

А. Б. ЗАЛКИНД

ПЕДОЛОГИЯ В СССР



«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»
МОСКВА 1929

А. Б. ЗАЛКИНД

ПЕДОЛОГИЯ В СССР

«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»

МОСКВА

1929

Напечатано в тип.-лит.
им. тов. Воровского,
ул. Держинского, 18.
Главлит А 28771.
Тираж 10.000.

О Т А В Т О Р А.

Брошюра дает материалы по педологии в СССР, связанные с I Всесоюзным педологическим съездом в 1928 году. Брошюра синтезирует основные вопросы советской педологии, проработанные автором прежде в книгах: а) «Очерки культуры революционного времени», б) «Вопросы советской педагогики», в) «Основные вопросы педологии», г) «Половое воспитание». В качестве вспомогательного теоретического материала для брошюры могут послужить также и следующие книги автора: а) «Жизнь организма и внушение», б) брошюра «Пионерское движение».

А. З.

Июль 1928 г. — февраль 1929 г.

I. ПЕДОЛОГИЯ В СССР ¹⁾.

Дискуссия в педологии СССР. За минувшие десять лет после Октябрьской революции мы имеем всего лишь *первый* всесоюзный педологический съезд. В то же время педагогических съездов было не менее полутора десятков, из коих по несколько съездов на одну и ту же специальность: дошкольный возраст, трудное детство и пр. имели до 3—4 съездов и конференций.

В чем же дело? Почему столь исключительная несправедливость была проявлена именно по отношению к педологии, являющейся, казалось бы, научным фундаментом для методов педагогики? Неужели так мал был интерес к педологии со стороны общественных и научных кругов СССР? Быть может, виной — «злая воля» самих педологов, или же слабость их воли?

Нет,—интерес к педологическим вопросам был в СССР все эти годы очень остр и очень глубок. И советская общественность и правительство и, конечно, тем более сами педологи очень серьезно относились к педологической работе. Помехой же к всесоюзной массовой встрече педологов был ... *длительный и глубокий идеологический кризис внутри самой педологии.* Можно вполне определенно утверждать, что идейный кризис в педологии был наиболее острым и сложным из всех научных кризисов, имевших место за десять лет в СССР.

В педологии мы имеем органический «стык» между общественными и естественными науками. Поэтому все напряженные—*марксистские и антимарксистские*—споры о *содержаниях* новых, после Октября, *общественных форм* и о преломлении этих форм *внутри человеческой личности* самым жестоким образом заострились именно в педологии.

В самом деле, что такое педология? Это наука о развивающейся человеческой личности, о растущем человеческом организме в условиях окружающей его среды. Для СССР — это наука

¹⁾ Доклад на I педологическом съезде. По стенограмме.

о растущем *массовом новом человеке* в зарождающейся, растущей *социалистической среде*.

Вполне естественно, что все острые дискуссии о *качествах этой новой среды*, о *качествах нового массового человека* и о *возможностях его воспитания*, его перевоспитания, реорганизации применительно к *социалистическим целям* нового строя, — естественно, повторяем, что все эти дискуссии сконцентрировались именно в педологии, целиком в нее влились.

Главный практический вопрос, выдвигаемый новым общественным строем, главный вопрос, в котором заостряется вся новая общественная практика, — это вопрос об изменениях *массового человека* в процессе *социалистического* на него влияния. Педологическим же этот вопрос является потому, что именно в детстве (а сфера педологии — детство!), в эпоху *развития*, роста человека *среда* оказывается наиболее могущественным, решающим фактором, создающим главные установки развития, определяющим все основные перспективы дальнейшего бытия человека. Эксперименты среды, результаты этих экспериментов, степень податливости организма тем влияниям, которым его подвергают, — все это непосредственно-педологические проблемы. И педология должна была внятно, недвусмысленно ответить, *годится ли*, с педологической точки зрения, *новая социалистическая среда* для *создания нового массового человека*.

Советская педагогика и советская педология. Мы знаем за последние десятки лет сложнейший кризис и в области педагогической мысли. Большие, глубокие, острые дискуссии развернулись и на этом фронте. Однако все-же в сравнении с педологическим кризисом, педагогический кризис оказывается гораздо менее болезненным, чем второй. Почему? Потому, что педагогика — область вполне недвусмысленная, область, давно разоблаченная в классовой ее сущности. Поэтому и советская педагогика, педагогика СССР, оказалась с первых же ее шагов вполне *отчетливо построенным заказом нового классового строя к воспитанию*.

Советская педагогика в течение минувшего десятилетия занималась: а) обоснованием главных идейных вопросов социалистической педагогической платформы; б) построением практического, социалистического педагогического плана; в) оформлением исходных программных этапов этого плана и г) разработкой руководящих общеметодических принципов, необходимых для проведения этого плана.

Во всех этих четырех, неотрывных один от другого, секторах советской педагогической работы сделано чрезвычайно много: сломано негодное старое, созданы новые установки-устои совершенно новой педагогической системы, проведена острая борьба с защитниками отжившего гнилья — пережит сложнейший кризис. И все же, все же... все эти грандиозные революционные изменения в педагогике были сильны самой своей социальной, классовой *безусловностью*, своей *физической неоспоримостью*.

Новый класс появился у власти. Он хорошо знает, что ему надо *в области живого человеческого материала*, требует того, что ему надо, требует твердо, без колебаний, *приказывает*, предъявляет свой *практический план* для реализации своих требований. Против этих требований «не попрешь», против них бороться можно только контрреволюционными аргументами, т.-е. непризнанием нового строя, нового класса-диктатора и его требований. Но такие «аргументы», конечно, не дискуссионные, а боевые: исход их решается критикой — *оружием*, а не оружием критики.

Естественно, что открытая педагогическая дискуссия была «неудобна» за эти годы, и надо было напасть на новую педагогику в какой-то иной, менее физически защищенной, области. Этой областью и была *педология*.

Ведь реализовать новый классовый педагогический заказ в СССР можно было исключительно при обязательном, всестороннем содействии советской педологии. Ведь новые методы воспитания должны были строиться на *изучении* человеческого материала, подлежащего воспитанию, — изучением же этим как раз и занималась педология. Если педология результатами своей изучающей работы противопоставит педагогическим требованиям пролетариата иные «научные» требования, — конечно, такое положение вещей могло бы вызвать раздвоение, шатание в советской педагогической армии. План, программы, методы, не получая научного, т.-е. педологического обоснования, повисли бы в воздухе, оказались бы «дутыми», «неспособными к реализации».

Советская педагогика осуществить себя в жизни могла и может лишь при энергичнейшей помощи советской педологии, — вот почему минувшие годы педагогика «переключила», передоверила

1) Сейчас разворачивается и здесь отдельная дискуссия: оживление мелкобуржуазной стихии пытается прорваться и в педагогическую идеологию.

наиболее острую, ответственную, наиболее дискуссионную часть своего кризиса. Педагогика в СССР сравнительно легко теоретически оформилась, но практический мост от нее к жизни был в педологии. Именно в педологии и развернулись наиболее жестокие споры по главным педагогическим вопросам, именно на педологическом плацдарме были особенно жестоко противопоставлены два педагогических лагеря — советский и противосоветский.

Тов. Крупская в своей статье о нашем съезде ¹⁾ пишет, что именно в педологии пытается реставраторская педагогика найти противоядие против все более глубоко внедряющихся в советскую школу, в советскую педагогику марксистско-социалистических идей. Педагогический реванш контрреволюция пыталась взять в педологии, но, к счастью, за все эти годы борьба ей не удалась. В основном борьба эта уже исчерпалась, и к I педологическому съезду мы имеем все основания утверждать, что в главных своих вопросах, педология в СССР превращается в единую, консолидированную научную систему, вместе с педагогикой вступившую на почву марксизма.

Необычайно острые споры, развернувшиеся по главным педологическим вопросам на многочисленных союзных съездах и конференциях 1919—27 г. г. (психоневрологические, педагогические, медико-педагогические, дефектологические и др.), в печати, в комиссиях в главном сейчас исчерпались, и мы таким образом имеем перед собою вполне работоспособный, без грубого внутреннего разнобоя, первый за 10 лет деловой педологический съезд.

Пути педологической дискуссии. В чем же заключались главные дискуссионные вопросы педологии минувшего десятилетия? Дискуссии эти, — мы должны напомнить, — происходили в двух разрезах: в областях «непосредственно-педологических» и в областях «около-педологических». Это двойное деление нам необходимо потому, что педология представляет собой чрезвычайно сложную область научных знаний, черпающую свой решающий материал из многих источников, сплошь и рядом не узко-педологического, а общебиологического (физиология, рефлексология и др.), или иного специального характера (психопатология и т. д.).

В этих разделах основные дискуссии протекали по двум, огромной важности, комплексам вопросов. Они развернулись вокруг проблемы о *структуре человеческой личности* и вокруг про-

¹⁾ „Правда“ декабрь 1927 г.

блемы об изменчивости человеческой личности. Конечно, требуется большое напряжение для того, чтобы свести все многообразные, тонко разветвленные дискуссии, протекавшие в СССР вокруг проблемы личности, именно к этим двум ясным, четким основным вопросам. Однако эта сводка обусловлена вполне устойчивыми мотивами.

В самом деле, многим казалось, будто остро развернувшиеся на протяжении ряда лет советские споры о марксистской психологии — это абстрактно-философские споры, ничего общего не имевшие с социальной практикой и в частности с практикой воспитания. Другим, еще более наивным людям, чудилось, что учение о рефлексах, поставившее много новых, в том числе и остро-дискуссионных, вопросов, является чисто физиологическим учением, ничего не дающим для объяснения душевных явлений и в частности ничего общего не имеющим с человеком: «собачье ученье», «собачьи рефлексy», — причем тут человеческая личность?!

Подчас очень серьезным работникам представлялось, что споры о наследственности и среде, о биогенетическом законе, о конституции вовсе не являются такими злободневно-практическими, какими делали их противники из марксистского лагеря: «не все ли равно — велика изменчивость человеческого организма, либо нет, — не все ли равно, можно передать по наследству благоприобретенные признаки, либо нет, — ведь в условиях современной среды передашь одно лишь плохое: стоит ли его, в таком случае, искать и яростно защищать?!». Такой формулировкой спор об изменчивости тоже пытались превратить в «абстрактный», «не деловой» спор, — иногда, субъективно, с вполне хорошими намерениями.

На самом же деле, без ясного, четкого, серьезного разрешения именно этих споров — советской педологии, т.-е., как мы видели только что, советской педагогике принципиально не с чем работать. Она должна тогда покорно сложить руки, пойти в задах дооктябрьской педологии, взять формулировки последней и подчинить им задачи воспитания в СССР, т.-е. упразднить советскую педагогiku.

Структура личности. Вопрос о структуре человеческой личности, как мы знаем, сводится, на языке марксизма, к вопросу о диалектическом единстве «души» и «тела» (психофизический монизм в диалектич. его понимании, и к вопросу о социальной обусловленности человеческого психизма.

Абстрактны эти вопросы? Нет, они глубоко практичны, злободневно, повседневно необходимы. Это вопросы о целостном, диалектическом изучении живого человека и об учете колоссальной роли внешней, т.-е. в первую голову социальной среды в развитии форм и содержания человеческой активности, человеческого поведения.

В психофизическом монизме, в социогенизме человеческой психики мы получаем конкретный, повседневный, практический метод для изучения живого человеческого материала; мы получаем единую, твердую методологическую основу для изучения человека, мы знаем, наконец, *как и что следует изучать*.

На самом деле, без разрешения спорных частей этих вопросов могла бы педология воистину материалистически, т.-е. в соответствии с действительностью, изучать растущего человека? Нет, не могла бы. Человек, в толковании подобной, извращенной педологии, оказался бы совсем не таким, каким должно его получить социалистическое воспитание.

Проблема изменчивости. Так же обстоит и с проблемой изменчивости. В этой проблеме мы изучаем, как целостный, единый человеческий материал (монизм) меняется в условиях окружающей его меняющейся среды. Споры в этой области— острейшие споры о приложении диалектического метода к учению о структуре человеческой личности. Сугубая острота—от того, что именно здесь углубляются все практические вопросы о человеке и его *возможностях*. Именно в борьбе на этом фронте особенно мощно слышен голос новых человеческих масс, только сейчас впервые пришедших к власти.

Всякий, близко сталкивавшийся с этой новой людской массой, слышит властное требование: «Отвечай, кто мы такие, что мы за люди с психофизиологической точки зрения: ведь нас еще не изучали, нами не интересовались, нашего творчества боялись, либо презирали его. Каковы же действительные наши творческие возможности, каков наш мозг, долго ли нам предстоит дорасти до главных высот мировой культуры? Права ли буржуазия и отравленная, подкупленная ею верхушечная часть интеллигенции, что культура — их наследственное и профессионально-бытовое преимущество?» — «Долго ли нужно нам расти в условиях действительно нашей, новой, социалистической среды, чтобы овладеть культурой во всех ее проявлениях и разветвлениях?» — Эти вопросы и требования масс не выдуманы, как не выдумано и обрат-

ное—поклепы, хотя бы того же П. Сорокина, заявившего недавно (это после 10 лет нашей борьбы и побед!) «официально», что пролетариат — «безмозглый» социальный слой.

Этот запрос шлет нам рабочая и крестьянская молодежь на рабочих факультетах и в высших учебных заведениях, получившая срочную и тяжелую, «наследственно и социально» ей до сих пор несвойственную, мозговую нагрузку, требует ясного ответа, так как слишком часто слышит угрожающие «пророчества» о неминуемых для нее «мозговых срывах». Этот же вопрос шлет рабоче-крестьянская детвора в средней и младшей педагогических базах (школы, детсады), та социально-новая детвора, которую первые годы после Октября встретили там «в штыки», как «безмозглых», «тупых», «хулиганов».

Этот же громкий, настойчивый призыв слышим из уст вдвойне угнетенной женской половины человечества, впервые юридически и этически раскрепощенной на 100% и предъявившей свои полновесные требования к жизни, т.-е. и к собственному мозгу, сдавленному, сплюсненному до сих пор двойным крепостным режимом — эксплуататорским и мужским. «Действительно ли мозг наш второго сорта, и творческие возможности наши фатально ограничены, как о том всерьез заявляет ваша наука», — спрашивает новая женская масса наш съезд, т.-е. наиболее компетентный в этих вопросах коллектив.

Расы «второго и третьего сорта» — национальные меньшинства, колониальные народы, сведенные жизнью и признаниями «науки» к званию человекоподобных животных, требуют снятия с них этого сверхкаторжного ярлыка, требуют водворения их в общечеловеческий «мозговой ранг».

«Какие условия среды, какие воспитательные и гигиенические влияния необходимы для энергичного ускорения темпа нашей творческой изменчивости?» — таков общий запрос всех этих новых масс, проснувшихся к жизни, пришедших к власти. Вопросы о структуре человеческой личности и об ее изменчивости, как видим, не абстрактно-теоретические вопросы для тех, кто непосредственно, непрерывно сталкивается с новой человеческой массой, поднимающей свой голос, настойчиво и законно требовательный. Центр же этих требований, главное их острие прямоком направлено к нам, к педологии, так как *наиболее богатые, чуткие и тонкие возможности изменчивости* развертываются в периоды наибольшей, богатейшей биологической эластичности, т.-е. как раз

в те периоды, изучение которых является исключительной специальностью педологии.

Педологический оптимизм. Эта жадная социальная тяга к оптимистическому толкованию проблемы изменчивости великолепно объясняет нам, почему с таким неостывающим, растущим вниманием прислушивается общественная мысль в СССР ко всем новым и старым мировым научным материалам о человеке (или «около человека») и об его изменчивости. Именно этим объясняется необычайно острая реакция нашей прессы и широких общественных кругов на «обезьяний» процесс в Америке, который превратился для нас в мировое общеидеологическое событие,—в буржуазную попытку вырвать у науки ее открытия об исчерпывающей роли внешней среды в развитии изменчивости. Именно поэтому же такое тяжелое впечатление произвела на широкие общественные круги СССР трагическая смерть австрийского биолога Каммерера, затравленного буржуазной научной реакцией за его попытку экспериментально доказать огромную динамику внешних воздействий на изменчивость: все, что *быстро изменяется*, ужасает буржуазию, так как напоминает ей о легкой изменчивости ее собственной власти.

Поэтому же наша широкая пресса (заметьте: не только специальная, но именно широкая — общая пресса — лучшее доказательство *непосредственной социальной остроты* этих научных проблем для СССР) так живо откликнулась на последний мировой конгресс по генетике, в особенности, на доклады левого фронта конгресса—Моллера и др.,—твердо уясняющие *необычайную текучесть, изменчивость свойств* организма под влиянием средовых давлений. Учение о рефлексах, созданное у нас, помогающее дарвинизму в материалистическом толковании биологических явлений и по новому углубляющее учение о психофизическом единстве личности и об ее изменчивости в условиях влияющей на нее текущей среды, — учение это стоит в центре советского общественного внимания: с'езд ЦИК'а идет смотреть картину о рефлексах, правительственные «Известия» уделяют книге Павлова особую статью, центральный орган партии «Правда» неоднократно и твердо выдвигает это учение (без его философских и других искажений) в качестве одной из основ материализма в биологии.

Такое же напряженное, широкое внимание привлекали материалы II психоневрологического с'езда, впервые, среди других *специально-научных с'ездов*, заострившего и углубившего ряд основ-

ных социальных вопросов в таких, казалось бы, узко-специальных отраслях, как психология, психопатология, психотерапия и т. д. Не будем перечислять множества других ярких примеров, твердо уясняющих *непосредственную социальную заинтересованность* нашего нового строя в научных областях, исследующих структуру и изменчивость человеческой личности. Области эти, как видим, не абстрактны, а классово-злободневны, это первоочередные, исходные вопросы строительства новой социалистической культуры, создания нового человека-социалиста.

Естественно, что наиболее принципиально последовательные советские педологи своевременно учли эти глубоко идущие социально-научные запросы, естественно, что они с особо горячим интересом отнеслись именно к тем материалам, которые наиболее объективно и крепко, воистину научно обосновывали проблему *быстрой изменчивости*, давая *оптимистический* подход к этой проблеме.

Почему в плоть и кровь именно советской педологии вошло и почему сделалось ее (педологии) стержнем учение о рефлексах? Потому, что центр этого учения *в внешней среде и ее раздражителях*; потому, что учение это четко показывает, как быстро ломаются органические навыки при быстрых изменениях среды, потому, что учение — это этап, углубляющий и оптимистически продолжающий дарвинизм в области проблемы изменчивости.

Не только в специальной, но и в общей прессе (повторяем: именно это особенно характерно для нашей культуры) чрезвычайно часто цитируются извлечения из учения о доминанте, созданного, между прочим, тоже в СССР — уже после Октября. Откуда такой *социальный* интерес к этому, казалось бы, чисто лабораторному куску науки? Теория доминанты дает ценнейший и устойчивый материал для работы над *перестройкой навыков* при перемещении центров возбуждения, перемещениях, *в опыте* обусловленных изменениями в составе внешних раздражителей, т.-е. в наружной среде.

Большую чуткость проявили мы также к советским опытам над «мозговым барьером». Почему? Потому, что для этой теории социально характерны выводы, гласящие, что при изменениях в центральной нервной системе возможны самые глубокие изменения в соматической (общей) сопротивляемости любой функции тела: воспаление легких в основе не как легочный процесс, а как нарушение части мозгового барьера, защищающей легочный аппа-

рат, и т. д. Перенос центра тяжести соматического заболевания к центральной нервной системе, т.-е. к аппарату, *наиболее близко связанному с внешней средой*, наиболее податливому на воздействия последней, означает углубление проблемы изменчивости в динамическом, боевом, революционном ее толковании.

Вот чем питается наш общественный интерес к этой и другим биологическим теориям, казалось бы, таким «теоретическим», таким «лабораторным» теориям.

Совершенно та же картина и в *прикладных науках*. Возьмем хотя бы психотерапию. Интерес к психоневрозам, психогигиене, психоортопедии, психологическому анализу чрезвычайно возрос за эти годы. В вопросы эти вталкиваются уже не только врачи, но и педагоги, криминалисты, студенческая молодежь и т. д. Объяснение этой «странной» популярности в том, что психотерапевтические теории поставляют огромный практический материал, притом материал, жестко проверенный опытом, клиникой,—о заболеваниях, идущих из душевной жизни, из ядра личности, и питающихся, в основном, ударами социальной среды: *психоневроз—психогения—социогения*. Но то, что больной средой делается болезненного, здоровой средой может быть перестроено в обратную сторону,—такова *оптимистическая формула изменчивости*, вытекающая из, казалось бы, грустных данных учения о психоневрозах. Этот *диалектический оптимизм* и влечет к себе нашу большую, новую аудиторию.

Характерно, что у нашей общественности (в большой прессе, в философских журналах), в «толстых» журналах имеются свои симпатии и к психиатрическим течениям: господствует тяга к наиболее левому направлению в учении о душевных болезнях, придающему наибольшее значение экзогеническому, *средовому фактору* и, от обратного, именно из наиболее трагической главы медицины—психиатрии,—извлекающему бодрящие выводы о колоссальном оздоравлиющем и предупредительном влиянии *здорового общественного строя*.

Эти же тяготения адресуются и тому, все более растущему направлению в общей медицине, которое взамен анатомизма создает функциональную теорию болезней: в основе изучается работа органов, а не ткани их, изучаются извращения биологических навыков в условиях средовых влияний на них, а не замкнутые внутренние процессы. И здесь по новому вскрывается человеческая

биоизменчивость—динамичная, взрывчатая, как и социальная среда, окружающая человека. И т. д., и т. д.

Суть всех этих, быстро и бурно накапливающихся научных материалов заключается в непрерывно растущей передвижке проблемы изменчивости к центральной нервной системе: от анатомического направления, от диктатуры учения о железах внутренней секреции, от этих консервативных учений, очень слабо учитывающих внешне-средовой фактор, *передвижка* к глубокому, твердому учету динамизирующей роли *центральной нервной системы*, т.-е. в первую очередь окружающей среды: нервная система—аппарат связи со средой. Передвижка в сторону динамизации проблемы изменчивости.

Накопление педологического материала в СССР. За минувшие десять лет в советской педологии, в области этой главной биолого-практической проблемы замечается все более крепнущее единодушие по путям *оптимистического* понимания проблемы изменчивости, причем и внутри Государственного ученого совета, созвавшего наш съезд, нет по этому вопросу разногласий. Считаю необходимым добавить,—об этом знают далеко не все присутствующие,—что наш коллективный оптимизм опирается не только на учет мировых (в том числе и советских) теоретических и специально-лабораторных данных из общей биологии, физиологии, учения о рефлексах и т. д., но и не в меньшей степени на вновь полученные исключительно нами—за 10 лет—педолого-педагогические материалы: дети изучались в СССР в условиях *новой педагогической среды и новых педагогических целей*, и наши выводы о детях поэтому в очень многом и очень важном не походят на западные педологические формулировки. Именно на нашем материале проблема изменчивости звучит совсем не так, как в буржуазной педолого-педагогической литературе.

Наиболее ценные и убедительные материалы накопились в СССР *о яслевом возрасте*, этом решающем периоде человеческой изменчивости в условиях воспитания. Вскрыты совершенно новые, богатейшие педагогические возможности в этом возрасте,—возможности, неизвестные западной яслевой практике. Генетическая рефлексология—это создание СССР—развертывает огромную экзогеническую (из среды идущую) изменчивость первых недель и месяцев жизни ребенка,—изменчивость, питающуюся у современного человека колоссальным влиянием *мозговой коры* (т.-е., в основном, среды) на все внутренние функции.

Практические яслевые работы советских наркомздравов (в лице их отделов охраны младенчества) вскрыли богатейшую педагогическую динамику первых лет ребенка, если создать для этого благоприятные условия. Материалы Украины убедительно показывают огромный рост, в новых педагогических условиях, коллективных и общих навыков, о которых и не догадывались «яслевики» до этой работы. Работает в этих областях, обогащая творческий фонд массового детства, не только центр, но и широкая периферия—лучшее доказательство жизненности, не тепличности этих многообещающих опытов.

Не менее богатый и не менее оптимистический материал по вопросу об изменчивости доставил советской педологии *дошкольный возраст*. Дошкольные съезды и конференции последних 6—7 лет как в основных своих докладах, так и во всех выступлениях с мест, указывали на *нового дошкольника*, растущего при нашей педагогической целеустремленности. Эти данные за последние годы систематизируются в Главсоцвесе, с особым вниманием собираются теперь при дошкольных кафедрах, в опытных дошкольных базах,—они являются уже основой для преподавания дошкольного дела, для повседневного инструктирования.

Этот дошкольный педологический оптимизм своеобразно иллюстрируется бурно протекавшей в дошкольном педолого-педагогическом мире дискуссией о Монтессори. При всей идеологической неприемлемости системы Монтессори, из ее методических обобщений единодушно извлечена и согласованно принята та практика, которая особенно твердо указывает на колоссальную роль воспитательных влияний в эволюциях детской изменчивости. В этой области педологического оптимизма воистину советские педологи крепки, берут ценное отовсюду, и достаточно забронированы от ядовитых «привключений» той или иной общей системы, забронированы своей целеустремленностью.

Нельзя не упомянуть при этом также и об экспериментально-психологических материалах Ленинграда, дающих много важных, точно проверенных, сведений о богатом динамизме дошкольного возраста и о возможностях средового воспитательного влияния на него. Вообще следует упомянуть, что мы пока еще очень бедны нашей педологической литературой и, кроме того, работники наши слишком нагружены—не успевают писать; поэтому сплошь и рядом чрезвычайно ценные материалы, специфические именно для советской педологии, не доходят до нас, скрываются под спудом.

То огромное, о чем я говорю, есть лишь скромная частица того, что существует на самом деле в СССР, и лишь после первой массовой встречи педологов здесь, на съезде, после появления, наконец, нашего специального журнала, целой серии сборников мы вскроем полностью то колоссальное богатство научного педологического оптимизма, которое скопилось в СССР за годы после Октября.

Огромное значение имеет наш советский педологический материал, изучающий *переходный возраст*. Если в нашей педологии особо велик интерес к яслевому и дошкольному возрастам, как к решающим по своей эластичности, по воспитательной их емкости, то к переходному возрасту сугубо велик непосредственно-практический, непосредственно-общественный интерес. Недаром даже союзный ВСНХ ассигновал крупную сумму специально на цели изучения подростка.

В чем коренится этот заостренный наш интерес к подростку? В том, что подростки скоро будут практическими работниками социализма (школа фабрично-заводского ученичества и школа крестьянской молодежи); в том, что подросток—это человек, идущий через вторую ступень к высшему учебному заведению, а отсюда к крупнейшим высотам социалистической культурной практики. Интерес к подростку сугубо заостряется потому, что именно этот возраст связан с началом наиболее глубокого и энергичного втягивания растущего человека в новую, социалистическую общественность (пионерское движение, комсомол). Велик и сложен этот интерес к переходному возрасту еще и по причине чрезвычайной противоречивости, внутренней конфликтности, запутанности тех проявлений, которыми специфически характеризуют подростка.

Естественно, что подросток именно в советской педологии встал, по интересу к нему, по богатству собранных данных, в один ряд с яслевиком и дошкольником. Советские педологические материалы о подростке богаты теми же оптимистическими данными о творчески-педагогических возможностях возраста, как и наиболее ранние стадии детского роста. Именно мы, педологи СССР, передвинувшие центр педологической проблемы к *социальной среде*, выявляем богатые наблюдения, твердо указывающие, что крупнейшие корни насыщенного возрастного драматизма в этом периоде исходят от окружающей среды; в условиях среды же заключаются неисчерпаемые возможности избежать этого драматиз-

ма,—наоборот, именно в этом возрасте среда, умело построенная может дать особенно богатые всходы, заставляя «возрастную противоречивость» работать для творчества, а не против творчества.

Плоды этого бодрящего педологического пересмотра уже практически сказываются по методической линии работы в школах ФЗУ, где пересматривается в первую очередь методика подачи обществоведения и производства подросткам-школьникам.

Мы видим тут органический стык между педологией и жгучей социально-производственной практикой; острейший хозяйственный вопрос о подрастающем квалифицированном производственном кадре, т.-е. вопрос о работе в школах ФЗУ, в школах пролетарского производственного подростка, начинает находить для себя новое, бодрящее разрешение в оптимистическом педологическом материале, собранном советскими педологами. Недаром оптимистический подход к изменчивости так интересуется нашу общественность.

Этот подход оказался чрезвычайно плодотворным и при педологическом изучении нашего пионердвижения, которое, несмотря на все его методические изъяны, сейчас, в начальной стадии его развития, начинает постепенно получать педологическое обоснование именно на базе изучения переходного возраста. Чтобы убедиться в этом, надо лишь поглубже, не со стороны, присмотреться к нашему, в педологических муках рождающемуся, пионердвижению.

Особенно глубоки и полноценны сдвиги советской педологии в области так называемого *трудного детства*. Этот педологический сектор приобрел у нас за последнее десятилетие чрезвычайное значение, вопросы трудного детства в СССР заострились так, как нигде. Причины тому—в «трудности» самой эпохи, переживаемой нами: взрывы, ломка, перемены, голодовка, бои, эмоциональная напряженность. Старая социальная среда взорвана, новые средовые раздражители еще не устоялись, меняются, не создались еще прочные новые условные рефлексy. Экономическая устойчивость прочных недавно семей раздробилась, а вместе с нею лопнули и самые недавние «семейные устои»—связь детей с семьей, родителями и проч.

Сломаны старые педагогические установки, проведена коренная революция в школе, но новая педагогическая жизнь еще пока далеко не наладилась. Все эти факторы, вместе и порознь, обусловили появление очень значительного числа трудно-воспитуемых де-

тей, а в самой педологической проблеме «детских трудностей» создали целый ряд сложнейших, совершенно новых вопросов.

Основной вопрос, выдвинутый для *педологического разрешения* нашей общественностью, можно сформулировать так: детские ненормальности поведения, в главном их содержании, чем питаются? Устойчивым ли, биогенным, конституциональным фондом, либо же проявления эти черпают свой главный, изменчивый, текучий материал в современном, временном социальном неустройстве? Этот «надвое» поставленный вопрос, эта научная дилемма была у нас последние годы предметом наиболее жестокой дискуссии, в конечном счете склонившей подавляющее большинство советских педологов, в основном, к *социогеническому разрешению* вопроса. Даже наиболее, вначале, скептически-настроенные дефектологи-специалисты нашли и в самом тяжелом, казалось бы, обреченном, биогенно-трудном детском материале богатые педагогические возможности, выдвинув требования о сохранении основного большинства таких детей в нормальной школе.

Эта, вполне оформившаяся сейчас, позиция советской дефектологии явствует, что у советских педологов нет крупных разногласий в вопросе о возможности реорганизовать то плохое, что создано плохой социальной средой, т.-е., другими словами, советская дефектология вступила на путь признания первичной социальной обусловленности подавляющей части детских психопатий. И здесь, в самом трагическом секторе проблемы изменчивости, опять оптимизм,— тот боевой оптимизм, который характеризует нашу революционно-социалистическую эпоху в целом.

Не надо думать, будто наши советские дефектологические материалы «замкнулись в себе». Они в развернутом виде имеют чрезвычайно крупное значение для всей педологической постановки проблемы изменчивости, так как все крупнейшие вопросы о возрастной емкости и о взаимоотношениях растущего человека со средой наиболее интенсивно сгущаются именно в трудном детстве. Оптимистическое их разрешение педологами-дефектологами создает сложнейшие бодрящие сдвиги в постановке проблемы изменчивости всей педологией в целом.

В актуальнейшую советскую педологическую проблему—об изменчивости меньше всего дал материал так называемый *возраст первой ступени*. Явление это неслучайно. Дети *первоступенцы* (8—12 лет)—это наименее динамичный, наиболее спокойный, устойчивый возраст в сравнении с другими периодами разви-

тия. Конечно, эта «статичность» относительна, так как и здесь средовой фактор вызывает огромные биолого-творческие передвижки у детей, однако проблема этих «передвижек», изменений в стадии I ступени, действительно не так заострена, как в других возрастных секторах. Отсюда больше научного спокойствия, меньше напряженных дискуссий в «первоступенной» педологии. Все же и здесь мы получили значительное число точных фактов, сильно подкрепляющих социально-динамический поход к детской изменчивости: работа Академии коммунистического воспитания, рефлексологические работы Ленинграда, данные Украины, Белоруссии и т. д.

Таким образом уже и теперь пред'явленный нами в начале доклада социальный запрос—открыть перед социалистической культурой, пред советской педагогикой богатые, быстро растущие возможности во всех возрастах—встречает со стороны советской педологии ясный, твердый ответ: советская педология всеми своими материалами, накопленными за послеоктябрьский период, подтверждает *невиданные до социализма богатейшие возможности во всех возрастных секторах и в самых трудных проявлениях детства*. Отсюда и ответ педологии новым властвующим «низовым» массам: да, при быстром темпе роста и углубления социализма социалистическое воспитание даст в СССР колоссальные творческие результаты.

Такова оглушительная оплеуха, нанесенная советскими педологами—лжепророкам и сплетникам Сорокинского типа (как нашим, внутренним, так и западным).

Педологические школы и группы. Могут, однако, возникнуть законные сомнения: не слишком ли узко, интимно были проработаны в СССР все эти вопросы педологического оптимизма? Не на слишком ли бедном материале построены наши бодрящие выводы? Не отдельные ли верхушечные группки, оторванные от массовой работы, «сочинили» эти выводы? На эти, вполне естественные при бедности нашей литературы, сомнения, мы можем сейчас, пред двухтысячной педолого-педагогической аудиторией, твердо и обоснованно заявить: *выводы наши—продукт чрезвычайно обширной, общесоветской педологической работы.*

Правда, наиболее четкие и крепкие обобщения раньше всего появились, конечно, у тех слоев работников, кто острее, пытливей искал принципиального ответа, кто прочно знал, по каким социальным целя и путям следует собирать и группировать растущие

научные материалы. Однако решающий, самый обильный, главный материал был собран не маленькой группой,—его длительно, внимательно, напряженно копила эти годы, в основном, *вся советская педология*. Именно в *массовости* этих изысканий, в их органичности, «почвенности» и коренится истинность, объективность полученных «наверху» обобщений.

Оптимистическо-динамической прозой—в проблеме изменчивости—говорила основная часть всей союзной педологии, подчас не замечая этого своего оптимистического динамизма, подчас давая свои материалы в чрезвычайно спокойном, эпическом, «нейтральном» тоне. Тем прочнее объективизм ее данных, тем больше в них действительной научности, тем крепче фундамент под зданием советского педологического оптимизма.

В самом деле, часто по неведению, без углубления в вопрос, «*противопоставляют*» обобщающей, идеологической работе московских педологов богатейший экспериментальный, фактический материал *Ленинграда*, накопленный там педологами с 1918 года в тяжелейших условиях, при чрезвычайном творческом напряжении. Ленинград, этот первоклассный дореволюционный и послеоктябрьский очаг научной культуры, собрал за 10 лет ценнейшие данные по яслевому, дошкольному, трудному детству, по рефлексологической и экспериментально-психологической методике исследования и пр., и т. д. Наши ли эти данные, или «вражеские»? Можно ли противопоставлять педологический Ленинград педологической Москве? Нет, нельзя противопоставлять. Педологические вклады города Ленина—ценная часть общесоюзного идеологического и научного золотого фонда.

Правда, Ленинград в своих общих построениях более спокоен, он—эпичен, его обобщения не так напряжены, не так остро целеустремлены, как это мы видим в Москве, но что тут странного? Ведь властный, требовательный, напряженный голос истории особенно крепко слышен, конечно, в центре, где революция синтезируется, где накапливаются и оформляются все сведения о социально-творческих требованиях новых человеческих масс: тут яснее и общее направление научной работы, тут непрерывные толчки для более острых боевых выводов.

Но материал Ленинграда главным своим содержанием энергично содействует этим боевым обобщениям; при наружном своем спокойствии он пронизан тем же действенным оптимизмом, что и материал Москвы, как и всего СССР. Ведь оптимизм, конечно,

трезвый, научный, объективный оптимизм, неизбежен в самую оптимистическую эпоху развития человечества. Оптимизм в науке—это единственно возможный сейчас точный, объективный, материалистический подход к изучению жизни, а наука должна быть полностью материалистична, тем более педология, исследующая материал наиболее ответственного биологического сектора— главы о человеке.

В одних местах мы имеем наиболее страстные, яркие, эмоционально окрашенные исследовательские искания, но разве революционная эмоция не является лучшим другом, энергичным стимулом действительной науки?! Этой революционной эмоциональностью, боевой целеустремленностью в особенности заряжена в ряде крупных вопросов (коллектив, яслевое детство) педологическая работа на *Украине*. Случайность? Нет, твердая закономерность: новая, лишь сейчас освобожденная из цепей, национальная, научно-творческая культура, взрыв юных творческих сил, острая пылкость, отсутствие реакционных традиций,— вот причина украинской страстности—ценной, стимулирующей, иногда даже нуждающейся в некотором удерже.

Москва концентрирует в себе напор материалов, прорывающихся со всего СССР, систематизирует накопленное, пытается дать ему направление: весь Союз энергично участвует в подвозе этих ценностей, вся советская периферия на московских с'ездах и конференциях по педагогике, детской гигиене и пр. поставляла неисчерпаемый педологический материал, тем более ценный, что он собран в провинции при условиях творческого героизма, при лабораторной нищете, под аккомпанемент тяжелых материальных невзгод. И весь этот научный фонд—Москвы, Ленинграда, Украины, Белоруссии, Российской периферии, как и периферии других братских республик Союза,—повторяем, весь этот материал, в решающей своей части, дает одинаковые, объединенные обобщения, о которых мы услышим на этом с'езде по всем его секциям.

Можно теперь во всеуслышание заявить: в главном вопросе советской, т.-е. марксистской педологии, в вопросе об изменчивости, о богатстве, в условиях социализма, воспитуемых возможностей массового детства мы имеем теперь у решающего большинства советских педологов единую платформу. Этой платформой выполнен главный заказ революции, адресованный ею нам, педологам, заказ основной, без реализации которого в СССР не может быть бодрящей педологической целеустремленности.

Педологический научный оптимизм ляжет теперь в основу советского педагогического оптимизма: мы имеем, наконец, научно-четкую педагогическую перспективу, имеется возможность об'ективно-смелого педагогического планирования.

Хорошо,—скажут мне,—при оформляющейся сейчас единой платформе, педология в СССР может многое сделать, но, что именно следует делать и как это надо делать? Идеологический, принципиальный заказ революции выполнен, но есть ведь и практический ее заказ, повседневный, заказ текущей педагогической работы. Где он? В чем он?

Педология и Наркомпрос. Творческим рупором, перерабатывающим и передающим этот практический заказ революции к педологии, является Научно-педагогическая секция Государственного ученого совета. Она толкала педологию все эти годы к *принципиальному пересмотру* вопроса об изменчивости, вопроса о *новых, послеоктябрьских, пределах и возможностях педагогического вмешательства*, она же пред'являет теперь все более усиливающиеся требования к *практике педологии*. Педагогическая секция ГУС'а требует от педологии практических указаний о *методах использования изменчивости для тех целей и конкретных задач, которые стоят сейчас перед советской педагогикой*.

Требования ГУС'а к педологии неумолимы, они обязывают. ГУС спрашивает нас: а) как понимает педология труд и коллектив в детстве, каковы, с педологической точки зрения, методы построения этих важнейших моментов марксистской педагогики; б) какова учебно-воспитательная емкость каждого возрастного периода, их пределы и возможности; в) каковы, в педологическом разрезе, наиболее продуктивные методы внесения нового учебно-воспитательного материала в детскую психофизику, в разные возрасты детства, при разнице в социальных, классовых, национальных, индивидуальных особенностях детства; г) как педологически увязать воспитание и обучение в едином их содержании—в противовес старой школе, изолировавшей учебу от воспитания; д) как перевести понятие детского здоровья на педолого-педагогический язык, как связать, наконец, детскую гигиену с педагогикой, до сих пор оторванные друг от друга; е) как создать и использовать интерес, как выявить и предупредить утомляемость; ж) каковы, в педологическом освещении, методы изучения индивидуальных детских дарований и успешности; з) на каких педологи-

ческих принципах следует строить среду вокруг педагогической работы и т. д., и т. д.

Таковы ясные, но сложные, многообразные задания ГУС'а и Главсоцвос'а педологии. В конечном итоге эти задания сводятся к *педологическому обоснованию* программно-методического подхода к дошкольному воспитанию, к школе (программы ГУС'а) и т. д. ГУС требует в этих областях своей работы четких педологических ответов, ясной педологической платформы, ясной не только по ее теоретическому, принципиальному, но и по практическому ее содержанию.

Советская педагогика, в лице ГУС'а и Главсоцвоса требует от педологии, заказывает ей: вот тебе инвентарь (программа) основных навыков, умений, знаний, которые обязана школа представить хозяйственному и культурно-политическому строительству, ты, педология, обязана определить этапы для последовательного включения этих навыков в растущий детский организм, обязана выявить наилучшие детские установки, всего более методически пригодные для накопления детьми этого инвентаря.

Такой-то инвентарь навыков и знаний требуется государством от юноши, поступающего в высшие учебные заведения для подготовки к крупнейшей строительской квалификации, педология обязана выяснить и указать, что дает переходный возраст для нагрузки его этим программным заказом: какова емкость возраста, основные его установки, и отсюда, каковы этапы и методы подачи подростку предвузовского программного заказа?

Далее, план, «программный инвентарь» школы такой-то, при поступлении в школу нужен минимум такой то, чем в таком случае и как следует наполнить годы дошкольного возраста? Вот программа детского сада,—как подготовить к ней в яслях? Что может ответить на это педолог? А ответить она обязана, так как без ее ответа педагогика работает ошупью, вслепую, не научно.

Напряженно бьется все эти годы советская педагогическая мысль над всеми этими заказами государства в лице Наркомпроса, много коллективного творческого напряжения выявлено было при попытках разрешения этих важнейших вопросов советской педагогики: совещания, комиссии, кружки, конференции, с'езды. Что же может ответить на эти остро-практические запросы советская педология? Дает ли она какой-нибудь ответ?

Педология и педагогическая практика. Надо искренно, по общественному, сознаться, что пока, в наши дни, советская педоло-

гия способна была ответить нашей педагогике лишь *суммарно*, «вообще». Да, общие признаки и границы возрастных периодов у нас, действительно, вскрыты более широко и четко, чем в досоветской педологии; еще более детально и ясно развернуты основные свойства возрастов и качества наиболее характерных детских групп; как нигде, мы осветили мощную динамику детского развития—текучесть, изменчивость качеств под влиянием среды; пересмотрено заново очень многое из старого, отвергнуто, созданы совершенно новые материалы,—всех этих конкретных, деловых приобретений нельзя отрицать. Однако, все же, в главном эти приобретения пока суммарны, и методический заказ ГУС'а—Главсоцвоса они насыщают еще недостаточно: расчлененных, точных, детальных, методических указаний в главном еще не дают.

Мы пошли в этом деле далеко вперед в сравнении с Западом, где «смычка» педологии с педагогикой еще более поверхностна, где педологии, как монистической системы, фактически почти нет; однако этого прогресса еще совершенно недостаточно для *практики* советской педагогики.

Лучше всего обстоит с педолого-методическими указаниями в наиболее ранней педагогической работе, в воспитательной работе самых ранних возрастов—ясливого и дошкольного. Объясняется это сильным преобладанием в раннем детстве воспитательной работы над учебной: первые стадии вообще требуют одной лишь воспитательной работы, что приближает работника ко всем качествам ребенка и делает его поневоле педологом. В эти периоды педагог непосредственно близок к индивидуальному ребенку и его реакциям, изучает его вблизи, непрерывно, непосредственно а не издали, учитывает, регулирует поведение, физиологические проявления. Да и самые реакции детские в эти годы гораздо более просты, легче улавливаются наблюдателем, глубже анализируются, учитываются.

Именно поэтому педологический анализ основных навыков первых возрастов дан у нас гораздо более подробный и четкий, чем в более поздние стадии детского развития,—методы воспитания тут особенно близки (конечно, относительно) к педологическому их обоснованию.

Необходимо отметить,—и мы в праве этим гордиться,—что общевоспитательная работа в ясливом возрасте у нас особенно сильно выросла, динамизировалась, создала во многом совершенно новый педолого-педагогический фонд: воспитание движений, речи.

гигиенических навыков, анализаторов, коллективных установок и пр. Сильно разбогатели мы и в педологической мотивации дошкольного воспитания: подвергнут новому изучению дидактический материал детского сада, много новых данных накопилось по педологии речи и основных видов детской активности: *игра, труд* как технический, так и самообслуживание, *коллектив*.

Начальный педологический анализ проделан в области первичной детской грамоты. Начато педологическое изучение методов учета педагогического процесса в детском саду. Особенно сильное внимание, пожалуй, наиболее сильное, в сравнении с другими возрастами, обращено на педологическое изучение среды дошкольника как широкой, так и более узкой.

Менее благоприятно положение практической педологии в возрасте школы первой ступени, где центр работы лежит уже в учебных, а не в воспитательных мероприятиях, что педологически несколько отдаляет педагога от ребенка. Однако и в этом возрасте мы постепенно обогащаемся. Основной фонд педологических приобретений в этом возрасте сосредоточен пока не на специальных методических вопросах (а именно это и является наиболее злободневным вопросом педагогики первой ступени), а на изучении проблем учебной успешности и детского учебного отставания (тоже остро животрепещущие вопросы). Методически же педология дает I ступени лишь общие указания о возрастных качествах и о *суммарном* к ним подходе,—сама же методика, возрастная дидактика предметов находится, как и прежде, в эмпирическом состоянии, в стадии нащупывания: педагоги работают тут пока почти одиноко, без помощи педологов.

Те методические педагогические книги, которые появляются на рынке, все написаны чистыми педагогами без экспериментального, т.-е. педологического, фундамента: методика арифметики, рассказывания и т. д. Неудивительно, что массовый педагог I ступени шлет педологам свой призыв о помощи. Непрерывный вопль с мест слышим мы, педологи центра: давайте нам педологическое освещение комплексных программ, трудовых процессов, методов коллективизма, давайте педологию методов, методов работы с детьми, а не только «педологию вообще». Этот клич настойчиво раздается и на с'езде,—вы услышите его, товарищи. После с'езда будет, должен быть резкий перелом в этой области.

• В педологии возраста школы второй ступени (переходный возраст) мы имеем длительную и острую дискуссию по учету качеств

этого сложнейшего периода детства. Выявились два основных течения—«скептическое» и оптимистическое, из которых первое в противоречиях, в эмоциональности, возбудимости возраста находило исключительно отрицательные педагогические стороны, второе же, наоборот, именно на этой сложности пытались, на педологической базе, строить актуальный педагогический подход. Эти основные расхождения в понимании педологии II ступени обусловили собою и различные методические установки в вопросах об этапах и дозах учебно-воспитательной нагрузки, о методике подачи детям педагогического материала. Споры пока, к сожалению тоже в общей плоскости, продолжают до последнего дня, и специально-практическое, повседневное начинает рождаться из этих споров лишь, буквально, за год перед с'ездом: эти расхождения выявятся и здесь, на «подростнической» секции с'езда.

Ближе к практике, в основном, общем, педологически проработаны по переходному возрасту лишь методические вопросы преподавания обществоведения, главные подходы к системе так называемого полового воспитания; зарождается педологический анализ производственного обучения подростка, при том по школе ФЗУ это изучение идет гораздо глубже, чем в обычной трудовой школе II ступени.

Надо отметить, как ценный педологический фонд, включение *психотехники* в изучение подростка в области профессиональной пригодности и одаренности (опять-таки, больше по ФЗУ) и в проблеме утомляемости подростка. Тут же, однако, следует сознаться, что в этих важнейших областях пока господствует почти исключительно голо-психологический уклон («психотехника»), и физиология (психофизиология) все еще остается на втором плане; с'езд это должен учесть. И переходному возрасту, второй ступени, педология, как видим, кое-что дает, но всего этого еще совершенно недостаточно. Создано лишь начало.

Систематического, в педологическом разрезе, изучения программы ГУС'а, как и отдельных дисциплин по этим программам, еще в СССР, как это ни больно, не начали. На с'езде нет ни одного целостного доклада, охватывающего эту огромную область социального воспитания в СССР.

В педологии *трудного детства*, в общих разделах этой области, сделано в СССР чрезвычайно много. Проведен заново психолого-рефлексологический анализ механизмов и динамики трудного детства, созданы новые принципы для классификации категорий

грудного детства, принципы, в основном опирающиеся на самый актуальный учет влияний социальной среды, как главного фактора, производящего детские ненормальные установки. Однако специальные вопросы методики перевоспитательной работы даются пока глухо, в общих чертах,—о педологических принципах перестройки педагогической среды вокруг «трудных»—указания тоже суммарны, не расчленены, не конкретизированы.

Гораздо больше практически сделано в педологии труда для аномального детства,—что, конечно, вполне закономерно, так как труд является основным «ортопедизирующим», выправляющим фактором для детей, выбитых из социальной колеи хаосом среды и воспитания.

Из различных категорий трудных детей лучше всего педологически у нас изучены узко-специальные типы отклонений нормы, с основным поражением в одном или нескольких анализаторах: слепые, глухонемые и пр. Объясняется это преимуществом большей легкостью исследовательского подхода к этим категориям детства: изъяны их физиологически ясны, анатомически отграничены (в одном или двух анализаторах); легче изучать действия раздражителей, направленных на детей, так как реакции на эти раздражители идут по довольно простой схеме, почему и поддаются более тонкому и глубокому изучению. Чрезвычайно существенную помощь в этих узко-специальных изучениях оказывает рефлексология, на базе которой надо особо выделить оригинальные и ценные работы Украины.

Однако не следует думать, будто эти специальные исследования имеют узко-замкнутый характер в сфере лишь данной группы отклонений, не внося ценностей в общепедологическую практику! Как раз наоборот! Все эти тонкие экспериментальные работы над специальными отклонениями, давая возможность выделять более узкие и ясные функциональные участки, изолируя различные элементы полученных реакций, создают пути для детальных, точных и глубоких подходов к общепедологическим выводам по поводу данных функций, выводам, применяемым не только к больному, но, в известной дальнейшей переработке, и к здоровому.

Вот почему именно в СССР приходится с особой гордостью отметить вклад, внесенный в это дело излюбленным учением нашей марксистской общественности—учением о рефлексах: здесь тот же переход от элементарного к сложному, как и в классичес-

ких опытах самого Павлова—от экспериментальной слюны к учению о личности.

В общем, надо высказать следующее: если пока педология трудного детства в СССР не дала еще тонкого, детального уточнения практической методики работы, все же значение принципиальных сдвигов в этой области исключительно велико, тем более, что сдвиги эти перекинулись уже с нее самым продуктивным образом в основные области «нормальной педологии».

В области же самой дефектологической практики мы получили оформленную общую систему рабочего подхода, выяснили главные, решающие педагогические установки, и на этом плодотворном фундаменте в «трудных» учреждениях СССР накапливается теперь в изобилии ценнейший практический материал, дальнейший педологический учет которого вскроет совершенно новое, невиданное на Западе, содержание дефектологической работы. Особенно велик и ценен этот растущий новый материал в области использования трудовых, коллективистических общественно-идеологических воздействий на трудное детство. В этих вопросах юная советская «дефектология»—уникум.

Новая атмосфера работы, радикальный пересмотр вопроса об изменчивости, социальной обусловленности трудных проявлений привели к тому, что в хорошо реорганизованной педагогической среде именно наиболее тяжелые случаи в итоге давали наиболее яркие, бодрящие результаты (деткоммуна им. Дзержинского под Москвой, им. Горького на Украине и т. д.). В этих замечательных по своему новому опыту учреждениях накопился совершенно исключительный по ценности материал, подлежащий самым тщательным педологическим изучениям и обобщениям. Вообще, подавляющее большинство из вас и понятия не имеет о тех ценнейших практических рассадниках новой педагогической культуры, притом во всех областях педагогики, которые рассыпаны сейчас по всему СССР. Вот где неисчерпаемый источник для новых педологических выводов!

Вдохновленные нашей социальностью, нашей педагогической целеустремленностью, подталкиваемые вновь оформившейся нашей педологической системой, педагогические коллективы этих учреждений совершают, подчас, изумительные воспитательные чудеса. К несчастью, пока попытки их разрознены, опыт идет вне научного учета, итоги нового творчества не попали еще в поле широкого общественного внимания, и мы лишь изумляемся, нео-

жиданно, то и дело, натываясь то на ясли, поражающие нас своей великолепной, по-новому великолепной—педагогической работой, то на детский сад с совершенно новой воспитательной атмосферой и работой, то на пионер-коммуна, где в жизнь проведены те теоретические предпосылки, о которых мы до сих пор только мечтали.

Совершенно новые данные о развернувшихся способностях рабоче-крестьянской детворы накопились в этих учреждениях. Вот куда бы попасть нашему рядовому педологу вместе с педологом-ученым: воочию убедишься, как воистину педологически следует отбирать, оформлять и организовать раздражитель, как строить среду и работу для получения самых продуктивных результатов в духе наших новых педагогических целей.

К сожалению, именно сюда нога педолога пока не попадала, именно этот золотой педологический фонд СССР остается пока без научного анализа, и к этому животворному источнику мы обязаны скорее отправить самых энергичных наших исследователей, которые впишут, по этим материалам, блестящие новые главы в мировую педологию: главы об иных возрастных и индивидуальных возможностях детей, об иных методах учебного и воспитательного использования этих возможностей, иных—не тех, которые знала педология доисторическая, дооктябрьская.

Итак, советская педологическая теория и советская педагогическая практика ушли сейчас значительно дальше вперед в сравнении с советской педологической практикой, которая пока знает и дает гораздо меньше, чем требуется и чем могла бы дать при правильной организации работы.

Вот, из многих, обычная иллюстрация того, как остро нуждается наша педагогика в практической помощи со стороны педологии: один из крупнейших педагогов, создатель ценного и своеобразного участка педагогической культуры, но не физиолог, не биолог по специальности, стосковавшись по педологической практике, по помощи, которая не шла, сам решил заняться педологическим анализом. Взял новейший том Павлова—«О работе больших полушарий» и, страница за страницей, перелистывая книгу, делал из нее выписки, способные быть переведенными с «собачьего» на «человечий», т.-е. на педологический язык: «при таких раздражителях, в таком-то их сочетании, получают реакции такие-то, расслоенные на такие-то элементы,—таков материал у Павлова; переведем его на язык педагогического процесса: обста-

новка урока, наглядные пособия или об'яснения,—все это раздражители; как свести все это к Павловским обобщениям, как получить нужные реакции?».

Так или иначе надо педологически использовать Павлова, это вопрос особый, но тяга педагогов к педологии стихийна, непреоборима, и если сами педологи не приходят на помощь, педагоги пытаются их заменить, вовлекая свою работу, пусть в кустарные, но все же в начальные педологические формулировки. Это делают не только дошкольно-школьные работники. На те же педологические пути, без научного руля, пытаются вступить и комсомол в своей общественно-воспитательной работе, и политпросветработники при своих методических исканиях в области воздействий на взрослый мозг.

К счастью, педологическая практика идет сейчас навстречу этой стихийной тяге, и если практический фонд педологии на с'езде еще не очень велик, ко II педологическому с'езду он вырастет в несколько раз и количественно и качественно. Кроме гигиенических и специально медицинских указаний, которые главным образом и дает сейчас педология, она органически включится тогда в самую гущу педагогической работы и будет действительно зрелой педологией взамен того эмбриона (зародыша), каким она является пока: предпосылки для этого полностью налицо.

Причины отставания педологической практики от далеко ушедшей вперед педологической теории коренятся в «биографии» педологии. Действительно, научная педология медленно вырастает сейчас из медицины и не успела пока сбросить с себя узко-медицинскую шелуху, насыщенная по преимуществу патологическим, больным материалом, что и ведет, естественно, главным образом к гигиеническим и лечебным, а не к педагогическим указаниям. Те элементы научной педологии, которые пришли и приходят к нам из экспериментальной и педагогической психологии, представляют подчас крупную практическую ценность, но, к сожалению, все они проблематичны, так как страдают односторонностью: изучают лишь одну сторону человеческой личности (психизм) без учета всей психофизиономии в целом.

Таким образом научный материал, питающий современную педологию, как видим, не блещет особой близостью к органической учебно-воспитательной практике. Это тем более естественно, что мировая буржуазия, недавняя хозяйка досоветской педологии (Россия шла в хвосте западной педологии), была «очень мало»

заинтересована в максимально продуктивном учебно-воспитательном подходе к творчеству масс; отсюда и «недостаточный» ее интерес к педологическому обоснованию *массовой педагогической практики*. Для *своих* привилегированных школ, где воспитывались дети буржуазно-интеллигентского меньшинства, она была вполне достаточно обеспечена хорошо оплачиваемыми, талантливыми, квалифицированными педагогами. Те применяли индивидуально продуманные, тонкие методы, в которых педология была не наукой, а личной интуицией каждого педагога.

Естественно, что буржуазия не могла и не хотела при таких обстоятельствах создавать *массовой педологической практики*; это было бы и бесполезно и попросту вредно ей, так как энергично содействовало бы росту мозговой мощи пролетариата и трудовых «низов» вообще.

Однако именно *массовость советской педагогики*, заряженной четкой, боевой, «низовой» целеустремленностью, создает теперь радикальный перелом в этой области, и педагогическая практика все глубже внедряется в педологию, проникает постепенно во все уголки ее теоретически-исследовательских работ.

После с'езда этот крепнущий синтез между педагогикой и педологией ускорится в своем росте, углубится, так как в педологическую работу проникает, наконец, планирование взамен полной недавней бессистемности. С'езд выявит, следует ожидать, четкую общую платформу, с'езд учтет основные группы педологических работников, рассеянных по СССР (по нашим данным—педологические группировки великолепно и полно представлены на с'езде), и после с'езда ясно станет, что и кому следует «заказать», кто способен выполнить ту или иную часть планового задания.

Хаос, царствовавший в этих областях до с'езда, «самотек» исследований, грубая диспропорция различных частей научной работы с выпячиванием зачастую наименее ценных вопросов,—все это должно замениться *планирующей, организованной работой, включенной в повседневную педагогическую практику и ею питающейся*.

Будущий планирующий орган по педологии, работающий в междуведомственном порядке, объединяя все педологические начинания Наркомпроса и Наркомздрава, мыслится нам, конечно, не как жесткий, мелочной хозяин, навязывающий свои задания, вмешивающийся во все детали работы, путающийся в ногах работников. Нет, он будет давать лишь *основное, общее направле-*

ние в работе—как принципиальное, так и по стыку педагогики с педологией, он будет определять *главные задания* педологическим учреждениям и группам, не «выдумывая» этих заданий, а выявляя их с помощью авторитетного общественно-научного коллектива. Итак, ближе к педагогической практике, товарищи педологи! Пока, как видим, в области узко-специальных вопросов возрастной педагогики практически нами сделано слишком мало, и об этом съезд должен помнить во всех своих работах.

Педология труда и коллектива. Что же внесено педологией СССР в практическую проработку проблем *детского труда и детского коллектива*? Если с возрастной, учебной практикой пока обстоит не блестяще, не лучше ли дело с этими огромнейшими, основными, *принципиальными проблемами социалистического воспитания*: в каком состоянии сейчас педология деттруда и детколлектива?

Именно эти области должны, конечно, оказаться в центре заданий советской педологии, как они же являются основой советской педагогической системы. В этих областях педология при своих исследованиях, очевидно, должна исходить и, к счастью, исходит из тех же принципиальных предпосылок, которыми питается и педагогика в СССР, т.-е. из марксизма.

Мы пересматриваем старые взгляды на труд и его использование, взгляды, господствовавшие в буржуазном строе. Труд для нас является создателем всех общественных ценностей,—трудящиеся хозяева и организаторы жизни. Труд является главным содержанием и основой всякой творческой активности—не подневольный труд под ярмом эксплуатации, но радостный, освобожденный и освобождающий труд для рабочего класса, для человечества. Конечно, педология труда в таком его понимании должна быть новой педологией, с иной целевой установкой в сравнении с принятой у буржуазии.

Поэтому узко-специальное, изолированное изучение детского труда, как системы замкнутых биологических, биомеханических процессов совершенно неуместно в СССР. Труд должен изучаться в связи со всем душевным содержанием трудящейся личности, на основе социально-целевой трудовой устремленности работающего. В анализе и построении трудового процесса важна не голая техническая установка, а *социально-трудовая доминанта, организующая и питающая собою трудовую биомеханику*. Биологические процессы труда—производное из доминантной трудовой установки.

Из такой оценки труда вытекают не только «идейные», «философские» выводы, но и вполне конкретный, практический подход к методам изучения и организации трудовых процессов. Именно доминантные трудовые установки оказываются и физиологически наиболее экономными, и технически наиболее продуктивными; протекая, к тому же, при радостном субъективном тоне. Утомляемость уменьшена, внимание требует меньших усилий, комбинаторные функции усилены, память обострена и т. д.

Естественно, что в советском материале по педологии труда совершенно особо приходится приветствовать то течение, идущее из Ленинградского института мозга, которое во главу угла анализа трудовых процессов включило понятие о *трудо́вой доминанте*. Физиологически это понятие вполне соответствует нашей принципиальной установке; сомнения зарождаются лишь в связи с невыясненностью вопроса: понимает ли Бехтеревская школа под этой доминантой лишь интерес, любовь к трудовому процессу, как таковому, или же понятие расширено, охватывая и процесс, и *социальную значимость его, и социальные его результаты*. Для нас, конечно, приемлемо лишь второе, расширенное толкование понятия трудовой доминанты.

Во всяком случае, то, что рефлексологическая школа базируется в изучении труда на принципе доминанты, показывает что, в основном, ее исследования на правильном пути. Лишь при доминантном использовании детских трудовых процессов получим мы ценные для советской педагогики выводы, иначе наше трудовое воспитание будет педологией превращено в *трудо́вую дрессировку* вместо нужного социализму *творческого трудового воспитания*.

Если мы в принципах педологического изучения деттруда стоим на начальном-правильном пути, в области практики мы, к сожалению, пока более чем бедны—нищи. Советская педология (тем более западная) не имеет еще целостной книги по педологическому обоснованию детской трудовой аппаратуры, и существующая литература в этой области грубо-эмпирична, используя выводы кустарной практики, без экспериментального их обоснования. Нет пока и намека на серьезную педологическую литературу о программах детского труда в различных возрастах. Мы приступили лишь к начальным этапам изучения элементов детского трудового процесса.

Особенно прискорбно, что учреждения, изучающие психофизиологию труда взрослых, не заинтересованы пока детством, не

открывают педологических филиалов. Еще более печально, если эти «взрослые» исследовательские учреждения пытаются, с плеча, свои выводы о труде взрослого механически перевести на детей. Бывает у нас это, и педология, конечно, должна первая об'явить войну такому подходу.

Начатая нами работа сводится главным образом к материалам о переходном возрасте, в первую очередь по школе ФЗУ. Здесь получены наибольшие результаты по вопросу о начальном педологическом анализе профессиональной пригодности подростка (педологическая глава психотехники) и по анализу элементов отдельных профессий. Начато изучение биомеханики труда в возрасте первой ступени, проводятся биохимические эксперименты над детским трудом (исследование газообмена, общего обмена и т. д.), довольно много создано по обоснованию труда в детском саду, где детский труд в разных формах является фактически половиной всей воспитательной работы.

Собраны любопытные материалы по изучению технических интересов детей. Начато изучение общественно-полезного труда в школе. Зарождается исследование технических аппаратов с педологической точки зрения. Как видите, работа начата в различных, притом в важнейших областях. Надо лишь влить ее в план и подчинить конкретным заданиям.

Необходимо изучить, в применении к возрастным и индивидуальным особенностям, в первую очередь следующие вопросы: о дозировках труда в различных возрастах, об изучении индивидуального утомления, о детской трудовой аппаратуре, об общественно-полезном труде, о профориентации в школе, о методах умственной работы школьника (область, совершенно пока не тронутая новой педологией). Педология СССР обязана энергично откликнуться на эти основные и срочные задания.

Проблема трудовой доминанты выдвигает чрезвычайно острый общий педолого-педагогический вопрос—о значении доминанты во всех частях педагогического процесса, а не только в области технического труда: о значении *интереса, эмоции* с педологической точки зрения, о *соотношении между субъективной установкой работающего и конечным эффектом работы.*

Советскую педагогику злейшие ее враги непрерывно обвиняют в навязывании ее принципов детям, в дрессировке детей, в методах гипнотического или чуть не террористического давления на детскую восприимчивость. Этим наглейшим и глупейшим сплетням мы

можем твердо противопоставить неоднократно высказываемый—в первую голову т. Лениным, затем т. Крупской и всеми руководителями нашей просветительной работы—основной принцип советской педагогики: ни больше, ни меньше—«*массовое советское детство должно быть самым удовлетворенным, самым радостным, так как действительная, полная радость детства возможна лишь в условиях социалистического воспитания*». Тем самым проблема доминанты, интереса, эмоции оказывается в центре всего нашего педологического задания. Основные элементы этой проблемы: какие доминанты, какие группы интересов наиболее актуальны и продуктивны в различных возрастах детства, при разных индивидуальных конституциях; как организовать, использовать эти доминанты, интересы, эмоции для наилучшего социально-педагогического эффекта во всех детских активностях. Отсюда немедленно возникает огромное значение для педологии *детской игры*—этого наиболее доминантного педагогического комплекса.

Нужна ли игра с педологической точки зрения? Не является ли она пережитком, о чем мы иногда тоже слышим возгласы? Не разнуздывает ли игра? Надо сознаться, что существует и такая «хмурая» часть советских педолого-педагогических работников, фактически идущая в этом вопросе вслед за механисткой—Монтессори—и покушающаяся отнять у детства игру. К счастью, в этой группке—единицы, и они не создают общественного мнения. Установка Государственного ученого совета и Главсоцвоса в этом вопросе, как и платформа всей нашей педагогической общественности, ясна и недвусмысленна: *«игра—колоссальный педагогический фактор во всех областях воспитательной работы и даже... во всех возрастах»* (что то скажут закордонные сплетники, «плачущие» над советскими «детьми—рабами»? А. З.). *«Игра—процесс с наиболее интенсивной доминантной окраской»*. *«В игре—неисчерпаемый фонд для роста из нее, при умелом подходе, наиболее организованных и рационализированных видов детской активности»*. Чем эти формулировки неприемлемы для нас, для советских педологов? Пусть противники скажут!

Вполне возможно по линии этой принципиальной формулировки представить себе несколько этапов, по которым *из игрового процесса*, постепенно реформируя его и включаясь в него, создается трудовая доминанта: это не контр-процессы, а процессы, могущие и долженствующие быть педагогически связанными. Игровая доминанта, как первая фаза развития, — с максимально

свободным воображением, без внешних тормозов и обязательств; игро-трудовая доминанта (пред-трудовая фаза), где, не лишая радости и чувства свободы, частично организуют работу воображения; трудовая доминанта, где работа воображения целиком, *упорядочно* уходит на трудовые комбинации: ведь труд без воображения—выхолащенный труд, труд рабов,—чувство свободы не отнимается, но используется, как радующий фон, в целях труда.

Таким образом игра для нас—первоочередной фактор, но игра, как видим, не в Холловском, не в биогенетическом ее понимании, игра не как разнузданный хаос «вольных» инстинктов,—игра не как грубый контраст работе, а игра, как органический момент общего развития, *постепенно диалектически* сливающийся с трудом при последующем росте ребенка.

От подобного использования игры, конечно, в известной степени, нам нет нужды отказываться во всех возрастах детства, причем в этом вопросе трудовая, революционная педагогика, при дальнейшем созревании ребенка, выдвигает лишь одно предостережение: не переигрывать, не сводить действительное трудовое задание к чисто игровому процессу; процессы труда, давая радость, должны закалять, тренировать, создавать тормозы, выковывать общую упорядоченность и сосредоточенность,—только такой труд даст четкое, требовательное, материалистическое мышление и твердую коллективистическую динамику.

Опасность педологического *недоучета*, да и *переучета* значения игры, между прочим, проникла и в пионерское движение. Имеется в нем течение, выбрасывающие целиком из этого мощного общественно-воспитательного фактора игровой момент, имеется и другой, не менее опасный уклон, сводящий всю пионер-работу к стопроцентной игре! «Пионер-движение — массовая, общественная игра с правилами» (!!). Советская педология должна противопоставить этим «полюсным» уклонам здоровый синтез. В частности пионер-движение на первом плане, — это начала серьезной, общественной ответственности, это первые этапы подготовки к мировой классовой борьбе, этапы, когда воспитывается боевая готовность к испытаниям, жертвам; это общественно-воспитательный процесс, в котором, конечно, могут и должны быть умело использованы игровые моменты в самых различных вариациях,—неужели серьезное нельзя сделать радостным?

Постепенно во все более рационально используемой игре растут все основные действенные и творческие доминанты дальней-

шего развития, и этот богатейший эмоциональный фонд игры надо использовать для эмоций и доминант всей растущей личности.

В область педологии детских эмоций следует включить, в одну из первых очередей, и такой важнейший эмоциональный фактор воспитательного воздействия, каким является так называемое художественное воспитание. Можно твердо сказать, что марксистская педология в этом вопросе еще ничего не сказала, да и вообще педология им не занималась, за исключением разве нескольких заядлых ультра-биогенетиков, которые с энергией, достойной лучшей участи, твердо применяют принципы психологической реакции к художественным эмоциям детства. Такое «педологическое» приобретение следует учесть, конечно, под знаком минус.

На Западе в области педологии «художественных эмоций» ведется ничтожная работа, которая нам в основу тоже не годится. Вообще, в этой ответственной области мы имеем либо голую эмпирику («повидимому», «нам кажется»), либо полное отсутствие диалектики в будто бы научных попытках анализа тех социальных и биологических факторов, которые влияют на художественное созревание и воспитание детства. В лучшем случае мы имеем узко отграниченные, мелкие методические вопросы, не связанные в систему, без объединяющей принципиальной платформы. Кое что отсюда педология может почерпнуть, но с величайшей осторожностью. Съезд должен энергично продвинуть этот новый сектор в дальнейшую педологическую работу.

Перейдем теперь к следующей, тоже *исходной, общей* проблеме советской педологии—к педологии детского коллектива. И эта область впервые в истории мировой педологии выдвигается особенно резко и ярко именно в СССР: как и труд, коллектив *качественно* отличает нашу педагогику от буржуазной, для нас он—не деталь воспитания, но *качественная основа* последнего. Отсюда, конечно, и другой, новый принципиальный подход к проблеме коллектива.

Коллектив в марксистской постановке—это не механическое, временное сочетание индивидов, не эпизодическое сочетание, созданное для узких, временных деловых целей. Коллектив в советской педагогике—это методический мост к *органической, непрерывной* революционно-классовой коллективизации. В таком коллективе основа—в полной внутренней спаянности отдельных частей, в *общей их целеустремленности*.

Одна из основных целей советской педагогики—воспитать коллективизм, как органический инстинкт, как мощную, стойкую и глубокую доминанту, не иссякающую, но растущую в интенсивности. Коллективизм, не как один из ряда навыков, а как *общая установка*, являющаяся базой для других навыков, организуя их и объединяя их собою.

Советская педология осознала уже и серьезно учла именно такой подход к проблеме коллектива, и в этой новой принципиальной плоскости (конечно, с отдельными отступлениями) детский коллектив уже педологически изучается в СССР: на Украине, которая может законно считаться пионером и наиболее энергичным работником в области детколлектива, в Ленинграде—преимущественно вокруг Института мозга, и в Москве—разрозненными учреждениями и лицами.

Результаты этой исследовательской работы, в основном, сводятся уже и сейчас к следующему: а) выясняется, что коллектив—это совершенно новый педологический фактор, глубоко творчески преобразующий качества детей и поведение их; б) оказалось, что возможности коллективизации во всех возрастах, *начиная с первого же года детства*, во много раз более сильны, чем это мыслилось в буржуазной педологии; в) накопились многообещающие данные (конечно, самые первоначальные, хрупкие пока) о динамике и границах коллектива в *разные* возрасты—в смысле состава коллектив: и длительности его (особенно—по яслевому и дошкольному детству); г) собираются экспериментальные материалы о положительном влиянии коллектива на суб'ективный тонус и продуктивность индивидуальной работы; д) оформляются предостерегающие соображения о возможности чрезмерного возбуждения и о росте внушаемости при неправильном построении динамики коллектива; е) начались изыскания о корнях и методах использования детского вожачества в различные возрасты; ж) растет и углубляется об'ективная методика изучения коллектива; з) строится начальная классификация детей по их коллективным установкам и т. д.

Все эти с каждым годом быстро увеличивающиеся, материалы дают пока еще слишком мало непосредственно-практических указаний, и современное использование коллективного фактора в педагогике СССР зиждется все еще на эмпирических пробах, на предположениях. Поэтому надо основную часть энергии советской педологии настойчиво и срочно включить в ответственную *иссле-*

довательно-практическую работу по детколлективу. Необходимо поставить перед собой ряд неотложных заданий в этой области.

Надо изучить и указать методы использования в применении к различным возрастам, социальным слоям и индивидуальным особенностям в следующих вопросах детколлективизма: а) надо выявить динамику *рабочих трудовых детских группировок*: не группировки «вообще», а *группы в работе*—технической, учебной, общественной и пр.; б) это же проделать в отношении к *игровым группировкам*; в) надо экспериментально указать разницу в методах коллективной и индивидуальной активности (работа в коллективе и в одиночку—сравнительный анализ); г) поставить вопрос об органическом *синтезе* коллективной и индивидуальной работы (пока у нас в педагогике обе эти установки используются порознь, разобщенно); д) выявить синтез коллективизма детей как в быту их, так и в учебной их работе (до сих пор полная изоляция той и другой); е) то же проделать и в вопросе о связи внешкольного детколлективизма (клуб, пионер-движение) с учебными группировками (оба эти решающие сектора педагогики пока еще оторваны друг от друга); ж) поставить под эксперимент вопросы о влиянии взрослых на детский коллектив и о взаимоотношениях детколлектива с детвожаком («проблема личности»); з) углубить и уточнить классификацию детей по качествам их коллективизма и т. д.

Все эти первоочередные задания, адресованные педологии коллектива, получают в корне извращенный ответ, если исследователи соблазняются переоценкой (избыточной оценкой) *энтодинамики* коллектива, т.-е. факторов изнутри коллектива, изнутри ребенка воздействующих на детское поведение в коллективе, если они, по стопам спенсерианцев, сведут понятие коллектива к «организму» с особыми, независимыми от общесоциальных законов, путями для коллектива. Такая установка обязательно приведет педолога к противопоставлению своих положений марксистским законам о классовом строении коллективов на базе социально-экономических влияний (т.-е. влияний извне).

Методы изучения ребенка. Советская педагогика пришла к синтезу с педологией лишь после идеологического самоопределения последней. Поэтому и был так длителен отрыв педологии от жизненной практики: чужого, враждебного педагогика, конечно, не хотела брать. Естественно, что те методы изучения, которыми работала педология, оказались грубо разобщенными (не имея единой системы), вполне законно, что как раз те методы, которые прин-

ципиально и практически были особенно нужны советской педагогике, особенно резко и отставали в своем развитии: основная активность родной педологической группы уходила на вопросы принципиально-теоретического самоопределения.

Однако без оформленной педологической методологии нельзя научно работать над ребенком, нельзя научно руководить педагогическим процессом. Причины отставания, мы видели, были глубоко законными, и в это время марксистская педология проделала высоко-продуктивную работу по построению своей общей платформы, без которой—твердой, правильной, *методической системы* создать было никак нельзя: четкость методов исследования возможна лишь после конкретного выяснения, *что же и для чего* следует изучать; при разных «что» и «для чего» методика изучения меняется, подчиняясь *целевому заданию* практики.

Из всего предыдущего мы видели, что в вопросах о возрастах, о труде, о коллективе мы в СССР ищем иного,—в сравнении с буржуазией,—иных возможностей, иных качеств. Очевидно, для этого «иного» потребовалась и радикальная реорганизация методов изучения путей к нему. Такая реорганизация уже началась, идет, углубляется, правда, при острых, глубоких дискуссиях, но тем лучше: в борьбе рождается истина.

Три сектора методических вопросов. В общем, мы имеем три сектора методологических подходов к изучению ребенка.

В *первый сектор* включаются *лабораторные*, тонкие, «ажурные» методы, используемые высококвалифицированными учеными исследователями. Эти методы, в процессе длительной, кропотливой, замкнутой работы, в итоге, вырабатывают основные законы детского развития, определяют главные качества возрастов и конституций. К ним относятся лабораторные работы в области биохимии, физиологии, рефлексологии, психологии, клиники детства и т. д. Ясно, что этот методический сектор замкнут, требует тонкой аппаратуры, высокой подготовки и является преимуществом немногих работников—небольшой группы лабораторных ученых.

Ко *второму сектору* относятся обычные, повседневные, *медико-обследовательские*, клинически-обследовательские методы, выясняющие состояние здоровья детей, отклонения их от нормы, оформляющие диагностику и меры лечебного воздействия.

В *третий сектор* входят *педолого-педагогические* методы изучения, извлекающие свой материал непосредственно из обычного

педагогического процесса, своими выводами *непосредственно* регулирующие педагогическую практику.

Первый сектор, как он ни замкнут, дает основы научной системы для всей учебно-воспитательной работы, так как вырабатывает главные, наиболее тонкие, глубокие и точные сведения о природе ребенка в ее развитии, при различных средовых влияниях на нее. Примеры: взаимоотношения среды с железами внутренней секреции, нервной системой, состоянием анализаторов; биохимические процессы в различных стадиях детской успеваемости; различные психофизиологические факторы внимания и т. д., и т. д. Давая основы всей научной педологии, эти методы, однако, недоступны массовому работнику, проводятся в небольшом числе случаев, не включаются пока, как методы исследования, в массовый обиход. Давая выводы для массовой практики, они, в то же время, не являются сейчас методами для массового их исследовательского использования.

Второй сектор дает сейчас медико-гигиенические выводы,—советы о подходе к питанию, воздуху и более специальным воздействиям,—с непосредственной педагогической работой не связан, методических вопросов учебно-воспитательной практики не касается, доступен лишь врачам.

Наконец, третий сектор, работающий внутри самого педагогического процесса, пытающийся непосредственно регулировать и направлять методы воспитания и обучения, не имея до сих пор под собой серьезной научной базы, пользуется, в основном, грубой, старой эмпирикой, дает очень спорные выводы. Сравнительная общедоступность этого сектора для рядового работника пока, к сожалению, не служит в пользу качества его методов.

Для иллюстрации трагикомических положений, существующих у нас в области использования педологических методов, приведу выдержку из письма ко мне с мест («о педологии на периферии»). В то время как мы, после напряженных исканий, приходим к принципам радикальной перестройки методологии в духе психофизического единства, целостности, динамизма, с мест педолог-энтузиаст в восторге сообщает (совершенно серьезно!): «наконец то, и мы подошли к высотам европейской педологической культуры, начали применять «психологические профили» и тесты Бинэ-Симона». Таким образом «высшим достижением» корреспондент наш сейчас считает метод, механически дробящий неотделимые друг от друга психические функции (воля, внимание, память и пр.), в то

время как достаточно сдвинуть с места один из них (внимание—доминанта), чтобы резко изменить соотношение между остальными; или же метод, своим содержанием рассчитанный на мещанский слой Западной Европы, метод, ничем не связанный с своеобразием советской среды и ее влиянием на круг детского опыта. Бедный наш энтузиаст, бедные дети!

Среди этих ходовых педолого-педагогических методов до сих пор делают педологическую погоду приемы, «отрывающие голову от туловища», изучающие психику без всякой связи с прочим биологическим фондом, изолирующие интеллектуальный слой личности от прочей ее динамики.

Господствуют методы, изучающие детские свойства в их статике, а не в функциональной их изменчивости—под влиянием среды; приемы, ставящие изучаемых детей в противоестественное положение экзаменуемых, вместо условий обычной жизненной динамики; приемы, изучающие голый материал узко-специальной успеваемости, без связи с общей динамикой поведения, с конституцией, с руководящими доминантами ребенка; приемы, изучающие одни лишь детские проявления (реакции) без учета стимулов (раздражителей) и т. д., и т. д.

Как видим, этот хаос кустарных, противоречивых, педолого-педагогических приемов требует длительного, напряженного научно-идеологического вмешательства. По существу эта область окажется наиболее трудной, но в то же время и наиболее ответственной в наших попытках ее перестроить. Имея правильную общую принципиальную перспективу (говорил выше), мы, конечно, осилим и эту задачу.

Марксистские методические искания.

Имеются у нас уже и сейчас попытки начального оформления синтетической методологии, охватывающей целостную личность в ее средовой динамике. Общие предпосылки этих попыток заслуживают большого внимания, во многом энергичного поощрения: стремление охватить взаимную связь эндогенных и экзогенных моментов в их влиянии на развитие детских качеств и проявлений при диалектическом подходе, сугубо заостренном, к тем стимулам, которые идут из *внешней среды*; вместе с тем установка на практические выводы, указывающие, как следует перестраивать содержание этой среды, методику педагогического подхода, даже *внутренние* (эндогенные) свойства—для получения наибольшего социального результата.

В этих начальных попытках ценны (хотя научно и хрупки пока) тяготения слить в органическое целое среду—педагогический процесс—организм,—единственный путь, на котором можно строить материалистическую педагогику.

Попытки эти, к сожалению, пока наталкиваются на тяжелейшие препятствия, обусловленные недостаточным совершенством самих методов изучения организма: слишком пока слабы, не точны об'ективные критерии, по которым следовало бы отслаивать эндогенные процессы от экзогенных, слабо разработана еще об'ективная классификация тех основных раздражителей, которые, в сочетании, составляют внешнюю среду, и, отсюда, создается почти суммарный, мало расчлененный подход к изучению элементов среды; реакции ребенка точно также изучаются пока почти суммарно,—трудно еще делить их на составные части—слишком юна эта новая область исследования. Результаты изучения, при общей их принципиальной правильности, все же туго пока включаются в практические педагогические формулировки.

Такова судьба всякой новой научной отрасли, только зарождающейся. Естественно, что в этих ценных, симпатичных попытках много пока поневоле громоздкого, сложного, много возможностей для субъективистических кривотолков, для умозрительных (вместо экспериментальных) выводов, и возникают из них зачастую расплывчатые, трудно усваиваемые пока, педагогические советы. Во всяком случае, работа начата, основной путь избран правильный.

Надо помнить: единая методологическая система, дающая действительно об'ективный, целостный, диалектический охват психофизиологии ребенка и приводящая к ценной педагогической рецептуре, появится лишь тогда, когда исчезнет «негативистический империализм» как со стороны строящих эту систему, так из лагеря пользующихся узкими, частными методами, из которых тщательной фильтровкой можно извлечь ряд важных ценностей. К счастью, этот негативизм постепенно теперь отпадает с обеих сторон, взаимная агрессивность смягчается, и в русло объединенной принципиальной платформы включатся скоро обильные и научно совершенные материалы по методологии изучения детства.

Для окончательной педагого-педологической сводки, резюмирующей педагогический подход к ребенку, необходима методика изучения, охватывающая и экспериментальные приемы во всех их видах, и *биометрические измерения* как в динамике (функции);

так и в статике (структуре), и методику объективно проводимого наблюдения, наиболее доступного в педагогической среде. Материал изучения должен питаться из всех этих методологических источников при непременном условии: приведения данных к единой целостной проработке, без разобщения, без раздробления данных, полученных отдельными методами. Только такой подход постепенно создаст действительно целостную методологическую систему, в которой ясно будет место каждого отдельного метода, и в которой все методы вместе служат синтетическому оформлению педагого-практических выводов.

Не должно быть в педологии методов изучения, качественно оторванных друг от друга, как не должно в ней быть методов, оторванных от советской педагогической практики,— вот тот основной лозунг, то главное задание, которые пред'явлены сейчас методологическому сектору советской педологии. Тем самым наша методология изучения не может не быть классовой, целевой. Н. К. Крупская так определяет цели нашей педагогической системы: «нам нужен здоровый, радостный, умный и умелый боец-строитель коммунистического общества». Если без последних двух слов буржуазия тоже не откажется от такого определения своих педагогических целей, последние два слова дают ей исчерпывающее пролетарски-классовое целеустремление. Обслуживая классовую советскую педагогику, педология в СССР должна и в методах своих быть отчетливо целеустремленной в классовом смысле.

Это значит, что методы должны быть выработаны не для изучения ребенка вообще—да и не «чего бы то ни было вообще», но ребенка определенных социальных слоев в свете определенных классовых целей воспитания, при условиях определенной социальной среды. Методы изучения дадут тогда выводы о степени пригодности ребенка для осуществления именно этих классовых целей,— вот что будет заданием исследования.

Советская педология будет изучать, насколько данный ребенок годится для воспитания в нем диалектического материалиста, революционно-пролетарского коллективиста, дисциплинированного борца и твердо подготовленного строителя социализма. Марксистское изучение детства должно дать не расплывчатый ответ об общих свойствах ребенка, но обязано четко показать, в каких дозах, каким содержанием, какими методами данный детский слой, данный возраст, данный ребенок и т. д. следует приближать к осуществлению наших классовых целей. Прежние методы обслужи-

вали иные классовые цели, отсюда—их извращающие уклоны. Кризис методов в советской педологии должен быть изжит по линии пролетарских целей воспитания, с помощью приемов, диалектически и монистически вскрывающих всю динамику ребенка.

Организационно-практические вопросы педологии. Характеристика, данная мною педологии в СССР, показывает, насколько еще педология у нас несовершенна. Идеологическая неформленность, отрыв от практики, изъяны в методах изучения,—все это неминуемо должно было вести к тяжелым последствиям в повседневной педологической работе у нас. Правда, массовый интерес к педологии в СССР—огромный. Педологическая литература читается нарасхват. Все курсы по переподготовке требуют циклов по педологии, организуются многочисленные педологические кружки среди учительства. Тяга в педтехникумах и педвузах к педологическому курсу—огромная. Школы, детсады и пр. требуют педологических консультаций.

Количество педологических лабораторий увеличилось в несколько десятков раз в сравнении с дооктябрьскими цифрами. Исследовательские педологические учреждения растут в «геометрической прогрессии». Так, в Ленинграде из семи научно-исследовательских баз—шесть послереволюционного происхождения, то же и в Москве, на Украине и т. д.. Причем рост этот почти одинаково велик как по линии Наркомпроса, так и по Наркомздрава (медико-педологическая часть здравоохранения).

И все же, несмотря на столь богатые предпосылки, в ряде организационных вопросов советской педологии имеются еще и сейчас крупнейшие изъяны: кроме общих причин, о которых говорилось уже, сильно дезорганизующим моментом является также бесплановость педологической работы, неувязка различных ее секторов и учреждений между собою и неопределенность положения, обязанностей педологии в системе социального воспитания. Приведу несколько особо сочных иллюстраций.

До сих пор не прекратились еще споры о правах педологии на самостоятельное существование. Что такое педология?—спрашивают нас. Часть психологии? Часть медицины? Часто злобно иронизируют над педологией, не желая включить ее в ранг новых наук — конкуренток. Один ученый химик, сделав невинную физиономию, в «недоумении» спрашивает: «Педология—что это такое: не наука о ногах ¹⁾? Антропология, спланхнология и

¹⁾ Pes—по латыни нога; педология же—от греческого слова, обозначающего ребенок („Παις“).

пр.—это я слыхивал, а вот о педологии, признаться, впервые мне говорят!». Известный невропатолог, откровенно глумясь над новорожденной научной областью, «наивно» спрашивает: «Педология—это не наука о педерастах?». Над всеми этими наивными и злостными хулителями произнесет свой беспощадный приговор история новой общественной мысли, одной из важнейших глав которой, конечно, окажутся педагогика и педология.

Для нас, для с'езда, во всяком случае, ясно, что ту систему научных знаний, которая объединяет собою отрасли, занятые изучением развития ребенка в процессе его воспитания, следует отделить, эмансипировать для практических целей от тех разделов психофизиологических наук, которые заняты взрослым человеком: здесь и там темп и качества развития иные, иная среда, иные возможности, разные методы влияния. Нам это ясно, но далеко не всему СССР это известно, и отсюда,—бессмысленнейшие курьезы.

Кто на местах, в педвузах и педтехникумах преподает педологию? Кто хочет! Не шутя,—слишком много фактов налицо. Имеются среди преподавателей педологии и бывшие преподаватели богословия: тоже ведь о божественной душе радетели, спецы по душе, по «психологии»,—ясно, и об ангельской, детской душеньке постараться им тоже следует. Читают курс и юристы по мотивам: они знают «преступную душу», т.-е. «динамику души», «динамику личности вообще»,—далеко ли это от детской личности?! Имеется и слой преподавателей из бывших гинекологов и других узко-медицинских, замкнуто-специальных областей, столь же слабо связанных с детством.

Полагаю, что единственным «оправдательным» мотивом для гинекологов может оказаться лишь особая их осведомленность о том, каким образом рождаются дети: далеко ли отсюда до проблемы детского развития?! «Возьмусь-ка!» — и берутся. Любой врач любой специальности считает себя готовым к педологической деятельности: знаю человеческий организм,—чего же больше?—А ребенка знаешь?—спросим мы.—Живого, развивающегося ребенка, обычного, не того, который попадает к тебе между прочим в клинику, в больницу. А условия, задачи, методы воспитания знаешь?—снова спросим мы. Нет—значит, ты не педолог, и в два месяца, смею уверить, педологическую квалификацию тебе не получить.

На последнем педиатрическом съезде (1927 г.), где по поручению ГУС'а я делал доклад о связи педологии с педиатрией, получил несколько «горьких», а, по-моему, глупых записок приблизительно такого содержания: «педиатрия имеется, педагогика имеется,—места для педологии я не вижу, она побирушка у педиатрии и детской гигиены,—вот где ее настоящее место».

Таково пока во многом отношение к педологии и, естественно, что советская педагогика до сих пор не имеет под собою научной педологической основы и фактически не имеет серьезного, твердого кадра действительных специалистов-педологов. Либо используются «чистые» врачи, узкие специалисты медицины, не подготовленные по педолого-педагогическим вопросам, не разбирающиеся в сложных частях педагогического процесса и в элементах психологии—в так наз. поведении. Либо,—что не лучше первого,—идут в ход чистейшей воды психологи, не ориентирующиеся в функциональных сложностях всего организма в целом. Либо, на худую руку, в педологический оборот идут «чистые» педагоги, не знающие ни биологии, ни психологии.

Столь печальное положение, конечно, должно было привести к необходимости создать на педагогических факультетах педолого-педагогические отделения. Почему на педфаках? Почему не на медфаках? Потому, что педология обслуживает педагогические вопросы, которые и должна изучать непосредственно, органически с ними связанная с первых же своих шагов. На медфаке же этого материала она, конечно, не получит: там почти исключительно взрослый контингент клиентуры, и, кроме того, там целеустремленность в клинику, а не в норму.

Эти новорожденные педологические отделения сейчас эволюционируют: они уже пережили первый, преднаучный этап, характерный почти исключительным психологизмом в программных уклонах, вступили теперь в этап биологического углубления учебного плана с должным местом для действительно научного подхода не только к психологии растущего человека, но и, в центре, к его психофизиологии. Однако на наших педологических отделениях, готовящих кадр педологов-практиков, еще далеко от идеала: слабы биологические практикумы во всех областях изучения организма, не хороши и педагогические практикумы (новые учреждения—не успели еще «обрасти») и, в целом, качества выпускаемых работников требуют еще очень значительных коррективов.

Сложность вопроса о подготовке педологов крайне увеличивается еще от общей неопределенности организационного положения, в котором эти педологи, после окончания вузов, будут находиться. Они до сегодняшнего дня еще не знают четко, конкретно—для каких целей их готовят, и будет ли им предоставлена работа. *Штатно* зафиксированного места педолога в главной базе педологической работы—в учреждениях соцвоса—пока еще нет. На местах у работников, выполняющих педологические функции, имеется специально-педологическая квалификация лишь максимум у 10—12% общего количества; прочие же—не педологи.

Между тем на рынке труда скитаются несколько сот окончивших педологическую подготовку и постепенно теряют квалификацию, зачастую впадая в отчаяние, обрывая связь со своей специальностью. Имеется, как печальный курьез, значительный слой «нелегальных» педологов, которые выполняют педологическую работу, зачисленные в штаты то библиотекарем, то каким-нибудь секретарем и пр. Хорошо еще, если зачисление в штат—номинальное, сохраняя на 100% все время товарища для педологических функций. Но бывает и так, что приходится совмещать «отработку жалованья» по штатной должности со специально-педологической нагрузкой,—конечно, этим обоим нагрузкам, вместе с работником, приходится чрезвычайно плохо. Дальнейшее продолжение этого недопустимого из'яна немыслимо.

Повторяем, тяга к педологии в СССР колоссальная и у массового учебно-воспитательного работника и у широких слоев населения (потребность в новом виде грамотности—педологической). Работа педологам будет, надо лишь организационно, штатно ее оформить.

В качестве новой нелепой гримасы в этой области упомяну о здесь уже известном многим намерении некоторых административных инстанций ликвидировать одно из двух общесоюзных педологических отделений!!? Мотив?—«Места не требуют педологов!!»—«На педологов нет спроса,—зачем же их готовить?!». В этом проекте и мотивировке его—верх бюрократического уродства. Вместо того, чтобы, исходя из жгучих, острейших интересов советской педагогики, настойчиво требовать создания педологических штатов,—механически констатируют: «запросов с мест нет». Но какие могут быть запросы с мест, если там нет штатных платных вакансий для педологов?! Не будут же приезжать педологи на аскетическую голодовку! Создайте штаты,—и «места» жадно по-

требуют педологов, только бы их хватило! Кстати, создание педологических штатов быстро улучшит педагогическую и общую квалификацию педологов, так как заказчик—соцвос—будет заинтересован в изготовлении для себя нужного типа работников и соответственно повлияет на программно-методическую постановку вопроса о педологических отделениях.

Кстати, тогда же спокойно, по деловому, разрешится и другой напряженный организационный вопрос—о взаимоотношении педологов-педагогов, кончающих педвузы, и медико-педологических работников, подготовляемых на соответствующих отделениях учреждений Наркомздрава и несущих свою нагрузку по линии отделов охраны здоровья детей, отчасти—по линии охраны младенчества. Спор о разделении функций обеих категорий работников—праздный спор, до тех пор, пока в Наркомпросе не появятся педологические штаты. Пока же на службу поступают лишь работники Наркомздрава, у которых имеются свои ясные, твердые штаты. Педологи же Наркомпроса ведут призрачное существование, а таковое, как призрачное, очень трудно согласовать с реальностью.

К счастью, сейчас от имени Государственного ученого совета я уполномочен заявить о принятом им постановлении, переданном в коллегия Наркомпроса, постановлении, гласящем, что необходимо срочно организационно оформить штатное положение педологов в учреждениях соцвоста как в центре, так и на периферии.

Наш съезд привлекает большое общественно-правительственное внимание, к его мнению отнесутся очень серьезно, и нам необходимо безотлагательно проработать этот злободневнейший вопрос педологического бытия: без штатов не будет педологов, не будет педологии, а без педологов советская педагогика останется безглазой, будет лишь кустарничать, работать вслепую! Мы твердо убеждены, что через органы РКИ нам удастся в ближайшем же году провести этот законопроект о штатах—хотя бы и самых скромных пока; принципиальное согласие и идейное содействие всего Наркомпроса в целом нам обеспечено в этом вопросе.

Из крупных организационных дефектов советской педологии необходимо отметить еще отсутствие *организованной* коллективной педологической мысли в СССР. Только-только собрались местные педологические конференции: Москва, Ленинград, Северный Кавказ и др. Всесоюзная попытка объединения имела место

лишь в апреле прошлого (1927) года, наконец, мы имеем сейчас I всесоюзный с'езд—фундамент мощной коллективной организованности в дальнейшем.

Мы надеемся использовать главные материалы с'езда для издания в ближайшие 2—3 года богатой серии *педологических сборников* по главным вопросам педологии в СССР. С весны этого года начнет выходить серия журнальных выпусков по педологии, которая к зиме должна, по нашему проекту, превратиться в *центральный, специально-педологический журнал*, каковому предстоит сыграть огромную роль в деле объединения разрозненных исканий, исследований советских педологов, в деле широкой пропаганды педологических знаний.

Крупнейшим прогрессивным этапом в ближайшем периоде развития коллективного педологического творчества следует считать создание центрального междуведомственного *планирующего органа (комиссии)* по педологической исследовательской работе: он должен внести систему, порядок, единство в научную работу педологов (об этой комиссии я сделаю в организационной секции особый доклад). Эта комиссия должна охватить своим влиянием также и *издательскую работу* в области педологической литературы, устраняя здесь кустарщину, самотек, произвол.

После с'езда мы поднимем также вопрос о создании *идейно-прочного, общественно-научного объединения педологов*, в которое должны влиться все марксистские искания советской педологической мысли; санкция Главнауки для этого объединения уже имеется. Все эти меры, вместе взятые, создадут в лице советской педологии могучий, идейно единый, организованный, творческий коллектив.

Запад и мы. Сейчас, в конце доклада, выскажу несколько соображений о месте нашей педологии в мировой педологии, о различиях между нами и «Западом». Конечно, следует откровенно сознаться, что мы, в массе, беднее утонченной научной культурой, но, вместе с тем, можем гордо заявить, что к педагогической практике приближаемся гораздо быстрее, чем Запад; тяга к ней острее, стремительнее, социально-педагогический заказ для нас—главный стимул научного бытия. Вместе с тем, мы четко знаем, *чего хотим, что нам требуется*, и эта ясная, яркая *целеустремленность* поможет нам в очень скором времени углубить, уточнить, связать с практикой нашу научную работу.

Мы растем и будем расти не от случайных влияний, не по частным вопросам и кусочкам проблемы, но получая питание из нашей общей *принципиальной установки*, которая облегчит искания, даст им направление, разгрузит их технику. Для Запада же *принципиальная платформа*—это пустяки, там ведь «нейтральны», и разноречивой, пестротой, мелочностью будут там торжествовать тогда, когда мы уже овладеем серьезно научно-построенной педологической системой.

Главное, что отличает советскую педологию от педологии буржуазных стран, сводится к следующему:

1) Мы делаем настойчивый, непрерывный «акцент» на влияниях *социальной среды*, меняющейся, ломающейся, заново у нас строящейся нашими же усилиями, так как не боимся этой грандиозной ломки: пролетарская революция! На Западе же этих «ломок» чрезвычайно боятся, среда там не в руках науки: отсюда гораздо более «прохладный» подход к учету, к изучению факторов социальной среды, установка центра влияний на *эндобиологическом материале*.

2) Мы оптимистически базируемся поэтому на *динамическом* подходе к изменчивости ребенка (влияния изменчивости среды!) и открываем совершенно новые творчески-педагогические возможности и стимулирующие воспитательные факторы во всех стадиях и группах массового детства. Там—апология массовой тугоподвижности, особая симпатия к «верхним» мозговым слоям, пренебрежение к детской массе, бессилие перед тяжелыми педагогическими факторами, так как, повторяем, среда там не в руках освобожденной, как у нас, науки, а в руках класса эксплуататора.

3) У нас стойко развивается монистически-диалектическое изучение личности в ее динамике и целостности, в ее социально-биологической непрерывности. Там попрежнему господствует либо однобокий психологизм, либо укороченный клинико-педиатрический подход, т.-е. там нет педологии в материалистическом смысле, нет, значит, действительно научной педологии.

4) Мы выдвигаем качественно совершенно новые проблемы для педологии, которые и сделались центром нашего педологического здания,—я говорю о педологии *детского труда и детколлектива*. Там эти проблемы в лучшем случае на дальней периферии научного внимания, да и то при грубом искажении принципиального понимания этих проблем (говорил уже).

6) Мы тщательно, всесторонне пытаемся использовать все лучшие данные мировой психофизиологии и патологии, мы получили в СССР совершенно новые научно-физиологические источники, которых нет на Западе и которые Запад не очень любит (учение о рефлексах, теория доминанты и пр.—см. выше), мы строим в педологии глубокую, боевую систему научных знаний, объединенных общим целеустремлением и единым социальным заданием. Там—педология до сих пор остается паразитирующей, третьеочередной главой—не то в медицине, не то в психологии, не то в педагогике: прихлебательство, а не научно-творческая инициатива. Это вполне естественно, так как педология получает могучий стимул для развития лишь тогда, когда на историческую авансцену прорывается *массовая педагогика*—новая педагогика освобожденных революцией человеческих масс. На Западе пока, к сожалению, этой педагогики еще нет,—откуда же родиться могучей педологии?!

Конечно, мы только рождаемся, как действительно научная область, как область нового, революционного строительства, но ведь и весь СССР только рождается.

На Западе о нашей работе еще мало знают, но связи начинают налаживаться, конечно, в первую голову, с единомышленниками и близкими, сочувствующими революции кругами. Значительный интерес обнаруживает к нам английская коллегия Плебса, австрийская характерологическая школа (крайне левая в Австрии) тоже тяготеет к нам,—симпатии свои, интерес свой адресуют нам левые социологи и педагоги Америки. Что же касается коммунистического учительства Запада, — им с нами целиком по пути. Они перепечатавают выдержки и целые главы из наших работ, они с надеждой ждут от нас новой науки о новом, массовом ребенке, о растущем новом человеке, и мы не обманем их надежд.

Для зарождающейся социалистической культуры педология не узко-прикладная дисциплина, но огромная научная область, связывающая собою целую серию научных дисциплин. Ее задачи в СССР—энергично помочь разрешению основных вопросов учения о личности, о личности растущего социалистического человека, путем изучения развивающейся личности ребенка и путем построения научных методов учебно-воспитательной работы с ним. При таких своих заданиях и при таком своем положении в системе общественно-научных знаний советская педология сыграет колоссальную роль в борьбе за социалистическую культуру, за

культурную революцию,—она чрезвычайно ускорит темп создания нового, социалистического человека.

Во всеоружии диалектически-материалистического знания и социалистического целеустремления, в неразрывной, органической связи с советской педагогикой—советской педологии предстоит грандиозная работа по построению не только нашей, но и мировой социалистической культуры.

II. ПЕРВЫЙ ВСЕСОЮЗНЫЙ ПЕДОЛОГИЧЕСКИЙ С'ЕЗД ¹⁾.

Итоги с'езда.

1-й с'езд работал в начале января 1928 года и был созван через 8 месяцев после первого педологического совещания, целью которого было предварительно смягчить дискуссионную остроту работ с'езда. Совещание выполнило целиком возлагавшиеся на него задания, дало возможность ознакомиться с главными педологическими школами и группами в СССР и наметило перспективы общей платформы по главным вопросам педологии. Это обеспечило возможность чрезвычайно продуктивной работы на самом с'езде.

С'езд был организован по особому постановлению Совнаркома РСФСР, как с'езд всероссийский, но энергичная инициатива братских республик—Украины, Белоруссии и пр. в лице их наркомпросов и наркомздравов—превратила с'езд в *всесоюзный*, объединив на нем до 2.000 советских работников педологической теории и практики.

С'езд в непрерывной, напряженной, восьмисуточной работе полностью оправдал возлагавшиеся на него надежды и будет записан в историю социалистической культуры как чрезвычайно важная и яркая глава ее.

Из богатейшей серии достижений с'езда мы остановимся вкратце лишь на основных, и развернем их подробнее ниже: а) с'езд приблизился к марксистской платформе по основным вопросам педологии; б) с'ездом были учтены все основные школы и группы по педологии в СССР, так как все они были хорошо представлены на с'езде: учет был проведен, как в идеологическом, так и в научно-теоретическом и в прикладном отношениях; в) с'езд собрал ценнейший, профильтрованный информационный материал по всей педологической работе в СССР; г) с'езд со-

¹⁾ Доклад на Коллегии Наркомпроса и материал для доклада, сделанного в Коллегии Агитпропа ЦК ВКП(б) (см. приложения в конце брош.)

брал много практически-рецептурных указаний для массовой педагогической работы; д) с'езд оформил главные принципы, подлежащие лечь в основу такого важнейшего сектора педологии, каким является раздел *методики* изучения ребенка; е) с'езд заставит отныне советскую педологию целиком, органически, глубоко врасти в советскую педагогику; ж) с'езд выработал предпосылки для дальнейшего планирования педологической исследовательской работы СССР и для организованного ее объединения, для создания предпосылок коллективного научного творчества; з) с'езд дал чрезвычайно много в области более интимного, товарищеского, взаимного ознакомления советских педологических групп и отдельных работников; помог выяснению ряда недоразумений, взаимному пониманию, положил начало организованному общественно-научному мнению в советской педологии и т. д., и т. д.

Общее значение с'езда может быть охарактеризовано так: *с'езд дал синтез между принципиальной марксистской платформой и непосредственной педологической практикой.*

В главных двух резолюциях с'езда—по докладу «Педология в СССР» (I) и по методологическому сектору докладов (II)—дана впервые попытка в марксистских формулировках изложить не только основные теоретические предпосылки, но и определенные, рабочие практические подходы к педологии. В этих резолюциях—прямой, непосредственный переход от принципиального обоснования главных педологических проблем к практическому их оформлению во всех областях педологической работы: в вопросах детского труда, детколлектива, в возрастной педологии, в педологии трудного ребенка и т. д.

Исходя из этой общей характеристики, можно свести все материалы с'езда к четырем главным разделам: 1) работы с'езда в принципиально-идеологической области; 2) работы в научно-исследовательской области; 3) работы в педагого-практическом разрезе; 4) работы по организационным вопросам педологии.

Принципиальные достижения с'езда. По первому разделу, *принципиальному*, с'езд подвел заключительные итоги основной части той острой дискуссии, которая развернулась в СССР с 1921 по 1927 г. по главным вопросам психофизиологии человека. Напомню ¹⁾, что дискуссия велась в те годы по трем направлениям, и по всем трем с'езд высказался активно и достаточно единодушно.

¹⁾ См. первую статью брошюры.

Нужно при этом учесть, что положение педологии в системе научных знаний вообще чрезвычайно благоприятствует оформлению марксистских ее (педологии) позиций. Во-первых, все принципиальные, идеологические вопросы педологии вырастают органически из гущи практики и снова врезаются в эту гущу, ею подталкиваемые и направляемые. Так, теоретический вопрос о *психофизическом монизме* при изучении структуры личности и вопрос о *качественной специфичности* психики—это вопрос о практике методов изучения человека, практический вопрос о педологической диагностике: что изучаем, как изучаем! Другой «теоретический» вопрос—об *изменчивости*, о пределах и возможностях влияния среды («социо» и «био») — это остро-практически вопрос о темпе возрастного развития, о возможностях и методах воспитания. Именно в виду их острого практицизма были так жестоки до с'езда споры об этих теоретических вопросах, именно их практика так прочно благоприятствует марксистскому их оформлению на с'езде: органическая близость к *социальной практике*.

Из всех психофизиологических дисциплин, вне сомнения, именно педология оказывается *наиболее социально-чувствительной*. Она имеет дело с ребенком, т.-е. с материалом, наиболее податливым на влияния социальной среды, она имеет дело с воспитанием, т.-е. с *непрерывным социальным экспериментом*. Естественно, что спор по главным педологическим вопросам, до с'езда и на с'езде, не мог быть аполитичным, «внемарксистским»: он должен был поневоле социально, классово заостриться, так как это был спор о практических возможностях и методах новой, *классовой*, социалистической культуры. Выводы из этого спора могли быть либо марксистские, либо антимарксистские: «*tertium non datur*»—третьего не было дано.

Главное достижение с'езда в том, что он знакомил, в основном, споры о марксизме на педологическом фронте, и марксизм будет теперь для педологии не только идеологическим, но и *практическим*, повседневным компасом.

Основой принятой с'ездом платформы является главная резолюция с'езда по докладу «Педология в СССР», и, анализируя шаг за шагом все последующие резолюции о методах изучения, о возрастах, о трудных детях и пр., мы видим, как они пропитаны все той же общей системой, той же единой целеустремленностью, что и главная резолюция. Доклад т. Бухарина «Педология и марксизм», данный в конце с'езда, не является обычным

торжественным дополнением к работе с'езда, но органически вырос из пленарных и секционных работ с'езда: он оказался идеологическим итогом того, что продумывалось и говорилось до него на пленуме и секциях. Марксизм не навязывался с'езду, не искусственно вращал в него, но прорывался естественно, органически из всех наиболее актуальных моментов с'ездовской работы: ораторы, сами не замечая подчас того, выступали «или» «или» — либо марксистски, либо антимарксистски.

В вопросе о *структуре личности* с'езд принял позицию психофизического монизма в диалектически-материалистическом его понимании, с учетом специфического качества психики. В этом же направлении выступил и т. Бухарин. Тем самым был отвергнут дуализм и статизм в психологии, принят *социогенизм* как основной источник психических процессов у человека.

В вопросе о проблеме *изменчивости* с'езд беспощадно отнесся к социологическому и педагогическому использованию биогенетического закона, оптимистически учел возможности детских творческих изменений под влиянием социальной среды на мозговую кору в первую очередь и, отсюда, особенно активно использовал материалы рефлексологической и психотерапевтической школ, вскрывающих особенно богатые данные о динамизме коры.

В вопросе о *методах изучения*, уже исходя из первой резолюции, подтверждая принципы монизма и изменчивости, с'езд тем самым последовательно из'ял суб'ективизм, дуализм, статизм из своей методологии изучения. Эта исходная позиция облегчила принятое решение по частным вопросам методологии. Спор о соотношениях между экспериментом и наблюдением как методами изучения, о связи целостного подхода к изучению ребенка с возможностью анализа отдельных частей поведения, споры о новом месте среды как основном об'екте изучения все они получили согласованный ответ в принятой общей платформе: приемлемо лишь то, что удовлетворяет диалектике, монизму, об'ективизму и что может быть проконтролировано экспериментом.

Роль этой общей, всеоб'единяющей платформы по главным вопросам психофизиологии человека, несмотря на сжатость, схематичность этой платформы, оказывается огромной потому, что платформа эта, такая, казалось бы, «абстрактная», «философская», теоретическая, радикально меняет картину *всей педологической практики*, придает именно советской педологии то спе-

цифическое, классовое, революционно-пролетарское лицо, которое она и должна иметь.

Положения резолюции о роли среды и мозговой коры вскрывают огромное богатство творческих возможностей массового детства во все возрастные его этапы.

Коллектив был усвоен съездом как *принципиально новый* средовой фактор, качественно преобразующий кору ребенка и ее возможности.

Труд в социалистическом строе был принят как могучий организатор корковых процессов.

Патология, отклонения от нормы были учтены съездом как изменчивый продукт социальных условий, и, отсюда, вскрыты были новые предупредительные и перевоспитательные возможности даже в наиболее тяжелых формах трудного детства.

Именно на съезде воочию, непосредственно было видно, как упирались все практические вопросы в принципиальную платформу (о возрастах, трудном детстве и пр.), как плодотворна была острая дискуссия, развернувшаяся между 1921—27 годами.

Сговор съезда на принципах привел и приведет в дальнейшем к углубляющемуся сговору на практике, что даст необыкновенный расцвет практической педологии в ближайшие 5—6 лет. Исключительная, принципиальная роль съезда заключается еще в том, что его решения будут воспитательно воздействовать и на другие научные дисциплины, так как именно в педологии место «стыка» всех психофизиологических наук, изучающих человека.

Проблема целостности, изменчивости, этот стержень педологии, так или иначе разрешенная, перекатится скоро и во все другие съезды, связанные с изучением человека. Вот почему платформу, принятую съездом, необходимо сделать широким общественным достоянием, надо ввести педологию в круг *общекультурных* вопросов, в общую прессу, в общую аудиторию, нельзя замыкать ее в пределах специально-педологической или педагогической литературы.

Принятая платформа обязывает, для углубления и конкретизации ее положений, к созданию серьезного педологического журнала, к изданию серии серьезных, идеологически продуманных педологических сборников, к организации марксистского педологического общества. Принятая платформа должна быть введена в курсы педологии, *как их основа*, в педагогических учебных заведениях.

Следует актуально ее учесть при планировании исследовательской и издательской работы по педологии. Напомню, что даже в «Педагогической энциклопедии» в ее педологических материалах, в вышедших двух первых основных томах, нет общей, единой платформы. После съезда такую «педологию» можно считать доисторической.

Надо всерьез заняться прощупыванием с помощью принятых съездом позиций и других, смежных с педологией, научных областей, в первую очередь в связи с подготовкой съезда по рефлексологии человека.

Знаменательно, что Агитационно-пропагандистский отдел ЦК ВКП(б) энергично выдвигает сейчас проблему о переносе материалов психофизиологии на построение методики общественно-политической работы со взрослыми: вопросы о гигиене мозга и методике умственной работы (массовая культура мозга), о методах партийного просвещения и т. д. в психофизиологическом освещении.

Для этого глубокого сдвига, для расширения общественно-практического охвата психофизиологии педологический съезд сделал не мало и, в первую очередь, сделал это своей материалистической платформой.

Научно-исследовательские итоги о съезде. Перейдем ко второму сектору достижений съезда—к сектору *научно-исследовательской* педологической работы. Сейчас, после съезда, можно твердо заявить, что в съезд влилась, в основном, вся исследовательская работа по педологии в СССР. Все три вида научного исследования: а) лабораторно-интимные работы, б) медико-педологические и в) педолого-педагогические, были сильно представлены на съезде.

Вместе с тем после съезда стало ясно, что все советские—физиологические, психологические, психофизиологические школы (не говоря уже о клинических базах) вплотную подошли не только к постановке, но и к глубокому изучению педологических проблем.

Все мы знаем, как много дала *школа Павлова* для физиологии и, особо, для изучения поведения животного. Если она мало «аппетита» пока обнаруживала по адресу человека, то, следуя указаниям самого Павлова, многие основные его формулировки, в осторожном их преломлении, оказываются применимыми и к человеку. К счастью, в недрах школы появилась серьезная тяга к изучению

методами Павлова ребенка, что особо важно для педологии.

С'езд продемонстрировал эти материалы. Павловская школа обнаруживает точную, тонкую методику в своих изысканиях, но как материал, так и выводы из него имеют пока замкнуто—лабораторный характер, без возможности непосредственного педагогопедологического применения. Следует работы школы в области детства теснее приблизить к педологической практике, поставить их в лучшие материальные условия, поставить перед ними конкретные задания. Сомнения, вызывающиеся отдельными «философскими» увлечениями некоторых представителей школы, пытавшихся отрицать специфичность психики, после с'езда рассеиваются, так как школа, в целом, в области философии придерживается нейтралитета, оставляя за собою лишь строго об'ективный, точный эксперимент в области *некрофизиологии*. В этой области, конечно, школа Павлова является гордостью СССР.

Школа Бехтерева была чрезвычайно богато и полноценно представлена на с'езде. Работы ее тесно и давно примыкают к педологии, затрагивая сплошь и рядом острые практические вопросы. С'езд показал, что школа Бехтерева много вносит остро-реформирующего материала своей генетической рефлексологией, дает много новых соображений о роли среды в своем педолого-рефлексологическом секторе, как и в секторе рефлексотерапевтическом.

Оригинальны, нужны начатые школой Бехтерева работы по рефлексологии труда. Педологически важны попытки создать рефлексологическую детскую характерологию. Среди пионеров по изучению коллективизма на одно из первых мест следует поставить школу покойного Бехтерева, и т. д., и т. д.

Школа остро заинтересована человеком, близка к жизни, прочно учитывает роль социальных влияний. Если у вождя школы замечались известные из'яны по линии механистического уклона в области понимания психических процессов, а также оттенки спенсерианства в походе к коллективу,—среди учеников его именно эти тяготения не сильны, и с'езд показал, что школа, в целом, все настойчивее тяготеет к материалистическим, монистическим толкованиям общих вопросов в духе диалектики. Конечно, этот процесс не легок и закончится не быстро.

Остаются еще сомнения по поводу точности методов у отдельных работников школы Бехтерева и слишком большой поспешности в некоторых ее обобщениях. Здесь требуется осторож-

мость со стороны как школы в целом, так и общественно-научного мнения педологических работников СССР. Надо включить работы школы в общий советский план, из'ять из нее некоторый самотек (задания лишь по внутреннему интересу работников, а не по нужности их для всей системы педологической работы). Необходимо все сделать для ликвидации последних остатков разнобоя между отдельными рефлексологическими школами, так как в этом разное господствовали не столько принципиальные, сколько персональные моменты.

После с'езда надо добиться максимального объединения всех советских исследовательских сил, и начин должны сделать группы, работающие по столь многообещающему методу рефлексов.

Психологический институт (Москва) много делал минувшие годы для внесения ряда марксистских обобщений в психологическую теорию. Работа эта твердо выявилась и на с'езде. Меньше дал Институт в области непосредственно-педологических материалов, педологические задания пока как-то не связаны органически с общим планом работы Института, причем в педологических материалах Института не выявлена физиологическая их база благодаря отсутствию в Институте оборудованной физиологической лаборатории.

При чрезвычайно серьезном вкладе, сделанном Институтом в попытках марксистской проработки психологической теории, вызывает, однако, большое сомнение суровое отношение значительной части руководящего ядра Института к учению о рефлексах. Поскольку речь идет об общефилософских извращениях отдельных, хотя бы и крупных, рефлексологов (внесение физиологических методов в социологические проблемы, отрицание психизма и пр.), эта суровость неуместна в отношении ко всей школе в целом, к ее методологии эксперимента, основанной на безусловном об'ективизме и безукоризненной тонкости, тем более, что школа, в целом, не «философствует», и ошибки отдельных ее представителей являются не ошибками системы, но их персональными ошибками.

Обвинения, адресованные часто работниками Психологического института учению о рефлексах по поводу будто бы отрицания последним роли внешней среды, конечно, совершенно неуместны, так как проблема рефлекса, в основном, и есть проблема внешнего стимула—проблема внешней среды (для человека раньше всего социальной среды). Больше, чем какая бы то ни было иная

психолого-физиологическая школа, именно учение о рефлексах раскрыло совершенно невиданные возможности для диалектического раскрытия биологического динамизма в результате влияния среды на организм.

Реактологическая теория, на которую опирается Институт, в этом отношении гораздо менее плодотворна, так как исходит исключительно из физики и химии: сводя всю психофизиологию к физике и химии, она не в силах овладеть *качественной* грандиозностью всех процессов, совершающихся в организме. Удивляет лишь, что, энергично отстаивая проблему качества в психологии, эти работники Института базируются в своей общей методологии на теории, отрицающие проблему качества вообще.

Все эти сомнения не умаляют, однако, очень крупного значения Института для психолого-педологической мысли СССР. Институту предстоит большое будущее. Педология, к сожалению, повторяю, не является пока основой работы Психологического института, и наиболее ценные выступления Института на съезде относились по преимуществу к общим проблемам психологии. Во всяком случае, ясно выраженные тенденции к марксизму обеспечивают Институту широкое развитие в дальнейшем и непосредственное углубление в педолого-педагогические области.

Московский институт методов школьной работы в своей педологической работе проявил себя на съезде вопросами, наиболее близкими к педагогической практике. В поле зрения Института, судя по его докладам, входят такие остро-злободневные вопросы, как педологическое изучение учебной успешности, методика обучения ряду формальных школьных навыков, изучение детских интересов и т. д. Институт не имеет в своих отделах физиологической базы и, кроме того, работает большей частью либо анкетами, либо массовыми тестами, что, конечно, не дает ему возможности тонко и глубоко-экспериментально подойти к педологическим вопросам.

Однако вполне марксистское направление научно-педагогической деятельности Института и близость его к непосредственной учебно-воспитательной практике СССР обеспечивают серьезное развитие в нем дальнейшей научно-исследовательской работы в области педологии.

Институт научной педагогики при 2 МГУ, как существующий всего лишь 1—1½ года, выявил себя на съезде недостаточно отчетливо: больше всего работ Института относилось к узко-спе-

циальным формам трудного детства, отдельные доклады касались анкетного обследования подростков, проблемы коллектива, но объединенной системы, оформленного направления в этих докладах не было—индивидуальность Института еще вызревает, очевидно, Институт должен будет создать *органический план*, связывающий как все его педологические секции между собою (чего еще пока нет), так и педологию в целом с педагогикой (чего еще тоже нет).

Ленинградский институт научной педагогики дал особенно много исследовательского материала по психолого-педологическому своему разделу. Тяготая к материалистически-монистическому объяснению душевных процессов, он сосредоточил, однако, главное свое внимание на психологическом изучении детства и здесь, особенно в дошкольном секторе, создал очень интересную и ценную систему подхода к вопросу. Материал этот относится как к анализу детской игры и детского труда, так и к изучению отдельных навыков.

Сугубый интерес представляет работа Ленинградского института по сравнительной характеристике навыков у детских групп, воспитавшихся в детских садах различных методологических систем (Монтессори и др.)—образчик полноценного подхода к педологическому изучению влияний *среды* на детское развитие. Довольно много материала дал Институт в области практической методики с трудными детьми, но эти данные имеют пока преимущественно эмпирический, а не экспериментальный характер.

Биолого-педологический отдел Ленинградского института, к сожалению, не связан внутренне с психолого-педологическим своим отделом—план и проблемы у обоих отделов разные. И не удивительно поэтому, что на яслевой секции с'езда отдельные работники первого отдела (биологии) были единственной оппозицией (справа) единодушному динамическому уклону в понимании яслевого детства, выявленному на секции всеми работниками РСФСР, Украины и т. д. как со стороны НКП, так и НКЗ.

Ленинградскому институту, совместно с рефлексологическими школами, предстоит сыграть в Ленинграде очень большую роль по построению там богатейшего очага советской педологической культуры, и потому остатки внутреннего разнобоя, как принципиального, так и организационного, ему следует скорее ликвидировать.

Из московских высших педагогических учебных заведений «сверх штата» проводят большую исследовательскую работу педологические кафедры Академии коммунистического воспитания, давшие съезду много чрезвычайно ценного педологического материала: по обоснованию динамического подхода к дошкольному, школьному и переходному возрасту, по пересмотру тяжелейших форм трудного детства, по построению более четкой методики изучения ребенка и среды, по педагогической типологии, по изучению успешности и т. д.

Можно после съезда, сейчас, заявить, что огромная часть той идеологической работы, которая проведена до съезда и на съезде и которая решающе отразилась на платформе съезда, возникла и развернулась именно в недрах Академии: начавшись проработкой еще на базе Института коммунистического воспитания, существовавшего при АКВ до 1924 года, и влившись затем в кафедры Академии.

Мы пока в основном, да и то очень сжато, коснулись лишь исследовательской работы РСФСР, между тем и в братских республиках накопилась опромнейшая и ценнейшая масса исследований.

Украина особенно сильно способствовала на съезде победе там оптимистически-динамического направления. Ее работы по изучению детколлективов, по рефлексологическому обоснованию методики построения навыков, по динамическому анализу яслевого возраста, по тонкому экспериментальному изучению детских трудовых процессов (биохимический метод и пр.), по пересмотру трудного детства и т. д. представляют собою крупнейший, во многом непревзойденный пока вклад в золотой фонд общесоюзной педологии.

Если некоторые обобщения Украины иногда слишком «темпераментны», все же неоспорима глубокая тяга украинских исследовательских учреждений к марксистскому обоснованию их работы, напряженная их целеустремленность—максимально послужить зарождающейся социалистической педагогике. Для научно-педологической работы Украины характерно, в области рефлексологии, тяготение добиться органического синтеза между школами Павлова и Бехтерева, тяга устранить принесшие много вреда и во многом не обоснованные острые трения между этими двумя крупнейшими школами СССР, так много внесшими в социально-биологическое изучение человека.

Большую исследовательскую работу по анализу интересов, по изучению успешности показала с'езду Белоруссия и т. д., и т. д. Все перечисленные мною учреждения, далеко не исчерпывающие собою те новые исследовательские базы, какими заново обогатился за 10 лет СССР, относятся к Народному комиссариату просвещения. С'езд, однако, показал, что опромная, глубокая, научно-педологическая работа ведется и в исследовательских учреждениях Наркомздрава: по Институтам физкультуры (Москва, Ленинград), по формирующемуся Медико-педологическому институту ¹⁾ (Москва), по Институту гигиены воспитания (Киев), Институту социальной гигиены, Институту охраны младенчества (Москва) и т. д.

Как показали минувшие с'езды по охране здоровья детей и по охране младенчества, принципиальная основа наркомздравской работы идет по путям той *социально-биологической платформы*, которую я проводил и защищал в докладе «Педология в СССР» ²⁾. Эти идеологические предпосылки помогли водворению прочного динамического подхода к вопросам физического воспитания и гигиены детства.

Исследования НКЗ дали с'езду много материалов по изучению детского здоровья в СССР, по анализу проблемы конституции (в духе глубокого учета влияний среды на конституцию), по гигиене полового воспитания, опирающегося на методику общественно-творческих переключений и на детский коллектив, по построению бюджета времени для детских учреждений и т. д.

В виду организационной оторванности учреждений Наркомздрава от базы социального воспитания (детсад, школа) работы Наркомздрава пока характеризуются, в основе, медико-педологическим уклоном и слабо еще связаны с педагогической практикой.

Организационная ясность, внесенная с'ездом (см. ниже, раздел IV), углубит эту связь с педагогикой и сделает работу Наркомздрава еще более плодотворной как научно, так и в прикладном отношении.

Для юной социалистической культуры характерно, что научными исследованиями по педологии заняты не только культурно-просветительские и оздоровительные ведомства, но и... хозяйственные наркоматы. С'езд продемонстрировал чрезвычайно ценную исследовательскую работу, прodelьваемую педологическими лаборато-

¹⁾ Институт О. З. Д.

²⁾ См. 1-ю статью.

риями и кабинетами... НКПС (Наркомпуть). Исследования эти непосредственно и глубоко связаны с педагогической практикой, в этом и смысл стимулирования их из хозяйственного органа.

НКПС дал научный материал по педологическому анализу школьных учебных программ (комплекс в I ступени), по построению детской трудовой аппаратуры, по формированию главных учебных навыков.

Исследовательская педологическая база начинает строиться и около... *Высшего совета народного хозяйства СССР*, в лице научно-методического совета по изучению школ фабрично-заводского ученичества—этой главной базы для подготовки новой молодой квалифицированной производственной силы. Совет ведет педологическую работу по изучению свойств пролетарского подростка и по обоснованию методов учебно-воспитательной работы с ним в школе ФЗУ.

Наркомтруд выдвинул доклады по использованию психотехники в качестве высоко-ответственного сектора педологии. Исследовательские работы НКТ дали серьезный материал по изучению профодаренности детей и по построению методики трудового процесса. Но, к сожалению, что и естественно, НКТ тяготеет, конечно, к проблеме взрослого труда, внося в детскую область материалы лишь от своего «избытка»: психотехнический фонд СССР надо впредь органически связать с педологией, вместо эпизодических гастролей психотехники педология должна включить ее в себя как неотъемлемую свою часть (педопсихотехника), но, конечно, без того одностороннего, узкого психологизма, который часто владеет умами многих психотехников; не психотехника, а психофизиотехника детская нужна в СССР. Всюду должен господствовать тот же принцип монизма.

Изъяны исследовательской работы по материалам с'езда. Отмечая огромные достижения исследовательской работы, надо одновременно указать и на ряд основных, серьезных ее изъянов, судя по материалам с'езда (понятно, я это и делал выше, сейчас дополню). Психофизиология трудового процесса в СССР, в основном, пока изучается почти исключительно на взрослых, вплоть до отдельных попыток механистически переносить «взрослые» обобщения на детский возраст; в применении к детям изучение труда еще совершенно не достаточно. Даже Институт мозга, много внимания уделяющий детству, в области труда адресует детям никак не больше 5—8% своих работ.

Психологический институт, Московский институт научной педагогики по этим вопросам на с'езде не выступали совсем. Психотехника, в частности, в лучшем случае занята подростком (ФЗУ), пока еще «ниже» не спускаясь. Это из'ян, требующий ближайшего *планового* исправления.

Второй крупнейший общий дефект советской исследовательской работы, вскрытый с'ездом—значительная ее оторванность (пока!) от крупнейших вопросов педагогической практики: нет еще серьезного, детального педологического изучения учебных программ, мало сделано по методикам формальных навыков и специальных предметов, методы изучения ребенка чаще всего дают либо узко-гигиенические выводы, либо суммарно-педагогические, непригодные для повседневного руководства деталями педагогического процесса.

Очень бедно был представлен с'езду материал о свойствах пролетарского ребенка, почти совсем не было данных о крестьянских детях.

В общем фонде педологических исследований совершенно ничтожен (относительно) удельный вес материалов по возрасту I ступени, этому основному возрасту, интересующему массовую школу в СССР, составляющему главный школьный кадр в советской сети народного образования.

Педологическое изучение детского коллектива ограничивается пока, в главном, постановкой под опыт лишь общих вопросов или же частных, оторванных от непосредственной практики: не дается еще методических указаний о технике построения коллектива, об использовании пионердвижения, как способа коллективистического воспитания, и т. д.

Провинция отстала в своей исследовательской работе, и около 85% докладов с'езда принадлежит культурным центрам СССР: Москва, Ленинград, Харьков, Киев и т. д.; очевидно, надо втянуть периферию энергичнее в научные исследования—«наука только наверху не создается».

С'езд лишний раз подтвердил отрыв педологии от педиатрии, отсутствие у них взаимных органических воздействий, истощение педиатрии узкой клиникой без признака интереса с ее стороны к педологии и педагогике. Междуведомственная плановая педологическая комиссия, очевидно, урегулирует этот вопрос, так как в сферу ее работы войдет и та часть медицинских наук, которая соприкасается с педологией.

Особо надо отметить отсутствие на с'езде работ по технике *детской умственной работы* в разные возрасты: способы упорядочения внимания, укрепления памяти и пр.,—все эти крупнейшие вопросы учебного процесса пока вне центра внимания советской педологии, и здесь, конечно, необходимо также вмешательство.

Обнаруженные с'ездом изъяны в исследовательской работе приводят к следующим заключениям.

Необходимо вплотную *обследовать* научно-исследовательские учреждения по педологии для ликвидации в них нереальных рабочих планов, ненужных заданий, для устранения вредных диспропорций в развитии различных частей исследовательской работы. Результатом обследования будет накопленный материал, который поможет дальнейшему рациональному планированию, устраним трения, часто по существу необоснованные, между отдельными школами,—возможно, толкнет к объединению нескольких учреждений в одно для пользы дела.

Необходимо приступить к рациональной *перепланировке* исследовательской работы как по НКП, так и по НКЗ совместно, включив в сферу плана также и ту часть работы медицинской подсекции научно-технической секции ГУС'а, которая соприкасается с педологией. Положить при этом в основу планирования два типа планов: а) узкий педологический план, целиком идущий по текущему годовому производственному плану научно-педагогической секции ГУС'а и Главсоцвоса в области педологических вопросов; б) более широкий план—на значительный срок (3—5 лет), охватывающий все области педологической работы, создающий для нее основные вехи.

При планировании серьезно использовать организованное общественно-научное мнение педологических работников, дабы план не оказался «сочиненным наверху». Поэтому особое внимание—педологическому журналу и материалистическому педологическому обществу (обществу педологов-материалистов), которое и необходимо сформировать в ближайшем же времени.

Педагого-практические итоги с'езда. На достижениях советской педологии в третьем секторе материалов с'езда в области *педагого-практической* я подробно по проблемам, возрастам и пр. останавливался в своем докладе «Педология в СССР», где мною были, главным образом, использованы данные, поступившие на

с'езд в виде тезисов, литературы, выставочных плакатов и пр. Дополню сейчас лишь немногим.

С'езд, несмотря на большие, указанные мною выше, изъяны в педологической исследовательской работе, внес чрезвычайно много ценного в непосредственную педагогическую практику.

Яслей возраст после с'езда получает ряд глав, насыщенных методическими указаниями по всем видам работы в яслях. Новые советские данные о роли мозговой коры в ясельном возрасте начинают радикально перестраивать воспитательную работу в этом решающем периоде детства. С'езд обнаружил полное единодушие всех основных групп ясельных работников СССР (кроме единиц) по главным практическим вопросам педологической работы в яслях. Намечены перспективы для увязки педагогической работы детского сада с яслями — органическая, педагогическая преемственность взамен прежнего отрыва. Вынесено постановление о введении педологии раннего возраста в педагогические медицинские высшие учебные заведения, а также о подготовке ясельных педолого-педагогических работников в педвузах.

По *дошкольному* возрасту, кроме указанного в моем пленарном докладе, с'езд выявил еще следующие вопросы: о психопатиях в дошкольном возрасте (значительный этап, открывающий богатые возможности предупреждения: до сих пор психопатии почти исключительно изучались, лишь начиная со школьного возраста); коллектив был дан не в абстрактном разрезе, а в тесной связи с работой и игрой детей, на конкретном базисе — серьезный шаг вперед по пути создания методики коллективизма. Особенно много внимания было уделено изучению внешней среды (в этом отношении дошкольная педология особенно богата энергичными исканиями и материалом).

«Есть, наконец, с чем педологически выступать на дошкольном с'езде», — такова характеристика дошкольных данных педологического с'езда, сделанная дошкольниками-практиками.

По возрасту *первой ступени* материалы с'езда были наиболее близки к педологической практике: здесь ощутительнее всего нажим педагогического заказа (любопытно, что до двух третей аудитории первоступенной секции с'езда были педагоги). Изучение успешности, методика чтения и письма, анализ комплекса, анализ детских рабочих установок в учебной жизни, изучение школьного оборудования, подход к педагогической типологии, классифи-

кация детей по педагогическим признакам (параллельно биологическим, но не кладя биологические в основу). Ценные сообщения о педологии деттруса по биомеханическому и биохимическому изучению детского трудпроцесса, по изучению развития трудовых условных рефлексов, причем были представлены с'езду кинограммы рационализированных инструментов специально для детей (в частности по дереву).

Среди усовершенствованного детского трудового инструментария надо особо отметить большую, сосредоточенную работу московского Института внешкольной работы. Любопытно, что даже Академия художественных наук, — казалось бы, далекая как от трудовой техники, так и от педагогики, — внесла свой ценный вклад в работы с'езда, представив материал о конструктивной деятельности школьников: лучшее доказательство начинающегося синтеза в СССР — общественного воспитания, труда и искусства.

Секция первой ступени выделила на с'езде особое совещание по труду, учитывая колоссальное новое значение труда для первых же этапов школьного воздействия. Тут же, на секции I ступени, оформилось и новое задание для педологии: дидаскология—изучение учителя и воспитателя с точки зрения требований, предъявляемых к нему педологией.

Второступенная секция с'езда дала много нового, специфически советского материала об оптимистических возможностях переходного возраста при правильном построении среды вокруг него, вскрыла ряд советских работ по психотехническому изучению профессиональной ориентации подростка, причем серьезно было вскрыто влияние типа школы как на производственную, так и на общую установку школьника.

Существенное начало положено изучению социальных проявлений подростка, причем прежние педологические соображения об аутизме (замкнутости) подростка сейчас в значительной степени отвергаются советскими данными о богатом подростническом коллективизме, развертывающемся при правильном подходе к *своеобразным* качествам переходного возраста.

Секцией II ступени было выделено особое совещание по педологии пионердвижения, с активным на нем участием руководящих работников Коммунистического союза молодежи, причем совещание потребовало особого педологического кадра для пионердвижения и сугубого педологического внимания к пионерработе.

По секции *трудного детства* ожидающаяся в начале с'езда дискуссионная страстность оказалась смягченной еще благодаря апрельскому педологическому совещанию, и острых разногласий в понимании значения среды для детских отклонений не было.

Характерно, что даже педологи-анатомы и «чистые» клиницисты, работающие над трудным детством,—казалось бы, особенно тугоподвижные по вопросу о влиянии социально-воспитательных воздействий,—и те целиком на с'езде присоединились к динамическому признанию роли средовых, социогенных факторов в детских психопатиях.

Были развернуты богатые и радующие материалы о динамике трудного характера в условиях среды, об обширных перевоспитательных и предупредительных возможностях даже самых тяжелых форм трудного детства вплоть до шизофрении и циркулярного психоза. Много практических материалов дала секция по педологическому обоснованию методов сенсомоторного воспитания трудных детей, по анализу комплексных программ для них, по ручному труду, речи, коллективу и т. д. Вне сомнения, педология СССР держит трудных детей в поле центрального своего внимания, так как это очень острая проблема трудной исторической эпохи.

Организационные итоги с'езда. Переходим к конечному разделу работы с'езда — к *организационным вопросам* советской педологии. Особо бурным был вопрос о штатных кадрах педологов в учреждениях социального воспитания. Продолжение «бесштатного» положения с'езд признал совершенно нетерпимым, и Наркомпросу следует сказать здесь свое твердое слово. Острым вопросом было также размежевание врачебной педологической и педагогопедологической работы в СССР—«классовая» борьба между врачами, получившими дополнительную педологическую квалификацию, и педологами, кончившими педологические отделения педвузов. С'езд дал организационное согласование обеих функций (см. приложения).

Огромный вопрос о планировании исследовательской работы в СССР, поднятый с'ездом должен получить разрешение в особом постановлении Совнаркома (см. ниже приложения). Таким образом, мы имеем теперь, после с'езда, вполне устойчивую организационную платформу, на которой и следует энергично строить принципиально-единую, научно-сильную советскую педологию.

III. ПЕДОЛОГИЧЕСКИЙ С'ЕЗД И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВЫВОДЫ ИЗ НЕГО ¹⁾.

В педологии объединяются все психофизиологические дисциплины, изучающие человека, и поэтому материалы педологического с'езда имеют значение не только для науки о ребенке (педологии), но и для психологии и физиологии в целом, для невропатологии и психиатрии, для гигиены, педиатрии и т. д.

Педологический с'езд выявил перед советскими работниками всех отраслей психофизиологии острую необходимость марксистского обоснования как психофизиологической теории, так и психофизиологической практики. Марксизм не навязывался с'езду, но органически вытекал из всех главных вопросов с'ездовской работы: проблема структуры личности и методов изучения ее (психофизиологический монизм, специфизм сознания), диалектический метод в проблеме изменчивости и, отсюда, в методах воспитания человека (соотношения среды и организма, возможности и пределы воспитания, коллектив и личность и т. д.). Этот материал был подытожен докладом тов. Бухарина и оформлен в главной резолюции с'езда.

Материалы и платформа с'езда должны быть немедленно использованы не только для дальнейшего марксистского углубления педологической работы, но и для постепенного дальнейшего переноса марксистской платформы во все научные области, обслуживающие педологию, которых еще не коснулось марксистское влияние: общую биологию, физиологию, невропатологию, психиатрию и пр. Без этого дальнейшего углубления завоеваний с'езда фланги педологии будут обнажены, и реакционные удары по ним могут замедлить как дальнейшее научное развитие самой педологии, так и марксистское развитие всей психофизиологии в целом.

Если в поле зрения марксизма в СССР за последние годы попали лишь психология, педология, отчасти рефлексология, сейчас, после педологического с'езда, завершившего основные сдвиги в этих областях, под серьезное влияние марксизма должны попасть также с'езды и пресса, связанные и с другими психофизиологическими дисциплинами (общее естествознание, невропатология, психиатрия, физиология, функциональная патология и др.).

¹⁾ Докладная записка, поданная в коллегиям Агитпропа ЦК ВКП(б) в связи с докладом, сделанным на коллегии.

До сих пор эти с'езды и пресса, имеющие огромное принципиальное, социальное, а не спецовски-прикладное значение, работали как «идеологически нейтральные», т.-е. фактически как антимарксистские. Это требует широкой пропаганды марксистской психофизиологической платформы не только в специально-марксистской прессе, но и в общежурнальной, специально-научной и в энциклопедической литературе, а также активного включения серьезных марксистов в организационно-идеологическую подготовку соответствующих научных с'ездов и в руководящую библиографическую работу по этим отраслям.

Основные научные школы и группы СССР, работающие в области психофизиологии человека, активно проявили себя на с'езде и выразили единодушие в вопросе научного обслуживания социалистической культурной практики. Это выдвигает на очередь вопрос об энергичном использовании советских психофизиологических учреждений и школ не только для биологической теории, не только для педологии, клиники и гигиены (чем пока исчерпывалась их работа до последнего времени), но и для более глубокого изучения вопросов организации труда, для исследований в области методики массовой культурно-воспитательной работы (политпросветработа, политпросвещение), в области процессов художественного творчества и методов художественной работы с массой и т. д. Серьезное внимание советской психофизиологии должно быть также привлечено к изучению и пропаганде вопросов так называемой массовой культуры мозга, т.-е. мозговой гигиены, рационализации умственной деятельности и т. д. (как партактива, так и широкого актива и широких масс вообще). Во всех указанных областях сделано пока до безобразия мало, и сейчас необходим энергичный, глубокий сдвиг в этом вопросе — сдвиг, вполне осуществимый, судя по педологическому с'езду.

Вместо беспланового самотека, господствовавшего до сих пор в научных исследованиях по психофизиологии человека, необходимо водворить строгую планировку, с поручением ряду учреждений твердых исследовательских заданий по всем указанным выше областям. Эти же задания должны быть учтены при планировке издательских начинаний. Создаваемая при Главнауке НКП педологическая исследовательская комиссия должна вовлечь в свое ведение не только психофизиологические вопросы Соцвоста, но также и вопросы политпросветработы и профобра, и, охватив тем самым также область работы со взрослыми, комиссия эта окажет

существенную помощь психофизиологическому обоснованию методики партпросвещения и вообще методов партийной работы с населением, по организации самой партработы, улучшению методики работы в комвузах и т. д.

В дальнейшей специально-педологической работе серьезное внимание должно быть привлечено к педологическому обоснованию пионердвижения, к педологии общественного воспитания детей, к педологическому построению методики обществоведения в школе. Педология пролетарского и крестьянского подростка (школы ФЗУ и ШКМ) должна быть разработана гораздо глубже, чем это имеет место сейчас. Большая работа должна развернуться в области изучения комсомольского возраста и методов работы с ним. На первом плане вообще должна быть педология пролетарского и крестьянского ребенка.

Непосредственно-практические материалы педологического съезда должны быть немедленно пущены в массовый (а не только просвещенский) культурно-воспитательный обиход; методы обучения и воспитания в различных возрастах, рационализация трудового и коллективного воспитания и т. д. Массовая педологическая пропаганда должна сделаться теперь одним из крупнейших секторов культурно-воспитательной работы с населением.

Первоочередное внимание должно быть привлечено к подготовляющемуся сейчас (к декабрю с. г.) ¹⁾ в Ленинграде I всесоюзному съезду по рефлексологии человека. Необходимо отсрочить его, углубить в его работе общие вопросы, обеспечить на нем серьезное марксистское влияние, сделать его съездом по психофизиологии и рефлексологии человека и связать его с главными практическими задачами культурной революции. Необходимо, чтобы он охватил все руководящие психофизиологические школы СССР и чтобы активное положение в нем заняли психофизиологи и психоневрологи активно материалистического направления. Необходима большая подготовительная кампания к съезду. I педологический съезд был итогом длительной дискуссии, проведенной в 1921—27 гг. по многим педагогическим, психоневрологическим, наркомздравским и прочим съездам. Удача его объясняется именно этой основательной подготовкой. Менее длительной, но еще более серьезной должна быть марксистская подготовка к I съезду по психофизиологии и рефлексологии человека.

¹⁾ Отложен на май 1929 г.

ВЫПИСКА ИЗ ПРОТОКОЛА № 3/770 ЗАСЕДАНИЯ КОЛЛЕГИИ НАР-
КОМПРОСА ОТ 26/1—28 г.

С л у ш а л и:

2. Доклад ГУС'а об итогах работы 1-го педологического с'езда¹⁾.

П о с т а н о в и л и:

2. Заслушав доклад ГУС'а об итогах 1 педологического с'езда Коллегия НКПроса констатирует, что в основном с'ездом взята правильная линия и что с'езд марксистки подошел к основным вопросам педологии.

Коллегия Наркомпроса постановляет:

1) Поручить Главнауке создать постоянную комиссию по планированию исследовательской работы по педологии в РСФСР.

Примечание: ГИЗ'у в его плане издания педологической литературы учесть принципиальную платформу, принятую с'ездом, а также учесть те издательские планирующие соображения, которые будут высказаны комиссией по планированию исследовательской работы по педологии.

2) Предложить Главсоцвосу и Главпрофобру в месячный срок проработать вопрос об организационном оформлении педологической работы на местах, а также план развертывания системы мероприятий по педологическому обслуживанию массовых учреждений соцвоса и профобра.

3) Главпрофобру совместно с ГУС'ом проработать вопрос о рационализации подготовки работников педологии и о рационализации преподавания педологических курсов в пед. и мед. вузах и пед. и мед. техникумах, с учетом высказываний и пожеланий с'езда.

4) Считая необходимым организацию общества для объединения педологов-марксистов, поручить Главнауке проработать вопрос о формах этого объединения.

5) Одобрить решение Главнауки об издании педологического журнала.

6) Поручить ГНК при составлении сметы на 1928/29 год предусмотреть значительное увеличение средств на организацию исследовательской работы по педологии.

¹⁾ См. вторую статью данной брошюры.—А. З.

Утверждено Пред. СНК РСФСР (подпись)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

ВЫПИСКА ИЗ ПРОТОКОЛА № 48 ЗАСЕДАНИЯ СОВЕТА НАРОДНЫХ
КОМИССАРОВ РСФСР.

С л у ш а л и:

Ходатайство Наркомпроса об организации междуведомственной педологической плановой комиссии при Наркомпросе.

П о с т а н о в и л и:

Разрешить НКП и НКЗ организовать при Главнауке постоянную междуведомственную педологическую плановую комиссию в составе представителей обоих ведомств, а также работников научно-исследовательских учреждений, проводящих педологическую работу.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

№ 12183

18 октября 1928 г.

В междуведомственную педологическую комиссию при Главнауке

АППО ЦК ВКП (б) считает, что в связи с организацией междуведомственной педологической комиссии необходимо, чтобы издаваемый (согл. пост. Коллегии Наркомпроса от 27 янв. 1928 г.) педологический журнал—во избежание распыления ценного научного материала—стал по своему охвату междуведомственным.

Зав. АППО ЦК ВКП (б) (подпись).

ПРИЛОЖЕНИЕ 4.

№ 12183.

18 октября 1928 г.

В Междуведомственную педологическую комиссию при Главнауке

АППО ЦК ВКП (б) считает желательным при созданной (согласно постановления СНК РСФСР от 17 авг. 1928 г.) Междуведомственной комиссии при Главнауке организовать также изучение вопроса о психофизиологическом обосновании методов работы со взрослыми. Придавая большое значение этому вопросу, АППО ЦК ВКП (б) полагает, что Междуведомственная комиссия по педологии должна быть поставлена в условия, максимально обеспечивающие успешность ее работы.

Зав. АППО ЦК ВКП (б) (подпись).

ПРИЛОЖЕНИЕ 5.

ПРОЕКТ ПОЛОЖЕНИЯ О МЕЖДУВЕДОМСТВЕННОЙ ПЛАНОВОЙ КОМИССИИ ПО ПЕДОЛОГИИ ПРИ ГНК ¹⁾.

I. Задачи и формы работы комиссии.

1. Постоянная Межведомственная плановая педологическая комиссия, организованная при ГНК согласно постановления Совнаркома РСФСР от 17/VIII—1928 г., включает в свои задачи: 1) координацию и плановое согласование на ряд ближайших лет (3-х и 5-тилетние планы работы) всей научно-исследовательской педологической работы в РСФСР; 2) методическое оформление основных указаний по массовой практической работе в области педологии и широкую пропаганду этих указаний; 3) педологическое инструктирование в области методов учеб.-воспитат. работы с детьми и со взрослыми; 4) планово-контрольное наблюдение за текущей работой по педологии и психофизиологии в РСФСР; 5) планирование издат. работы в области исследовательской и общей литературы по педологическим и психофизиологическим вопросам.

2. Для выполнения намеченных задач комиссия организует: а) заседания комиссии (секционные и пленарные); б) совещания и конференции с представителями научно-исследовательских и практических учреждений; в) обследование научных и практических учреждений, работающих по педологии и по психофизиологии человека вообще; г) устанавливает инструктивную и информационную связь с исследовательскими учреждениями и местными педологическими комиссиями как по плановым, так и методическим вопросам; д) подготовляет организованные выступления в педологической, педагогической и общей прессе; е) принимает участие в научных съездах по психофизиологии человека как по линии руководства организацией их, так и в порядке докладов.

3. Комиссия ответственна перед Главнаукой и работает в тесном контакте с соответствующими секциями ГУС'а, с плановой педагогической комиссией при президиуме ГУС'а с ОЗД и Охматмладом НКЗ, получая от них задания и периодически информируя их о своей работе.

II. Структура комиссии.

4. Комиссия состоит из двух секций: 1) детская секция, 2) секция взрослых.

Первая разрабатывает вопросы, связанные с изучением детства и педологическим обоснованием методов учебно-воспитательной работы с детьми (система Соцвоста). Вторая секция разрабатывает вопросы психофизиологического изучения взрослого в связи с научным обоснованием методов учебно-воспитательной работы со взрослыми (система политпросвета, партработа, учебная работа в вуз'ах и т. д.).

III. Состав комиссии.

5. В состав комиссии входят представители НКП и НКЗ, а также работники научно-исследовательских учреждений, проводящих педологическую работу.

¹⁾ Утвержд. пред. Колл. НКП.

Общее число членов комиссии (по обеим секциям)—20 человек, утвержденных по линии НКП Главнаукой и президиумом ГУС'а и по линии НКЗ—коллекцией НКЗ, причем число членов комиссии от НКП и его учреждений составляет $\frac{2}{3}$ общего количества членов комиссии, от НКЗ и его учреждений— $\frac{1}{3}$.

Комиссия имеет президиум в составе: председатель комиссии (представитель НКП по соглашению с НКЗ), заместитель его (представитель НКЗ по соглашению с НКП) и ученый секретарь.

Председатель комиссии утверждается коллекцией НКП по согласованию с коллекцией НКЗ.

6. Комиссия в праве приглашать в случаях надобности на отдельные заседания также и других специалистов—не членов комиссии, равно как для взаимной информации и связи может разрешить присутствовать на заседаниях представителям НКП и НКЗ других союзных республик.

IV. Взаимоотношения с местными педологическими комиссиями.

7. Местные педологические комиссии, организованные согласно утвержденного НКП и НКЗ «Положения об организации педологической работы, проводимой органами НКП и НКЗ РСФСР» и работающие по общим директивам Центральной комиссии по планированию педологической работы, присылают на ее заключение свои рабочие планы, предварительно утверждаемые местными методбюро.

V. Средства комиссии.

8. Комиссия работает по особой годовой смете, утверждаемой коллекцией НКП.

ПРИЛОЖЕНИЕ 6.

ПОЛОЖЕНИЕ ОБ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ФОРМАХ ПЕДОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ, ПРОВОДИМОЙ ОРГАНАМИ НАРКОМПРОСА И НАРКОМЗДРАВА РСФСР.

1. В основу построения организационных форм педагогико-педологической работы, проводимой совместно по общему плану органами Наркомпроса и Наркомздрава, должны быть положены две основные задачи, принятые в отношении постановки данной работы на всесоюзном педологическом съезде: правильная организация педагогического процесса и оздоровления детства на основе тщательного изучения психофизического развития детей в связи с влиянием социальной среды. При этом необходимо подчеркнуть, что педологическое построение педагогических процессов и оздоровление детства не представляют собою самостоятельных, изолированных одна от другой области работы. Они являются по существу фактором, разрешающим одну проблему—подготовку полноценной в социально-классовом отношении смены.

2. Для координации и планового согласования всей научно-исследовательской педологической работы в РСФСР в центре—при Главнауке—

организуется междуведомственная педологическая плановая комиссия в составе представителей Наркомпроса, Наркомздрава (ОЗД и Охматмлад), а также работников научно-исследовательских учреждений, проводящих педологическую работу.

3. Для проведения массовой практической работы по всестороннему изучению детства необходимо:

а) развертывание сети педолого-педагогических ячеек со специальным штатом педагогов-педологов при методкабинете ОНО, ДРП, центральных учреждений, ОПУ и т. д. в зависимости от материальных возможностей каждого в отдельности из этих учреждений и

б) развертывание сети педологических учреждений органов здравоохранения, из которых наиболее практически-целесообразными являются детские профилактические амбулатории.

4. В целях постановки более углубленной педолого-педагогической работы в учреждениях, упомянутых в п. 3, в состав детской профилактической амбулатории по педологической лаборатории включаются педологи-педагоги, занимающие штатные должности в ОНО или его учреждениях, а в педолого-педагогические лаборатории ОНО включаются врачи-педологи, занимающие штатные должности в Здравоотделе или его учреждениях, с подчиненностью по линии своих штатных должностей.

5. Для рассмотрения и согласования планов педолого-педагогической работы в пределе области, губернии, округа при методбюро образуется междуведомственная педологическая комиссия в составе представителей ОНО, Здраводела, коллектива практических работников педологии и педагогики, научно-исследовательских педологических учреждений, причем педолого-педагогическая работа проводится на основе единого плана, который после утверждения его ОНО и Здраводелом (ОЗД) является обязательным для соответствующих учреждений.

6. Для широкого обсуждения вопросов педолого-педагогической работы и педолого-педагогической пропаганды организуются расширенные конференции с участием работников детских учреждений: врачей, педагогов, воспитателей, представителей общественных организаций и т. д.

7. В отношении постановки и проведения педологической работы по всей территории данной области, губернии, округа педолого-педагогические лаборатории ДПА и ОНО поддерживают активную связь с низовыми педологическими организациями и отдельными работниками по педологии путем письменного их инструктирования, текущей печати и созывов периодических совещаний.

8. Для систематического повышения педологической квалификации низовых работников (педагогов и врачей) организуются педологические кружки и центральная педологическая библиотека. На курсах по повышению квалификации этих работников должны быть введены специальные циклы по педологии.

Утверждено.

Наркомпрос: (подпись).
Наркомздрав: (подпись).

ПРИЛОЖЕНИЕ 7.

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЛАНА РАБОТЫ МЕЖДУВЕДОМСТВЕННОЙ ПЕДОЛОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ КАК ПО ЛИНИИ НКП, ТАК И НКЗ.

1. Ознакомление с педологической и психофизиологической (над взрослыми) работой исследовательских учреждений РСФСР: а) путем анализа литературных материалов—отчетов, сборников и проч.; б) путем личных докладов руководителей работы; в) путем обследования учреждений на месте.

2. Выработка в основном принципиально-научной платформы по психофизиологическому изучению человека. Платформа эта ляжет в основу организационного построения исследовательской работы (деление учреждений по отделам, секциям и проч.) и в основе ближайшего плана исследовательской работы по РСФСР (очередность проблем, сортировка проблем по учреждениям и проч.).

3. Проработка мер по организационной перестройке педологических и психофизиологических исследовательских учреждений: вопросы реорганизации учреждений, кабинетов, лабораторий и проч.

4. Ознакомление с планами по педагогической и политико-просветительной работе. Планы эти будут исходным материалом для проработки планов педологической работы и исследовательской работы над взрослыми, соответствующих очередным заданиям педагогической и политико-просветительной (включая и партработу) практики.

5. Ознакомление (по докладам, по обследованиям и проч.) с исследовательской работой на периферии, для учета этой работы при построении плана и для планового регулирования этой работы.

6. Проработка 3-летнего и 5-летнего плана исследовательской работы по обоим главным возрастным разделам (детство, взрослый период), с распределением частей плана по учреждениям и с соответствующими финансовыми указаниями: предварительная фильтровка плана на совещании совместно с руководителями учреждений.

7. Текущее общее наблюдение за этапами осуществления учреждениями намеченного для них плана как путем докладов учреждений, так и ознакомлением на месте. Исправление основных изъянов в этой работе.

8. Использование наиболее проверенных итогов исследовательской работы для составления методических практических инструкций в помощь широкой педологической практике: методические письма, руководства и проч.

9. Проработка основных достижений исследовательской работы для опубликования их на научных с'ездах; в первую голову с'езда по охране здоровья детей НКЗ (январь 1929 г.) и с'езда по изучению человека (Ленинград, весна 1929 г.). Цели этого: а) пропаганда, б) коллективный научный фильтр.

10. Общие меры в помощь для руководства по организации и проведению научных с'ездов и конференций, посвященных вопросам детства и проблеме человеческой личности вообще (регулирование по-

весток с'ездов, анализ основных материалов по докладам, внесение планового и идеологического стержня и т. д.).

11. Общее руководство по плановому регулированию издательской работы в области педологии и психофизиологии взрослого человека. Связь для этого с ГИЗ'ом и издательством «Рабпрос». Рассмотрение планов этих изданий в соответствующих отраслях и редактирование наиболее ответственных изданий.

12. Общая связь и внесение идеологического и планового влияния в работу общества психоневрологов-материалистов и педологического общества.

13. Общее руководящее влияние на построение материала центрального педологического журнала и на соответствующую библиографию в общей и специальной прессе.

14. Созыв узких и более широких совещаний по главным вопросам исследовательской работы в области педологии и психофизиологии взрослого человека.

СОДЕРЖАНИЕ

	<i>Стр.</i>
От автора	3
I Педология в СССР	5
II Первый Всесоюзный педологический съезд	56
III Педологический съезд и практические выводы из него	71
IV Приложения (I—VII)	74
