основных психофизиологических синдромов, Нечаев прослеживает их влияние на характер человека и на результаты творческой деятельности, в наибольшей степени выражающие его личность. С этой целью обследовано три группы лиц, проявивших свое творчество в разных направлениях: группа технических изобретателей (29 чел.), актеров и актрис московских драматических театров (55 чел.) и группа начинающих киноартистов (100 чел.). Кроме того, были проанализированы биографические материалы ряда выдающихся писателей (Пушкин, Гете, Руссо, Аксаков, Белинский, Надсон), композиторов (Римский-Корсаков, Чайковский, Мусоргский), живописцев (Шишкин, Милле, Левитан, Верещагин), актеров (Садовский, Мальский, Станиславский, Лемэтр, Бернар, Дузэ, Савина, Комиссаржевская, Каратыгин, Мочалов) и политических деятелей (Маркс, Энгельс, Ленин).

Подробно и скрупулезно А.П. Нечаев представляет, как исследовались проблемы внимания, памяти, внушения, воображения, вдохновения, восприятия, обобщения, сознания, психической работоспособности, что они значат для личности. В отдельной главе "Личность", используя

свой подход, А.П. Нечаев обосновывает наличие сенсорного, аффективного и эмоционального типов личности, определяющих во многом поведение человека. В итоге подробно описывается, что характерно для личности при преобладании того или иного синдрома (32 показателя, включая кровяное давление, зрачковые и коленные рефлексy, процессы творчества и общий характер миропонимания)¹⁰⁸.

Здесь же обращено внимание на половые, возрастные и расовые различия людей. Этот материал позволяет отвести еще одно измышление по адресу деятелей экспериментальной педагогики — обвинение в том, что, по результатам их исследований, национальность является одной из причин умственной отсталости детей¹⁰⁹. А.П. Нечаев отмечает: "У некоторых германских и американских авторов наблюдается тенденция рассматривать расовые различия как особенно важный и даже роковой фактор формирования человеческой личности. Но этой тенденции должны быть противопоставлены следующие положения: 1) устанавливая психофизиологические различия отдельных групп людей, принадлежащих к разным расам, обыкновенно недооценивают значения действующих при этом культурных факторов, равно как и всей внешней среды, в которой развиваются наблюдаемые расы; 2) наблюдения показывают, что с изменением социально-экономических условий изменяются и особенности психики тех людей, на которых они влияют; 3) средние различия, наблюдаемые у людей разных национальностей (подчеркнуто А.П. Нечаевым — *A.P.*), находящихся приблизительно в одинаковых социально-экономических условиях, оказываются меньше средних индивидуальных различий, наблюдаемых у людей одной и той же национальности". И делает вывод, что "различия, наблюдаемые в психической жизни людей разных национальностей, живущих приблизительно в одинаковых социально-экономических условиях, совсем не так велики, как это представляют некоторые авторы. Величина этих различий значительно меньше средних индивидуальных различий, наблюдаемых в пределах одной и той же национальности"¹¹⁰. Эти различия прежде всего должны быть отнесены на счет окружающей социально-экономической среды.

Заканчивается труд главой "Психограммы", отражающей основные взгляды автора, наглядно иллюстрирующей результаты исследований уровня интеллекта испытуемых и качественных особенностей их внимания. Пользуясь методом построения психограмм, можно, по Нечаеву, проследить развитие определенных психических заболеваний, наступление ремиссий и т.п.

¹⁰⁸ Нечаев А.П. Система психофизиологических синдромов. С. 296—304.

¹⁰⁹ Сов. педагогика. 1968. № 5. С. 113—114.

¹¹⁰ Нечаев А.П. Система психофизиологических синдромов. С. 307—308, 315.

Книга А.П. Нечаева не является общим курсом психологии или монографией о развитии личности. Это прежде всего попытка построить систему психофизиологических синдромов и таким образом содействовать более тесному сближению психологии с физиологией и медициной. В далекой ссылке практически забытый официальной наукой старый профессор пытается решить главнейшую, на его взгляд, задачу психологии — изучить разнообразные связи, существующие между субъективно наблюдаемыми проявлениями человеческой психики, разнообразными физиологическими процессами и окружающей средой. Он убежден, что современное развитие экспериментальной психологии, физиологии, невропатологии и психиатрии открывает дорогу для "дальнейшего победного хода синдромной психологии". Его надежды переплетаются с "мечтой о появлении у нас новых, медицински подготовленных психологов, которые сумеют, использовав наследство своих предшественников, вовлечь в большую коллективную работу своих товарищей — врачей — для всестороннего освещения разнообразных изменений, характеризующих психику здорового и больного человека"¹¹¹.

После разгрома педологии А.П. Нечаев перестал употреблять термины "педагогическая психология", "педология", хотя можем представить, насколько ему, бывшему у истоков науки, было больно. Тем не менее у него не убита надежда, он продолжает мечтать, будто бы возвращаясь в то время, когда сорок лет назад с В. Лаем в Германии они "мечтали о широком развитии педологического движения в Европе", когда со слушателями педологических курсов 1904 г. вместе "мечтали о том, как с развитием педологии должна в корне измениться наша школа"¹¹². Судьба опять помогла Нечаеву найти возможность творчески работать, используя сферу медицины, возвращая тем самым к началу его пути. Об этом есть запись в личном дневнике: "В обществе врачей я впервые почувствовал себя уютно. Мои приемы исследования психологических процессов оказались более близкими к медицине, чем к философии"¹¹³.

Однако последние годы жизни и творческой работы А.П. Нечаева все же были посвящены его детищу — экспериментальной педагогике. Работая в пединституте, он наметил себе далеко идущие планы экспериментальных работ по трем темам: "Психофизиологические особенности казахских детей дошкольного возраста в связи с общим культурным уровнем их семейств", "Ученическое сочинение как психологический документ", "Психофизиологическое изучение учащихся, трудных в учебно-воспитательном отношении"¹¹⁴.

¹¹¹ Нечаев А.П. Система психофизиологических синдромов. С. 331.

¹¹² Нечаев А.П. Записки психолога. С. 86, 89.

¹¹³ Там же. С. 50.

¹¹⁴ НА РАО. Ф. 85. Д. 9. Л. 80.

До печати законченный труд А.П. Нечаева не дошел, потому и остался неизвестным ученым и широкому кругу читателей. Но развивались подходы, использовавшиеся Нечаевым в исследованиях, суть которых в сопоставлении физиологических и психологических параметров, полученных в независимых экспериментах, изучение изменений физиологических функций человека во время той или иной деятельности. Особый вклад в развитие этого направления внесли Б.М. Теплов, занимавшийся проблемами индивидуальных различий, типологических свойств нервной системы человека, и В.Д. Небылицын, изучавший роль типологических свойств нервной системы в индивидуально-психологическом своеобразии деятельности. Именно он ввел в язык науки термин "дифференциальная психофизиология", обозначающий направление в психологии, исследующее индивидуальные психофизиологические различия между людьми. В "Психологическом словаре" ему дается краткая характеристика: "Основной системой взглядов в дифференциальной психологии является концепция свойств нервной системы, развитая применительно к человеку Б.М. Тепловым и В.Д. Небылицыным и берущая свое начало от работ И.П. Павлова о типах высшей нервной деятельности. Для дифференциальной психологии характерны: исследование отдельных свойств нервной системы, а не типов в целом; признание у одного и того же свойства многих проявлений, образующих синдром; выделение в синдроме основного показателя, соответствующего определению данного свойства..."¹¹⁵. Нет сомнения в том, что и имя А.П. Нечаева будет справедливо называться в числе основателей дифференциальной психофизиологии.

А пока многие наши современники, не зная о синдромной психологии Нечаева, начинают свой поиск. В их числе, например, профессор-психолог, маг-чародей, народный артист России Юрий Горный, исполнитель десятков суперинтеллектуальных номеров, повторить которые не может никто в мире. Говоря о своих ближайших планах, он, в частности, отметил: "Меня увлекает в последнее время психофизиологическое портретирование. Что это такое? Например, человек желает знать, что же он собой представляет, свои сильные и слабые стороны. На основании такого портрета будут даваться рекомендации — профессиональные, бытовые, семейные, производственные и т.п."¹¹⁶. Современный психолог ставит вопрос, что такое психофизиологическое портретирование. А.П. Нечаева подобный вопрос мучил долгие годы, более 50 лет назад он дал на него ответ, написав свой фундаментальный труд.

¹¹⁵ Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М., 1990. С. 109—110.

¹¹⁶ Горный Ю. У каждого что-то есть... // Миллионер. 1994. № 24. С. 4.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В последние годы жизни А.П. Нечаев получал письма с просьбой о помощи в работе по анализу развития психологии начала XX в. К нему обращались как к корифею, возможно, последнему представителю психологической науки ушедшего времени: "Вы живая история русской психологии в самых различных ее проявлениях"¹¹⁷. Заведующий кабинетом истории психологии Государственного института психологии проф. Н.А. Рыбников писал: "Нам кажется, что лишь Вы, как никто, сможете дать описание этого периода, осветить суть борьбы, ее перипетии и результаты... Вторая просьба — дать нам материал для составления биографического словаря отечественных психологов: Вашу автобиографию, перечень трудов, фото"¹¹⁸.

А.П. Нечаев подарил институту психологии коллекцию фотопортретов наиболее известных зарубежных психологов, почетных членов Российского общества экспериментальной педагогики, с их личными автографами, не жалея, но с грустью в словах: "...на память о моей посильной работе на пользу Русской психологии". Он выполнил все просьбы, но написал мало, как бы извиняясь: "Всегда испытываю большое торможение перед всяким процессом самохарактеристики и не люблю писать о себе"¹¹⁹. О нем должны были рассказать другие. Однако полного биографического исследования жизни и деятельности А.П. Нечаева для широкой читательской аудитории до сих пор нет.

¹¹⁷ Письмо А.П. Нечаеву от 27 апр. 1948 г. Архив Г.Б. Аккермана.

¹¹⁸ НА РАО. Ф. 85. Д. 15. Л. 94.

¹¹⁹ Письмо А.П. Нечаева Н.А. Рыбникову от 18 нояб. 1943 г. НА РАО. Ф. 85. Д. 8.

А. Нечаев

К ВОПРОСУ О РЕФОРМЕ НАШЕЙ ШКОЛЫ¹

В то время, когда у нас повсюду слышится призыв к широким реформам в разных областях государственной и общественной жизни, наше школьное дело не может остаться чуждым этому движению. Школьное дело находится в связи с общими условиями жизни, и народ, предпринимающий реформы во всей своей жизни, должен вместе с тем реформировать и свою школу. Но произвести реформу школы в такое переходное время, какое мы сейчас переживаем, еще труднее, чем при обыкновенных условиях. Поэтому люди, которые будут стоять во главе этого дела, должны отдать себе отчет во всех его трудностях и в средствах, при помощи которых эти трудности могут быть устранены.

Прежде всего следует отметить, что те стремления к освобождению личности от духовной тирании, которые в последнее время проснулись в русском обществе, являются необходимыми требованиями всякой разумной педагогики. Они давно уже были осознаны и высказаны лучшими педагогами и повторяются ими еще со времен Амоса Коменского. Педагогика, в лице своих лучших представителей, давно уже признала аксиомой, что, воспитывая, надо иметь в виду личность воспитанника, относиться к ней с уважением; что успех воспитательного воздействия возможен только в том случае, если воспитатель опирается на действительные интересы воспитанника, развивает в нем серьезные запросы, умение думать; что знание ценно только тогда, когда оно входит в состав личности, делается второю натурой и так или иначе отражается на деятельности. Для успешного воспитания надо ознакомиться, таким образом, с личными интересами, наклонностями и вкусами ученика и только при условии такого полного и всестороннего знания личности воспитанника можно направить и воспитать ее.

Если принять во внимание, как давно уже педагогика выставляет изложенные требования, то станет понятным поистине трагичное положение тех из русских педагогов, которые видели свое призвание в деле воспитания и относились к нему серьезно и добросовестно. Педагогика требовала от них уважения к личности воспитанника, требовала, чтобы они укрепляли в учениках чувство собственного достоинства, сознательное отношение к окружающему, а между тем собственная личность воспитателя не встречала уважения. У многих пе-

¹ См.: Педагогический сборник. 1906. Июль. С. 1-12 (статья приведена неполностью).

дзгогов легко мог возникнуть вопрос: должны ли мы воспитывать в детях чувство собственного достоинства и чуткости к окружающему? Ведь мы наверняка знаем, что, воспитав ребенка таким образом, мы неминуемо готовим ему очень несчастливую будущность, между тем как задачей школы является такая подготовка к жизни, чтобы воспитанник, окончив учебное заведение, мог с наибольшей полнотой развернуть и приложить к деятельности все свои силы, чтобы он испытывал полноту жизни, т.е. был бы счастлив. Таким образом, приходится сознать, что требования истинной педагогики были трудно осуществимы в условиях русской жизни.

В настоящее время можно уже надеяться, что эти условия скоро отойдут в область истории.

В то время, когда боялись всякого проявления творческой деятельности, педагогическое творчество тоже внушало опасение. Люди, проявившие инициативу и талант в области педагогики, встречали множество препятствий в своей деятельности и устранялись от дела. Всем известна поучительная в этом отношении судьба Пирогова и Ушинского, устраненных от учебной службы.

Теперь, когда открывается возможность для свободной педагогической работы, против этих общих требований раздается следующее возражение: не превратится ли эта свобода в произвол и не лишит ли она нас возможности правильно поставить дело обучения и воспитания?

Но ведь лучшие люди, дорожащие прогрессом народной жизни, требуют не только свободы, но наряду с ней также контроля и гласности. Таким образом, они несомненно имеют в виду ту свободу, которая служит общему благу и понимают ее не в смысле произвола.

С другой стороны, мы уже признали, что успешность педагогического дела зависит отчасти от возможности для воспитанников свободно высказываться, что обуславливает знакомство воспитателей с личностью учеников...

Указывая на необходимость ближайшего знакомства учителя с господствующими интересами и склонностями воспитанника, мы должны помнить, что такое знание является только базисом для дальнейшей воспитательной работы. Последняя должна состоять в расценке господствующих стремлений ученика и особенностей его характера. Некоторые из этих особенностей и стремлений воспитатель должен стараться укрепить, другие, наоборот — ослабить или дать им другое направление. Но расценку душевных качеств возможно произвести только тогда, если сам учитель имеет вполне определенный нравственный и педагогический идеал, с точки зрения которого он может обсудить каждое стремление своего воспитанника. А для этого необходимо, чтобы учитель сам вполне сознательно и критически отнесся

к собственной личности, определил, какими интересами и душевными качествами он дорожит более всего и какие из них он желал бы привить и укрепить в своих учениках.

Таким образом, мы видим, что для творческой педагогической работы, для осуществления педагогической свободы требуется прежде всего знание. Невежественный человек всегда находится в полной зависимости от более знающих. Поэтому, если мы хотим из наших детей сделать независимых и свободных граждан, мы должны дать им такое систематизированное знание, которое помогло бы им критически отнестись к самим себе и к окружающему, которое сделало бы их способными к пониманию явлений и суждению. Но для того чтобы провести на деле этот сложный педагогический план, учителю недостаточно одного лишь знания того учебного предмета, который он желал бы передать ученикам. Мы видим, что существует множество лиц, отлично знающих свой предмет, но не умеющих передать ученикам это знание. Для того чтобы приобрести это умение, требуется еще специальное знание психических особенностей учеников, к которым и должно быть приноровлено само преподавание.

Эту же мысль высказал позднее знаменитый русский педагог К.Д. Ушинский. Командированный за границу для составления руководства по педагогике, Ушинский на месте убедился в невыполнимости такой задачи. Вместо предполагаемого руководства он привез оттуда свое знаменитое сочинение "Человек как предмет воспитания", которое представляет собой не что иное, как курс современной ему психологии. В настоящее время книга эта, как психологическое сочинение, сильно устарела. Но предисловие к ней никогда не устареет и представляет собой одну из лучших страниц в русской педагогической литературе. Надо отметить, что за эти 40 лет те науки, которые, по словам Ушинского, находились в младенческом состоянии, сделали огромные успехи, обеспечив таким образом возможность для создания научной педагогики. Теоретическая подготовка к педагогической деятельности должна быть поэтому, с точки зрения научных требований, гораздо выше, чем во времена Ушинского, и если мы, с одной стороны, обратимся к фактическому положению русской педагогики, то увидим, что неподготовленность наших педагогов к делу воспитания достигает поистине ужасающих размеров, в чем, впрочем, сознаются и сами педагоги.

Если мы спросим себя, в чем заключается причина такого печального положения, то на это с уверенностью можно ответить, что в неподготовленности наших учителей и воспитателей к педагогическому делу, в их неумении разобраться в сложных задачах школьной практики виновата общая постановка педагогического дела в учебных заведениях как средних, так и высших, в которых получили образование сами учителя. Мы знаем, что в наших средних учебных заведениях

их нельзя подготовиться к пониманию чужой душевной жизни, и время, проведенное там, в этом отношении должно считаться потерянным. Мы знаем также, что преподавание психологии в учительских институтах далеко не может считаться удовлетворительным. Что же касается университетов, то в них не только нет еще тех педагогических факультетов, о которых мечтал Ушинский, но даже и психология, столь необходимая для каждого учителя, читается далеко не везде в надлежащем объеме и представляет не самостоятельный предмет, а лишь отдел кафедры философии.

Итак, мы должны признать, что оказываемся совершенно неподготовленными к школьной реформе, и тем не менее реформа эта не только необходима, но и неотложна. Таким образом, нам предстоит весьма трудная задача производить реформу и параллельно с этим усваивать те знания, которые необходимы для рационального переустройства школьного дела. Приходится перестраивать машину, уже пущенную в ход. Для того чтобы достигнуть удовлетворительных результатов, необходима огромная коллективная работа в направлении, указываемом современным состоянием педагогической науки.

Мы уже отметили, что за 40 лет, прошедших со времени появления книги Ушинского, науки, составляющие основу рационального воспитания, сильно шагнули вперед. Нечего говорить о колоссальных успехах в области естествознания. Но и психология с тех пор сильно двинулась вперед и стала экспериментальной наукой, обладающей точными методами исследования. Наряду с этим в сознание ученых все более проникала мысль о громадном значении психологии детства как одного из периодов развития человеческой психологии вообще. К разностороннему изучению детского возраста приводило все развитие науки XIX в., выдвинувшее идею эволюции. К этой идее одинаковым образом приводят как строго фактические исследования Дарвина, так и умозрительные теории Гегеля и его школы. Такое направление науки в высшей степени способствовало образованию "педологического" направления педагогики, т.е. такого направления, которое стремится объединить всевозможные точные исследования детского возраста и приложить полученные результаты к делу воспитания.

В истории этого движения особенно видную роль сыграли три лица: Прейер, Стенли Холл и Лай.

Ученик Вундта американец Ст. Холл пришел к мысли, что экспериментальным методом можно воспользоваться с педагогической целью. Вернувшись в Америку, этот энергичный ученый обратился за помощью к обществу, предостерегая его от неточных методов старой умозрительной психологии.

Воззвание Ст. Холла имело огромный успех. Главная мысль его, что школа должна стать педоцентричной, т.е. основываться на изуче-

нии детей, нашла отклик в американском обществе. Со времени возвращения Холла на родину в 1881 г. при всех американских университетах были открыты кафедры педагогики; было основано более 50 лабораторий и начаты грандиозные коллективные работы под руководством и по плану Ст. Холла по исследованию детского и юношеского возраста. Наряду с этим при Кларкском университете, пожизненным президентом которого является Ст. Холл, основан педологический институт, в котором ведутся работы по вопросам педологии.

Из Америки педологическое движение перешло в Европу, сначала в Англию, Францию и наконец в Германию, где вопросами педагогической психологии особенно заинтересовался ближайший ученик Вундта, проф. Мейман.

...Что же должны сказать мы, русские педагоги, про самих себя?! Что должны почувствовать мы, оглянувшись на свою педагогическую литературу, которая до последнего времени, за крайне немногими исключениями, была совершенно подражательной?!

Освободим же школу от мертвящих цепей педагогических приемов, не основанных на точном знании детской природы. Признаем искренно свою полную неподготовленность к прочной реформе школьного дела и начнем, не теряя времени, дружно готовиться к этому. Мы видели, что нужные для этого знания уже усердно культивируются другими народами. Для нашей работы уже намечены пути и средства. Начнем же работать!

Только точное знание даст прочную почву для нашей школьной реформы. Только педагог, глубоко понимающий психические запросы учащихся, будет в силах сбросить с себя цепи старых предрассудков и вредных традиций. Только сила истинного педагогического образования создаст свободную школу — колыбель свободного народа.

Приложение 2

А.П. Нечаев

**ЗАПИСКИ ПСИХОЛОГА
(ИЗ НЕОПУБЛИКОВАННОЙ РУКОПИСИ)²
НЕМЕЦКИЕ ШКОЛЫ**

В связи с работой над своей книгой я решил ближе познакомиться с положением школьного дела в Германии. Запасшись надлежащими разрешениями, я начал посещать разные учебные заведения Германии, начиная от детского сада и кончая вечерними ремесленными классами. Обыкновенно я приходил в школу к самому началу занятий

² Архив Г.Б. Аккермана.

(5—7 ч утра) и просиживал там целый день, пока не удавалось побывать на всех учебных предметах и познакомиться со всеми учителями. В ближайшее воскресенье я делал некоторым учителям визиты на дом, чтобы, поблагодарив за любезное разрешение посетить урок, в то же время более интимно поговорить о немецкой школе.

Я побывал в двух детских садах, в народной школе, городском училище, женской гимназии.

Детский сад. Сухопарая немка, с торжественно-официальным видом, усаживает рядами пятилетних малышей и заученным тоном начинает с ними беседу о зиме. Дети скучают и односложно отвечают на шаблонные вопросы. Некоторые делают попытку шалить, но сейчас же строго призываются к порядку. Через четверть часа следует песенка про елку, потом (через 10 мин) игра в зайчика и охотника, потом (через 20 мин) — плетенье коробочек. Из Фребеля взято все, кроме его завета — любить детей, как цветы.

Народная школа. Светлое, просторное здание. Вентиляция настолько совершенна, что под конец урока в комнате, где сидят пятьдесят ребятишек, совсем не чувствуется спертого воздуха. Много наглядных пособий. Учитель, безукоризненно одетый, тяжелой походкой входит в класс. Дети встают. Воцаряется мертвая тишина. Учитель становится на кафедру, молча и медленно обводит глазами всех ребят, затем складывает перед собою руки и, наклонив голову, читает, обернувшись к классу, краткую молитву. Затем следует команда "сесть". Весь класс бесшумно опускается на парты. "Раз" — все ученики берутся за тетради, лежащие в столах. "Два" — все тетрадки одновременно вынимаются. "Три" — тетрадки бесшумно опускаются на стол. "Назад" — ученики чинно прислоняются к спинкам. Это значит, что сейчас они будут не писать, а слушать. (В противном случае была бы команда "вперед", после которой надо положить руки на стол). Учитель задает вопрос всему классу и, выждав несколько секунд, заставляет отвечать кого-нибудь одного. Все в напряженном внимании. Задачи учебные выполняются точно и быстро, как в цирке. Ни один лишний вопрос, ни одна улыбка не нарушают общего настроения.

— Какое впечатление произвел на Вас этот урок? — спрашивает меня учитель.

— Такой дисциплины я ни разу еще не видывал во всей моей жизни.

Учитель, видимо, доволен этим замечанием и, улыбаясь, заявляет:

— И представьте себе: ведь я их очень мало бью...

Другие уроки наглядно показывают мне, что глубокая дисциплина цирка охватила все существо не только немецких школьников, но и их учителей. У каждого учителя есть свой учебник со строго определенными методическими приемами преподавания. В святость этих

приемов он до такой степени верит, что часто даже в тех случаях, когда эти приемы, очевидно, совсем бесполезны, он все-таки их покорно проделывает — для успокоения своей педагогической совести.

— Вот три шарика. Я взял один. Сколько шариков осталось? Шмидт, скажи.

— Два шарика.

— Верно. Итак: три шарика без одного шарика составляют два шарика. Повтори. Ученик повторяет.

— Повторите все хором.

— Три шарика без одного шарика составляют два шарика, — монотонным речитативом повторяет весь класс.

— Хорошо. Теперь слушайте. У тебя было три картофелины. Ты съел одну. Сколько картофелин осталось? Мюллер, скажи.

— Две картофелины.

— Итак. Три картофелины без одной картофелины составляют две картофелины. Повтори... Все хором.

— Три картофелины без одной картофелины составляют две картофелины.

Дальше идут такие же задачи на орехи, огурцы, пуговицы. Каждый раз, сначала в одиночку, потом хором, повторяется:

— Три ореха без одного ореха составляют два ореха.

— Три огурца без одного огурца составляют два огурца.

— Три пуговицы без одной пуговицы составляют две пуговицы.

И уже после этого учитель обобщает: "Значит: три без одного составляет два". Ученики хором повторяют: "Три без одного составляет два".

Усвоив это положение, ученики должны перейти к дальнейшим упражнениям, чтобы убедиться, что $4 - 1 = 3$, $5 - 1 = 4$, $6 - 1 = 5$ и т.д. Так же каждый раз вспоминаются шарики, картофелины, орехи, огурцы и пуговицы. Так же монотонно гудит детский хор, пока от целого ряда конкретных примеров не дойдет до нужных обобщений. Но, Боже сохрани, если кто-нибудь, не проделав всей полагающейся процедуры с картофелинами, орехами, огурцами и пуговицами, сразу же после примера с шариком догадается, что "шесть без одного составляет пять" или "пять без двух равно трем". Учитель его сейчас же призовет к порядку и заставит "нормально" проделать все пропущенные им методические ступени.

Так "методично" и "нормально" разучивалась на моих глазах не только арифметика, но и грамматика, природоведение и родоноведение, причем слово "Геттинген" ученики знали с большими топографическими подробностями. Религия и история, согласно традициям, преподавалась несколько приподнятым тоном, причем один и тот же учитель, обыкновенно преподававший в одном и том же классе все

предметы, на уроках истории и религии выглядел значительно торжественнее, чем за арифметикой или географией.

Методический педантизм, пронизавший немецкую народную школу, еще более бросался в глаза при посещении "бюргершколы". Там дети были значительно старше, некоторым было по 15–16 лет, а с ними нередко все еще обращались как с маленькими дурачками, заставляя отвечать только на отдельные вопросы и с утомительной медленностью, подходя к самым скромным обобщениям.

Женская гимназия. Когда я в первый раз вошел в старший класс этого учебного заведения, он был наполнен крупными, краснощекими девицами 16–18 лет, отбывавшими десятый год своего обучения. Шел урок немецкой литературы, которую преподавал сам директор д-р Моргенштерн, благодушный маленький старичок, ласково улыбавшийся в свою небольшую седоватую бороду и с напускной серьезностью поглядывавший на класс в свои золотые очки. Он раздавал ученицам только что просмотренные им "сочинения" — на тему "Письмо подруге к Рождеству". Эти письма следовало написать "нормально" на листике почтовой бумаги, сложить пополам, вложить в конверт, написать на нем адрес и приклеить ("нормально" — с правой стороны, вверху) марку ("конечно, старую", пояснил мне директор). Одно письмо было прочитано. Это было детское упражнение, какими иногда занимаются наши первоклассники. Но учитель его очень одобрил, посоветовал только на следующий раз реже употреблять слово "страшно" (как это часто любят говорить наши дамы). Самы уроки литературы состояли из сплошного заучивания самых кратких биографий немецких классиков (без всякой исторической перспективы) и отрывков их произведений. Вообще заучивание наизусть было главным методом этой женской школы. зубрили наизусть бесконечное количество гимнов и молитв, длинные ряды хронологических таблиц и исторических имен (среди которых видное место занимали немецкие генералы последних десятилетий), обильные географические названия и т.д. В математике (до самого последнего класса) львиная доля времени уделялась устному счету, который, по мнению немецких педагогов, необходим всякой хорошей хозяйке. Успехи по иностранным языкам были позорно слабы. Естествознание было представлено слабо. Зато рукоделие процветало. О педагогике и психологии не давалось ни малейшего представления. Учителя называли всех учениц на "ты" и имели право бить их палкой по икрам.

Вечерние ремесленные классы, посещавшиеся молодыми рабочими по собственному желанию, носили более жизненный характер. Здесь педагогам, очевидно, невольно приходилось больше считаться и со временем и с действительными интересами своих учеников.

Здесь кстати замечу, что в конце семестра мы ненадолго попали в Висбаден. И я воспользовался случаем, чтобы познакомиться там с

классической гимназией и реальным училищем. В течение нескольких дней я аккуратно посещал эти заведения... Помещения прекрасно оборудованы. Дисциплина железная и жестокая (при мне учитель латинского языка за какую-то попытку шалости закатил пятнадцатилетнему мальчику звонкую пощечину, вызвавшую веселое настроение всего класса). Также много учения наизусть. Но, в отличие от женских гимназий, здесь приятно поражало развитие системы послеобеденных необязательных занятий, причем учениками особенно усердно посещались работы по физике и химии.

Общий дух немецкой школы меня не окрылил. В концентрированном виде я почувал здесь настоящий источник той казенщины и формалистики, от которых задышалась наша школа. Мне вспоминалась русская привычка ссылаться на немцев как на высший педагогический авторитет. И я понял, что пора оставить эту рабскую привычку. Пора самим поработать над изучением основ воспитания. А такой основой, по моему убеждению, могло быть только знание душевной жизни воспитанника.

ГИГИЕНИЧЕСКАЯ ВЫСТАВКА

Осенью 1912 года ко мне обратился учебный отдел министерства торговли и промышленности с просьбой собрать материал для предстоящей Всероссийской гигиенической выставки по вопросу о влиянии совместного обучения на психику учащихся. В то время этот вопрос был очень жгучим. Мнение министерства торговли и промышленности в этом отношении резко расходилось с мнением министерства народного просвещения. Между тем как в коммерческих училищах совместное обучение становилось уже обыденным явлением, в министерских гимназиях оно только изредка допускалось в самых младших классах. Споры о пользе и вреде совместного обучения поднимались не только в журналах и общественных собраниях, но даже и в законодательных учреждениях.

Решившись взяться за это исследование, я привлек к сотрудничеству всю академическую группу психологии. Для наблюдений нам было предоставлено шесть коммерческих училищ, из которых два было женских, два мужских и два — с совместным обучением.

Для нашей работы я наметил выяснение двух вопросов: 1) как влияет совместное обучение на умственную утомляемость учащихся и 2) как влияет оно на общее направление их ассоциаций и, в частности, на сферу их эротических представлений. (Это были два вопроса, которые в то время стояли в центре полемики о совместном обучении).

Что касается первого вопроса, то исследование его не представляло особенных технических трудностей, так как методы наблюдения умственного утомления в то время были уже значительно разработаны.

Но второй вопрос был очень труден для выполнения. Метод опросов в данном случае, очевидно, не годился. Надо было прибегать к приемам косвенного наблюдения, при котором учащиеся сами не подозревали бы о цели опытов. Для этого я применил метод случайных ассоциаций, предлагая учащимся слова разного значения, в связи с которыми они должны были писать слова, прежде всего пришедшие им в голову при их восприятии.

Результаты этих опытов, производившихся одновременно во всех шести школах, оказались очень выразительно говорящими в пользу совместного обучения.

Когда состоялась гигиеническая выставка, диаграммы с данными наших исследований заняли видное место в павильоне учебного отдела министерства торговли и промышленности. При оценке экспонатов моей работе была присуждена высшая награда — "Почетный диплом", а Комитет происходившего около этого времени Пироговского съезда предложил мне выступить с докладом "О совместном обучении при свете экспериментальной психологии" на торжественном собрании в день открытия съезда.

После этого я напечатал нашу работу отдельной брошюрой...

ПАМЯТНИК УШИНСКОМУ И СТОЛЫПИН

Наша работа по вопросу совместного обучения, несомненно, содействовала подъему бодрости в нашей группе академических психологов. Но гнетущий материальный вопрос оставался по-прежнему тяжелым. Надо было и в этом отношении предпринять что-нибудь внушительное, что-нибудь такое, что могло бы снова заставить общество подумать об академии и ее целях.

Наше дело об открытии подписки на памятник Ушинскому, возбужденное еще в 1907 году, лежало в министерстве внутренних дел целых четыре года. Трогать его до последнего времени я не хотел по двум причинам: 1) мы переживали период слишком темной реакции, чтобы в это время можно было рассчитывать на успех нашего нового общественного начинания, и 2) Педагогическая академия только постепенно успела достаточно заявить себя печатными работами. Теперь острый период реакции начал как будто ослабевать, а, с другой стороны, у меня было уже 14 "Книжек педагогической психологии", 4 "Ежегодника экспериментальной педагогики", 3 тома "Трудов" наших съездов, обширный печатный отчет академии ("Начало дела") и 15 томов "Педагогической академии в очерках и монографиях", отражавшие общее направление наших работ в течение последнего восьмилетия.

Вспомнив совет Крыжановского, данный мне четыре года назад, — поговорить со Столыпиным, я отправился к директору департамента общих дел Арбузову и (не упоминая даты) сообщил о сделанном мне

предложении товарища министра. Через три дня я получил повестку с приглашением в ближайший день явиться к Столыпину. При этом мне было разъяснено, что по личному делу к премьеру следует являться в мундире или фраке, а по общественным делам — в сюртуке.

Я надел сюртук и к назначенному времени (в два часа) был на Фонтанке. Здесь мне пришлось пройти через длинный строй сыщиков, передававших меня условными кивками друг другу. Оставив шубу в передней, я был направлен к жандармскому офицеру, который провел меня в большую переднюю, которая скоро стала наполняться раззолоченными мундирами. Это были губернаторы, представители дворянства и разные придворные чины, которых Столыпин принимал вне очереди. Их было так много, что мне пришлось прождать до семи часов вечера. Но это время я провел не без интереса. Моя скромная фигура в черном сюртуке, сидевшая в уголке дивана, очевидно, совсем не вызывала внимания раззолоченных просителей. Может быть, они принимали даже меня за сыщика. Во всяком случае, их громкие разговоры происходили в таком тоне, как будто бы здесь совсем не было постороннего и чуждого человека. Из этих разговоров я понял, что все они — владельцы винокуренных заводов и все одинаково обеспокоены каким-то намеченным в Государственной Думе проектом, направленным на борьбу с пьянством. Все они пришли убеждать Столыпина в недопустимости этого проекта. Как они горячились! Как сочувствовали друг другу! В эти часы я наглядно понял, почему у нас так трудно бороться с алкоголизмом.

В семь часов меня пригласили к Столыпину. В глубине громадного полутемного кабинета стоял письменный стол, а в стороне от него, направо, помещалось грандиозное (доходившее чуть не до самого потолка) сооружение в виде креста из образов и зажженных лампадок.

Когда я подошел к столу, высокая, худощавая фигура Столыпина, одетого в черный пиджак, поднялась мне навстречу, и я близко увидел его бледное нервное лицо, с пристально глядящими умными глазами. Он протянул мне свою парализованную руку и пригласил садиться.

Я кратко изложил ему предмет нашей просьбы, указав, что ходатайство о разрешении подписки на памятник Ушинскому идет от группы профессоров Педагогической академии.

— А что это такое — Педагогическая академия? — спросил Столыпин.

Воспользовавшись этим вопросом, я начал излагать историю нашего педологического движения, упомянул о педологических курсах и съездах и дал общую характеристику организации и целей академии. Во время своих объяснений я постепенно выкладывал на стол из своего портфеля отчеты и книги, относящиеся к нашему делу. П.А. Столыпин молча слушал меня, одну за другою просматривал

книги. Так прошло около получаса. Наконец он, обернувшись ко мне, сказал:

— Все то, что Вы рассказываете, очень симпатично. У нас так мало общественной плодотворной инициативы, что правительство должно ее поддерживать... Но я должен проверить, не скрывается ли в вашем деле какой-нибудь политической подкладки.

— Пожалуйста, проверьте. Это Ваше право.

— Это моя обязанность... А кого вы хотите ввести в состав Комитета по подписке на памятник Ушинскому?

Я назвал А.Н. Макарова, М.М. Ковалевского, А.В. Васильева, В.И. Варганова и себя.

— Да ведь это же все общественные деятели! — воскликнул П.А. Стольпин. — Да при том еще совершенно определенного оппозиционного направления.

— Совершенно верно, — ответил я.

— Так как же вы говорите, что в вашем деле нет политики?! Значит, здесь есть политика!

— Нет, это значит только то, что, когда нам пришлось бы высказываться по политическим вопросам, то мы стали бы высказываться по ним в определенном духе, но это не значит, что мы не можем организовать чисто просветительного дела, лежащего вне политики. Конечно, всякое просвещение масс в конце концов непременно будет иметь и политическое значение. Но без просвещения никакой культуры и никакой разумной политики быть не может.

— Хорошо. Я проверю. И если все действительно так, как вы говорили, я ваше дело проведу... А все-таки, — прибавил он, вставая и меняя тон, — как это можно производить эксперименты над душевной жизнью?! Я, кажется, с ума бы сошел, если бы надо мной попробовали вы это сделать...

— Это не так страшно, как кажется, — ответил я, улыбаясь.

— Нет, уж над собой бы я не позволил... — сказал он на прощанье.

Через неделю после этого разговора последовало разрешение на открытие подписки на памятник Ушинскому, причем комитет был утвержден в том самом составе, о котором я просил. В первом заседании этого комитета мы выбрали председателем А.Н. Макарова, его товарищами — М.М. Ковалевского и А.В. Васильева, казначеем — В.И. Варганова и секретарем — меня.

ПРОЕКТ ПАМЯТНИКА УШИНСКОМУ

В течение первого года существования Комитета по сооружению памятника Ушинскому мы собрали немногим более десяти тысяч рублей. Большинство денег поступило мелкими суммами от разных педагогических учреждений, причем помню, что от целой педагогической

корпорации одного столичного реального училища нам было доставлено всего несколько копеек. Были, конечно, и другие пожертвования, выражавшие настоящее сочувствие нашему делу. Трогательное впечатление производили подписные листы, присылаемые из далеких мест сельскими учительницами, которые после соответствующей беседы, подписав на памятник Ушинскому свой двугривенный, располагали деревенских ребят и их родителей подписывать свои пяточки и копейки. Три тысячи были присланы известным московским педагогом Д.И. Тихомировым, который, будучи нашим уполномоченным по Москве, заинтересовал этим делом скульптора Меркулова, вылепившего бюст Ушинского и предоставившего нашему комитету право продажи его в пользу собираемого фонда.

Кроме того, на памятник Ушинскому мы получили еще 10 000 рублей от детей этого педагога, после чего мы сочли возможным через Академию художеств объявить конкурс на составление проекта памятника.

К концу 1914 года к нам поступило около 15 разных проектов. Но мы, выдав за лучшие из них обещанные премии, ни одного из них не признали соответствующим своей цели. Все было или слишком шаблонно или нелепо.

Тогда по совету И.Я. Гинзбурга, принимавшего очень активное участие в нашем жюри, мы вне конкурса обратились с просьбой составить нужный нам проект к Науму Львовичу Аронсону, который в те годы, временно покинув свою парижскую мастерскую, жил в Петрограде. Н.Л. Аронсон охотно взялся за это дело и просил рассматривать его труд, как дань памяти нашему знаменитому педагогу. Проект Аронсона всем нам показался очень удачным. Ушинский был изображен во весь рост, прислонившимся к скале и прислушивающимся к шуму ручья. Этот памятник решено было поставить среди высоких деревьев на одном из красивых мест Аптекарского острова на большом городском участке, где предполагалось воздвигнуть здание будущей академии или опытной школы.

ГРИГОРИЙ РАСПУТИН

Во время пребывания Н. Аронсона в Петербурге к нему поступил заказ на бюст Григория Распутина, представлявшего в то время, как известно, очень колоритную фигуру на фоне придворной жизни.

Н.Л. Аронсон взялся за эту работу. Распутин посещал его скромную мастерскую на Петербургской стороне и, почему-то восчувствовав к нему доверием, предавался довольно откровенным разговорам.

14 мая 1915 года утром ко мне раздался телефонный звонок.

Говорил Н.Л. Аронсон:

— Хотите в качестве психолога посмотреть Распутина? Тогда приходите сегодня ко мне в 5 часов.

— С удовольствием, — отвечал я, — только разрешите в таком случае захватить с собою двух приятелей — физиолога и психиатра. Тогда у нас будет полная комиссия.

— Пожалуйста.

— А наверное ли будет Распутин?

— Еще бы. Я сказал ему, что у меня будут красивые дамы, так его голос даже задрожал... Придет.

В 5 часов я был у Аронсона (на М. Дворянской ул., в бывшем доме Губерта). К этому же времени явились приглашенные мною В.И. Вартанов и Л.Г. Оршанский.

В небольшой комнате Наума Львовича был накрыт чайный стол, за которым находилось около десяти человек его близких знакомых и в том числе три артистки.

Пока мы пили чай и разговаривали, вошел Распутин. Среднего роста, с лицом дворника, длинноносый, корявый, с белокурой бороденкой клином, трепаными, слюнявыми усами и дьячковской прилизанной прической. Он поглядывал исподлобья беспокойно бегающими глазами и обходил всех, протягивая каждому руку. Затем он снял надетый сверху серый кафтан и очутился в русской голубой рубахе, подпоясанной белым шелковым поясом, и в плисовых штанах, заправленных в сапоги бутылками. Манеры его были до противности грубы: он ковырял пальцем в ушах, чесал под мышками и сморкался в руку. Сидя за столом, он брал прямо пальцами куски торта и облизывал текшее по его рукам варенье.

Попытки завести с ним разговор на общие политические темы не удались. Видно было, что выразить хоть сколько-нибудь отвлеченную мысль ему было необыкновенно трудно. По польскому вопросу он выразился так:

— Это, конечно... Как бы сказать... не того, чтобы... да, что поделаешь... вот оно... .

Заговорили про войну.

— Тогда меня зарезали... А то бы я эту мобилизацию не допустил. Отсоветовал бы... Это все Николай Николаевич, он для своей славы эту войну выдумал... Его отец в Болгарии прославился, вот и ему надо. Да вот ему Бог разума и не дает. Где немцев много, он туда русских и посылает, а где немного — не посылает...

Заговорили об евреях. Почему-то я показался ему похожим на еврея.

— Ну чем ты виноват, что таким родился?! А мы всех любить должны. Это все Николай Николаевич — чтобы вас теснить да выселять... Ну да я вот папе и маме скажу. Право жительства получишь.

Вошли еще гости. Стало тесновато за столом, и некоторые встали. Мы с Распутиным очутились в фонаре закрытого балкона.

— Скажите, пожалуйста, — спросил я, — как вы объясните некоторые странные вещи, которые, судя по газетам, довольно часто теперь наблюдаются на войне, особенно у немцев. Идет человек в сражение, умереть за родину. И вдруг в это самое время, когда он, казалось бы, должен думать о самых высоких вещах, набрасывается на женщин...

Распутин оживился и схватил меня за руку.

— Это так и надо. Всегда все вместе. Всегда все вместе... И что же ты поделаешь?! Ведь Бог так устроил... Ну, дерево растет. Что ж, ты его топтать будешь?! Вот и тут так. Всегда все вместе. Конечно, бывают, которые холодные, чиновники... Ну, у них ничего и не выходит, все формально... А если человек энергичный — тут все вместе, все вместе...

Позвали к закусочному столу.

— Моя порция, — сказал Распутин, — пододвигая к себе бутылку мадеры.

Одна дама попросила его написать что-нибудь на память, и он, взяв карандаш, изобразил каракулями, выводя по-детски букву за буквой: "Любовь великое страданье, она не может кушать и не может спать". Затем последовали и другие изречения, которые раздавались всем желающим на отдельных лоскутках бумаги.

— Вы мне что-нибудь про любовь напишите, — сказал я.

— Постой, я тебе потом про любовь во какой лист напишу, а покамест вот тебе. Он написал на клочке бумаги: "Всево не обоймешь. Григорий".

Окончив писанье записок, Распутин принялся за вино. Через какие-нибудь полчаса вся бутылка была им единолично выпита. Заметного опьянения не обнаруживалось. Только стал чаще улыбаться и громко говорить.

— А скольких же женщин можно зараз любить одному человеку?

— А сколько хошь. Солнце всем светит.

Во время нашего разговора одна из певиц, уйдя в соседнюю комнату, запела романс. Распутин прислушался.

— Забирает, забирает, — пробормотал он.

Мы вошли в зал. Распутин подошел к пианино и стал, вытянувшись в струнку и сложив перед собою ладони. Почти молитвенная поза, с бледным, напряженным лицом... Пенье вдруг оборвалось, и пианист внезапно перешел на громкий мотив трепака. В тот же момент Распутин пустился в пляс. Он носился из одного конца комнаты в другой, изгибался, корчился, приседал, ходил боком и задом, махал руками. В это время одна артистка, укоротив себе немного юбку, прошлась несколько раз кругом пляшущего Распутина задорным ка-

зачком. Передать эффект этого номера очень трудно. Распутин пришел в полный экстаз. Он почти сел на пол, заерзал ногами и, наконец, тяжело дыша, встал и начал обмахиваться платком.

— Ну, теперь пиши про любовь, — сказал он мне и стал диктовать: "Во всяких и везде съй, наполненный и наполнен, дух дышит, где хочет. В одно прекрасное время была беседа из разно племья. Боже, недаром слова твои ты сказал: придет время — соединимся единым храмом и единой душой. Да, ведомо и неведомо я убедился на себе: я человек, как все, но любовью и лаской делал, хотя от любви окружающим меня было сперва непонятно, и тексты некоторые мои не поняли и фразы им были незнакомы. Любовь превышает ихнее непонятие"...

В это время большинство ушло из зала. Ушли все дамы. Распутин по этому поводу заметил:

— И все да некоторые расплылись. А почему? А потому что прелесть сатаны отвела их на время в дьявольские сети. Они убежали, вот им и попало...

— Знай и знаю, — возвысил голос Распутин, — что любовь друг к другу незабвенна вовек. Что же опять сатана остался ни с чем? А они и мудрость оставили. Но превьшние папа и мама были в веселых сеньях. А мы почему будем не так, как они...

— Кто же это "превьшние папа и мама"? — спросил я, хотя и знал, что под этими именами подразумевались Николай Второй с супругой.

— Сам не знаешь? Не понимаешь?.. Ну, пиши, пиши.

Я стал писать дальше.

— Горько... Хотя и горько, и мучительно. Мы навыкли, где нас мучит и гнетет. А где покой, там наши деды не научились. А мы будто так и сроднились... Боже, научи нас найти покой! Мы твои и ты наш.

Прочитав вслух все написанное, я предложил Распутину подписаться, и он вывел: "распутин".

— Вот видите, — сказал я, — вы подвигались, и как у вас сразу слова и мысли пошли. Недаром Давид скакал и плясал перед ковчегом.

Глаза Распутина блеснули. Он быстро задергал свою бороденку и улыбнулся, крепко сжав мою руку.

— Знаешь? Понимаешь? Когда хошь приходи. Всегда рад буду. Что хошь сделаю.

Очевидно, он принял меня за тайного хлыста.

В это время певица захотела напоследок подразнить Распутина. Став почти перед самым его лицом и задорно, смотря ему в глаза, она запела страстный цыганский романс. Григорий побледнел. С дрожа-

щими пальцами он медленно подошел к ней и глубоким, сдавленным голосом спросил:

— В оперу хошь? Какое хошь место дам. Финдера знаешь?

— Какого Финдера?

— Ну, этого, самого главного в Народном доме?

— Ах, Фигнера.

— Ну, ево саково. Хошь, ему напишу? Или директору императорских? Какое хошь место дам.

— Это интересно...

— Ну приходи ко мне завтра в 5 часов чай пить. Только, — прибавил он, заглядывая на ее обручальное кольцо, — помни, что ежели одного мужчину любить будешь, душу свою погубишь. Солнце всем светит...

На этом разговоре я решил закончить сеанс. Картина была достаточно ясной.

И с этим человеком в момент, когда решалась судьба России, связывались дела величайшей государственной важности.

П.Н. ИГНАТЬЕВ

В 1915 году умер министр народного просвещения Л.А. Кассо, оставивший по себе печальную память разгромом профессорской корпорации Московского университета. На его место был назначен граф Павел Николаевич Игнатъев, сразу привлечший к себе большие общественные симпатии.

Через несколько месяцев после вступления в должность П.Н. Игнатъева я получил письмо от вновь назначенного директора департамента министерства народного просвещения Сурина с приглашением зайти к нему для переговоров.

Сурина интересовали имеющиеся в моем распоряжении материалы по вопросу о подготовке учителей. Я рассказал ему историю наших Педологических курсов, съездов и Педагогической академии. Он внимательно меня слушал, делая при этом какие-то заметки. В это время его позвали к министру.

— Я не удержался, — сказал он, возвратившись, — и передал графу содержание нашего разговора. Он просит вас в ближайший же приемный день сделать ему подробный доклад о вашей педологии и обо всем, что с нею связано.

Когда через день я явился к министру, меня приняли вне очереди. На месте, где еще недавно сидели мертвящие фигуры Шварца и Кассо, я увидел белокурого, плотного и очень подвижного человека, который, поднявшись с кресла, дружелюбно пожал мне руку и просил рассказать о наших педагогических начинаниях.

Я приступил к докладу. А граф, перебирая принесенные мною книги и брошюры, временами говорил: "Вот, вот, это именно нам и

гужно". При этом все его лицо освещалось улыбкой, мягко игравшей под длинными усами. Я пробыл в кабинете министра больше часа. П.Н. Игнатъев выразил надежду, что нам с ним еще придется беседовать. Через несколько дней мною было получено письмо от председателя ученого комитета Левицкого, который "по приказанию министра" пригласил меня в заседание комитета, где будет рассматриваться вопрос о подготовке учителей средних учебных заведений.

ЕКАТЕРИНОСЛАВСКИЕ КУРСЫ

Во время нашего последнего съезда по экспериментальной педагогике ко мне обратилась группа екатеринославских педагогов с просьбой организовать в Екатеринославе краткосрочные курсы для учителей средних учебных заведений, которые, оказывается, уже успели собрать между собою довольно крупную сумму на это дело.

Это предложение меня чрезвычайно заинтересовало, так как подобного рода широкой инициативы, в смысле развития педологического дела, со стороны педагогов средних школ еще не наблюдалось. Я начал расспрашивать, каким образом в Екатеринославе возникла мысль об этих курсах.

— Теперешний министр, — ответили мне, — оказывает так много доверия педагогическим советам, что у нас невольно является сознание большой ответственности, лежащей на нас. Если до сих пор за все недочеты школы бранили министерство народного просвещения, то теперь по праву будут бранить прежде всего нас. И мы хотим быть в курсе современной науки о воспитании.

Я обещал составить им программу курсов с таким расчетом, чтобы значительная часть собранных ими денег могла пойти на организацию какого-нибудь постоянного центра педологической работы в Екатеринославе, а самые курсы явились бы только введением в эту постоянную работу. Такая перспектива показалась заманчивой, и мы условились в ближайшем будущем обмениваться письмами.

По окончании съезда я явился к П.Н. Игнатьеву с текстом наших резолюций. Он тут же, при мне, внимательно перечитал их и выразил с ними полную солидарность.

— Ну а как Вы? — спросил он. — Довольны съездом?

Я ответил, что, по моему впечатлению, осознание необходимости тщательно изучать природу учащихся все глубже проникает в среду педагогов и школьных врачей, и при этом рассказал ему про обращение екатеринославских учителей.

Лицо П.Н. Игнатьева просияло.

— Слава Богу, начинается... Что же вы думаете делать?

Я развил свой план об устройстве курсов, которые могли бы явиться подготовкой к длительной педологической работе в Екатеринославе.

— Мне казалось, — сказал я, — что из собранных ими сумм необходимо значительную часть направить на учреждение у них маленького центра для научно-педагогической работы.

— Нет, не часть, а все, все, что они соберут, пускай пойдет на это, — живо перебил меня П.Н. Игнатъев, — мы должны поощрять такие стремления. Пожалуйста, зайдите сейчас к директору департамента Сурину и передайте ему от моего имени, чтобы все расходы по организации курсов в Екатеринославе были взяты на счет министерства...

По пути в Екатеринослав к нам пришло известие об убийстве Распутина. Газеты быстро расхватывались. В воздухе чувствовался какой-то перелом. Хотелось дышать облегченной грудью. Казалось, что начинает наконец подниматься голос человеческого достоинства, просыпается чувство народной чести...

Всколыхнувшаяся общественная атмосфера отражалась и на настроении нашей аудитории. Наши призывы строить новую жизнь через новую школу принимались с энтузиазмом. Педагоги начинали верить, что цепи давившего их министерского гнета начинают спадать и что в их руки попадает большое ответственное дело.

Но этому настроению не пришлось дожить даже до конца курсов. Пришло известие об отставке Игнатьева и резком повороте всей политики направо.

Общее недовольство разлилось повсюду. Правительству никто не верил. В этом тоне велись громкие разговоры в домах, на улице, в вагонах. Безнадежное настроение выразалось и во всей печати.

ВНЕОЧЕРЕДНОЙ СЪЕЗД ПО ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Пришла революция (февраль 1917 г. — А.Р.). В министерстве народного просвещения царил сумбур. Там не было никакого руководящего начала. Министерские чиновники писали какие-то проекты и вспоминали старые циркуляры. Ученый комитет, сохранивший в своих недрах целую коллекцию старых вицмундирников, тоже зачем-то собирался и что-то спасал. Наряду с этим шумели разношерстные комиссии неопределенного состава, резко отрицавшие и работу министерских чиновников, и значение ученого комитета, но все еще не умевшие найти своей собственной линии.

Наряду с министерством народного просвещения старались разрешить вопрос об учебной реформе и другие ведомства, имевшие учебные заведения. В главном управлении военно-учебных заведений, министерстве торговли и промышленности, а также в Учебном комитете при Синоде происходили обширные совещания, на которые приглашался самый разнообразный люд: и чиновники, и представители науки, и педагоги, и члены Государственной Думы, и представители Совета депутатов.

Мне приходилось нередко бывать на подобного рода собраниях и почти всегда получалось впечатление какого-то большого митинга, без ясной программы, где чувство и фраза еще господствуют над мыслью и знанием. В этой атмосфере была невозможна организационная работа, и я лично не решался выступать с речами на этих собраниях.

Но в такое время молчать было тяжело. И я решил, что наше Общество экспериментальной педагогики должно все-таки в этот ответственный момент сказать свое слово.

Переговорив со своими друзьями, я наметил немедленную организацию экстренного съезда по экспериментальной педагогике. Учитывая быстрый темп революционной жизни, мы решили вперед наметить ряд тех положений, на которых желательно фиксировать внимание общества, и каждое из этих положений мотивировать только одним докладом. На организацию съезда мы взяли меньше месяца, а продолжительность его была определена в один только день.

Наш съезд состоялся 23 мая в актовом зале 6-й гимназии (у Чернышева моста). В съезде приняли участие почти исключительно петроградские ученые и педагоги, хотя потом наши резолюции были широко распространены по разным городам России.

Было прочитано девять докладов: С.А. Золотаревым ("Об организации духа как срочной задаче научных сил в России"), В.М. Бехтеревым ("О социально-трудовом воспитании"), А.П. Нечаевым ("Педагогика как наука"), А.Г. Оршанским ("Психопатология и педагогика"), В.В. Ториневским ("Врач в школе"), К.И. Поварниным ("О научном изучении первого детства"), В.В. Половцовым ("О Педагогической академии"), С.И. Сазоновым ("О подготовке руководителей дошкольного воспитания") и И.В. Эвергетовым ("О педологическом движении в России").

Съезд принял следующие резолюции:

1. Создание новой школы, соответствующей потребностям страны и сильной своим внутренним авторитетом, невозможно без специальной подготовки педагогического и врачебного персонала.

2. Необходимо ввести в программу подготовки каждого педагога обязательное знакомство с психологией и физиологией детского и юношеского возраста, с основами психопатологии, гигиеной, историей педагогики и школоведением, причем существенно важным является наглядное изучение современных методов исследования индивидуальных и групповых особенностей учащихся.

3. Школьный врач должен получать психолого-педагогическую и специальную подготовку, в состав которой обязательно должно входить клиническое знакомство с формами отклонений в нервно-психической жизни детей школьного возраста.

4. Необходима организация специальных учреждений для систематического изучения детской природы и планомерной разработки правильных приемов дошкольного воспитания.

5. Необходима выработка системы мер для изучения детской беспризорности и преступности и для борьбы с ними.

6. Правильная постановка специального образования педагогов и школьных врачей встречает сильное затруднение в слабом развитии педагогической науки в России.

7. Съезд находит своевременным и настоятельно необходимым поднять вопрос о развитии высшего учебного учреждения — Педагогической академии, на обязанности которой должны лежать: с одной стороны, систематическая научная разработка методов воспитания и обучения, а с другой — забота о мероприятиях по подготовке педагогического и врачебного персонала русской школы.

8. Необходимо открытие при университете кафедр педагогики, организованных на самых широких началах.

9. Независимо от специальных учреждений, ставящих себе целью подготовку педагогов и школьных врачей, необходима широкая организация при содействии со стороны министерства народного просвещения краткосрочных курсов и съездов для педагогического и врачебного персонала школ разного типа.

10. Необходимо организовать специальный журнал, посвященный научной разработке вопросов воспитания.

11. Необходима государственная поддержка частных и общественных институтов, курсов и школьно-гигиенических лабораторий, ставящих себе целью научную разработку вопросов воспитания и пропаганду научных знаний о воспитании.

12. Для объединения всех культурных сил России, могущих содействовать делу просвещения, необходимо немедленно приступить к учреждению при министерстве народного просвещения особого научного совета из выборных представителей учебных учреждений, учебных заведений, педагогических съездов и научно-просветительских обществ, поручив ему выяснение очередных задач русского просвещения путем организации подвижных общенаучных съездов и краткосрочных курсов по разным отраслям знаний.

13. Новые условия государственной жизни России приводят к необходимости выдвигать в системе воспитания установление правильных взаимоотношений между воспитанниками и развитие у них гражданского долга, взаимного уважения и правильного усвоения основ гражданской свободы. Для этого необходимо ознакомление учащихся с основами общественной морали и образование между ними детских сотовариществ и детских социально-трудовых организаций.

14. В реформированной школе всех ступеней необходимо дать широкий простор правильному физическому развитию учащихся; это не-

сбходимо не только в целях здоровья, но и в целях общеобразовательных, так как правильно поставленные физические упражнения в школе способствуют гармоническому развитию души и тела и повышают общую трудоспособность.

15. Необходимо ввести в общий план развития школьной сети вспомогательные школы для дефективных детей.

Нетрудно заметить, что в этих резолюциях мы подвели итог всем главнейшим практическим результатам нашей многолетней работы, связанной с педагогической лабораторией, съездом, курсами, Педагогической академией и нашей педологической литературой.

Будущий историк русской школы, которому придется давать характеристику бурных реформ, происходивших в области просвещения в первые годы нашей революции, должен будет отметить в этом процессе не только ряд крайностей, вызванных взбудораженным чувством неопытного, случайного начальства, но и много полезных начинаний. Он отметит ряд широких революционных декретов о специальной подготовке педагогического и врачебного персонала; вспомнит, что в программу этой подготовки в первые годы революции обязательно вводилась психология, физиология и психопатология детского и юношеского возраста наряду с изучением методов экспериментального исследования детской природы. Он отметит стремления революционной власти создавать научные учреждения для изучения детской природы и открывать кафедры педагогики при всех университетах, заводить детские социально-трудовые организации, заботиться о правильной постановке физических упражнений в школе, распространении вспомогательных школ, подготовке деятелей дошкольного воспитания и выработке мер для изучения социальных явлений, требующих серьезной борьбы с ними, — детской беспризорности и преступности.

И вдумываясь в исторические корни всех этих стремлений, нельзя будет миновать их связи с резолюциями нашего майского Съезда по экспериментальной педагогике.

Л и т е р а т у р а

1. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. М., 1994.
2. *Ананьев Б.Г.* О главном "законе" педологии // Сов. педагогика. 1937. № 1.
3. *Аншакова В.В.* Вопросы детской и педагогической психологии в трудах А.П. Нечаева. Дис. ... канд. психол. наук. М., 1983.
4. *Блонский П.* О методе единого процесса г. Нечаева // Психол. обозрение. 1917. Т. 1.
5. *Горный Ю.* У каждого что-то есть... // Миллионер. 1994. № 24.
6. *Зейферт Р.* Школа будущего // Рус. шк. 1915. № 9—10.
7. *Зинченко В.П.* В реабилитации не нуждается // Учит. газ. 1990. 1 янв.
8. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. М., 1994.
9. *Кей Э.* Век ребенка. М., 1905.
10. *Лай В.А.* Экспериментальная дидактика / Под ред. А.П. Нечаева. 2-е изд. СПб, 1910.
11. Материалы по вопросу о психотехническом подборе шоферов // Сов. психотехника. 1933. Т. VI. № 3.
12. *Махмудов Г.М.* Об экспериментальной педагогике в России // Сов. педагогика. 1968. № 5.
13. *Мейман Э.* К вопросу о цели воспитания // Ежегодник эксперим. педагогики. VII. 1914. Пг., 1914.
14. *Мейман Э.* Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1910—1911. Ч. 1—3.
15. Научные труды // Казахст. правда. 1940. 14 нояб.
16. Научный архив Российской академии образования. Ф. 25, 82, 85, 112.
17. *Неклюдова А.И.* Общество экспериментальной педагогики // Ежегодник эксперим. педагогики. IV. 1911. СПб, 1912.
18. *Нечаев А.П.* Пир. Философская поэма любви. СПб, 1893.
19. *Нечаев А.П.* К вопросу о взаимном отношении педагогики и психологии // Рус. шк. 1899. № 3.
20. *Нечаев А.П.* Ответ проф. А.И. Введенскому. СПб, 1902.
21. *Нечаев А.П.* К вопросу о реформе нашей школы // Пед. сб. 1906. № 7.
22. *Нечаев А.П.* Индивидуализация обучения и задачи общего образования // Рус. шк. 1908. Т. 2. № 7—8.
23. *Нечаев А.П.* Первые шаги Педагогической академии // Ежегодник эксперим. педагогики. III. 1910. СПб, 1911.
24. *Нечаев А.П.* О новом методе обучения чтению. М., 1913.
25. *Нечаев А.П.* Очерк психологии для воспитателей и учителей. 5-е изд. Пг; М., 1915.
26. *Нечаев А.П.* Учебник психологии: для ср. уч. заведений. 5-е изд. Пг; М., 1915.
27. *Нечаев А.П.* Курс педагогической психологии для народных учителей. Пг; М., 1916.
28. *Нечаев А.П.* Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. 3-е изд. Пг, 1917.
29. *Нечаев А.П.* Психологический метод обучения чтению. М., 1923.
30. *Нечаев А.П.* Психология школьного коллектива. М., 1928.
31. *Нечаев А.П.* Психология побед и поражений в шахматной игре. М.; Л., 1928.
32. *Нечаев А.П.* Характер человека. М.; Л.: Госиздат, 1929.
33. *Нечаев А.П.* Сила воли и средства ее воспитания. 2-е изд. М.; Л., 1929.
34. *Нечаев А.П.* Психология технического изобретательства. М.; Л., 1929.
35. *Нечаев А.П.* Память человека и ее воспитание. 2-е изд. М.; Л., 1930.
36. *Нечаев А.П.* Психология физической культуры. 2-е изд. М.; Л., 1930.
37. *Нечаев А.П.* Система психофизиологических синдромов (рукопись). Архив Г.Б. Аккермана (Семипалатинск, Казахстан).
38. *Нечаев А.П.* Записки психолога (рукопись). Архив Г.Б. Аккермана.
39. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии: Избр. труды. М., 1984.
40. Психология: словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М., 1990.
41. *Ришар Г.* Экспериментальная педагогика. М., 1913.
42. *Румянцев Н.* Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике // Ежегодник эксперим. педагогики. I. 1908. СПб, 1909.
43. *Сикорский И.А.* Психологические основы воспитания. Киев, 1905.
44. *Смирнов А.А.* Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1987. Т. 1.

45. Труды первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб, 1906.
46. Труды второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб, 1910.
47. Труды первого Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. СПб, 1911.
48. Труды второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. Пг, 1913.
49. Труды третьего Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. Пг, 1916.
50. *Фрадкин Ф.А.* Педология: мифы и действительность. М., 1991. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. "Педагогика и психология"; № 8).
51. *Шацкий С.Т.* Педология и педагогика // На путях к новой школе. 1928. № 1.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. Жизненный путь А.П. Нечаева	5
2. Педагогическая психология, педология или экспериментальная педагогика?	14
3. Основные аксиологические идеи экспериментальной педагогики и современная школа	42
4. "Синдромная" психология, или у истоков дифференциальной психофизиологии	52
Заключение	58
Приложения	
1. А. Нечаев. К вопросу о реформе нашей школы	59
2. А.П. Нечаев. Записки психолога (из неопубликованной рукописи)	63
Литература	81

ЛР № 030415 от 20.07.92

Алексей Алексеевич Ромянов

А.П. НЕЧАЕВ:

У ИСТОКОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Редактор *Л.И. Сидорова*

Корректор *Н.А. Саморезова*

Оригинал-макет подготовила *Т.Л. Самохина*

Изд. № 1014. Сдано в набор 7.05.96. Подписано в печать 07.08.96.

Формат 60×84/16. Гарнитура "Таймс". Печать офсетная.

Уч.-изд. л. 4,9. Усл.печ.л. 5,25. Тираж 500 экз. Заказ № 486.

Издательство РОУ.

Москва, Б. Полянка, 58.

Типография УРАО. Москва, ул. Корчагина, 7.