

Л.А. Кандыбович  
Н.Ю. Стоюхина

# ПСИХОТЕХНИКИ БЕЛАРУСИ:

ИМЕНА И СУДЬБЫ  
(20 – 30-е гг. XX ст.)



## ПРЕДИСЛОВИЕ

Введение

# ПСИХОТЕХНИКИ БЕЛАРУСИ: имена и судьбы (20–30-е гг. XX ст.)

Минск  
«Тесей»  
2009

УДК 159.98(476)(092)“19”

ББК 88.6(4Бел)

К19

*Рецензенты:*

Д-р психол. наук, проф. (Акад. управления при Президенте  
Респ. Беларусь) **М.А. Кремень**;

д-р психол. наук, проф.

(Арзамас. гос. пед. ин-т) **Е.С. Минькова**

**Кандыбович, Л.А.**

К19 Психотехники Беларуси: имена и судьбы (20–30-е гг.  
XX ст.) / Л.А. Кандыбович, Н.Ю. Стоюхина. — Минск: Те-  
сей, 2009. — 328 с. : ил.

ISBN 978-985-463-317-6.

В книге на большом архивном и фактическом материале показана история создания, деятельности и разрома во второй половине 30-х г. XX в психотехники в Беларуси. Рассказано о судьбе психотехников: профессоре С.М. Василейском, его учениках и сотрудниках А.А. Гайваровском и С.М. Вержбаловиче. В приложениях приведены публикации их персональных и коллективных статей, изданных в 20–30-е гг. XX ст., а также архивные материалы.

Предназначено для преподавателей, ученых, студентов-психологов и широкого круга читателей, интересующихся историей развития психотехники.

УДК 159.98(476)(092)“19”

ББК 88.6(4Бел)

ISBN 978-985-463-317-6

© Кандыбович Л.А.,  
Стоюхина Н.Ю., 2009  
© ООО «Тесей», 2009



## ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемая книга знакомит читателя с интереснейшим и непростым периодом истории отечественной психологии — 20–30-е гг. XX ст., когда интенсивно развивались такие прикладные отрасли психологии, как педология и психотехника. Почему мы выбрали именно это время?.. В этот период оформлялись черты новой советской науки, культуры нового времени, которому — правится это нам или нет — принадлежим и мы. С другой стороны, это время кажется молодым читателям уже далеким, во многом позабытым.

Авторы попытались взглянуть на то далекое время через биографию отдельных личностей, стоявших у истоков развития психологии в Беларуси, создававших новую отрасль науки — психотехнику.

Одним из них был Серафим Михайлович Василейский, ныне почти забытый, практически не упоминаемый в научной литературе ученый-психолог, внесший огромный вклад в советское психотехническое движение. К сожалению, упоминаний о личности и творчестве этого ученого в современной литературе немного [2; 22; 24–26; 28; 29; 31–33; 42; 47], они отрывочны и разрозненны, хотя он, по словам К.К. Платонова, принадлежал к тем немногим «психотехническим вождям», которые играли ключевую роль в развитии советской психологии в самый трудный, драматичный, но такой интересный ее период — 1920–1930-е годы [42].

Пять лет (1923–1928 гг.) жизни С.М. Василейского были связаны с Беларусью, но какие это были пять лет!.. Они совпали с расцветом советской психологии, наиболее ярко выразившимся в ее практических областях — педологии и психотехнике. За это время им были написаны десять научных работ, имеющих методолого-исследовательский характер, еще семь работ были подготовлены к печати; он вырастил достойных учеников, двое из которых — А.А. Гайворовский и С.М. Вержболович — заняли почетное место в истории психологии своей страны; он участвовал в работе IV Международной психотехнической конференции в Париже в 1927 г. наравне с такими ведущими психотехниками, как И.Н. Шпильрейн, Г.И. Россоломо и др.



## УЧЕБА И НАЧАЛО ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С.М. ВАСИЛЕЙСКОГО

Серафим Михайлович Василейский родился в 1888 г. в селе Ново-Герашкине Бузулукского уезда Самарской губернии в семье священника Михаила Александровича Василейского.



*Родители С.М. Василейского*

Как было принято в семьях священнослужителей, Серафим Михайлович сначала окончил Бугурусланское духовное училище, а затем в 1903 г. поступил в Самарскую духовную семинарию.

Обучение в семинариях в XIX — начале XX вв. предполагало серьезное освоение теоретического материала, как общеобразовательных, так и специально-богословских дисциплин. Несмотря на практическую направленность духовного образования, загруженность семинаристов подготовкой, требования к ней были высокими. Конечно, считалось, что знание богословия, догматического в том объеме, в котором его давала семинария, знание общеобразовательных предметов, например философии, прямым образом сельскому священнику в его проповедническом служении, в его духовничестве не нужно, потому что на эти темы ему вряд ли с кем-то придется разговаривать в своем приходе. Считалось, что так или иначе духовно-правственный уровень образованности священника все равно сказывается, проявляясь в его пастырском служении.

Имеет значение и тогда, когда приходится обсуждать темы, которые ему хорошо известны. Практическая точка зрения на подготовку семинаристов была такова: выпускник семинарии — это возможный абитуриент духовной академии, а академия должна готовить богословов, церковных ученых, и если в семинарии он не получит надлежащей фундаментальной базы, то ему будет трудно получать образование в стенах духовной академии.

Одно перечисление учебных дисциплин, взятых из аттестата С.М. Василейского, говорит о серьезной подготовке семинаристов: библейская история, общая православная история, история русской церкви, обличительное богословие, история и обличение русского раскола, основное богословие, догматическое богословие, нравственное богословие, каноника, гомилетика, литургика, дидактика, история русской литературы, всеобщая гражданская история, русская гражданская история, алгебра, геометрия и псалтиря, физика, логика, психология, начальные основания и краткая история философии, греческий язык, латинский, французский, немецкий, церковное пение.

В Нижегородском архиве сохранилась характеристика, которая была дана С.М. Василейскому после окончания семинарии:

«При поведении отличном показал успехи по всем дисциплинам, имея отличные отметки, и получил запись в аттестат: "По окончании полного курса учения в Семинарии в июне 1909 г. Василейский по постановлению Семинарского Правления и с утверждения Его Преосвященства причислен к первому разряду воспитанников Семинарии и удостоен звания студента оной со всеми преимуществами, присвоенному сему званию, § 177, Высочайше утвержденно 22 августа 1884 года Уст. Правосл. Духовн. Семинарий. По отправлению воинской повинности он пользуется льготами, предоставленными воспитанникам учебных заведений 1-го разряда (Уст. о воин. повин. § 56 п.2)»<sup>1</sup>.

Сразу же после окончания семинарии, в 1909 г. Серафим Михайлович поступил в петербургский Психоневрологический институт, основанный В.М. Бехтеревым в 1907 г. Современники писали, что эта дата знаменует собой новую эру в истории русской психологии, особо отмечая практическую цель этого высшего учебного заведения — «всестороннее изучение человека и построение прикладных дисциплин для целей педагогики, медицины и криминологии» [46, с. 676].

На базе этого института была создана сеть научно-клинических и научно-исследовательских институтов, в том числе и первый

<sup>1</sup> Центральный архив Нижегородской области. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 35. Л. 1. (далее — ЦАНО).



в России Педологический институт. В Психоневрологическом институте Бехтерева был заложен опыт строго объективного исследования ребенка — его поведения, мимики, речи. Исследовались и соответствие психических процессов внешним раздражителям в настоящем и в прошлом, а также наследственные особенности детей. Важная для Бехтерева мысль о необходимости изучения целостной реакции организма совпадала с требованиями детской психологии. Рефлексологический подход к детскому развитию и рефлексологические методы исследования были чрезвычайно распространены в 10–20-е годы XX в., заменяя подчас собственно психологические методы исследования душевной жизни детей. В.М. Бехтерев считал проблему личности важнейшей в психологии и был одним из немногих психологов начала XX в., трактовавших личность как интегративное целое.

Предметы, входящие в программу института, разделялись на основные и специальные. Основные предметы читались на первых двух годичных курсах.

*I курс:* 1) анатомия, 2) физиология, 3) химия, 4) физика, 5) общая биология с учением о наследственности, 6) общая психология, 7) сравнительная психология, 8) введение в философию, 9) логика, 10) новейшая история, 11) история литературы, 12) общая социология и 13) математика;

*II курс:* 1) анатомия нервной системы, 2) физиология нервной системы, 3) гистология нервной системы, 4) психофизиология органов чувств, 5) антропология, 6) экспериментальная психология, 7) история культуры, 8) история искусств, 9) политическая экономия, 10) общая теория права, 11) общая теория государства. Специальные психологические предметы читались на 1-м курсе в течение одного года: 1) индивидуальная психология, 2) общественная психология, 3) психология народов, 4) общее языкознание, 5) сравнительное языкознание, 6) методология наук, 7) генеология, 8) этика, 9) эстетика, 10) история философии, 11) физиология и патология речи, 12) умственная гигиена, 13) уголовная антропология с психологией преступника.

Как отмечал В. Росинский: «Простое перечисление предметов красноречивее пространных статей говорит о том, как широко намечено изучение человека, как должна быть поставлена психология и в каком жалком положении была она до сих пор» [46, с. 677].

В число слушателей принимались лица обоего пола со средним образованием.

В числе профессоров Психоневрологического института (наряду с П.Ф. Лесгафтом, М.М. Ковалевским, Н.Е. Введенским,



В.Я. Комаровым, Е.В. Тарле) был А.Ф. Лазурский — российский врач и психолог, создатель психологии индивидуальных различий. Он подчеркивал, что психология должна быть не философской, а биологической, т.е. экспериментальной наукой. А.Ф. Лазурский выступил за расширение области применения эксперимента, распространив его на исследование личности. В этих целях он разработал метод естественного эксперимента, который подобен клиническому исследованию и заключается в наблюдении по специальной программе за испытуемым, например школьником, в естественных условиях, во время учебных занятий, в подвижных играх, чтении и т.п. Наряду с лабораторными приемами он позволяет исследовать личность человека, его интересы, характер: «Здесь, как и во всяком другом эксперименте, мы имеем преднамеренное, могущее неоднократно повторяться вмешательство исследователя в душевную жизнь испытуемых, причем вмешательство это при помощи определенных, заранее выработанных приемов и имеет всякий раз определенную цель: исследовать ту или иную заранее намеченную группу психологических процессов» (Лазурский, А.Ф. Личность и воспитание. Пг., 1918. С. 3).

Время учебы, проведенное Василейским в стенах Психоневрологического института, видимо, было необыкновенно содержательным. Скупые строки краткого жизнеописания, составленного самим Серафимом Михайловичем, полны энтузиазма:

В Психоневрологическом институте главное внимание уделял изучению анатомии, физиологии и психологии, общей и детской (под руководством проф. А.Ф. Лазурского). Не прерывая занятий в Психоневрологическом институте, с осени 1910 г. поступил в Петербургский университет на историко-филологический факультет, на котором с особым вниманием изучал философию и психологию, работал в семинариях проф. А.И. Введенского и проф. Н.О. Лосского<sup>1</sup>.

Учиться в университете было сложно: «На первых двух (общих) курсах историко-филологическом факультете читается около 50–55 недельных часов обязательных лекций. Из них 3 ч история философии, 2 ч логика и 2 ч психология. Остальное отводится на исторические науки, на классиков и на филологию. Курс историко-филологического факультета считается одним из трудных; по крайней мере, из 150–200 первокурсников государственные экзамены выдерживают человек 20–25. Таким образом, для пополнения психологических познаний времени после обязательных предметов остается очень мало. Искать эти дополнительные знания приходится вне факультета и почти без руководства — поэ-

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 11.

тому и труда затрачивается много и результаты невелики. На двух последних (специальных) курсах дело обстоит еще хуже: философского отделения не имеется, а философия прикомандирована либо к историческому, либо к словесному отделению (психологии уже нет, кроме случайных лекций прив.-доцентов философии). Поэтому студент-психолог должен сделаться еще специалистом либо по истории, либо по словесности, т.е. работать в двух семинариях по весьма далекому от его психологии предмету и сдать несколько рефератов. Обязательное кандидатское сочинение позволяет писать по философии, т.е. студент-психолог должен сделаться еще специалистом по философии и умудриться при этом найти время для занятий по своему предмету, чтобы сделаться, наконец, специалистом и по психологии.

Для среднего студента выдержать подобную триаду специальностей почти невозможно без риска остаться дилетантом во всех областях. Во всяком случае, после университета придется переучиваться заново уже по естествознанию» [46, с. 564].

Об университетских учителях Василейского следует сказать особо и отметить их основные научные интересы.

Н.О. Лосский — русский философ и психолог, основатель теории интуитивизма и персонализма в России, в которой доказывал, что знание является переживанием, сравнимым с другими переживаниями. Пытаясь решить проблему свободы воли на основе интуитивизма, он утверждал, что волевая активность есть своеобразный вид творчества, так как воля — это сила, которая создает новое явление. Волевою активностью можно прямо и непосредственно ощутить, а потому существование специфического волевого элемента не нуждается в дополнительных доказательствах. Психология, разрабатываемая Н.О. Лосским, отражала особенности отечественной науки, то, что русская душа и русская наука самым тесным образом связаны именно с христианскими ценностями, а потому отечественная философия и психология должны развиваться как идеалистические, интуитивные и христианские.

На противоположной теоретической позиции стоял старший коллега Лосского — А.И. Введенский, российский психолог и философ, крупнейший представитель русского неокантианства. Введенский отказывался от рассмотрения психологии как «учения о душе», какой она была раньше, выделяя ее в особую область положительного знания и определяя ее как безоценочную описательную науку о явлениях душевной жизни. В теории мышления, предложенной им одним из первых в русской психологии, было представлено систематическое изложение основных психологических зако-



пов, по которым осуществляется смена и движение мыслей в сознании. Работы А.И. Введенского имели большое значение для отечественной психологии. Они соединяли воедино европейскую и российскую традиции в понимании задач и предмета психологии, а также различные способы исследования психики — субъективные и объективные, показав достоинства и недостатки каждого из них.

После организации на факультете философского отделения я стал работать на нем и по плану, выработанному проф. А.И. Введенским, помимо специальных курсов по психологии и философии, стал изучать основы высшей математики, химии и физики. По физике сдал зачет в объеме естественного отделения (проф. И.И. Боргману) со специальным курсом электричества. Для усовершенствования в психологии и философии в 1913 г. был командирован в Лейпцигский университет, где слушал, главным образом, лекции Вундта по психологии (*Völkerpsychologie*), лекции проф. Фолькельта по философии (по гносеологии) и занимался в психологической лаборатории университета под руководством приват-доцента Брана. Зачетное сочинение (дипломное) писал на тему: «Полемика Аристотеля против Платоновской теории идей и чисел». Оно было предоставлено проф. А.И. Введенскому и признано весьма удовлетворительным. По всем зачетам в течение университетского курса имел высшие отметки («весьма удовлетворительно»).

Осенью 1914 г. держал государственные экзамены и получил диплом I степени.

С этого же года стал преподавать психологию, логику и историю в средних учебных заведениях Петрограда. В течение 1915 и 1916 гг. готовился к магистерским испытаниям по философии и психологии при университете<sup>1</sup>.

Действительно, диплом свидетельствует о незаурядных способностях студента и огромном его желании заниматься выбранной деятельностью.

### ДИПЛОМ

Предъявитель сего, Серафим Михайлович Василейский, потомственный почетный гражданин, вероисповедания православного, родившийся 16-го февраля 1888 года, в бытность студентом историко-филологического факультета ИМПЕРАТОРСКОГО Петроградского университета выдержал полукурсовое испытание:

по логике — *весьма удовлетворительно*

по психологии — *весьма удовлетворительно*

по введению в языковедение — *весьма удовлетворительно*

по греческому автору — *весьма удовлетворительно*

по латинскому автору — *весьма удовлетворительно*

по философии и методологии истории — *весьма удовлетворительно*

<sup>1</sup> См.: ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 11; Нац. архив Респ. Беларусь. Фонд 205. Оп. 3. Д. 1172. Л. 2об.





по истории церкви — *весьма удовлетворительно*  
по истории Византии — *весьма удовлетворительно*  
по истории западно-европейской литературы — *весьма удовлетворительно*  
по истории искусства — *весьма удовлетворительно*  
по истории русской словесности — *весьма удовлетворительно*  
и, сверх того, испытание: по истории древней философии — *весьма удовлетворительно*, по физике — *весьма удовлетворительно* и по зачету, определенного уставом полугодий осенью 1914 года, подвергался в историко-филологической испытательной комиссии при том же университете окончательному испытанию по историческому отделению и оказал следующие успехи:

на письменных испытаниях:

по всеобщей истории — *весьма удовлетворительные*

по русской истории — *весьма удовлетворительные*

на устных испытаниях:

по древней истории — *весьма удовлетворительные*

по средневековой истории — *весьма удовлетворительные*

по новой истории — *весьма удовлетворительные*

по русской истории — *весьма удовлетворительные*

по истории славян — *удовлетворительные*

по истории новой философии — *удовлетворительные*

и представил *весьма удовлетворительное* сочинение.

Посему, на основании ст.81 общего устава ИМПЕРАТОРСКИХ Российских университетов 23 августа 1884 года, он, Василейский, в заседании названной историко-филологической испытательной комиссией 15 октября 1914 года, удостоен диплома ПЕРВОЙ степени со всеми правами и преимуществами, поименованными в ст. 92 устава и в V п. ВЫСОЧАЙШЕ утвержденного в 23 день августа 1884 года мнения Государственного Совета. В удостоверение сего и дан ему, Василейскому, этот диплом, за надлежащею подписью и с приложением печати Управления Петроградского учебного округа. Петроград, марта 5 дня 1915 года.

*Полечитель Петроградского округа*

*Председатель историко-филологической испытательной комиссии  
Правитель канцелярии<sup>1</sup>*

По окончании университета в 1914 г. нужда заставила Василейского много работать, одновременно совмещая несколько мест

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 40. Л. 1.

службы: он работал преподавателем психологии, логики и истории в частной женской гимназии Пермской (Петроград) и (с ноября того же года) преподавателем русского языка и литературы в торговой школе Владимирского общества содействия коммерческому образованию. В феврале 1915 г., не оставляя работы в торговой школе, поступил преподавателем истории в частное реальное училище Крюковой там же, в Петрограде. Надо сказать, что активная преподавательская деятельность С.М. Василейского после окончания университета весьма типична для российской интеллигенции. Например, такую же разноплановую, объемную работу проводил в то же время Л.С. Выготский в Беларуси, С.И. Гессен в Праге и др.

Тогда же, во время своего пребывания в Петрограде, Серафим Михайлович познакомился со своей будущей женой — Марией Сергеевной Болховитяновой. Мария Сергеевна родилась в 1888 г. в семье священника с. Хрущево Лебедянского уезда Липецкой губернии. После получения среднего образования в Борисоглебске она поступила на Бестужевские курсы в Санкт-Петербурге, после окончания которых работала учительницей в гимназии, где преподавала историю<sup>1</sup>.

После революции материальное положение учителей и преподавателей стало катастрофически ухудшаться. В российской столице был страшный голод. В погоне за «осьмушкой» ( $\frac{1}{8}$  фунта) хлеба петроградские учителя совмещали работу в нескольких школах. Учитель давал в день в среднем 8,5 уроков (при норме в 4 урока), а калорийность питания была более чем в 2 раза ниже минимальной нормы, не говоря уже о плохом качестве продуктов, полном отсутствии мяса, жиров, а нередко и отсутствии обуви и одежды.

<sup>1</sup> Из архива семьи Василейских-Водзинских.



*С.М. Василейский в студенческие годы. 1915 г.*



*С.М. Василейский после окончания университета*



Поэтому осенью 1917 г., спасаясь от голода, Василейский переехал на родину, в Самару, где уже в октябре приступил к работе в качестве преподавателя психологии, истории и педагогических наук в эвакуированном в Самару Виленском учительском институте и одновременно в 1-й и 2-й мужских гимназиях.

В декабре 1918 г. Виленский институт слился с Самарским учительским институтом в один Высший педагогический институт, и Серафиму Михайловичу поручили преподавать психологию и педагогику, одновременно избрав его секретарем института<sup>1</sup>. Преобразования структуры продолжаются и в 1919 г. И теперь уже в Самарском институте народного образования Василейский ведет курсы педагогики и истории педагогических учений, уступив преподавание психологии Александру Петровичу Нечаеву, одновременно работая в качестве члена-ассистента Института дошкольного воспитания при Самарском государственном университете.

В качестве небольшой справки необходимо отметить, что директором Самарского педагогического института, был известнейший психолог России А.П. Нечаев в период с 1917 по 1921 г., который обратил внимание на молодого ученого. Общность научных интересов поддерживала их дружеские отношения даже тогда, когда А.П. Нечаев в 1921 г. перешел на работу в Московский государственный психоневрологический институт.

В это время к Серафиму Михайловичу приезжает невеста — Мария Сергеевна. В 1922 г. у Василейских родилась дочь Наталья.

С 1919 г. Серафим Михайлович стал занимать должность доцента, а после отъезда А.П. Нечаева возглавил кафедру психологии



*С.М. Василейский с женой Марией Сергеевной. Начало 1920-х гг.*

и педагогики, был председателем школьно-психологического отделения педагогического факультета, заведовал психологической лабораторией, где вел занятия по экспериментальной психологии. О своей преподавательской деятельности, Василейский писал:

Между прочим, с помощью местного механика мне удалось сконструировать недостающие психологические приборы (компликационные часы, глазомерный аппарат и др.) — и таким образом попол-

<sup>1</sup> Нац. архива Респ. Беларусь. Фонд 205. Оп. 3. Д. 1172. Л. 3.



нить лаборатории. Кроме обычных теоретических и практических курсов в педагогическом институте и университете неоднократно выступал на учительских съездах, конференциях, курсах в различных городах (Самара, Саратов, Балашов, Хвалынский, Бугульма, Бузулук и др.)<sup>1</sup>.

Как все ученые в то время, он был зарегистрирован в саратовской Комиссии по улучшению быта ученых при Губернском исполнительном комитете Советов и пользовался всеми присущими ему правами.

К этому периоду относятся его печатные работы: статья «Основные вопросы и выводы школьной педагогики», в сборнике «В помощь школьному работнику I ст.» (Самара, 1923) и книга «Органическая точка зрения в психологии и педагогике» (Самара, 1923).

Об активном участии Василейского, тогда еще молодого ученого, в научной жизни, свидетельствует письмо, адресованное из Москвы Александром Петровичем Нечаевым Серафиму Михайловичу:

22 января 1922 г.

Дорогой Серафим Михайлович!

Смету получил и немедленно постараюсь ее двинуть. Но ведь ясно, это будет чисто формальный шаг, потому что в Наркомпросе (точно так же и других Наркомах) никто до сих пор не знает, как составить смету.

В пятницу на заседании дошк(ольной) секции ГУСа будет рассматриваться вопрос о сети показательных Дошкольных учреждений. Постараюсь, чтобы Самарскому Институту Дошкольному отдел(ению) было дано какое-нибудь конкретное поручение.

В скором времени выйдет первый номер журнала «Детство и юность» (педологический), где я принимаю деятельное участие. Вчера организован редакционный комитет для «Журнала психологии, неврологии и психопатологии» (120 печ. листов, 6 книжек в год), изд(ается) через Госиздательство, Академическим Центром. Мне поручено организовать отдел психологии. Не пришлете ли статью? Передайте этот вопрос, пожалуйста, и другим уважаемым членам Института.

Постараюсь, чтобы в журнале сообщались главнейшие новости из иностранной литературы. Они иногда сюда попадают. Выслать что-нибудь в Самару (как мы мечтали) для прочтения невозможно, т.к. на всю Москву приходит по 1–2 экз. очень немногих (и с большим опозданием) журналов.

Глубокий поклон Вашей супруге и всем друзьям!

Искренне преданный А. Нечаев<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Нац. архив Респ. Беларусь. Фонд 205. Оп. 3. Д. 1172. Л. 30б.

<sup>2</sup> ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 76. Л. 1.

## ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С.М. ВАСИЛЕЙСКОГО ПО РАЗВИТИЮ ПСИХОТЕХНИКИ В БЕЛАРУСИ

Дальнейший период жизни Серафима Михайловича связан с новым местом жительства и работы — Беларусью. Он подает заявление на работу в Витебский педагогический институт, откуда ему приходит ответ:

29/XI-1923 г.

Витебск, Высший педагогический институт

Уважаемый товарищ!

Правление института принимает Ваше предложение и просит Вас не позднее 4-го января прибыть в Витебск. Вам предоставляется чтение лекций по истории педагогических учений и вообще по педагогическим дисциплинам. Просим дать телеграфно согласие и указать телеграфно время приезда в Витебск. По получении от Вас ответа мы возбуждаем пред ГУСом ходатайство о предоставлении Вам кафедры по педагогике.

Присылайте *curriculum vitae* (биография, жизнеописание. — Примеч. авт.).

Наши условия — 120 руб. в золотом исчислении (затраты по курсу для выплаты); на переезд предназначается сумма, которая должна

покрыть расходы не свыше 10 червонцев. Квартирное помещение Вам обязательно предоставляется. В этом отношении наши профессора очень прилично обеспечены. С ответом просим поторопиться, так как мы имеем еще предложения. Вам же отдаем предпочтение вследствие рекомендации А.П. Нечаева.

Пред. орг. комиссии

Член орг. Комиссии

Телеграфируйте по адресу: Витебск, педагогический институт, ректору<sup>1</sup>.

В конце 1923 г. Серафим Михайлович был избран профессором психологии и педагогики в Витебском педагогическом институте.



<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 48. Л. 1-2.



ческом институте, в котором и проработал с февраля 1924 г. до конца учебного года. В архиве сохранились удостоверение Василейского — профессора Витебского высшего педагогического института и фотография с группой студентов социально-исторического факультета Витебского высшего педагогического института. Как известно



*С.М. Василейский с группой студентов Витебского высшего педагогического института.*

[26], накануне и сразу после Октябрьской 1917 г. революции высших учебных заведений в Беларуси не было.

Владимир Иванович Пичета, назначенный в июне 1921 г. первым ректором БГУ, с большим энтузиазмом взялся за организацию высшей школы в Беларуси. Он понимал, что ведущим факультетом в университете должен быть педагогический. В 1922 г. по его инициативе в БГУ была проведена реорганизация, в составе факультета гражданских наук остались два отделения — экономическое и правовое, а гражданско-педагогическое и этнолого-лингвистическое вошли в состав педагогического факультета со следующими отделениями: социально-историческое, этнолого-лингвистическое, физико-математическое и природоведческое. В первый год на педфаке обучалось 730 студентов [26].

В то время в Минске не хватало преподавателей. И тогда В.И. Пичета обратился за помощью к наркому просвещения РСФСР А. Луначарскому, ректору МГУ В. Волгину, сам стал приглашать профессоров из Москвы, Петрограда, Казани Ростова, Одессы и других городов. В Минск начали съезжаться из разных мест будущие преподаватели БГУ. Так, в 1924 г. был приглашен С.М. Василейский в качестве профессора психологии и педагогики (первыми преподавателями психологии в университете были профессора В.И. Ивановский и И.М. Соловьев.

Для принятия на работу требовалось предоставить рекомендации от авторитетных ученых. Сохранилось коротенькое письмо-за-



писки от А.П. Нечаева, которым он сопровождал требуемый документ-рекомендацию.

16/I-1924 г.

Москва.

Глубокоуважаемый Серафим Михайлович!

При сем посылаю Вам телеграмму из Минска и обещанное письмо.

Всего доброго! Привет Вашей супруге и дочери.

Преданный А. Нечаев.

16/I-1924 г.

Сим удостоверяю, что в бытность свою профессором государственного Самарского университета (1918–1921 гг.) я имел возможность близко наблюдать научную и педагогическую деятельность Серафима Михайловича Василейского, причем убедился в его достаточной научной подготовке для ведения курсов в высшем учебном заведении и в соответствующих лекторских способностях.

Проф. А. Нечаев,

директор государственного Московского психоневрологического института<sup>1</sup>.

Такую же лестную характеристику работе С.М. Василейского дал профессор А.П. Болтунов:

11/I-1924 г.

Удостоверяю, что Серафим Михайлович Василейский преподавал психологию и педагогику в Самарском институте народного образования и в качестве научного сотрудника принимал активное участие в научной работе Самарского института дошкольного воспитания. И преподавательская, и исследовательская работа Серафима Михайловича Василейского всегда отличалась глубиной и основательностью и находилась в тесной связи с вопросами, выдвигаемыми жизнью.

Бывший председатель совета и правления

Самарского института народного образования

и действительный член

Самарского института дошкольного воспитания

проф. А. Болтунов<sup>2</sup>.

Более подробный и объемный отзыв предоставил профессор БГУ В.Н. Ивановский:

1/III-1924 г.

Первой из положительных сторон кандидата является несомненная широта и разнообразие его научной подготовки... Наконец, благоприятны и привезенные тов. Василейским отзывы о его работе проф. А.П. Болтунова и А.П. Нечаева и журнала «На путях к новой школе».

В дополнение к ним могу сказать, что на Всероссийском съезде по

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 48. Л. 3.

<sup>2</sup> Там же. Д. 43. Л. 2.

неврологии и психологии (в январе 1924 г. в Петрограде-Ленинграде) тов. Василейским был сделан доклад об идеалах детей по данным анкет в самарских школах и вызвавший сочувственный прием членов съезда (между прочим, у выступавшей в прениях З.И. Лилиной<sup>1</sup>). Доклад принят к напечатанию в «Педологическом журнале».

Тов. Василейский окончил курс университета в 1914 г., и таким образом вся его самостоятельная деятельность падает на время империалистической войны, а затем революции, когда условия для литературной работы были далеко ненормальны. Этим, по-видимому, объясняется то, что из 6 указанных им работ пока напечатана только одна, две приняты к напечатанию в «Педологическом журнале», а остальные остаются в рукописи.

По совокупности всех указанных данных и подлинных работ аспиранта в наших руках можно считать тов. Василейского вполне пригодным кандидатом на кафедру психологии в Белорусский государственный университет<sup>2</sup>.

В архивах БГУ имеются документы о начале деятельности С.М. Василейского в Беларуси. В частности, в протоколе № 1 заседания педагогическо-методологической комиссии БГУ от 7 февраля 1924 г. отмечалось:

Присутствовали: проф. В.Н. Ивановский, проф. Д.А. Жариков, преподаватель И.В. Пятосин, преподаватель Н.В. Азбукин, ассистент В.В. Перебилло и студент Выдрицкий. Председатель — проф. Д.А. Жариков.

Слушали: заявление проф. Самарского государственного университета Серафима Михайловича Василейского на имя декана Педфака БГУ. В заявлении Василейский С.М. просит выставить кандидатуру на занятие кафедры психологии или педагогики в БГУ.

Постановили: Признать кандидатуру проф. С.М. Василейского на вакантную кафедру психологии (желательной) и ходатайствовать перед деканатом об утверждении его профессором по кафедре психологии с представлением ему по возможности с текущего семестра не менее 12 часов в неделю, как по ведению курсов, так и по ведению практических занятий<sup>3</sup>.

Выписка из протокола заседания Правления Белгосуниверситета от 4 марта 1924 г. об утверждении решения комиссии БГУ от 17.И. 1924 г. дана в прил. 15.

Жена Серафима Михайловича на службу не ходила, но, по воспоминаниям дочери — Натальи Серафимовны, «сама организо-

<sup>1</sup> Лилина, З.И. (1882–1929) — деятель российского революционного движения. Член ВКП(б) с 1902 г. Участник Октябрьской революции. Сотрудник «Звезды», «Правды», «Работницы».

<sup>2</sup> Нац. архив Респ. Беларусь. Фонд 205. Оп. 3. Д. 1172. Л. 5–8.

<sup>3</sup> Там же. Д. 793, 796, 819, 3158.



вала детскую группу из детей знакомых и сама была воспитательницей. Были заказаны два низеньких стола (круглый и квадратный), которые выкрасили в зеленый цвет, песочница, столик и этажерка для книжек, кубики разных размеров и др.»<sup>1</sup>.

В связи с расширением движения психотехники в СССР, в протоколе № 3 заседания педагогическо-методологической комиссии от 9 апреля 1924 г. записаны условия создания психотехнической лаборатории на факультете:

Слушали: доклад И.М. Соловьева о постановке преподавания психологии и педагогики на педфаке.

Постановили: Ввиду того, что кафедра психологии и кафедра педагогики должны выполнять ответственную задачу в связи с реорганизацией Педфака, а также ввиду незамедлительного перехода к экспериментальным методам, необходимости создания педагогического музея, организуется психотехническая лаборатория.

Комиссия находит необходимым ходатайствовать перед деканатом:

1. Об объединении вспомогательных учреждений, обслуживающих дисциплины психологии, педологии, экспериментальную педагогику, научную организацию труда; комнаты, кабинет, лаборатории, музей... и создать Психопедагогический институт.

2. О предоставлении названному институту на первое время не менее 3-х комнат с общей кубатурой 30 куб. сажень.

3. Об изыскании средств на организацию экспериментальных исследований и практических занятий для студентов, без каковых современная постановка преподавания наиболее видных для педагогических дисциплин явлений совершенно невозможна<sup>2</sup>.



Серафим Михайлович читал лекции по психологии на 1-м курсе, вел лабораторно-групповые занятия по педологии на 2 курсе и факультативные занятия по психотехнике на 4-м курсе [44]. Кроме этого он возглавил Центральную психотехническую лабораторию БССР.

Первая психотехническая лаборатория в СССР была создана И.Н. Шпильрейном в 1922 г. на базе Центрального института труда (далее — ЦИТ). В 1923 г. Шпильрейн организовал психотехническую лабораторию при Народном комиссариате труда СССР, во-

<sup>1</sup> Из архива семьи Василейских-Водзинских.

<sup>2</sup> Нац. архив Респ. Беларусь. Ф. 205. Оп. 3. Д. 793, 796, 819, 3158.

шедшую в 1925 г. в состав Московского государственного института охраны труда. Одновременно он создал секцию психотехники в Институте психологии при 1-м МГУ, задачей которой являлось проведение экспериментальных и теоретических исследований по психотехнике.

Двадцатые годы были временем становления активной психотехнической практики в школах, на производстве, транспорте, биржах труда, воинских подразделениях. Основные направления психотехнических разработок этого времени: изучение профессий; профподбор и профконсультация; рационализация подготовки к профессиональному труду и условий труда; психогигиенические и психотерапевтические воздействия; повышение эффективности пропагандистской работы и т.д. Психологи широко участвовали в социалистическом строительстве, в становлении и развитии культуры труда и хозяйствования в новых социально-экономических условиях обобществленного экономического механизма.

Психотехническое движение собрало вокруг себя многих талантливых и инициативных исследователей, таких как С.Г. Геллерштейн, А.М. Мандрыка, Н.Д. Левитов, М.Ю. Сыркин, Д.И. Рейтлинбург, А.И. Колодная, К.К. Платонов, К.Х. Кекчеев, Н.А. Рыбников, В. Коган, А.А. Толчинский, А.И. Розенблюм и многих других. Среди них был и С.М. Василейский.

Психотехник Э.А. Рахмель так оценивал вклад советских ученых в новую отрасль науки: «Советская психотехника, насчитывающая десяток лет существования, имеет за собой ряд достижений. Сравнительно за короткое время мы имеем большой охват сетью научно-исследовательских и научно-практических учреждений в промышленности, транспорте и Красной Армии. Советскими психотехниками был поставлен и разработан целый ряд вопросов, отражающих нужды советской промышленности. Так, например, область профессиографии, почти не разрабатываемая буржуазными учеными, рядом наших психотехников далеко продвинута вперед как в отношении методов этой работы, так и в отношении содержания ее... Эта профессиографическая работа позволила усовершенствовать метод профотбора... В вопросах изучения утомления в некоторых работах правильно был выпячен социальный момент его и важность изучения утомления именно с учетом этого обстоятельства. Советскими психотехниками сделан ряд интересных рационализаторских работ по рабочей мебели и т.д., имеются достижения и в области рационализации и изучения советского конвейера, в области рационализации режимов труда и т.д.» [45, с. 56].



Идея об организации в БССР Психотехнической лаборатории возникла на одном из организационных собраний Всебелорусской ассоциации научной организации труда (НОТ). Предполагалось с осени 1925 г. поставить первые психотехнические опыты по профотбору и профконсультации и одновременно организовать краткосрочные курсы по НОТ и психотехнике. Заместитель Председателя Ассоциации НОТ профессор С.М. Василейский и ответственный секретарь Раков взяли на себя чтение лекций на данных курсах. Работа началась уже в мае 1925 г. В это же время был приглашен для работы по психотехническим исследованиям ассистент Самарского государственного университета А.А. Гайворовский. Работу лаборатории удалось организовать с июня 1925 г. Первые полгода возникали большие трудности из-за отсутствия средств, приборов и недостатка в сотрудниках (с начала был только один сотрудник — А.А. Гайворовский).

С осени 1925 г. в штат лаборатории, кроме заведующего С.М. Василейского, ассистента А.А. Гайворовского, вошел также лаборант С.М. Вержболович. В это же время были начаты первые работы по изготовлению некоторых аппаратов и тестов, дающих возможность проводить исследования в широком масштабе. Подробно о деятельности психотехнической лаборатории можно прочитать в отчете ее сотрудников (прил. 1).

Хотелось бы отметить организованную работу в лаборатории. Даже после отъезда Серафима Михайловича психотехническое движение развивалось:

Постановлением Правления ВОПиПП от 28/V утверждено белорусское отделение общества в Минске. Председатель правления т. Сапир, т. Мазо — секретарь. Члены: Васильева, Казолот, Лобай, Мазель, Марголна, Матлин, Новыш, Поляк, Порошкой, Сае, Турецкой, Файнберг, Чарно<sup>1</sup>.

За время существования психотехнической лаборатории вышел целый ряд печатных работ. В частности следующие наиболее значимые работы С.М. Василейского:

× Основные вопросы педологии в избранных статьях / под ред. С.М. Василейского. М.; Л., 1926;

× Экспериментально-психологическое исследование мышления у детей // Труды БГУ. 1928. № 19. С. 56–72;

× Введение в теорию и технику психологического, педологического и психотехнического исследований. Минск, 1927;

× Из теории и практики профконсультации и профориентации (для педагогов, педологов, врачей и студентов)» (в соавт. с

<sup>1</sup> Психотехника и психофизиология труда. 1934. № 4. С. 399.

А.А. Гайворовским и С.М. Вержболовичем) / под ред. С.М. Василейского. Минск, 1929;

× Статистический метод в применении к психологии, педагогике и психотехнике. Минск, 1927;

× Половое воспитание // Асьвета. 1925;

× Мэтодыка і тэхніка пэдалёга-пэдагогічных нагляданьняў над дзецьмі // Там же. 1927;

× Сравнительная оценка методов психотехнической характеристики профессий (в соавт. с А.А. Гайворовским) // Первая Всесоюзная конференция по психофизиологии труда и профподбору в Москве 29 мая — 3 июня 1927 г.: тез. докл. М.: Изд. Оргбюро конференции. М., 1927;

× Опыт психотехнической квалификации автобусных шоферов // Рацы Асоцыяцыі НОП. Минск, 1928;

× Автобиографическая повесть Горького «Детство» с точки зрения педологии и педагогики;

× Тест на складывание куба и его психотехническое значение // Психотехника труда и психофизиология. 1928. № 3-4. С. 18-20;

× Универсальный импульсоманометр // Там же. 1929. № 1. С. 15-20.

Были сданы в печать:

× Очерк общей методологии в применении к психологическим, педологическим и психотехническим исследованиям;

× Кимминз. Детские сновидения // пер. с англ. С.М. Василейского.

Приготовлены к печати:

× Педагогические идеи Л. Толстого в их последовательном развитии;

× Настроения и идеалы молодежи в начале революции по анкетным данным и др.

Подробнее остановимся на некоторых работах С.М. Василейского.

### **Сборник «Основные вопросы педологии в избранных статьях»**

Будучи редактором сборника, Василейский исходил из следующих требований к педологии как учебной дисциплине в педагогических вузах:

× курс педологии должен быть научным, учитывающим по возможности выводы новых педологических исследований;

× он должен быть достаточно полным, т.е. освещающим все основные вопросы и выводы; в частности, в нем должно быть уде-



лено подлежащее место исследованию общебиологических и социальных предпосылок и факторов развития ребенка;

\* цельзя сводить курс педологии просто к детской психологии или даже к обзору одной только группы явлений и процессов, хотя бы и очень важных;

\* руководство по педологии должно быть достаточно изложено и доступно для понимания рядового педагога-практика или студента педфака, у которых, в частности, уровень естественно-научных знаний довольно ограничен.

Поэтому Серафим Михайлович в состав сборника ввел достаточное количество материалов ведущих педологов, как отечественных, так и зарубежных, а много более популярного материала. Им написаны несколько параграфов, которые объединяют статьи различных авторов в целостный но содержанию текст. Во введении он пишет:

При составлении сборника я стремился также избежать хрестоматийной пестроты и просто конгломератного набора статей. Я считал необходимым не только подбирать внутренне согласованный материал, но и придать внешнюю конструкционную связь и спайку статьям, чтобы сборник имел вид руководства [10, с. 4].

Сборник и сейчас очень интересен для читателя подборкой авторов: П. Румянцев, Э. Мейман, П. Блонский, В. Штерн, Е. Аркин, Друммонд, А.П. Пинкевич, Г.Я. Трошин, Ш. Бюлер, К.Н. Коршилов, Л. Шлегер, Г. Уилл, И. Эвергетов, профессора М.Я. Басов, Ю.А. Филинченко, О.В. Самсонов.

Журнал «Книгопоша», рецензируя сборник, составленный Серафимом Михайловичем, писал:

«Сборник представляет из себя законченный, целостный и связный вводный курс в эту науку (педологию), давая научный базис, он совершенно точно разграничивает уже определенно установленное от еще сомнительного и проблематичного. Надо признать ценность для рядового педагога, врача-педиатра, а тем более для студента-психолога данной книги» [6].

### **Экспериментально-психологическое исследование мышления у детей**

В статье Василейский исследовал вопросы детского мышления. Следует отметить, что здесь, как и в других работах Серафима Михайловича, поражает широта научного кругозора, ювелирная точность методики исследования, выверенность в постановке эксперимента, корректность в формулировке выводов. В статье отражен гендерный подход, отражены возрастные особенности, проанализированы различные точки зрения на данный вопрос

(Бииз, Штери, Гроос и др.), исследованы все этапы мышления, завершает статью множество конкретных выводов. Даже сейчас эта статья представляет собой достойный пример для психологов, которые увлекаются проведением исследований с применением тестовых методик (прил. 2).

### **Введение в теорию и технику психологического, педологического и психотехнического исследований**

О важности и необходимости этой книги для исследователей свидетельствуют отзывы на ее публикацию.

Это руководство может оказать значительную помощь при разборе методических проблем психологии и педагогики. В нем каждому течению, каждому методологическому направлению уделяется равное внимание; каждое из них оценивается очень кратко, но ясно, причем отмечается все существенное... Для педагогов эта книга может заменить целый ряд объемистых руководств; во всяком случае именно с нее следует начинать изучение методики этих наук (психологии и педологии — писал литовский журнал *Svetimo darbas* [9, с. 2].

Известный психотехник и педолог того времени, профессор 2-го Московского университета Е.А. Аркин прислал Василейскому следующий письменный отзыв:

Книга, заглавие которой приведено, заполняет несомненный пробел, остро ощущавшийся как учащимися педагогических ВУЗов, так и широкими кругами лиц, занимающихся вопросами изучения личности и, в частности, ребенка. Настоящая работа представляет собой не поверхностную компиляцию, а результат хорошо продуманной систематизации добросовестно изученного материала. Автор скромно называет свой труд «Введением в теорию» и этим выгодно отличается от авторов вышедших в последние годы «Основ» и «Руководств» по педологии и психологии, которые дальше элементарного изложения не идут.

К достоинствам книги следует отнести ясность, точность и научную обоснованность изложения, несмотря на его сжатость. В рамках сравнительно небольшой книги (менее 20 листов) дано систематическое изложение всех основных направлений в методологии и методике психологических и педологических исследований. Хотя критике отдельных методов отведено второстепенное место, но она не отсутствует. Может быть, в этой критике автору следовало бы быть более решительным, но отсутствие этой решительности в книге, призванной служить «Введением», вполне понятно.

Конечно, всякий, кто будет пользоваться этой книгой, найдет желательным более подробное изложение одного метода за счет другого. Здесь субъективизм неизбежен. Я лично позволил бы себе выразить два пожелания: во-первых, чтобы в последующем издании, которого, я уверен, недолго придется ждать, было уделено больше внимания и



места школе *Gestalt (-Struktur)-Psychologie*, т.к. в ней очень много интересных и важных моментов, и во-вторых, чтобы была введена глава об исследовании детского коллектива. Как ни скудна литература по изучению детского коллектива, но ввиду важности этой области надо использовать все, что имеется по этому вопросу. Москва. 17 ноября 1927 г.<sup>1</sup>

И, наконец, профессор И.Н. Шильрейн отметил в напечатанном отзыве [9, с. 57]:

Автор, с одной стороны, с выдающейся ясностью излагает теоретические основы упомянутых в названии книги исследований и взгляды различных школ; с другой стороны, сообщает и те чисто технические приемы работы, которые обычно передаются не книгами, а личным общением. Теоретический материал сочетается с практикой без ущерба для научной ценности изложения, в этом содержится большое педагогическое достоинство книги. Автор хорошо владеет темой и умело выделяет из массы материала наиболее важный, избегая традиционной передачи устарелых или бесполезных для практики сведений. Вместе с тем, теоретическая часть книги проработана достаточно полно и продуманно. Язык книги мастерски сочетает доступность и правильность с научной точностью. Все эти достоинства заставляют считать книгу лучшим из вышедших на русском языке руководств по теории и технике психотехнических исследований.

Надо отметить, что книга действительно написана интересно и ясно. В историческом обзоре замечательно описаны основные методологические направления в психологии, полно и содержательно автор рассказывает о методах недолого-педагогических исследований: наблюдении, эксперименте, тестировании, анкетировании. Доступно и интересно Василейский знакомит читателя с такой серьезной проблемой (которая и сейчас кажется многим психологам почти недоступной), как статистическая обработка данных. Главу «Методы профессиографии» (прил. 3), кажется, и сейчас можно использовать в психологии труда. Подробно описаны семь методов (метод наблюдения, метод анкеты, метод трудных моментов, метод экспериментального сравнения, трудовой метод, метод естественного профэксперимента, биографический метод) с подробным выделением достоинств и недостатков каждого

### **Из теории и практики профконсультации и профориентации (для педагогов, педологов, врачей и студентов)**

Книга написана совместно с А.А. Гайворовским и С.М. Вержболовичем. Авторы ставили перед собой две цели. Первая, более

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп 9а. Д. 19. Л. 8.

узкая, заключалась в том, чтобы обработанные и классифицированные материалы, полученные в лаборатории, представить лицам и организациям, связанным с работой самой лаборатории. Вторая цель, широкая и более ответственная, заключалась в том, чтобы познакомить другие лаборатории с уже паработанным опытом и материалом. При этом, как отмечали авторы, «мы не гнались специально за новшествами, нет у нас претензий и на что-то сугубо оригинальное. Но, может быть, некоторые из наших тестов или вариации уже известных тестов, созданные нами и оправдавшиеся на опыте, заинтересуют и другие лаборатории» [4, с. II]. Это, в частности, четыре формы теста Эббингауза с максимальной детерминированностью пропусков, с равным количеством существительных, прилагательных и глаголов, которые должны быть вставлены в места пропусков, и с постепенным возрастанием общего количества пропусков; тест на исследование наблюдательности; сложный и дифференцированный лист (по схеме избирательного теста) для определения круга общежизненного и общекультурного опыта у испытуемых, захватывающего более или менее полно все основные области человеческого опыта (природа, экономика, общество, государство, культура); избирательный тест по исследованию круга литературной начитанности, тест на исследование умозаключений и др. В книге приводится также сводная таблица важнейших психогрaмм и тестов к этим психогрaммaм (в прил. 4 можно ознакомиться с одной из глав, написанной С.М. Василейским, где он раскрывает основные понятия психотехнической теории — профотбор, профконсультация, профориентация, одаренность, ум, методы психотехнического исследования, а также анализирует эксперименты Штерна и Мюнстерберга).

### **Статистический метод в применении к психологии, педагогике и психотехнике**

В книге «...рассматриваются основы статистического метода, включая закон большого числа. На конкретных примерах раскрывается методика обработки данных, полученных в результате психологических и педагогических экспериментов, наблюдений, анкет и т.д. В известной степени книга не утратила значения и до настоящего времени». Так охарактеризовал данное издание через 42 года после ее выпуска доктор философских наук профессор В.М. Ковалгин [23].

Статистический метод, названный Василейским и его учеником Гайворовским сравнительным методом в профессиографии, был близок методу межгрупповых различий, который пропаганди-



ровался У.В. Бингемом на IV Международной психотехнической конференции в Париже в 1927 г. Тем не менее, это была самостоятельная разработка белорусских психотехников.

Необходимо отметить также участие Василейского в научных мероприятиях.

× В 1927 г. С.М. Василейский как один из ведущих специалистов страны в области психотехники в качестве представителя советской делегации участвует в IV Международной конференции по психотехнике и профориентации в Париже (см.: выписку из протокола № 46 заседания БГУ от 15 сентября 1927 г. прил. 16). Присутствовал 351 делегат из 14 стран, в том числе впервые — из СССР. Возглавил советскую делегацию И.Н. Шпильрейн (выступал с докладом «Основные вопросы профессиографии»), а среди участников были С.Г. Геллерштейн, А.М. Мандрыка, М.Ю. Сыркин — известные ученые того времени.

× I Всесоюзная конференция по психофизиологии труда и профподбору (Москва, 29 мая — 3 июня 1927 г.). Именно на этой конференции деятели психотехники, профконсультации и психофизиологии объединились во Всероссийское общество психотехники и прикладной психофизиологии (ВОПиПП), которое через три года получило статус Всесоюзного (председатель — И.Н. Шпильрейн).

× I Всесоюзный съезд по педологии (Москва, 27 декабря 1927 г. — 4 января 1928 г., прил. 18). Съезд был организован научно-педагогической секцией Главного ученого совета (ГУСа), Наркомпросом и Наркомздравом; в нем участвовали свыше 2000 человек. В президиум съезда были избраны более 40 ведущих специалистов в области педологии, в почетный президиум — Н.И. Бухарин, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, Н.А. Семашко, И.П. Павлов и др.

Торжественное открытие и первый день работы съезда были намечены на 27 декабря 1927 г., но ввиду трагической кончины академика В.М. Бехтерева работа съезда началась 28 декабря 1927 г. С вступительным словом выступил А.Б. Залкинд. Он отметил необходимость учесть работу, проделанную советскими педологами, определить направления и группировки среди них, увязать педологию с педагогикой и объединить советскую педологию «в единый коллектив». 28–30 декабря работал пленум съезда; с 30 декабря по 4 января работало семь секций по специальным направлениям. В работе пленарных заседаний съезда определились четыре главных раздела: политико-идеологические проблемы, общие вопросы педологии, проблема методологии изучения детства, педология труда.

Анализ тематики и содержания работ С.М. Василейского в период с 1924 по 1928 г. показывает, что ведущими направлениями его научных интересов были: методология психологии, прикладная психология (психотехника и педология), психология творчества.



*Командировочное удостоверение, выданное наркомом  
труда БССР*



## ПЕРЕЕЗД В НИЖНИЙ НОВГОРОД



*С.М. Василейский.  
1920–1930-е гг.*

С осени 1927 г. начинается новый период жизни Василейского, самый длительный по времени, связанный с Нижним Новгородом. В конце 20-х гг.

развивающийся в связи со строительством Нижегородского автомобильного завода им. Молотова. Улицы его, казалось, еще хранят шаги героев произведений М. Горького — купцов, рабочих, мещан. Но признаки нового уже были видны: открывались новые институты, техникумы, школы.

Основным вузом города был Нижегородский государственный университет.

В ноябре 1927 г. Серафим Михайлович подал заявление в Правление Нижегородского государственного университета (НГУ). Причинами переезда ученый называл плохое влияние климата на здоровье (свое и дочери) и желание «поработать в родных краях»:

В виду открывшихся в Вашем Университете свободных кафедр по педологии и педагогике прошу иметь в виду мою кандидатуру на одну из этих кафедр. Желая перейти из Белорусского государственного университета в Нижегородский главным образом из-за дурного влияния местного климата на здоровье мое и моей дочери (бронхиты), а также вследствие желания поработать в родных краях (я по происхождению волжанин). Помимо педологии и педагогики, мог бы вести занятия по психотехнике<sup>1</sup>.

К заявлению Василейский приложил список печатных и рукописных работ, который был весьма внушительный — ведь профессору было около 40 лет. К списку работ, готовых к публикации добавились статьи:

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 1.

× Идеалы и настроения современной молодежи по анкетным данным;

× Опыт построения психогаммы хирурга;

× Психотехническое испытание шахматистов.

По конкурсу, объявленному педагогическим факультетом Нижегородского государственного университета в конце ноября 1927 г., Серафим Михайлович был избран профессором на кафедру педагогики. Об успешном прохождении конкурса свидетельствует выписка из протокола заседания Методико-педагогической комиссии педфака НГУ от 20 января 1928 г.:

Слушали:

А) заявление на кафедру педологии

1. Доктора медицины — проф. А.А. Цветаева, *curriculum vitae* и оценку научных работ.

2. *Curriculum vitae* и оценку научных работ проф. Пермского государственного университета А.И. Сырцова.

3. *Curriculum vitae* и оценку научных работ проф. В.М. Экземплярского.

Б) заявления на кафедру или педологии или педагогики

1. *Curriculum vitae* проф. Белорусского Государственного университета С.М. Василейского и оценку научных работ.

2. *Curriculum vitae* проф. Смирнова и оценку научных работ.

3. *Curriculum vitae* проф. Дьяконова и оценку научных работ.

4. *Curriculum vitae* доц. Федорова и оценку научных работ.

В) Заявления на кафедру педагогики:

1. Проф. Даденкова, *curriculum vitae* и оценку его научных работ.

2. Проф. Руновского, *curriculum vitae* и оценку его научных работ.

Постановили:

После обмена мнениями единогласно (18 голосов) на кафедру педагогики избрать проф. С.М. Василейского и просить деканат и правление НГУ ходатайствовать перед ГУСом и Главпрофобром об утверждении т. Василейского в должности профессора педагогики Нижегородского государственного университета. Остальные кандидатуры считать отпавшими, как не получившие ни одного голоса<sup>1</sup>.

Но Василейскому-ученому ближе педология, о чем он и заявляет. В марте 1928 г. его избирают профессором кафедры педологии на педфаке НГУ. Студенты также ходатайствовали об этом<sup>2</sup>. Официальный орган — научно-педагогическая секция ГУСа (Главного ученого совета) при Наркомпросе утверждает С.М. Василейского с мая 1928 г. профессором педологии на педфаке НГУ.

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 13.

<sup>2</sup> Там же. Л. 16.



В 1920-е гг. в стране всегда была проблема с жильем, но деятелям интеллектуального и творческого труда, ученым полагалась большая чем другим гражданам жилая площадь. Но Серафим Михайлович с присущей ему скромностью и деликатностью предлагает свое решение проблемы с квартирой.

9 августа 1929 г.

В правление НГУ

#### Заявление.

Для окончательного решения вопроса о моем переезде в Нижний для работы в Университете прошу ответить совершенно определенно, будет ли мне предоставлена квартира из 3-х комнат с кухней.

Т.к. подыскание подобной квартиры является теперь делом довольно затруднительным, то я, со своей стороны, хотел бы указать на одну возможность. Рядом с той квартирой (из 2-х комнат с кухней), которая была показана мне во время моего приезда, находится комната, которая используется для занятий со студентами. Эта комната вплотную примыкает к указанной мне квартире и соединяется с ней дверью; по-видимому, она входила раньше в состав одной общей квартиры. Если бы эту комнату предоставили мне, то и получилась бы нужная мне квартира из трех комнат.

Но для того, чтобы при этом не получилось только удовлетворенность интересов профессора за счет университетских, я мог бы приспособить эту комнату для организации небольшой (человек 10–12) дошкольной группы для детей преподавателей и служащих Университета. Подобная группа была в моей квартире в Минске. Оборудование для группы у нас имеется.

Таким образом, указанная комната имела бы и личное, и отчасти университетское назначение. Если же имеются другие возможности для удовлетворения меня в квартирном отношении, прошу об этом сообщить. Проф. С. Василейский<sup>1</sup>.



Ему разрешили жить в той квартире, о которой идет речь в заявлении, в доме № 29 по улице Грузинской. Дом находился недалеко от университета, где начал работать Василейский, и от педагогического института, куда он перешел позже. Серафим Михайлович с семьей прожил в этой квартире до конца своей жизни.

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 25.

## Начало педагогической деятельности С.М. Василейского в Нижегородском университете

Деятельность С.М. Василейского в НГУ как педагога обширна: он читает лекции по психологии, педагогике, психотехнике и, конечно же, педологии. В конце 1920-х гг. не в каждом университете губернского города работала такая знаковая фигура, такой европейски образованный ученый и педагог, каким являлся Василейский. Его базовые знания, полученные в семинарии, а затем углубленные в годы учебы на историко-филологическом факультете Петербургского университета, в Психоневрологическом институте и Лейпциге, а также встречи с блестящими учителями и учеными его времени не могли не сформировать ответственной позиции по отношению к собственной деятельности педагога и ученого, к знанию и культуре вообще. Он был искренне увлечен психологией, его серьезно интересовали те перспективы, которые открывали перед учеными новые отрасли науки — педология и психотехника.

В 1929 г. выходит небольшая книга С.М. Василейского «Комментарии к инструкции к постановке испытаний по «Основному комплексу тестов», составленному проф. С.М. Василейским, А.А. Гайворовским и С.М. Вержболовичем». Это методические рекомендации, содержащие четкие инструкции для тех, кто будет работать по «Основному комплексу тестов» или составлять тесты (прил. 5).

Преподаватели вуза конца 1920-х — начала 1930-х гг. в основной деятельности — обучении студентов должны были выполнять решения партии и правительства. За соблюдением этого требования наблюдали местные ячейки ВКП(б), а также наиболее бдительные коллеги, да и сами студенты. Партийные указания постепенно становились главнейшим методом руководства вузом.

По отношению к научной интеллигенции первоочередной задачей партии была проверка кадров, так как социальный состав профессоров и преподавателей был весьма пестрым: большинство работающих были из «бывших» — дворян, купцов, духовенства, почетных граждан, мещан. А кем же были студенты? К 1927/1928 учебном году среди студентов педагогического факультета НГУ число членов ВКП(б) и ВЛКСМ доходило до 50%. Это были в основном социально «правильные» граждане — из рабочих и батраков. Большую часть времени у них занимала общественная работа. К концу 1920-х гг. большинство коммунистов и комсомольцев НГУ имели по два общественных поручения, некоторые — по три и более. В среднем общественной работе студенты-коммунисты посвящали 10,5 ч в неделю, комсомольцы — 6,5, а беспартийные — 2–3 ч. При такой



загруженности и плотном учебном плане, доходившем до 36 ч в неделю, трудно было удовлетворительно освоить программу курса, в том числе по общественным дисциплинам. «Можно вывести одно несомненное правило, — находим ответ в отзыве одного из профессоров, — что так называемые активные по общественной деятельности невежественны в науке. Остается неудовлетворительным и состояние грамотности студентов. Их развитие обратно пропорционально их активности» [2, с. 20].

О трудности работы в высшей школе того времени пишут А.А. Пископнель и Л.П. Щедровицкий: «То, что в советской школе — как в общеобразовательной, так и в специальной, как в пизшей, так и в средней и высшей — в 30-х годах было далеко не благополучно, хорошо известно. Вопрос этот широко и неоднократно обсуждался на страницах педагогической литературы того времени, нашел свое отражение в многочисленных постановлениях Наркомпроса о советской школе.

Это неблагополучие было тесно связано, с одной стороны, с небывалым прежде расширением сферы народного образования, вовлечением в его орбиту практически всего населения страны, а с другой — с глубокой эрозией самого культурного слоя в стране, значительная часть которого была унесена двумя войнами, революцией и эмиграцией. Наряду с этим важнейшими причинами сложившегося положения были и другие: низкий уровень профессиональной квалификации самого педагогического корпуса, досрочные выпуски, неорганизованные приемы, выдвигенчество, отсутствие стабильных учебников и программ и т.п. Во многих учебных заведениях царил «обстановка малограмотности» (Пример: «преподаватель истории, ленинизма и экономической политики, окончивший Горьковский политпросветинститут, который в отчете о своей работе на 8 страницах ученической тетради сделал 99 ошибок — 48 орфографических и 51 ошибку на пунктуацию»)» [39, с. 124].

Приоритет коммунистической идеологии устанавливался в ущерб фундаментальным знаниям. Политизация всей системы высшего образования, принудительная переориентация всех областей научных знаний на единую основу диалектического материализма, внедрение основ марксистской теории попали на подготовленный фундамент в виде быстро растущего пролетарского студенчества, в большей части членов ВЛКСМ и ВКП(б). Партийность становилась средством продвижения «наверх», критерии профессиональной пригодности и образования не играли особой роли. «Выдвинутые в науку», выполнявшие партработу в вузе,

быстро усваивали свойственные партийной бюрократии черты: бумагопроизводство, иерархию, карьеризм. Для некоторых «выдвиженцев» учеба все же оказывалась не по силам даже по заниженным стандартам. Однако многие проявляли настоящее упорство и усердие в постижении азов марксистской науки, ведь перед ними стояла задача «большевизации» кафедр вузов. Теоретических знаний и опыта для серьезных исследований в общественных науках у «выдвиженцев», было мало, но зачастую это компенсировалось административным рвением. Они, не задумываясь, в интересах личной карьеры разоблачали действительные или мнимые политические ошибки своих научных руководителей из числа старых профессоров. Основными условиями для деятельности в сфере общественных наук были партийность, пролетарское происхождение и твердость в проведении «генеральной линии» ВКП(б). Новые научные кадры слабо разбирались в сущности теоретических расхождений в среде политических лидеров, больше откликались на политические повороты в текущей партийной политике, на простые лозунги и идеалы.

Интересы молодых ученых неизбежно вели к конфликту с теми, кто имел «старорежимный» научный опыт и ведущее положение на кафедрах вуза. Молодые аспиранты, занимавшиеся общественными науками, играли активную роль, критикуя, в том числе и своих учителей. Это была одна из форм классовой борьбы.

Общую характеристику преподавания в высшей школе в то время дает Л.Я. Гинзбург: «Университет душат претензии, в колесах у него застревают обломки времен, когда там учили других людей, с другой целью» [20, с. 108].

В архиве сохранились материалы, свидетельствующие о, казалось бы, частном конфликте между преподавателем и несколькими студентами. На первый взгляд, кажется удивительным тот факт, что неслестный отзыв нескольких студентов о работе на семинарских занятиях у профессора, повлек за собой волну заседаний, собраний, заметок в стенную газету и вылился в результате в разбирательство педагогической деятельности профессора, вместо того, чтобы поставить на место невежественных студентов. Но идеологическая подоплека того времени, ярко демонстрируемая обучающимися в адрес Василейского, позволяет сделать вывод о том, что перед нами — типичный случай «внимания» власти к профессорско-преподавательскому составу вузов.

Для понимания сущности и перипетий конфликта профессора и студентов важным, на наш взгляд, является понимание направления, в котором происходила в 1930-е гг. смена образовательной па-



радикалы высшей школы. Противоречие между новой социальной базой высшей школы, новой системой коммунистических идей, определявших содержание, формы и методы высшего образования, академическими традициями и элементарными принципами дореволюционных вузов оказывало влияние и на личные судьбы всех участников образовательного процесса. Аксиологическая поляризация интересов государства, интеллигенции и студентов приобретает в реальной образовательной практике характер политического и идеологического противостояния.

Университетский принцип свободы преподавания и учения, которым справедливо гордилась высшая школа России в конце XX ст., побуждал студентов к активной исследовательской деятельности, а совместная деятельность преподавателей и студентов создавала отношения партнерства и равенства. С.М. Василейский в годы обучения в Психоневрологическом институте В.М. Бехтерева и в Санкт-Петербургском университете не мог не воспринять ценности и принципы вольной высшей школы, основанной на уважительном отношении преподавателей и студентов.

Сейчас трудно сказать, что же произошло зимой 1929–1930 г. в Нижегородском государственном университете, но документы, хранящиеся в архиве, рассказывают о трагическом случае в судьбе Василейского, который, быть может, стал знаковым в его дальнейшей жизни.

Серафим Михайлович вел занятия по педологии, искренне считая, что за этой наукой стоит будущее. Василейский заведовал педологической лабораторией, где хранились приборы, литература по педологии, а студенты могли проводить антропологические измерения и психологическое тестирование.

Одним из исследовательских направлений педологии были антропометрические исследования. Считалось, что умственное развитие связано с конституцией человека. Педологи с помощью различных индексов и формул на основе измерения роста, веса, окружности груди определяли антропологический статус испытуемых. От уровня физического развития детей и взрослых зависела, по мнению ученых, их пригодность к учебе и труду. На результаты антропометрии педологи возлагали слишком большие надежды, о чем свидетельствует маленький листок из блокнота, размером с четверть тетрадного листка, хранящийся в личном деле Василейского.

Студент Ч., член ВКП(б), докладывает декану педфака:

При антропометрическом измерении детей у одной девочки отношение длины черепа к ширине дало показатель выше среднего. На мой

вопрос: может ли девочка считаться одаренной, судя по этому показателю, лаборантка Соколова ответила, что ребенок ни в коем случае одаренным быть не может, т.к. ее мать незамужняя и, выражаясь по-старому, девочка «незаконнорожденная»<sup>1</sup>.

Это странное заявление могло бы вызвать недоумение, так как в этой записке Василейский не упоминается. Зачем же она находится в его личном деле? Лаборантка Соколова была подчиненной Серафима Михайловича, и эта докладная — удар также и по профессору. Реконструированные по документам события, выглядят следующим образом.

Не сложились отношения у профессора и некоторых студентов II курса обществено-экономического отделения педагогического факультета. Однажды на занятиях, разбирая написанную на доске схему Басова, которую следовало перенести в тетради, одна из студенток категорически отказалась это делать, часть студентов поддержали ее, требуя объяснить педагогическую целесообразность этого списывания, так как схема была в учебнике. Серафим Михайлович, вероятно, не впервые сталкивающийся с подобным демагогическим отношением к учебе со стороны некоторых студентов и раздраженный тем, что опаздывающие шумно и долго проходят через большую аудиторию, где проходили занятия, сделал замечание этой студентке и ее товарищам. Мы, конечно, не можем уже восстановить картину тех событий, но поражает стремительное, прямо-таки обвальное их развитие.

В 1930 г. в газете «За педагогические кадры» — органе бюро ВКП(б), исполнительном бюро НГУ, появляется статья «Где недолюбливают самокритику»<sup>2</sup>. Содержание статьи целиком направлено на Серафима Михайловича: его преподавательскую деятельность, на его позицию как педагога. К сожалению, время не сохранило для нас этот номер газеты, но остались документы, которые свидетельствуют о душевном напряжении, пережитом Василейским.

Вопрос о поведении профессора С.М. Василейского выносят на студенческое собрание, где после горячего обсуждения произошедшего студенты-второкурсники выносят резолюцию, состоящую из пяти пунктов обвинений от имени всего курса, в том числе и нарушения производственной дисциплины, недопустимом для педагога советской школы. Обратимся к тексту документа (*стилистические особенности этого и дальнейших документов сохранены. — Примеч. авт.*):

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 47.

<sup>2</sup> За педагогические кадры. 1930. № 5.



1. Нежелание проф. Василейского допускать в отношении себя и своей работы метода самокритики, зажим самокритики (отчитывание тов. Н за его критику работы кабинета педологии на предметной комиссии, факт с тов. Р.).

2. Нарушение проф. Василейским производственной дисциплины:  
а) срыв занятий уходом с практикума, мотивируя неподготовленностью студентов к занятиям, хотя последняя (неподготовленность) полностью им выявлена не была и уход вообще по причине неподготовленности студентов не может быть допустим;

б) регулярные опаздывания на занятия;

в) прерывание занятий практикумов посещениями различных лиц.

3. Грубое, высокомерное, издевательское, пренебрежительное обращение со студентами со стороны проф. Василейским недопустимо в советской школе для педагога.

а) факт с тов. Р. — «замолчать, я вас выведу вон из аудитории»..;

г) необоснованные упреки студенчеству в переоценке себя: «знаю я, как вы все знаете; знаю я, как ко мне ходят студенты на зачет и ничего не знают» — факт с тов. Р.).

4. Превращение практикума бывшими заданиями на дом в семинарий с зубрежкой массы схем, административное обязывание их списывать с доски, хотя они есть в книге, вместо объяснения педагогической целесообразности этого списывания (что в условиях вуза является особенно недопустимым).

5. Плохо оборудованный кабинет педологии приборами и литературой, часто закрытые приборы, чопорность поведения профессора не способствуют созданию рабочего настроения у студенчества, что заметно также и на занятиях у профессора Василейского.

6. Отмечая все это, курс обращается в деканат с просьбой призвать к порядку зарвавшегося проф. Василейского, пытающегося под маской называющего себя советским педагогом «насаждать науку в стенах ВУЗа» методами держиморд и бурсы. Предложить проф. Василейскому в отношении производственной дисциплины (только не в понимании ее проф. Василейским) быть к себе столько же требовательным, как он сам в отношении студенчества (уход с лекции при входе опаздывающих, проходящих через аудитории и т.п.).

Курс считает необходимым осветить данный вопрос в университетской и краевой печати...

II. Курс высказывается за смотр кафедры педологии для изжития всех недочетов в ее работе<sup>1</sup>.

Одновременно появляется заметка в стенной газете, где опять же следуют все те же обвинения, и Василейский направляет туда ответ-опровержение под названием «Побольше дела и добросовестности». Аргументируя свои требования на занятиях к студентам, отбиваясь от несправедливых упреков, он в заключении с горечью замечает:

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 44.

Сравнивая сообщение заметки с тем, что в действительности было, поражаешься той переоценке, которая получилась у «очевидца»: дезорганизаторские действия студентки оказались чем-то невинным, о чем не стоит говорить, а решительное требование приступить к общей работе — незаконным, неприемлемым и т.п. Я мог бы принять упрек в резкости, если бы в заметке, прежде всего, был одернут дезорганизатор<sup>1</sup>.

В газету «За пролетарские кадры» Серафим Михайлович также адресует ответ, стремясь систематизировать информацию: он действительно допускает самокритику, но не самобичевание:

В «Пролетарских кадрах» помещена статья «Где недолюбливают самокритику», в которой содержится ряд резких упреков и обвинений по поводу сделанных мной ошибок. Из этих ошибок я могу признать (с оговорками) только две (о которых скажу ниже), остальные же решительным образом отвергаю и прошу редакцию «Пролетарских кадров» в ближайшем номере поместить мои разъяснения по поводу этих упреков и оговорок. Все обвинительные замечания можно разбить на 3 категории: а) слишком повелительное отношение к сторожихе (Надежде Михайловне), б) методические промахи в лекционном курсе, на практических занятиях и в организации работы педологического кабинета, в) чрезмерно резкое требование дисциплины, граничащее с зажимом самокритики.

Что касается упреков первой категории, то я вижу в них полное пренебрежение к истине... К чему же все это сочинительство?

Теперь о методических и организационных недочетах. В статье указывается, что я почти полгода читал историю педологии. Это совершенно неверно: я истории педологии уделил весьма немного времени (ибо она вообще коротка), но более основательно остановился на современных направлениях педологии, что абсолютно необходимо, если не гнаться за поверхностным усвоением конгломерата внешних фактов. Такого же взгляда держится ряд как наших, так и иностранных рецензентов на мою книгу, которую кладу в основу своих лекций. Приведу в качестве примета один (проф. И.Н. Шпильрейна): «Автор хорошо владеет темой и умело выбирает из массы материала наиболее важное, избегая традиционной передачи устарелых или бесполезных для практики сведений... Язык книги мастерски сочетает простоту и правильность с научной точностью. Все эти достоинства заставляют считать книгу лучшим из вышедших на русском языке руководств». — За полгода я как раз успел изложить половину курса по программе, утвержденной Методико-педагогической комиссией.

Биографии «друга» Нечаева я не излагал, а говорил о его методологических взглядах, подвергая их (как всегда) критике.

Относительной активизации даю следующую фактическую справку: из 22–24 занятий за полугодие 2 были отведены на мою вступительную беседу, 6 занятий — обсуждению студенческих докладов, 3 заня-

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 49.



тия — методике и технике антропометрических измерений (студенты измерили в лаборатории более 100 детей и не меньшее количество сотоварищей), 4 занятия — активному обсуждению методике объективного системного наблюдения, 2 занятия — посещению школ, около 5–6 занятий — обсуждению обработки данных, полученных в школах в наблюдении и тестировании (обработано около 300 тестовых тетрадей). Разве это пассивная форма занятий?

На мой прямой вопрос о характере наших занятий студенческий представитель т. Филимонов заявил (при свидетелях), что на наших занятиях активности было, собственно, значительно более, чем в ряде других...

Теперь о «зажиге самокритики». Дело было так. На заседании Совета Педфака (а не методико-педагогической комиссии), где обсуждался отчет о состоянии общественно-экономического отделения, указанный студент говорил о недостаточном снабжении студентов учебниками по разным кабинетам, в т.ч. и по педологическому. Т.к. педологический кабинет был задет мимоходом, я не считал нужным отвлекать внимание присутствующих от обсуждения центрального вопроса и думал объяснить этому студенту и его сотоварищи как-нибудь в перерыве или после заседания, что основными пособиями наш кабинет снабжен достаточно, а потребность в той книге, в которой была острая нужда («Новое в дефектологии») скоро минет. Это мне удалось сделать только на другой день в группе из 3–4 студентов. Такие разъяснения я делал не раз и до указанного заявления студента. Как знают все студенты II курса, эта потребность действительно миновала. Так даже основное пособие разбирается в небольшой доле.

Так неужели же попытка объяснить студентам действительное положение дела с пособиями есть игнорирование самокритики? Я считаю это явной натяжкой или подтасовкой. Неужели при всякой критике наша обязанность только выслушивать и молчать?

Теперь о втором сообщении. Здесь основной факт почти выпал, а частность раздута и развращена. Основной факт состоял в том, что одна из слушательниц на мое предложение всем работать, т.е. записывать одну очень сложную схему, заявила: «А я не буду, я не считаю нужным». Я так привык в этой группе к четкой и дружной работе, что в этом заявлении увидел нарушение производственной дисциплины. И сделал очень резкий выговор. Разумеется, было бы гораздо правильнее передать разбор этого выступления студентки самим же студентам, но мне хотелось поскорее приступить к делу (потому что работа в этой группе несколько отстала, что прибег к сомнительному педагогическому приему — резкому требованию и выговору. Я отдаю преподаванию всю энергию, и когда работу прерывают, тормозят мелочами, препирательствами, это создает невольную досаду. Мне кажется, о технике работы лучше всего договориться в самом начале ее (что и было сделано), а затем всем выполнять принятые обязательства. Студенты, думается, поймут, что за моей резкостью стояло искрен-

нее желание вести нашу молодежь все вперед и вперед на завоевание знания.

С тов. приветом — проф. С. Василейский.<sup>1</sup>

Студенты-демагоги решили применить метод всеобщей критики и самокритики в жизни страны к профессору Василейскому. Не теоретические, принципиальные вопросы науки их интересовали, а взаимоотношения между горсткой не самых прилежных студентов и отдельным преподавателем, который, по их мнению, был высокомерным и относился к ним как к профанам. Почему именно Серафим Михайлович стал объектом их демагогических нападков? Сейчас невозможно ответить.

Однако надо было защищаться. В письменных ответах профессора видно, что каждый пункт обвинений им с достоинством отражен. Он объяснял, почему требовал занесения схемы Басова в тетради, почему плохо, когда на занятиях ходят и шумят опоздавшие недобросовестные студенты, почему он читает курс педологии именно в такой последовательности и такого содержания, почему техническая служащая с ним уважительно себя ведет (потому что и он уважительно к ней относится), когда и как работает Педологический кабинет, почему и как он рассказывает «о своем друге Нечаеве» и т.д. Но по мере увеличения количества комиссий и ответов на задаваемые вопросы видно, что Серафиму Михайловичу тяжело, он устал оправдываться. А выпады оппонентов становятся все напряженнее и агрессивнее: «расследования по первому обвинению», «в результате произведенного расследования», «наличие некоторой несвободы высказывания со стороны студенчества, вызванной пренебрежительным отношением к ним профессора», «главное обвинение — явное преследование студента, выступившего с критикой действий, остается совершенно недоказанным» и т.д. Демагогичность выступлений делала их авторов неуязвимыми, когда они разоблачали человека, «зажимающего самокритику».

Стиль обвинительного документа вскоре станет доминирующим: непогрешимость даже беспочвенных выступлений студентов, безграмотных, с полным отсутствием логики, не аргументированных, но поддержанных «партийной печатью» самим фактом публикации, была абсолютной, поэтому человек, против которого организовывалась обличительная кампания, обязан был долго оправдываться и каяться.

Нижегородский ученый, исследователь истории нижегородского региона, в том числе истории образования, И.В. Берельковский, отмечая обострившиеся отношения между властью и научной

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 69.



интеллигенцией к началу 1930-х гг., пишет: «Вузовские профессора становились объектом широкомасштабной критики, ибо большая их часть не была посетителем коммунистического мировоззрения. Они были явно против гипертрофированного отношения к понятию “классовая борьба” и против механического перенесения его на высшую школу, против ее буквальной политизации, что было несовместимо с генеральной линией партии. Многим старым профессорам приходилось публично признаваться в своих ошибках и заблуждениях, иначе дальнейшая научная работа становилась для них невозможной. Кроме того, различные факты их научной биографии могли стать предметом пристального разбирательства и иметь неприятные последствия» [2; с. 28–29].

Основываясь на документах, можно отметить, что последнюю точку в деле Серафима Михайловича поставил 20 февраля 1930 г. тогдашний ректор НГУ следующим распоряжением:

1. Считать ту часть обвинений, которая касается отношения проф. С.М. Василейского к служительнице Педологической лаборатории, необоснованной, т.к. в результате произведенного расследования не обнаружено никаких фактов резкого и повелительного обращения к ней проф. Василейского, а также предъявления им к ней каких-либо требований, противоречащих Кодексу законов о труде.
2. По поводу обвинений С.М. Василейского в зажиме самокритики признать, что им допускались в некоторых случаях недостаточно корректные выражения по отношению студентов, в результате чего создалась атмосфера, неблагоприятная для развития самокритики.
3. По вопросу о взаимоотношениях проф. Василейского со студенчеством констатировать, что со стороны проф. Василейского, по его собственному признанию, было допущено несколько педагогических ошибок и это помешало установлению товарищеских отношений в работе со вторыми курсами Общественно-Экономического Отделения Педфака.
4. Все упомянутые вопросу методического характера, затронутые в вышеуказанной заметке, считать целесообразным передать для обсуждения в соответствующую цикловую Комиссию Педфака<sup>1</sup>.

Конечно же, мы можем только догадываться, как нелегко было Серафиму Михайловичу во время этой развернутой против него кампании. В его личной жизни произошло также трагическое событие — жена его Мария Сергеевна, родив сына Сергея, умерла, оставив мужа с двумя маленькими детьми. Как часто бывает в жизни, Василейского спасала работа.

В связи с решением ноябрьского Пленума ЦК ВКП(б) 1929 г. о необходимости реорганизации высших учебных заведений по

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 71.

отраслевому признаку в марте 1930 г. были приняты решения Нижегородского краевого городского и районного комитетов партии о возможности и целесообразности организации в Нижнем Новгороде на базе существовавших в то время факультетов Нижегородского государственного университета шести самостоятельных вузов, в том числе — педагогического института, одного из крупнейших вузов РСФСР.

В сентябре 1930 г. в связи с реорганизацией университета Се-  
рафим Михайлович перешел на работу в Нижегородский (Горь-  
ковский) педагогический институт в качестве профессора педоло-  
гии и психологии. Кроме преподавательской работы он исполнял  
обязанности декана сначала педагогического, а затем дошкольного  
факультетов.



## НАУЧНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С.М. ВАСИЛЕЙСКОГО В ЗЕРКАЛЕ ИНСТИТУТСКОЙ ПРЕССЫ

---

30-е гг. XX в. в период активного строительства нового социалистического государства были отмечены необычайно активной работой прессы. Свои «печатные органы» кроме традиционных крупных организаций имели также и вновь образованные вузы. У Нижегородского педагогического института, выделившегося из Нижегородского университета, также была своя газета — «За пролетарские кадры», орган бюро коллективов ВКП(б) и ВЛКСМ, профкома и месткома института.

Пролистывая подшивку за 1930–1938 гг., мы обнаружили на страницах газеты частое упоминание имени С.М. Василейского и кафедры педологии, возглавляемой им. Помещая заметки из институтской газеты в хронологическом порядке, мы сознательно не включаем собственные обширные комментарии, которые были бы излишними. Предлагаем окунуться в атмосферу вуза начала 1930-х гг. прошлого века через язык газетной публицистики, язык подлинных исторических документов почувствовать идеологическое напряжение той атмосферы, где работал вузовский преподаватель.

Как известно, одним из наиболее ярких проявлений серьезных перемен в психологии нового поколения советских граждан явились резкие изменения языка, а именно речевых форм и лексики. Процесс этих изменений происходил очень интенсивно и был обусловлен рядом факторов. Существенно снизился общий уровень грамотности, что было вызвано, в первую очередь, неблагоприятными экономическими условиями в годы гражданской войны. Нерегулярные занятия в холодных классах, при свете коптилок, с огрызками карандашей в озябших руках, разумеется, не способствовали усвоению грамматических навыков. Не могли способствовать этому сами учителя, значительную часть которых к середине 1920-х гг. составляли не слишком грамотные люди, не имевшие специального учительского образования и неспособные к педагогическому осмыслению своей работы. Однако и выпускники педагогических учебных заведений не отличались высоким

уровнем грамотности. «На смену старому грамотному учителю идет недостаточно грамотный новый учитель., — писал педагог-словесник, — и не только краткосрочные курсы, насней подготовляющие потребные кадры учительства для массовой школы, дают таких, не вполне постигших грамотность учителей, по и наши недтехникумы, ставящие своей задачей подготовку квалифицированного учителя...» [1, с. 138]. Основная причина повсеместного падения уровня грамотности заключалась общем снижении требований к изучению русского языка и, в частности, грамматики.

Для того чтобы понять основу этого явления, необходимо принять во внимание, что образовательный уровень школы неизбежно определяется принятыми социальными представлениями о значении и ценности грамотности в жизни человека. После революции социальный заказ на грамотность резко снизился, и само значение грамотности девальвировалось. Под влиянием господствующих социальных установок даже хорошо подготовленному учителю пачипало казаться, что требование грамотности от учащихся — не более как устаревший школьный формализм или даже некоторый пережиток старого общества, в котором умение правильно писать и говорить являлось принадлежностью привилегированных классов. Как нелепое требование расценивалась теперь строгость, существовавшая в дореволюционной школе по отношению к соблюдению правил письма и речи. Введение новой, упрощенной орфографии в представлении некоторых учителей делало всех грамотными почти автоматически. Но, с другой стороны, новая орфография размывала традиционное представление о нормах грамотности и в некотором смысле превращала в малограмотных людей самих учителей-словесников, воспитанных на этих нормах.

На правильности употребления заимствованных слов отрицательно сказалось полное отсутствие в течение нескольких лет преподавания иностранных языков. Отсутствие книг вызывало падение интереса к литературе, традиционно питавшей язык подростка, и к самостоятельному литературному творчеству.

Язык граждан новой России был насыщен шаблонами социально-политической лексики, бюрократическими штампами языка, получившими обширное распространение в партийно-комсомольской среде и усвоенными большинством граждан. Часто встречались слова вроде: «конкретно», «целесообразно», «увязать», «углубить», «заострить» и т.п. Эти штампы получили широкое хождение в послереволюционном российском обществе как некий суррогат книжного языка. Освоению их студентами — вчерашними школьниками способствовали и школа, и социальная среда. Собрания,



митинги, выступления и речи, газеты и стенгазеты были средствами распространения такого языка. Уроки политграмоты, обществоведения и литературы, так же как учебники построенные на основе метода исторического материализма, давали материал для формирования языковых трафаретов из лексикона марксистской идеологии. Язык политических формул жил в качестве языка ученой премудрости, употреблялся главным образом на официальных мероприятиях, в различных сочинениях (заметки, например), выступлениях. При этом наиболее общим было непонимание значения слов и выражений, неумение грамматически и семантически правильно и уместно их использовать, а также сочетание книжных и иностранных словосочетаний-штампов с просторечными или вульгарными выражениями. Иногда это приводило к стилистической и синтаксической нелепице.

Так, в газетных заметках, текстуально повторялся другой газетный материал и учебники по политграмоте. Для придания большей «революционности» своим утверждениям пишущие без всякого смысла и чувства меры насыщали предложения бессодержательными дифирамбами в адрес ВКП(б) или гневными филиппиками против врагов СССР. Все это свидетельство не только зарождения нового языка, но и формирования нового строя сознания, поскольку язык, как известно, — не только важнейшее коммуникативное средство, но, прежде всего, — средство познания окружающего мира.

Как известно, в образовании начала 1930-х гг. господствовала идея политехнизма, или политехнического образования молодежи, где высказывались идеи не просто развивать «трудовую школу», о которой мечтали еще дореволюционные педагоги, а готовить молодых людей к сложным индустриальным формам труда. Роли педагогического института в политехническом образовании нижегородских школ посвящена заметка доцента кафедры педагогики В. Вейкшана.

#### **Политехнизмуем не менее 16 школ**

Наш педагогический институт взял на себя перед Наркомпросом и общественностью обязательство политехнизировать не менее 16 школ Свердловского и Канавинского района с тем, чтобы намеченные школы стали авангардами в деле политехнизации и могли служить примером для других школ Большого Нижнего Новгорода и края.

С этой целью полтора месяца тому назад кафедра педагогики прикрепилла нижеследующим профессорам и преподавателям к школам Свердловского и канавинского районов.

... Тов. Василейский — школа Бухарина, Свердловский район...  
В. Вейкшан<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> За педагогические кадры. 1930. № 7. 19 дск. С. 4.

Множество статей в институтской многотиражке посвящено разъяснению метода проектов как основного в педагогическом процессе, главной формы организации учебно-воспитательной работы. В качестве важнейших проектов выдвигались такие, как помощь предприятиям в выполнении промышленно-финансового плана, борьба с алкоголизмом, организация помощи колхозу в проведении весеннего сева, празднование годовщины 1 Мая и 7 Ноября. Школа концентрировала свои усилия вокруг дел, носящих политический и общественный характер. Предполагалось, что рабочая среда поможет ребенку усвоить «передовую идеологию» и станет важнейшим фактором социализации личности (заметим, что никакой «связи школы с общественностью» не получалось, ибо предприятиям и колхозам было не до школ).

В это же время государство активно призывало граждан вступать в различные денежные фонды — это и покупка облигаций государственных займов, и отчисления на оборонные нужды страны в виде, например, дирижабля или танка, носящих имя организации жертвователей, и постройка новой школы (например, антирелигиозной). Поэтому часто появлялись такие заметки:

Вносим в фонд обороны СССР облигации II и III займа индустриализации: Завыленков — 425 рублей, Крылов — 448 рублей и вызываем профессоров Василейского, Брайцева, Балика, Зильбермана, Порхунова, Пилашевского и доцентов: Вейкшан, Скворцова, Зельцер, Бернштейн, Фуртищев.

Завыленков, Крылов<sup>1</sup>.

Важная роль отводилась в институте проверке кафедр, инициатором которой был Совет научных работников. Проверка включала в себя целый комплекс пунктов, невыполнение которых были весьма нежелательными для кафедры.

#### **Объявляем смотр кафедр!**

... Смотр проходит по следующим линиям:

1) По учебно-педагогической:

а) программы и задания кафедры с точки зрения их пронизывания марксистско-ленинской методологией, насыщенности актуальными вопросами соц. строительства, связи с политехнизмом, с практикой студентов;

б) нормально ли выполняется программа в текущем году, в смысле проработки ее в срок;

в) в какой мере связаны учебная работа кафедры с производственной практикой студентов;

<sup>1</sup> За педагогические кадры. 1931. № 1. 1 янв. С. 1.



г) в чем заключается и как проводилась борьба кафедры за дисциплину, как среди профессорско-преподавательского состава, так и среди студентов;

д) какая помощь оказывалась отстающим студентам.

2) По научной работе:

а) научно-исследовательская работа кафедры с точки зрения актуальности изучаемых проблем социалистического строительства;

б) что сделано кафедрой по оживлению научных обществ по включению их в борьбу за соц. строительство;

в) в какой мере кафедра создала благоприятные условия для работы своих членов.

3) По подготовке кадров:

а) что сделано кафедрой по работе с аспирантами и выдвиженцами;

б) какое участие принимает кафедра в деле переподготовки кадров народного образования.

4) По общественной работе:

а) участие кафедры в оживлении работы производственных совещаний в институте;

б) участие в работе по культпоходу.

5) По соц. соревнованию:

а) в какой степени кафедра участвует в соц. соревновании. С кем заключен договор. Объект соревнования.

Б) в чем выразилось ударничество. Учет и оценка работы ударников внутри бригад.

...Смотр должен укрепить работу профессорско-преподавательского коллектива и подготовить его к решению тех задач, которые стоят перед институтом в связи с переходом на метод проектов.

Бюро СНР (студентов и научных работников — прим. авторов) при Пединституте<sup>1</sup>.

Кроме подготовки кафедры к смотру профессорско-преподавательско-му составу института нужно было заботиться о своей переподготовке в русле политехнизации, потому что работать каждому преподавателю предстояло много, время было расписано буквально по месяцам.

#### **По-ударному провести переподготовку профессоров и преподавателей**

В мае—июне профессора и преподаватели, разбившись на бригады, последовательно знакомятся со всеми предприятиями, где организована практика студентов. Это знакомство происходит экскурсионным путем и должно дать общее представление как о технологическом процессе, так и об условиях, в которых протекает студенческая практика.

<sup>1</sup> За педагогические кадры. 1931. № 7. 17 апр. С. 2.

Само собой разумеется, что эти экскурсии должны быть тщательно подготовлены и проведены под руководством компетентных руководителей.

Не подлежит никакому сомнению, что намеченные экскурсии сыграют большую роль в смысле предварительной ориентации преподавателей в сложной системе современного производства и дадут большой материал для будущего планирования общеинститутских и отделенческих проектов.

В сентябре-ноябре профессора и преподаватели прикрепляются к определенным фабрикам-заводам, где проходят месячную переподготовку, непосредственно работая у станков и машин, в общественных организациях, в заводских лабораториях и т.п.

В результате этой работы они должны глубоко осознать технологический процесс, дать политехнический профиль предприятий и приобрести навыки обращения с основными машинами и механизмами, наиболее типичными для того или иного производства.

Подобный план переподготовки и все необходимые справки можно получить у тов. Травина, который, кроме того, производит запись на ближайшие экскурсии.

Мы выражаем твердую уверенность. Что все преподаватели, в особенности ударники, серьезно отнесутся к этой работе и полностью включатся в поход за овладение техникой, который в наших условиях развертывается по линии политехнической переподготовки, как важнейшего звена перестройки всей работы высшей педагогической школы.

В. Вейкшан<sup>1</sup>.

Встречались статьи, посвященные педпрактике и демонстрирующие интерес ученых и практиков к психотехнике, теоретические и методологические вопросы которой активно обсуждались как в прессе, так и на страницах специальных журналов, в первую очередь, «Психотехника и психофизиология труда». Вспомним, что и сам Серафим Михайлович, подавая заявление о приеме на работу в 1927 г., предлагал вести занятия и по психотехнике.

#### **Психотехника и производственная практика**

Психотехника в современных условиях социалистического строительства встала на принципиально иные пути. Она ставит задачи:

- 1) **Отбора лиц в интересах отдельного предприятия, учебного заведения.**
- 2) **Реальной помощи каждому трудящемуся для полного использования его способностей в деле соц. строительства.**

Нам, будущим педагогам, окончившим педагогический институт, в практике своей работы часто придется разрешать проблемы психотехнического порядка. Мы должны уметь выступать в роли «психотехника», уметь выбирать профессию для окончившего школу. Надо

<sup>1</sup> За педагогические кадры. 1931. № 9. 20 мая. С. 4.



уметь разрешить и правильно разрешить для каждого ученика волнующие его вопросы, которые он часто предъявляет к педагогу: «Кем я могу быть, где я могу быть полезнее».

Жизнь настоятельно требует от педагога знания психотехнических основ, хотя бы в элементарном виде. Педагог этим знанием не владеет. Не владеет не только старый педагог, не только новый, но, к сожалению, и будущий, который имеет все возможности для устранения этого пробела.

По моему «курсом» для подготовки в этом направлении является производственная практика на фабриках и заводах. Студент, обладающий достаточным теоретическим багажом, работая на производстве, изучая производственные процессы, приобретая навыки, должен осознать, зафиксировать отдельные характерные моменты, связанные с процессом приобретения данных навыков. **Это даст возможность на основе собственного опыта более или менее правильно определить требования этих профессий.** Это одна сторона.

Другая — приучить детей к рациональному использованию труда. Проблема рационализации, как никогда, требует и от педагога весьма определенного к ней внимания. Педагог своему ученику должен дать известную зарядку. Но, если он не обладает самыми элементарными вопросами психотехники, не умеет анализировать, описать свой собственный трудовой процесс и его особенности, то естественно, о нужной помощи педагога в вопросе рационализации говорить излишне. Задача педагога — приучить ученика со школьной скамьи к наиболее рациональной организации труда...

Вопрос о психотехнике не новый, не книжный и не навязывающийся кем то со стороны, а выплывающий из нашей повседневной практической работы на фабриках и заводах.

В целях лучшей постановки производственной практики (политехническая) психотехника требует своего места.

Полгода потеряли. Дальше нетерпимо. Администрация, кафедры (в особенности педологии) и широкие массы студенчества должны заинтересоваться этим вопросом и в широком поле производственной практики отвести соответствующий уголок для психотехники.

Г.В.

От редакции: По весьма интересному вопросу, который затронут т. Г., мы ждем откликов от проф. Василейского и других наших педологов<sup>1</sup>.

В аналогичном русле прозвучала заметка аспиранта С.М. Василейского, где он выступил с критикой в адрес руководителя кафедры, резко отзываясь о его научных трудах.

#### **Кафедре педологии пора перестроиться**

Положение с учебной литературой в педологическом кабинете неблагоприятно. В достаточном количестве имеются лишь хрестоматия проф. Василейского и книга проф. Загоровского. Остальная литерату-

<sup>1</sup> За педагогические кадры. 1931. № 6. 26 марта.

ра — в одном-двух экземплярах и, следовательно, не может быть использована студентами при самостоятельной проработке заданий. В 1930—31 учебном году в качестве основного и почти единственного руководства по педологии являлась упомянутая хрестоматия проф. Василейского. Но тогда вопрос с учебной литературой по педологии вообще не мог стоять остро, так как учебная программа по курсу педологии была составлена применительно к хрестоматии проф. Василейского.

Положение дела меняется в текущем учебном году, когда рабочая программа подвергается значительной переработке в сторону большей советизации основных вопросов педологии. Хрестоматия проф. Василейского представляет собою сборник статей самых разнообразных направлений — идеалистических, механистических, эклектических и т.д. В целом ее можно охарактеризовать, как «педологический винегрет». Отсюда — глубокий разрыв между содержанием программного материала и основным учебным руководством.

По нашему мнению нужно отказаться от указанной хрестоматии, как от основного учебного руководства. Она ни в коей мере не может удовлетворить требованиям марксистской педологии и приходится только удивляться, что на протяжении нескольких лет эта книга зачитывается студентами буквально до дыр.

Необходимо использовать все наиболее ценное и более-менее приемлемое из имеющейся литературы по педологии. Правда, у нас нет пока идеологически выдержанной книги по педологии, но, с другой стороны, есть целый ряд и таких, которые во всех отношениях стоят значительно выше хрестоматии проф. Василейского.

Педологической кафедре необходимо срочно пересмотреть вопрос об учебной литературе в зависимости от содержания программного материала, а кабинету — озаботиться приобретением ее в таком количестве которое могло бы обеспечить нормальную работу студентам А.Крылов.<sup>1</sup>

Можно предположить, что намеренный, «заказной» характер этой и некоторых других статей определялся, в основном партийной принадлежностью преподавателя и «историческим моментом». Тем более, что годом раньше в журнале «Педология» появилась небольшая заметка А.Б. Залкинда [23], выступившего с критикой хрестоматии, составленной С.М. Василейским еще в 1926 г. и к 1930 г. выдержавшей 3-е издание.

#### ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДОЛОГИИ.

Избранные статьи. Составл. под ред. проф. С.М. Василейского.

Издание 3-е. Гиз, 1930. Стр. 308. «Библиотека педагога».

Измляешься настойчивой «близорукости» составителя этой хрестоматии и безмятежному спокойствию педолого-педагогических отделов нашей библиографии. Выходит без изменений по существу третьим (!!)

<sup>1</sup> За педагогические кадры. 1931. № 20. 7 дек. С. 1.



изданием педологическая хрестоматия, не заметившая, оказывается, что после Октября в СССР развернулась в области педологии одна из острейших идеологических дискуссий. Педагогические съезды и конференции, начиная с 1921 г., педологическое совещание, педологический съезд, работа междуведомственной педологической комиссии, — все эти этапы ожесточеннейшей борьбы за марксистскую педологию, изволите видеть, не замечены проф. Василейским. И он с упорством, достойным общественного увековечения, переписывает «классиков» западной и нашей педологии, не выявляя идеологической их индивидуальности, не пытаясь создать хотя бы подобие системы взглядов, существующих в современной педологии. «Хрестоматия» эта очевидно является образцом для получения по ней педологической квалификации, — недаром она выходит третьим изданием. Необходимо: 1) предостеречь педвузы и педтехникумы от механического использования этой методологической мешанины; 2) рекомендовать издательствам большую внимательность к методологическим установкам подобной литературы: «нейтральных» педолого-педагогических книг не существует. «Нейтралитет» хрестоматии Василейского опаснее открытой враждебности.

*А. Залкинд*

Один из номеров газеты целый разворот был посвящен кафедре педологии. Вверху газетного листа было набрано крупным шрифтом: «Решения ЦК о начальной и средней школе по докладу Комкакадемии не стали боевой программой действия кафедры педологии. В работе кафедры рутина и косность. Подготовка аспирантуры неудовлетворительна» — так началась серия выпусков, посвященных проверке кафедры педологии.

Пристальное внимание к кафедре педологии было неслучайным. В начале 1932 г. в журнале «Педология» вышла редакционная статья «Педология в педвузах», где отмечался целый ряд трудностей в развитии педологии: «огромное количество извращений методологического порядка: грубый эклектизм, механицизм и меньшевистствующий идеализм в целом ряде проблем, разрабатываемых в педологии, ...отсюда необходимость борьбы с извращениями всевозможных толков, необходимость чрезвычайной бдительности на всех участках педологии. До сих пор мы не имеем твердых установок в проблеме развития, еще не оформлены взаимоотношения между наследственным и благоприобретенным. Это требует углубленной проработки наследства основоположников марксизма» [36, с. 9]

В заметке «Кафедра педологии работу не перестроила» аспиранты Василейского критикуют работу кафедры:

«— решение ЦК о школе ни разу не было даже предметом специального обсуждения на кафедре, ни разу не ставился вопрос об

организации педологической работы в связи с ним. Отдельные члены кафедры ведут работу по реализации решения ЦК, но эта работа идет самотеком, не от кафедры, без всякого руководства с ее стороны;

– кафедра педологии до сих пор не выработала и не утвердила плана научно-исследовательской работы на основе марксистско-ленинской методологии, не обсуждался ход этой работы у отдельных членов кафедры;

– аспиранты не втянуты в научно-исследовательскую работу: «кафедра педологии не вовлекает, не организует общественную работу аспирантов в школах по реализации решения ЦК. Сроки для обучения аспирантов сжаты. Необходимы строгая плановость, систематический контроль, но это отсутствует... Аспиранты не имеют педагогической практики: по мнению руководителя кафедры, они менее подготовлены, чем ассистенты и не могут ее вести».

Авторы заметки заключают: «в работе кафедры педологии нужен крутой перелом»<sup>1</sup>.

Метод критики и самокритики ярко представлен при оценке большинства направлений работы кафедры, например:

#### **Ученье уроки смотра программ по педологии**

Смотр программ кафедры педологии в декабре (вместо сентября) проходил без достаточной к этому подготовки.

Это привело к следующему:

1. К смотру недостаточно было привлечено студенчество.
2. Программы на студенческих бригадах и курсах проработаны не были, в виду чего студенчество до сих пор не знает основных ошибок в программах.
3. Бригады студентов присутствовали на смотре, но их не знакомили с установкой просмотра программы. Было сказано лишь: «под углом зрения насыщения партийностью».
4. Выделенные по пересмотру программ товарищи не имели программ на руках при смотре.
5. Последнее собрание смотровой комиссии 23 декабря прошло неудовлетворительно. Из работников кафедры педологии присутствовало только трое и столько же от студенчества. Присутствовавшие работники кафедры больше занимались научным спором, воспоминаниями, а не действительным просмотром программ.

Бандин, Осипов, Конопатова

#### **От редакции.**

Понимание борьбы за партийность, как оно было дано при просмотре программы по педологии — рвет с марксизмом-ленинизмом. Получается, что до сих пор программа была беспартийна, что партий-

<sup>1</sup> За пролетарские кадры. 1932. № 4. 10 февр.



ность — это нечто привносимое к «чистой науке», а не находящееся в единстве с научностью, объективностью науки.

Наш педагогический институт не имеет до сего времени профиля специалиста, выпускаемого институтом. Нет также профиля аспиранта, обучающегося в институте. Дальше такое положение терпимо быть не может. Дирекция должна ликвидировать обезличку с профилем специалиста.

Должен быть составлен профиль педагога и аспиранта, оканчивающего институт. Этот профиль должен ясно показывать специальность, которую получает студент и аспирант в институте.

Вокруг составления профиля необходимо мобилизовать всю ответственность института. Надо покончить с неповоротливостью в этом вопросе и избежать составления профиля кабинетным путем.

В. Кузнецов<sup>1</sup>.

Ответом на критику в адрес кафедры педологии была статья заведующего кафедрой, профессора С.М. Василейского в следующем номере газеты. Ответ Серафима Михайловича был объемный и обстоятельный (в двух номерах) под «заголовками»: «Она (теория Маркса) соединяет строгую и высшую научность... с революционностью, и соединяет не случайно, не потому только, что основатель доктрины лично соединял в себе качества ученого и революционера, а соединяет в самой теории внутренне и неразрывно. Ленин» и «За настоящую большевистскую самокритику в работе кафедры педологии».

#### **За работу по-новому**

Огромный размах социалистического строительства в нашей стране решительным образом требует от каждой организации, от каждой рабочей ячейки, от каждого лица такой работы, которая вполне соответствовала бы этому размаху. Четкий лозунг: «по новому работать, по новому руководить» является директивой, которая требует основательной перестройки работы в каждом уголке и пункте на фронте соцстроительства на основе развернутой самокритики. Исходя из этой директивы; администрация и наша общественность проверяет и оценивает работу каждого звена своей рабочей цепи.

**I. Состав кафедры:** лично я работаю на этой кафедре 3-й год. В 1929–30 г. у меня была одна сотрудница (лаборантка), в 1930–31 академическом году появилось два ассистента (Л.Н. Сучкин и Е.Н. Чабан) и один аспирант (А.Н. Крылов). В настоящем в 1931–32 году прибавилось еще 3 аспиранта (т.т. Золотарев, Карев и Вигасин), лаборанта нет уже два года.

**II. Связь кафедры с научной общественностью.** Продуктивность и ценность работы любой кафедры зависит в большой степени от того, насколько тесно эта кафедра связана с другими кафедрами и научными учреждениями.

<sup>1</sup> За пролетарские кадры. 1932. № 4. 10 февр. С. 2.

В настоящее время наша лаборатория обменивается опытом, литературой, тестовым материалом и т.п. с научными учреждениями СССР.

Удалось установить некоторую связь с иностранными лабораториями, с парижской и др.; между прочим, благодаря этой связи удается получать и кое-какую иностранную литературу. В пределах Нижнего и Нижегородского края наша лаборатория связана с самыми разнообразными учреждениями и организациями.

Недостатком этой связи является то, что она носит в значительной степени самотечный характер (от случая к случаю).

Внутри института кафедра педологии наиболее тесно связана с кафедрой педагогики, но связь часто носит внешний характер. Работа кафедры с организационной точки зрения слаба, не изжиты традиции предшествующих двух лет, когда в лаборатории было всего 2–3 сотрудника и когда разнообразные вопросы удавалось разрешать путем беглых совещаний и кратких переговоров. Результатом того, что работа не была достаточно четко спланирована и с самого начала не была развернута в должном размере, явилось то, что мы на кафедре не успевали разрешить всех вопросов дела и задачи сгружались, получались своеобразные пробки.

Есть и ряд других недочетов организационного порядка (по выдаче книг, хранению аппаратуры, ведению информации и т.д.). Лаборатория не имеет лаборанта.

**III. Научно-исследовательская работа кафедры** является ответственной частью работы.

Для того чтобы судить об этой работе, укажу на направленность научно-исследовательской работы нашей кафедры. Вот несколько тем, которые намечены в нашем плане:

1. Изучение социально-классовой направленности детей и подростков Н.Новгорода,
2. Изучение трудовой выдержки.
3. Педологический анализ политехнической игрушки.
4. Причины неуспеваемости школьников.

Имея некоторый опыт в изучении национального ребенка (еврейского, белорусского и др.), я с самого же начала работы решил приступить к изучению нацменовского ребенка, и в 1929 году два студента-национала: мариец Кутасов и мордвин Юношев дали две прекрасных дипломных работы о мордовском и марийском ребенке. К великому сожалению не доведена до конца большая работа по обследованию сормовского и канавинского ребенка.

Насколько эта научно-исследовательская работа методологически выдержана, построена ли она на принципах марксистско-ленинской методологии? Здесь дело обстоит довольно слабо. Правда, я один из первых примкнул к организовавшейся в 1924–25 г.г. группе марксистов-психологов (под руководством проф. К.Н. Корнилова), однако, как показала проверка этого направления, в нем оказалось много неверного, ошибочного и даже антимарксистского.



Теперь для всех ясно, что у нас еще нет ни марксистской психологии, ни марксистской педологии. Отсюда, во всех наших научных работах много неладного, эклектического, немарксистского.

Тоже отмечается и в моих печатных работах. Вместо марксизма в моих работах имеется причудливая смесь самых разнообразных направлений.

С организационной точки зрения большим недостатком нашей научно-исследовательской работы было то, что она шла раздробленно, каждый работал сам по себе.

Работникам кафедры надо проделать большую работу по овладению марксистско-ленинской методологией, теснейшим образом связать теорию с практикой, в особенности сделать упор на проблемах, имеющих непосредственное значение для организации педпроцесса в начальной и средней школе и ввести максимальную плановость в работе с четким делением тем и поручений среди сотрудников кафедры.

**IV. Организация преподавания.** В ней у нас имеется ряд существенных недостатков.

Сильно затянулась у нас выработка программ. Ряд заданий оказались мало удовлетворительными. Очень тяжело обстоит дело с учебниками. Хотя тов. А.Н. Крылов и не совсем верно изобразил положение, когда указал, что мы работаем по двум книгам (моему сборнику и книге Загоровского). (Однако в основном он прав, когда заострял внимание на этом вопросе. Совершенно прав он и в том, что мой сборник эклектичен — товарищи студенты подтвердят, что я подвергал эту книгу на занятиях основательной критике. Теперь эта книга устарела во многих отношениях.

Весьма досадно, что нам не удастся развернуть в должном виде работу нашего кабинета. Без лаборанта наладить эту работу нам будет очень трудно. В самой практике преподавания проявлялся тот же эклектизм. Марксизм, который я старался класть в основу преподавания, на деле часто превращался в меньшевистствующий идеализм.

Особенно большим недостатком в преподавании педологии у нас является отрыв теории от практики. Большим недостатком в работе с аспирантами явилась большая задержка в окончательной разработке плана, да и самый план страдает, по-видимому, некоторыми неувязками. Весьма слабо обстоит дело со снабжением их научной литературой.

**V. В дальнейшем необходимо:**

1. Перестроить задания по оставшейся части курса педологии в полном соответствии с вновь предложенной Наркомпросом программой.
2. В этом же полугодии вновь проработать все задания по педологии так, чтобы новый год начать с вполне подготовленным материалом.
3. Вести преподавание на основе теснейшей увязки теории с практикой.

4. Максимально пополнить кабинет разнообразной учебной литературой и разнообразными пособиями (журналами, брошюрами, и т.п.), а также фундаментальной научной литературой (для работы с аспирантами). Более приспособить лабораторию и кабинет для использования студентами.

**VI. Общественно-педологическая и педагогическая работа кафедры** выражается в следующем.

а) по осуществлению директив ЦК о начальной и средней школе:

1. Педолого-педагогическая помощь школе ФЗС при Нижполиграфе (проф. С. Василейский).

2. Педологическая работа в образцовой школе им. Ульянова (аспирант Золотарев и проф. Василейский).

3. Семинарий для дошкольных работников Канавинского района и Молитовки (Е.Н. Чабан).

4. Семинарий для дошкольных работников Свердловского района и Мызы (Е.Н. Чабан).

5. Семинарий для базовых пионервожатых при Райкоме Свердловского района (Е.Н. Чабан).

6. Работа с педагогами школ ФЗУ (Н.Н. Сучкин).

в) педологическая консультация для педологов Н.Новгорода и Нижегородского края и для школ Большого Нижнего.

г) работа с заочниками (по заданиям ЗКС).

Такова, в основном, работа кафедры педологии. У нас имеются некоторые достижения, но наряду с ними и целый ряд существенных недостатков. Для подъема работы на новую ступень сейчас важно подвергнуть решительной критике именно последние и на основе критики указать пути для такого подъема. Абсолютно необходимы более широкий размах работы, тесная увязка с общественностью, контроль и самоконтроль, четкое распределение работы, большая персональная ответственности каждого сотрудника кафедры за взятое дело.

Размах социалистического строительства поистине грандиозен. Сознание того, что являешься участником этого строительства вызывает чувство глубокого удовлетворения, но администрация и наша общественность вправе требовать, чтобы всякая кафедра, в данном случае — наша, на деле доказала, что она является достойным участником великого строительства.

Проф. Василейский<sup>1</sup>.

**От редакции**

Работать по-новому предполагает действительную развернутую самокритику. Это отсутствует у автора статьи.

1. Проф. Василейский выступал против соцсоревнования среди детей и подростков, сравнивал нашу плановость с юнкерско-прусской плановостью. Это не может быть оценено иначе как вылазкой классового врага. Но об этом ни слова.

<sup>1</sup> За пролетарские кадры. 1932. № 5. 15 февр.; № 8. 8 марта.



2. Работы характеризуются как «неладные», «электрические». Почему же им не дается политическая квалификация? Потому что профессор Василейский считает педологию оторванной от политики? Лучшим опровержением этого являются его собственные работы.

3. Профессор Василейский оправдывает свою вредную книгу (Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований) тем, что она была написана давно и работа просто устарела во многих отношениях.

У профессора Василейского нет ни одной не вредной работы, кончая последней, вышедшей в 1930 г. Почему об этом умалчивается? Разве они «устарели» не все?

Сама оценка «устарела» есть попытка оправдывать прошлое, а работу 1930 г. и настоящее.

Теории фашизирующейся буржуазной педологии объявляются правильными для 1928–27 гг. и, с другой стороны, восхваляется гнилой либерализм, позволявший профессору Василейскому пропагандировать импортированный педологический хлам и гниль, вместо 100% использования действительно научных завоеваний буржуазной педологии, умело выделяя из этого хлама и гнили и перерабатывая их на основе учения Маркса-Ленина.

4. Профессор Василейский ссылается на студентов: они якобы подтвердят, какой «основательной критике» он подвергал свои работы. Но студенты говорят обратное.

После заметки т. Крылова книга проф. Василейского перекочевала из основного пособия в дополнительное. И кроме упоминаний мимоходом о недостатках книги (недостатки политической квалификации не получали), упоминаний изредка, так, что большинство студентов, как показывают заметки, имеющиеся в редакции, такую «основательную критику» даже не помнят.

5. Проф. Василевский оправдывает свои вредные работы тем, что у нас нет марксистско-ленинской психологии и педологии. Так ли? Борьба на педологическом фронте показывает, что она складывается, а работы Маркса, Энгельса, Ленина дают все необходимое, чтобы она сложилась.

Профессор Василейский же считает, что ее вообще и не может быть. Ничего иного его слова: «Маркс, Энгельс и Ленин для педологии не дали» (см. заметку в стенгазете ИПКНО) не означают.

Маркс, Энгельс и Ленин не написали гроссбухов и тяжелых фолиантов — учебников по психологии и педологии, но их гениальные замечания по этим отраслям знания показывают ни с чем несравнимую цельность их мировоззрения, и, следовательно, большее понимание ими психологии и педологии, чем буржуазными маститыми учеными. Этого как раз не понимает эклектик проф. Василейский.

6. Дипломные работы Кутасова и Юношева называются прекрасными, «только» в методологическом отношении здесь «довольно слабо» (что слабо, не указывается).

что проф. Василейский нашел в них прекрасного? То, что эти работы сделали вывод на основе тестов для интеллигентского парижского ребенка, что нацмены почти идиоты?

Кроме этих «прекрасных работ» и незаконченной работы по обследованию Сорновского и Канавинского ребенка, о необходимости окончания которой автор молчит, в активе кафедры по научно-исследовательской работы ничего нет. На всем протяжении статьи классовую враждебность теории, воспринятых некритически от буржуазных ученых, отчего всегда предупреждал Ленин, проф. Василейский своими: «только», «довольно слабо», считает одним из многих недостатков, не влияющим на научную ценность его работ, тогда как это основное, что сводит к минимуму ценность работ, так как партийность и научность — неотделимы.

7. Почти полное отсутствие работы кафедры, с аспирантами называется «большим недостатком», о выдвиненцах же — ни слова. Они не вошли даже в «состав кафедры».

8. Коллективности в работе на кафедре нет, даже более того, взаимоотношения между работниками кафедры обострены, но об этом — опять ни слова.

9. Предложения проф. Василейского по дальнейшей работе кафедры правильны. Нетерпимо, конечно, положение, когда лаборатория не имеет лаборанта.

Но где предложения, отражающие полностью постановление ЦК по докладу Комакадемии (например, соцсоревнование)? Их нет. Это означает, что проф. Василейский, руководитель кафедры, недостаточно видит путь к тому, чтобы кафедра работала по-новому.

Такова «самокритика» руководителя кафедры. Такая же «самокритика» и на кафедре — ошибки проф. Василейского на кафедре не обсуждались и, очевидно, кафедра не считает это нужным, допуская тем самым примиренчество к враждебным теориям, проповедуемым проф. Василейским.

Нам же нужна такая самокритика, которая бы обеспечивала борьбу за партийность в науке, обеспечивала бы выполнение задачи, выдвинутой т. Сталиным: «изучить технику, овладеть наукой», на основе: «по-новому работать, по-новому руководить»<sup>1</sup>.

Примерно в это же время в газете пишут о том, что кафедра педологии «плетется в хвосте» — «прислана новая Наркомпросовская программа, и кафедра думает, как ее разобрать»<sup>2</sup>.

В педагогическом институте нашлись, как видно, желающие упрекнуть профессора в том, что его научные работы не отвечают требованиям времени, не отражают действующей идеологии, хотя именно в это время появляется рецензия Василейского изданную книгу «Руководство по психотехническому профессиональному подбору», написанную известными учеными И.Н. Шнильрейном,

<sup>1</sup> За пролстарские кадры. 1932. № 8. 8 марта. С. 3.

<sup>2</sup> Там же. № 7. 4 марта. С. 2.



С.Г. Геллерштейном, В.М. Коганом, Ю.Н. Шпигелем (прил. 6). Эта небольшая работа Серафима Михайловича представляет собой образец рецензии как особого научного жанра. Василейский справедливо критикует убожество существующего рынка серьезных книг по психотехнике, оборудованию лабораторий, тестов и т.д. в 1930 г., отмечая хорошо продуманное содержание данной книги, сочетание теории и практики. В рецензии прослеживается та же здоровая осторожность, о которой говорят авторы, предупреждая о ряде трудностей и неизвестных положений, требующих доработки. Вдумчивое прочтение — книги своих коллег, глубокое знание предмета обсуждения, подробные замечания, ссылки на зарубежных авторов, доброжелательная интонация, корректность, но в то же время принципиальность замечаний — все это свидетельствует о Василейском как о зрелом ученом, методологе и теоретике психотехники.

В ответ на статью Василейского и редакционную статью некоторые ассистенты и аспиранты кафедры педологии с энтузиазмом поддержали институтское движение по улучшению преподавательской работы встречными предложениями.

#### **Производственное совещание о методах преподавания. Берем обязательства**

Для повышения качества учебы берем на себя следующие конкретные обязательства в проведении лабораторного метода работы:

1. Не давать группам заданий до утверждения их кафедрой и просмотра зав. соответствующими отделениями.
2. Точно придерживаться методической инструкции, выработанной учебной частью, для чего просим учебную часть дать на кафедру одну инструкцию для ее изучения.
3. Количество литературы строго соразмерять с отводимым временем, систематически повышая ее количество, когда студент будет более разбираться в вопросах.
4. В водном слове давать краткую характеристику литературы, и тем короче, чем подготовленнее будут студенты, исключая литературу максимум.
5. К наиболее трудным статьям давать план проработки сообразно характеру темы, вводя вопросы исследовательского характера.
6. Путем просмотра рабочих конспектов выявить не умеющих работать с книгой и оказать им помощь через консультацию.
7. Во время самостоятельных занятий проводить индивидуальную консультацию и не только по «вопросу» студентов, но и по своей инициативе, не тратя ни одной минуты на посторонние дела.
8. Предлагаем обсудить вопрос о бригадной консультации во время учебного года со словарями (специальные и иностранных слов).

9. Вносим предложение об использовании консультации не только «для спроса» и не только для постановки новых вопросов, но и для проверки метода работы студента над заданием.

10. Проверять (на выдержку и путем спроса, а также при помощи бригад) выполнение студентами § 2 профиля ударника.

11. Давать перед каждой конференцией — совместно с группой — контрольную цифру выступлений по заданию (§ 4 профиля ударника), а также указывать, чьи выступления обязательны по данной теме.

12. Давать оценку каждому выступлению на конференции.

13. Для помощи наиболее слабой в группе бригаде давать на каждое задание 1 час дополнительной консультации вне расписания; т.т., имеющие много групп (Дубинский, Ефимов) берут себе 2 группы.

14. Ставить перед группой вопрос о перенесении опыта лучших бригад, групп и ударников преподавателей института, способствовать организации коллективной работы студентов.

15. На основе этого обязуемся добиться к концу учебного года оценок выступлений в смысле их выдержанности, продуманности у каждого студента выше удовлетворительного 50 проц.

16. Просим группы СНР, зав. отделением, кафедру педагогики и завуча помогать нам в выполнении взятых нами обязательств и проверять их действительное выполнение.

17. Обязуемся оказывать помощь друг другу в выполнении этих обязательств.

18. К годовщине соцсоревнования обязуемся отчитаться в выполнении принятых обязательств на группах.

Вызываем на принятие и выполнение конкретных обязательств по улучшению методов преподавания аспирантов кафедр: литературы политэкономии.

Аспиранты — Чичеров, Филимонов.

Ассистенты — Ефимов, Дубинский<sup>1</sup>.

Мелкие выподы по поводу работы кафедры продолжались.

### **В заданиях по педологии у дошкольников — ползучий эмпиризм, конференции проходят вяло**

По педологии на II курсе педотделения наблюдается формальный подход к занятиям. Письменных заданий никогда нет. Обыкновенно берется книга или 2–3 и преподаватель начинает диктовать вопросы.

Посмотрим на качество заданий.

Задание — «Мышление у ребенка-дошкольника».

Вопросы: В чем состоят опыты Келера над обезьяной. Каковы опыты Штерна, Липмана и Когана над детьми-дошкольниками и каковы выводы этих важных исследований. Каковы опыты Шапура и Геркли над детьми-дошкольниками и каковы дальнейшие выводы. Как производят дети определения понятий — опыты Бинэ, Барнаса, Грегора, Аха,

<sup>1</sup> За пролетарские кадры. 1932. № 8. 8 марта. С. 3.



Узнадзе. Каковы опыты Пиаже об относительных понятиях — и т.д., в том же духе ползучего эмпиризма.

Целевая установка к заданию — «Методика объективного систематического наблюдения» такова: «Теоретически осмыслить, практически овладеть». Такая установка применима к любому заданию.

Конференция представляет из себя урок в старой школе. Берется список и начинается «спрос», в оценке ответов полнейшая уравниловка. Кафедра педологии не учла предложений по работе, которые были внесены при смотре кафедры, ей необходимо выполнить эти предложения. Студентка<sup>1</sup>.

Конечно, негативный акцент на работу кафедры, руководимой С.М. Василейским, был неслучаен. В педагогическом институте в начале 1930-х гг., так же как и в других вузах города, бригада Наркомпроса РСФСР проводила проверку работы института, по результатам которой были сделаны следующие выводы:

По партийности профессорско-преподавательского состава: из 18 профессоров членов ВКП(б) — 1 человек, из 48 доцентов членов ВКП(б) — 20 человек. Подавляющая часть профессоров, доцентов, ассистентов — консервативна, консерватизм отдельных работников прямо реакционен, выражающийся порой в активной форме. Это сказывается в протаскивании чуждой нам идеологии. Значительная часть работников скрыто или явно враждебны в отношении марксизма, протаскивают чуждую идеологию: идеализм в методологии физики на вводных лекциях у профессора Зильбермана, черты махизма в теории эволюции у профессора Некрасова, отсутствие критики на фрейдизм у профессора Василейского... Несмотря на открытые оппортунистические выступления реакционной части профессорско-преподавательского состава, достаточного отпора на идеологическом фронте со стороны коммунистов-преподавателей организовано не было [2, с. 47–48].

Следует пояснить, что для изучения профессий психотехниками составлялись профессиограммы, или профили профессий. Кроме того было стремление к составлению и выполнению профиля студента как будущего профессионала, кафедры как структуры, обучающей этот будущего профессионала, т.е. профиль был некой профессиональной и идеологической рамкой, задаваемой «сверху», соответствие которой было обязательным.

#### **Каждая кафедра и преподаватель должен бороться за выполнение профиля**

##### **I. Учебная работа.**

1. Ударник-преподаватель должен проводить всю свою научную и преподавательскую работу на основе выдержанной последователь-

<sup>1</sup> За пролетарские кадры. 1932. № 20. 3 июня.

ной марксистско-ленинской методологии. Непримиримо бороться против протаскивания в теории и на практике механистических и идеалистических установок, против правого уклона, как главной опасности и «левого» оппортунизма, великодержавного шовинизма и местного национализма.

2. Посещать занятия без всяких пропусков и опозданий.
3. Аккуратно готовиться к занятиям, с учетом специфических особенностей данной группы.
4. В начале каждого курса давать студентам программы, производственный план и в процессе занятий не менее 3-х заданий вперед.
5. Давать задания с точным расчетом часов на отдельные виды работы, планом проработки, контрольными вопросами и указанием минимума и максимума литературы, рекомендуя, в первую очередь, классиков марксизма-ленинизма.
6. Активно бороться за дисциплину студенчества.
7. В методике занятий придерживаться установленного распорядка: вводное слово, наблюдение за самостоятельной работой, консультация, заключительное слово как итог всей работы.
8. Вести систематический учет работы студентов, давать оценки выступлений в конце каждой конференции с критикой допущенных ошибок, давать развернутую характеристику работы студента в конце курса и цикла.
9. Своевременно выявлять отстающих и оказывать им постоянную помощь.
10. Увязать свою преподавательскую работу с педагогической и производственной практикой студентов.
11. Участвовать в работе научных кружков и руководить выдвиженцами по своей специальности.

### **II. Общественная работа.**

1. Аккуратно выполнять все поручения администрации и общественных организаций.
2. Активно участвовать в общественно-политических кампаниях, аккуратно посещать собрания и совещания.
3. Включиться в работу семинара по диалектическому материализму.
4. Включиться в работу ОАХ.
5. Участвовать в газете «За пролетарские кадры» и стенной соответствующего отделения.
6. Выполнять с превышением задания по финплану.
7. Вносить рационализаторские предложения.
8. Активно участвовать в проведении в жизнь постановления ЦК о средней и начальной школе.
9. Установить связь с работой массовой школы.

### **III. Научная работа.**

1. Вести научную работу в соответствии с задачами социалистического строительства и второй пятилетки.
2. Сделать не менее 1 научно-популярного доклада.



Профиль выработан и утвержден секцией научных работников Института.

Бюро СНР<sup>1</sup>.

В этом отношении интересна статья доцента кафедры педагогики В. Вейкшана, который на страницах институтской газеты активно освещал все новости, относящиеся к построению педагогического процесса института. В статье содержатся основные научные, методические, организационные требования к работникам высшей школы.

#### Очередные задачи

##### *(К итогам работы профтехнической секции ГУСа)*

Борьба за качествоготавливаемых специалистов является основным звеном в работе наших высших учебных заведений. Нет никаких сомнений, что в этом деле мы имеем ряд достижений. Необходимо подчеркнуть ту мысль, что «несмотря на недочеты, имеющиеся еще по линии качества учебы, это качество сейчас выше, чем оно было несколько лет назад, несравненно выше, чем оно было до революции» («Правда», 20 мая с/г.)

Вместе с тем ясно, что все возрастающие требования, предъявляемые к нашим специалистам, вызывают необходимость значительно повысить качество как теоретической, так и практической их подготовки. В связи с этим крайне необходимо заняться разрешением следующих вопросов.

#### Профиль

Разработка профилей имеет весьма большое значение. Профиль определяет собой структуру учебного плана, объем и планировку программного материала. В профиле должны найти отражение следующие элементы:

- 1) общественно-политические требования, предъявляемые к специалисту,
- 2) краткая характеристика отрасли народного хозяйства и конкретного производства, в котором будет работать специалист,
- 3) перечень рабочих мест,
- 4) функции специалиста,
- 5) знания и навыки, которыми должен обладать специалист.

Примерно по такой же схеме должен быть разработан профиль педагогов,готавливаемых нашим институтом.

#### Учебные планы и программы

Прежде учебные планы вузов и вузов имели ряд недостатков, которые заключались в том, что 1) в учебных планах не получала достаточного отражения динамика развития современной науки и техники, 2) планы не обеспечивали политехнической подготовки специалистов, которые наряду с этой подготовкой должны обладать **глубокими**

<sup>1</sup> За пролетарские кадры. 1932. № 16. 1 мая. С. 2.

специальными знаниями, предусмотренными профилем и программами,

3) в планах не было отведено достаточного места теоретической подготовке специалистов, производственной практике которых неправильно приписывалось ведущее значение.

В принятой Гусом резолюции отмечается необходимость усиления теоретических знаний специалиста, что предполагает также решительную борьбу за правильную постановку производственной практики, на которую во вузах должно отводиться не менее 40 проц. всего учебного времени. В настоящее время Наркомпросом даны твердые указания относительно составления учебных планов, содержание которых подробно раскрыто с указанием перечня дисциплин, обязательных для каждого вуза и вуза в зависимости от его целевой установки и профиля. **На должную высоту необходимо поставить разработку программ. «Воинствующая большевистская партийность — вот первый и основной принцип учебных программ» (из резолюций).**

Вместе с тем надо решительно бороться с упрощенством в программной работе. На пленуме Гуса проф. Баскиным были отмечены такие случаи. В программе по лесоводству значилось: «Бытие растения определяет его сознание». В программе по эксплуатации железных дорог введен специальный раздел об увязке с диалектическим материализмом.

В программе по зоотехнике автор пишет: «представлена в курсе и диалектика, на подходящих примерах демонстрируется приложение ее основных принципов». В программе по химии отведены особые места для выявления диалектики химических процессов — в то же время как весь основной материал оставлен без изменений.

Пленум Гуса дал ряд указаний по вопросу о составлении программ, чем может воспользоваться и наш пединститут в его работе над программами.

#### **Методы работы и учет**

Методы учебной работы не являются для нас самоцелью, их нельзя фетишизировать, надо бороться с попытками введения универсальных методов работы, стремясь к использованию всего многообразия активных методов, определяемых рядом условий (содержание прорабатываемых программ, возраст учащихся, материальные условия и т.д.).

В высшей школе должны применяться следующие методы: 1) лекционный, 2) семинарский, 3) эвристический, 4) иллюстративный, 5) лабораторный, 6) исследовательский 7) экскурсионный и др.

Надо пересмотреть наше отношение к лабораторно-бригадному методу, который в виду его большего распространения фактически перерастает в систему занятий, что должно быть признано недопустимым, так как лабораторный метод, структуру которого надо тщательно переработать в направлении повышения роли педагога и усиления систематичности в работе учащихся, должен быть в вузах



на правах всего лишь одного из методов работы, выступающего там, где его применение может дать положительные результаты.

Надо внимательно изучить опыт, и методику бригадной работы студентов и четко решить вопрос о месте и роли бригад в педагогическом процессе, борьбе за качество которого необходимо уделить максимум забот и внимания.

Уравниловка и обезличка в методической работе и в учете успешности студентов должны быть решительно изжиты.

Каждая кафедра должна выработать точные показатели требований, предъявляемых к студентам и в зависимости от выполнения этих требований давать дифференцированную оценку работы студентов.

Учет должен быть строго индивидуальным. Максимальное использование студентами знаний профессорско-преподавательского состава и повышение его ответственности за качество учебы — таковы задачи, подчеркнутые расширенным пленумом профессионально-технической секции Гуса.

В. Вейкшан<sup>1</sup>.

Несмотря на «уколы» со стороны весьма ретивых студентов и коллег, работа кафедры педологии, возглавляемой Василейским, шла своим чередом: студенты учились, преподаватели ждали абитуриентов. Для поступающих на педологическое отделение в 1934/1935 учебном году была написана следующая статья, в которой хорошо видна деятельность кафедры:

#### **Педологическому отделению — новое пополнение**

Решения ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе обязывают к неотомимой борьбе за повышение качества педагогического процесса, к большевистской борьбе за политехническую школу Маркса-Ленина-Сталина, которая призвала воспитать поколение, «способное окончательно установить коммунизм» (из прогн. ВКП(б)). Одним из решающих условий повышения качества педагогического процесса является такая организация учебной работы, которая соответствовала бы возрастным и индивидуальным особенностям учащихся. Как же организовать всю учебно-воспитательную работу в школе в соответствии с возрастными возможностями ребенка. Как изучить индивидуальные особенности учащихся, — здесь на помощь педагогу приходит педология, специальная наука, изучающая возрастные особенности подрастающего человека. Потребность в педологической помощи школе огромна. Коллегия Наркомпроса в своем специальном решении наметила ряд крупных мероприятий по развертыванию педологической работы в республике: организация педологических лабораторий в крупных промышленных центрах, организация районных педологических кабинетов, развертывание широкой педологической консультации для педологов и родителей

<sup>1</sup> За пролетарские кадры. 1932. № 24–25. 10 июля.

и т.д. Для этой работы нужны люди, нужны квалифицированные педологические кадры, в них остро нуждается наша страна и, в частности, Горьковский край.

В будущем году педологическое отделение Горьковского пединститута производит первый выпуск квалифицированных педологов, которые пойдут на научно-практическую педологическую работу в пед. техникумы, районные педологические кабинеты, в образцовые школы нашего края. Перед ними непочатый край нужной и интереснейшей работы. Но этот первый выпуск никоим образом не удовлетворит всех возрастающих потребностей в педологических кадрах. Педологическому отделению нужны новые пополнения.

За три года своего существования педологическое отделение Горьковского пединститута под опытным руководством проф. С.М. Василейского вышло в шеренгу лучших отделений института. В настоящее время отделение укомплектовано квалифицированным профессорско-преподавательским составом, имеет свою хорошо оборудованную, педолого-психо-логическую лабораторию, имеет свою обширную библиотеку, дающую возможность студентам ознакомиться с новой советской и переводной педологической и психологической литературой.

За период четырехлетнего срока обучения на педологическом отделении студенты имеют возможность углубленно проработать следующие специальные дисциплины: психологию общую и экспериментальную, общие основы педологии, курс возрастной педологии, педологии детского труда, педологии трудного детства, методы изучения ребенка и детского коллектива, психотехнику, анатомию и физиологию центральной нервной системы, психопатологию, статистику в ее применении к педолого-психологическим проблемам, методику преподавания педологии в педтехникумах. Кроме того, на старших курсах организован семинар по одной из специальных проблем. На 3-4 курсах студенты проводят педологическую практику в школах, районных педологических кабинетах и педтехникумах.

Кафедра педологии, педологическое отделение Горьковского пед. института своевременно и по-боевому включились в подготовку к новому учебному году и новому набору студентов. Педологическое отделение гостеприимно открывает свои двери для лучшей части пролетарской и колхозной молодежи<sup>1</sup>.

Данная статья — своеобразная профориентационная реклама, но поражает лицемерие и цинизм авторов и заказчиков, ведь она была издана сразу после нелицеприятных статей, в которых деятельность той же кафедры под руководством Василейского разбиралась досконально и оценивалась отрицательно.

Безусловно, интересно прочитать отчет Серафима Михайловича о его работе в 3-м туре соцсоревнования. Отчет краток, вероят-

<sup>1</sup> За педагогические кадры. 1934. № 5. 20 апр.



но, это очередной отчет, но поражает масштабность научной и методической деятельности профессора.

### Институт в борьбе за реализацию обязательств III тура социалистического соревнования

Кафедра педологии

В порядке осуществления самообязательств в III туре соц. соревнования кафедра педологии выполнила следующие обязательства по научно исследовательской работе:

Руководитель кафедры проф. Василейский:

А) проработал русскую и иностранную литературу и собрал (частично) материал по своей основной теме «Психология технического изобретательства»;

Б) закончил и подготовил к печати работу «Вычислительные таблицы для статистической обработки биометрических данных»;

В) прочитал (в Москве) на заседании психотехнического общества доклад «К вопросу о построении индекса, учитывающего одновременно быстроту и правильность работы» (доклад вскоре будет напечатан в журнале «Советская психотехника»);

Г) для повышения своей квалификации в области марксистской методологии прорабатываю книгу Маркса и Энгельса «Немецкая идеология»<sup>1</sup>.

Кроме приведенных материалов в архиве педагогического института сохранилось командировочное удостоверение Василейского в Ижевский педагогический институт (Удмуртия) для прочтения курса лекций по психологии (14.01–06.02.1935), вероятно, для оказания шефской помощи коллегам.

<sup>1</sup> За педагогические кадры. 1935. № 7. 1 мая. С. 2–3.

## **С.М. ВАСИЛЕЙСКИЙ — АКТИВНЫЙ УЧАСТНИК ПСИХОТЕХНИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ**

С.М. Василейский активно участвовал и в научной деятельности, в частности в работе:

× I Всесоюзного съезда по изучению человека (Ленинград, 25 января — 1 февраля 1930 г.);

× Всесоюзного Психотехнического съезда (Ленинград, 20–25 мая 1931 г.);

× Международной научной конференции по проблемам психотехники (Москва, 6–15 сентября 1931 г.);

× совещания при Центральной психотехнической лаборатории по вопросу о выработке единой методике профотбора и профконсультации подростков, определяемых в ФЗУ (Москва, 31 октября — 5 ноября 1930 г.).

Так, 11 января 1930 г. в Нижегородский университет пришла следующая телефонограмма:

В научные и учебные учреждения Главпрофобра  
В Нижегородский университет

25.01.1930 в Ленинграде созывается Главнаукой РСФСР совместно с Обществом Психоневрологов-Материалистов при Комкадемии ЦИКа СССР Всесоюзный съезд по изучению человеческого поведения, имеющий большое научно-политическое значение. Съезд будет работать в течение 8-ми дней и кроме пленарных заседаний, работа его будет протекать по четырем секциям: 1) секция психологии, рефлексологии и физиологии нервной системы, 2) педологическая, 3) патолого-клиническая и 4) психотехническая.

Главпрофобр рекомендует подведомственным ему учреждениям, по примеру Главнауки, командировать на данный съезд работников психоневрологии, в первую очередь, товарищей, представивших на Съезд доклады, а также ведущих оргработу по Съезду.

Пом. Завед. Главпрофобром — Боровский

Зав. Орг. Отделом ГПФ — Абиндер<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 1. Л. 76.



Руководство университета сразу же командировало профессора по кафедре педологии педфака НГУ Василейского на этот съезд<sup>1</sup>. Участниками съезда было около 3 тыс. человек.

Серафим Михайлович участвовал в работе президиума психотехнической секции, работа которой началась 27 января. Список президиума секции весьма внушителен: А.П. Болтунов, А.К. Борсук, Л.И. Бурлюк, Ю.А. Васильев, С.М. Василейский, С.Г. Геллерштейн, И.А. Залкинд, Ф.А. Ковтунова, Н.Д. Левитов, А.М. Мандрыка, И.А. Митников, Н.М. Ободап, В.П. Осипов, В.И. Пономарев, В.И. Рабинович, Э.А. Рахмель, Л.А. Рудик, Я.Г. Смышляев, М.Ю. Сыркин, Ю.И. Шпигель, И.Н. Шпильрейн, Юровская М.А. [29, с. 225–246]. В течение нескольких дней напряженной работы секции были заслушаны и проработаны вопросы, касающиеся основных принципов психотехники:

- × проблема одаренности и профпригодности;
- × проблема изменчивости (упражнение и утомление);
- × характерология и психология профессии;
- × соматология и психотехника.

Выполнение пятилетнего плана индустриализации страны, бурное развитие промышленности и сельского хозяйства на социалистической основе, весь период реконструкции — все это ставило перед психотехникой ряд новых задач, связанных с подготовкой, а также с рациональным распределением имеющихся кадров. Съезд подвел итоги успешного применения психотехнических методов в целях развития народного хозяйства и обороны страны, однако отметил недостаточное их распространение по сравнению с растущими требованиями. Съезд подчеркнул всю значимость применения диалектического материализма в психотехнической методологии, ибо: «сознательное внесение во всю исследовательскую и практическую работу по психотехнике принципов революционного марксизма диктуется темпами реконструкции и должно привести к сдвигам в методах работы. Так, например, необходим классовый подход к составлению и применению тестов» (*из резолюции психотехнической секции*). Были выдвинуты задачи методологического изучения биологического и социального факторов в их соотношении, а также всей «количественной сложности и качественного своеобразия» этих факторов. Отмечалась необходимость не только количественного, но и качественного анализа применяемых тестов с учетом того, какие социальные и национальные группы подвергаются испытаниям и каков их образовательный и культурный уровень.

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 1. Л. 78.

Одновременно съезд наметил пути для разрешения поставленных задач. Основной из них была задача создания методологического центра, который бы руководил всей работой. Им должен был стать научно-исследовательский и научно-практический Психотехнический институт [37].

Важной для дальнейшей работы психотехников всей страны оказалась и резолюция психотехнической секции, посившая программный характер (прил. 7). Необходимо отметить схожесть задач, стоящих перед Обществом психоневрологов-материалистов в 1930 г. и перед Российским психологическим обществом в наши дни.

К сожалению, мы не располагаем достаточным количеством информации о конкретном участии Серафима Михайловича в VII Международной психотехнической конференции, работа которой строилась по трем направлениям: теоретические основы психотехники; математические критерии в психотехнике; психологическое изучение профессий. Наверное, Василейский работал в одной из комиссий конференции (их было несколько: комиссия по тестам, комиссия по изучению человеческого фактора, комиссия по изучению влияния среды, терминологическая комиссия).

На Всесоюзном психотехническом съезде, проходившем в Ленинграде 20–25 мая 1931 г., С.М. Василейский выступил с докладом «Изучение операции удара и нажима посредством импульсманографа».

В рамках работы съезда Серафим Михайлович был включен в Комиссию транспортной бригады по выработке унифицированной методики для испытания работников местного транспорта, постановление которой гласило:

Заслушав сообщения отдельных лабораторий на местном транспорте о применяемых испытаниях, постановили составить ориентировочный список испытаний, который после последующей переработки особой комиссией при Всесоюзном психотехническом обществе должен быть положен в основу списка рекомендуемых испытаний для лабораторий местного транспорта. Подробные сведения по методике, коэффициентам надежности и сопоставлению с объективным критерием представляется лабораториями в точно установленные сроки». На лабораторию Нижнего Новгорода (профессор Василейский) было возложено следующее обязательство: к 15 июня 1932 г. представить материалы, относящиеся к методам испытания практического интеллекта, а именно методика «Кубик Линка», а к 1 августа — окончательные сведения<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Материалы бригад, созданных на I Всесоюзном психотехническом съезде // Советская психотехника. 1932. № 1–2. С. 77.



По данным на 1932 г., Всесоюзное психотехническое общество (Всесоюзное общество психотехники и прикладной психофизиологии — ВОПиПП), председателем которого был И.Н. Шпильрейн, имело областные отделения практически во всех регионах страны. Председателем Нижегородского отделения психотехников был С.М. Василейский. На региональные отделения возлагались серьезные задачи:

#### ПО ОТДЕЛЕНИЯМ ВОПИПП По горьковскому отделению

По отчетному докладу председателя правления ГООПиПП т. Василейского пленумом отделения была констатирована малая продуктивность работы на истекший год. Учитывая требующуюся в настоящее время коренную перестройку и активизацию работы отделения при огромном, все растущем подъеме социалистического строительства в СССР вообще и в частности в Горьковском крае, при возникновении ряда новых психотехнических лабораторий и росте психотехнических кадров в крае, пленум постановил перестроить и организовать работу в следующих направлениях.

- 1) Объединить всех психотехников города и края; 2) наладить живой обмен опытом, имеющимся в лабораториях; 3) организовать руководство, помощь лабораториям и общественный контроль над ними; 4) наладить плановую связь с центром и краевыми лабораториями; 5) содействовать развертыванию научной работы на основе марксистско-ленинской методологии; 6) принять активное участие в планировании этой работы; 7) содействовать и помогать заинтересованным предприятиям и учреждениям в организации психотехнических лабораторий; 8) работу ГООПиПП организовать в форме бригад по отдельным конкретным участкам, ответственных за своевременное выполнение данной работы.

На последний квартал текущего года по плану ГООПиПП намечено провести шесть заседаний общества и заслушать следующие доклады, отчеты и информации.

- 1) Доклад от лаборатории радиотелефонного комбината им. Ленина — т. Долгушевский.
- 2) «К вопросу о наиболее целесообразной конструкции теста Эббингауза» — т. Василейский.
- 3) «Шарады, загадочные картинки и головоломки как тестовой материал» — т. Сучкин.
- 4) Отчеты, планы и перспективы работы психотехнических лабораторий (автозавода, радиотелефонного комбината им. Ленина и водного транспорта).
- 5) Доклады, отчеты и информации о работе отдельных бригад ГООПиПП.

Кроме того в план работы ГООПиПП включены следующие задания:

- 1) провести учет существующих психотехнических лабораторий края,

- 2) учесть и согласовать научно-исследовательскую психотехническую работу по краю на 1933 год,
- 3) ознакомление и изучение постановки работы психотехнических лабораторий г. Горького (содоклады по отчетам лаборатории на очередных пленумах общества),
- 4) консультация и помощь по вопросу организации психотехнических лабораторий (разработка планов, штатов, смет, списков оборудования),
- 5) организация методической консультации лабораториям,
- 6) проработка схемы и методики составления профилей и профессионаграмм,
- 7) анализ унифицированной методики,
- 8) разработка методики профконсультационной работы,
- 9) планирование и координация профориентационной и профконсультационной работы по г. Горькому,
- 10) установление регулярной связи с правлением Всесоюзного психотехнического общества, — поставить не менее одного доклада о работе отделения в Москве и привлечь в качестве докладчиков членов ВОПиПП, приезжающих в г. Горький<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Советская психотехника. 1932. № 5-6. С. 396-397.



## РАБОТА С К.К. ПЛАТОНОВЫМ НА НИЖНЕГОРОДСКОМ АВТОЗАВОДЕ

Необходимо отметить еще одну важную сферу деятельности Василейского. Серафим Михайлович участвует в качестве консультанта в работе исследовательского сектора Нижегородского автозавода, решающего проблемы промышленной гигиены и санитарии, научной организации труда и психологии труда. Здесь большое внимание уделялось разработке проблем профотбора, «оздоровления труда», работоспособности, травматизма. О работе с С.М. Василейским в 1932–1934 гг. с удовлетворением вспоминал К.К. Платонов [40, 41].

История содружества двух ученых-психологов, психотехников началась в 1932 г.

### Организация работы на Автозаводе

По приглашению нижегородского Автозавода правлением ВОПиПП была послана на завод бригада в лице тт. Геллерштейна, Когана В. и Нейфаха А. для поездки на завод и организации работы. Работа бригады шла по 2 направлениям: технормированию и дифпрофподбору. Бригада установила связь с нижегородским краевым институтом труда и с обделением общества, которые взяли на себя содействие заводу. Бригада взяла на себя обязательства: изучить хронометраж по ряду наиболее интересных для завода машин и на основании этой исследовательской работы дать заключение об изменении существующих норм рабочего времени; затем бригада взяла на себя выполнение ряда работ профессиографического характера.

Бригада участвовала в заседаниях нижегородского отделения ВОПиПП, на которых отделение признало свою бездеятельность и постановило переизбрать в пятидневный срок правление и влить в него молодые силы.

Редакция обращает внимание Нижегородского отделения, что правление его не выполнило этого своего решения до сих пор<sup>1</sup>.

Конечно, одна бригада даже таких известных специалистов-психотехников пемного сделает за один раз, заводу требовались постоянно действующие психотехнические кадры. Так на Горьковском автомобильном заводе (тогда — Нижегородском автомобильном за-

<sup>1</sup> Советская психотехника. 1932. № 3. С. 208.

воде им. Молотова) в 1932 г. появился Константин Константинович Платонов, уже известный специалист по психотехнике.

Главврачу Н.А.З. т. Бунатьян  
врача психо-физиолога Платонова К.К.

Бригадой Комакадемии в лице ст. бригадира проф. Геллерштейна мне сделано предложение о занятии должности заведующего Психо-физиологической лабораторией Н.А.З.

Сообщаю для Вашего сведения, что предложение могу принять при следующих условиях:

1. Обеспечить мою семью из 5 человек изолированной квартирой не менее 3-х комнат и коммунальными услугами за счет завода.
2. Выдать подъемные по ст. 2-й Пост. ВЦИК и СНК СССР от 23.09.1931.
3. Сохранить за мной получаемую ранее ставку в размере 450 р. При выполнении этих условий согласен закрепиться на работу сроком на 2 года.

15/V-1932 г.<sup>1</sup>

т. Платонову

18 мая 1932 г.

Согласно рекомендации бригады Комакадемии и Вашего заявления настоящим Отдел оздоровления ставит Вас в известность, что условия, выдвинутые Вами для занятия должности зав. Психо-физиологической лабораторией принимаются и, если нет других препятствий, просим немедленно выехать в наше распоряжение.

Гл. врач Бунатьян.<sup>2</sup>

К.К. Платонов пишет об этом так:

Приехав 20 мая 1932 г. на Нижегородский автозавод, я нашел там психотехническую лабораторию, расположенную в двух комнатухах в здании заводоуправления, рядом с отделом кадров. Весь ее штат состоял из двух человек — местного психотехника Петра Яковлевича Епишина, врио начальника, и лаборантки. Переименовав эту лабораторию в психофизиологическую, я на базе ее начал организовывать исследовательский сектор отдела техники безопасности и промышленной санитарии.

Директор завода Дьяконов и главврач завода Зарей Агаронович Бунатьян были очень заинтересованы в исследовательской работе по охране труда. Они одобрили предложенный мною основной лозунг круга работ: «Технику Форда на службу социалистического труда!» Напомню, что Горьковский (тогда Нижегородский) автозавод был одним из первенцев индустриализации, и все оборудование было закуплено в Америке [42, с. 124].

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2435. Оп. 1. Д. 103. Л. 37.

<sup>2</sup> Там же. Л. 36.



Сначала было невероятно трудно: психо-физиологическая лаборатория входила в отдел техники безопасности и промсанитарии и надо было четко организовать работу лаборатории, учитывая специфику отдела завода, но в то же время выполняя свои специфические задачи. Поэтому вскоре появляется следующий документ:

#### ПОЛОЖЕНИЕ о Психо-физиологической лаборатории

I. Психо-физиологическое изучение и рационализация режима и условий труда с целью максимального использования механизмов при оптимальном использовании рабочей силы, сводящаяся к трем основным разделам:

- 1) расстановка рабочей силы,
- 2) внедрение и рационализация женского труда,
- 3) рационализация режима труда и отдыха в связи с нормированием прибавочного времени на утомляемость.

II. Изучение и классификация профессий Автозавода.

III. Разработка методик психотехнических испытаний.

IV. Разработка медицинских показаний и противопоказаний по отдельным специальностям.

V. Проверка производственной эффективности (прогностичности) применяемых методик.

VI. Выработка совместно с травматологическим кабинетом и Техникой Безопасности сведения регистрации травм и несчастных случаев с учетом выделения женского травматизма.

VII. Психо-физиологический анализ рабочих процессов уже освоенных женщинами, их профессиография, рационализация, учет эффективности женского труда. Внедрение женского труда на новые рабочие места.

VIII. Концентрация и анализ материалов (абсолютно и относительно к мужскому), получаемых от соответствующих органов по:

- A) женскому травматизму;
- Б) женской заболеваемости;
- В) женским прогулам;
- Г) женским рабочим предложениям.

IX. Психо-физиологический анализ принятой на заводе методике технического нормирования.

X. Консультация Т.Н.Б. (*отдел техники нормирования и безопасности*. — *Примеч. авт.*) по вопросам режима труда и колебания трудоспособности.

XI. Психо-физиологический анализ рабочих процессов с наибольшим расхождением и совпадением практики с нормами по шкалам прибавочного времени.

XII. Изыскание путей, использование остаточной трудоспособности частичной физиологической и психологической инвалидности.

XIII. Изучение влияния психологических и социальных факторов на производственную эффективность.

XIV. Рационализация производственного процесса обучения (в контакте с Педологическим кабинетом ФЗУ).  
Зав. лабораторией К. Платонов<sup>1</sup>.

К концу 1932 г. штат лаборатории увеличился до 16 человек.

Константин Константинович был талантливым организатором — достаточно прочитав тщательно разработанные должностные инструкции работников лаборатории, смету лаборатории с пояснительной запиской, план работы лаборатории на 1933 г. (прил. 8) В тщательно и детально прописанных пунктах, когда, кажется, учтена любая «мелочь», проявляется глубокое знание предмета, прогностичность мышления руководителя, забота о своих сотрудниках не только как о трудовых единицах, находящихся в данной ситуации, но и об их профессиональном росте.

Работа Психо-физиологической лаборатории Нижегородского автомобильного завода нашла отражение в статьях К.К. Платонова и З. Цветковой [40; 43], работавшей лаборантом-психотехником, а также в статье К.К. Платонова «Пути и некоторые итоги работы психофизиологической лаборатории горьковского Автомобильного завода» (прил. 9).

Константин Константинович пишет, что основными задачами, поставленными руководством завода перед его подразделением были: расстановка рабочей силы и рационализация условий режима труда и отдыха. Поэтому работа началась с изучения рабочих мест и профессий с точки зрения применения женского, подросткового труда и труда инвалидов, частично сохранивших трудоспособность.

Одним из направлений деятельности лаборатории было изготовление удобной рабочей мебели, способствующей рационализации труда и снижению утомляемости рабочих. Образцом такой деятельности стало изготовление «рационального стула» для рабочих некоторых цехов, где рабочие места предварительно тщательно изучались психотехниками. Были разработаны «основные положения работы по внедрению рабочих стульев», изучены виды «самопроизвольной посадки», проанализированы все места с точки зрения возможности посадки, опробован ряд централизованно изготавливаемых стульев и доказана их непригодность; сконструировано около 10 типов рабочей мебели из отходов и брака основного производства; произведено изучение повышения производительности труда при посадке (около 4%) и, наконец, на основании всего этого разработан конкретный план внедрения рабочей мебели по цехам и типам (всего 2500 стульев). Силами завода органи-

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2435. Оп. 1. Д. 103. Л. 20.



зовано массовое изготовление стульев и внедрена первая партия — 1000 штук.

О важности этой работы говорит появление Приказа № 42 по Горьковскому автозаводу им. Молотова от 3/IV-1934 г.:

По инициативе Психо-физиологической лаборатории начато плановое внедрение в цеха рациональных рабочих стульев из отходов основного производства. Отмечая исключительно важное значение этого мероприятия — ПРИКАЗЫВАЮ:

1. Монтажной мастерской УР3а под непосредственным наблюдением — контролем психо-физиологической лаборатории развернуть массовое изготовление производственной рабочей мебели, обеспечив выполнение 2000 шт стульев и 1000 подножек во II квартале 1934 г., одновременно обеспечивая изготовление экспериментальных моделей.

2. Начальникам цехов о всех заказах на производственную рабочую мебель доводить до сведения психо-физиологическую лабораторию, согласовывая с ней чертежи и типы изготавливаемой мебели.

3. Начальникам цехов наблюдение за исправным состоянием и сохранностью стула в цеху возложить на мастера, отвечающего за стул так же, как и за станок.

4. Начальникам цехов усилить работу по организации рабочего места, ускорив обеспечение рабочего места, на которые внедрены стулья, прочим необходимым инвентарем и одновременным транспортированием деталей.

5. За проявленную инициативу и исключительную настойчивость в деле организации и производства рациональных стульев заведующему психо-физиологической лабораторией т. Платонову объявить благодарность ... и премировать месячным окладом.

Директор завода Дьяконов

Нач. адм. хоз. упр. Петерсон

Нач. общего отдела Шнурков<sup>1</sup>.

Очень важным звеном работы лаборатории был психотехнический профподбор, особенно применяемый для учащихся ФЗУ, откуда набирались кандидаты на «опасные и ответственные профессии и отдельные «экспертные» направления» [43, с. 292]. Именно на этом этапе была необходима помощь С.М. Василейского как тестолога, специалиста по конкретным методикам: первый опыт профнабора в ФЗУ был неудовлетворительным из-за неудачных методик, и сотрудники лаборатории подобрали собственный комплекс тестов, оформленных под редакцией С.М. Василейского — постоянного консультанта лаборатории.

В основу комплекса были положены предыдущие комплексы С.М. Василейского, технические задачи были выбраны из КТ-2 путем анали-

<sup>1</sup> Из материалов, хранящихся в Музее истории ОАО ГАЗ.

за решаемости каждой задачи. Эббингауз с специфической для ГАЗ тематикой был экспериментально проверен и сравнен с тремя другими типами. Кроме того в комплекс вошли ряд коллективных вещественных тестов (куб Линка, наша модификация доски Кембля, ламповый тахистоскоп, звонки, глубинный глазомер) [43, с. 292].

Небольшой отрывок из книги, посвященной С.М. Василейскому и совместной работе с ним на автозаводе, пропитан необыкновенным теплом и уважением К.К. Платонова к своему коллеге:

Он с удовольствием и интересом согласился консультировать нашу заводскую тематику, и в дальнейшем я никогда не пожалел, что обратился к нему. Серафим Михайлович всегда с величайшей ответственностью относился к делу, за которое брался, никогда не давал непродуманных советов. Истинная скромность, лишенная всякой нездоровой амбиции, неторопливость в принятии решений, надежность без всякого лишнего блеска — вот что характеризовало его работу. У него был какой-то благодостный, задумчивый чисто русский облик, возможно унаследованный им от его «духовных» предков [42, с. 125].

Работа психофизиологической лаборатории автозавода под руководством К.К. Платонова была высокопродуктивной. Об этом свидетельствует итог двухлетнего пребывания в Горьком:

Когда через два года я его сдавал (исследовательский сектор — прим. авторов), уезжая по решению Главного управления автотракторной промышленности (ГУТАП) на Челябинский тракторный завод для организации там подобного же подразделения, я оставлял в исследовательском секторе автозавода лаборатории психологии труда, физиологии труда, гигиены труда и рабочего питания, кабинеты производственной физкультуры и медицинской статистики, а также музей охраны труда, через профилированные занятия в котором обязательно проходили все поступающие на завод кадры. Оставлял я также 60 человек сотрудников и полмиллиона из годового бюджета на оплату работников нижегородских и московских институтов, выполнявших договорные темы [42, с. 125].



## ЛИКВИДАЦИЯ ПЕДОЛОГИИ И ПСИХОТЕХНИКИ

В конце 1933 г. Серафим Михайлович обращается с заявлением на имя директора ГПИ, где просит предоставить научную командировку в 1934 г. в Москву и Ленинград, аргументируя это следующим образом:

...она в особенности необходима для осуществления вновь начатого большого исследования: «Психология технического изобретательства» (в частности, детского и юношеского). Поскольку Наркомпрос в одном из своих Постановлений обращает внимание на необходимость изучения (в связи с проблемой политехнизма) и детского изобретательства, постольку эта тема имеет не только общепсихологическое и психотехническое значение, но и педологическое.

Для осуществления этой работы необходимо ознакомиться с иностранной литературой, которой у нас в Горьком не имеется. Кроме того, необходимо побывать на некоторых центральных учреждениях, в которых собран важный материал, относящийся к моей теме (например, в Музее изобретений)<sup>1</sup>.

Впервые Серафим Михайлович четко называет тему своих научных интересов, которые потом, почти через 20 лет, оформятся в текст докторской диссертации и книги, к сожалению, так и не изданной.

В 1934 г. в институте снова была проведена существенная реорганизация. На основании приказа Наркома просвещения от 19 августа 1934 г. о перестройке педагогического института по факультетскому признаку отделения института были преобразованы в пять факультетов: исторический, языка и литературы, физико-математический, естественный и педагогический.

Педагогический факультет с 4-летним сроком обучения объединил дошкольное и школьное отделения. Его деканом стал заведующий кафедрой психологии профессор С.М. Василейский. Уже в период становления факультета учебно-воспитательный процесс опирался на определенные фундаментальные теоретические основы. Концептуальный подход, разрабатываемый при активном участии С.М. Василейского, включал два основных направления: интеграция

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 1. Л. 58.

педагогической теории и методологии, оптимальное соотношение теоретического и эмпирического уровней исследований. Педагогические технологии, основанные на теоретико-методологических принципах, позволяли решать задачу подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, убедительно доказывая значимость научного подхода к выполнению социального заказа.

С.М. Василейский много работал, и работа забирала много сил. Однако в соответствующих органах почему-то не хотели решать вопрос о персональной ставке, и в феврале 1935 г. ученый пишет директору ГПИ:

По всем основным данным я имею неоспоримое право на такую ставку, а именно: а) в ВУЗах работаю около 17 лет (с 1917 г), причем в качестве профессора — около 14 лет; б) в ГПИ работаю 5 лет; в) имею около 15 печатных работ, из которых некоторые получили высокую оценку как в советской, так и иностранной (франц.) прессе... Для того, чтобы иметь достаточный заработок, мне приходится перегружаться, а это сильно мешает научно-исследовательской работе, которой хотелось бы уделить в настоящее время главное внимание<sup>1</sup>.

Кроме преподавательской работы С.М. Василейский исполнял обязанности декана сначала педагогического, затем дошкольного факультета. За последний период деканства (1937/1938 учебный год) Василейскому удалось добиться перехода дошкольного факультета с последнего на первое место и завоевать переходящее факультетское Красное Знамя.



*С.М. Василейский с коллегами по работе. Дошкольный факультет, 1937 г.*

Между тем, в стране накалялась политическая обстановка. Институт имени М. Горького в ответ на призыв ЦК ВКП(б) «до конца искоренить троцкистско-зиновьевских мерзавцев — фашистских шпионов и вредителей» проводил собрания и митинги преподавателей и студентов, где в обстановке страха, неуверенности в завтрашнем дне, оправдания политического террора участники публично выступали в поддержку линии партии. Наверное, целого удалось С.М. Василейскому выступление в сентябре 1936 г. на

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 62.



## ЛИКВИДАЦИЯ ПЕДОЛОГИИ И ПСИХОТЕХНИКИ

---

В конце 1933 г. Серафим Михайлович обращается с заявлением на имя директора ГПИ, где просит предоставить научную командировку в 1934 г. в Москву и Ленинград, аргументируя это следующим образом:

...она в особенности необходима для осуществления вновь начатого большого исследования: «Психология технического изобретательства» (в частности, детского и юношеского). Поскольку Наркомпрос в одном из своих Постановлений обращает внимание на необходимость изучения (в связи с проблемой политехнизма) и детского изобретательства, постольку эта тема имеет не только общепсихологическое и психотехническое значение, но и педологическое.

Для осуществления этой работы необходимо ознакомиться с иностранной литературой, которой у нас в Горьком не имеется. Кроме того, необходимо побывать на некоторых центральных учреждениях, в которых собран важный материал, относящийся к моей теме (например, в Музее изобретений)<sup>1</sup>.

Впервые Серафим Михайлович четко называет тему своих научных интересов, которые потом, почти через 20 лет, оформятся в текст докторской диссертации и книги, к сожалению, так и не изданной.

В 1934 г. в институте снова была проведена существенная реорганизация. На основании приказа Наркома просвещения от 19 августа 1934 г. о перестройке педагогического института по факультетскому признаку отделения института были преобразованы в пять факультетов: исторический, языка и литературы, физико-математический, естественный и педагогический.

Педагогический факультет с 4-летним сроком обучения объединил дошкольное и школьное отделения. Его деканом стал заведующий кафедрой психологии профессор С.М. Василейский. Уже в период становления факультета учебно-воспитательный процесс опирался на определенные фундаментальные теоретические основы. Концентуальный подход, разрабатываемый при активном участии С.М. Василейского, включал два основных направления: интеграция

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 1. Л. 58.

педагогической теории и методологии, оптимальное соотношение теоретического и эмпирического уровней исследований. Педагогические технологии, основанные на теоретико-методологических принципах, позволяли решать задачу подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, убедительно доказывая значимость научного подхода к выполнению социального заказа.

С.М. Василейский много работал, и работа забирала много сил. Однако в соответствующих органах почему-то не хотели решать вопрос о персональной ставке, и в феврале 1935 г. ученный пишет директору ГПИ:

По всем основным данным я имею неоспоримое право на такую ставку, а именно: а) в ВУЗах работаю около 17 лет (с 1917 г), причем в качестве профессора — около 14 лет; б) в ГПИ работаю 5 лет; в) имею около 15 печатных работ, из которых некоторые получили высокую оценку как в советской, так и иностранной (франц.) прессе... Для того, чтобы иметь достаточный заработок, мне приходится перегружаться, а это сильно мешает научно-исследовательской работе, которой хотелось бы уделить в настоящее время главное внимание.

Кроме преподавательской работы С.М. Василейский исполнял обязанности декана сначала педагогического, затем дошкольного факультета. За последний период деканства (1937/1938 учебный год) Василейскому удалось добиться перехода дошкольного факультета с последнего на первое место и завоевать переходящее факультетское Красное Знамя.



*С.М. Василейский с коллегами по работе.  
Дошкольный факультет, 1937 г.*

Между тем, в стране накалялась политическая обстановка. Институт имени М. Горького в ответ на призыв ЦК ВКП(б) «до конца искоренить троцкистско-зиновьевских мерзавцев — фашистских шпионов и вредителей» проводил собрания и митинги преподавателей и студентов, где в обстановке страха, неуверенности и завтрашнем дне, оправдания политического террора участники публично выступали в поддержку линии партии. Наверное, нелегко далось С.М. Василейскому выступление в сентябре 1936 г. на

ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 62.



общем собрании профессорско-преподавательского состава ГПИ от лица беспартийных, когда он констатировал: «За последние 5 лет в институте была своеобразная троцкистская диктатура, которую проглядела парторганизация института... Мы должны извлечь уроки из этого факта, что здесь орудовала банда врагов народа» [2, с. 58].

К середине 1930-х гг. были разгромлены также прикладные отрасли психологии и прежде всего психотехника и педология (прил. 10).

Нападки на психотехнику начались в конце 1920-х гг. на волне общих дискуссий, проводимых в секции естествознания Комкадемии. В начале 1930-х гг. они еще более усилились. Руководители психотехнических обществ пытались защищаться, используя метод самокритик и обличая собственные ошибки. Им вменялось в вину не критичное отношение к «идеалистическому мировоззрению Штерна», различные «уклоны» в исследовательской и практической работе. В 1935 г. был арестован, а впоследствии расстрелян по приговору суда лидер психотехники И.Н. Шильрейн, которому было предъявлено обвинение в «контрреволюционной пропаганде» и «троцкизме». После этого психотехническое движение в России сворачивается. Одновременно с психотехникой проводилась ликвидация педологии. Кампания против этого «лжеучения» была значительно более шумной и помпезной.

По мнению историков психологии, «острота критики и санкций против педологии объяснялась также тем, что она не выполнила ожидаемой от нее миссии — научной поддержки ряда важных идеологических идей. Так, не соответствовали принципу партийности выводы педологов о более низком умственном развитии советских школьников по сравнению с американскими, об отставании в умственном и физическом развитии детей из рабочих и крестьянской среды сравнительно с детьми из семей интеллигенции, заключение о национальных различиях в указанных показателях.

Являясь относительно молодым и бурно развивающимся направлением науки, педология характеризовалась рядом серьезных внутренних трудностей, делающих ее уязвимой перед лицом обрушившейся на нее критики: отрыв педологических исследований от практики воспитания и обучения и отсутствие связи между теоретическими обобщениями в области изучения и понимания ребенка и практическими педологическими разработками; эклектическое соединение в педологическом учении разных по своей идейной направленности и теоретическим основаниям течений;

отсутствие глубокого понимания особенностей педологии как специфической предметной области знания; серьезные недоработки в сфере методического обеспечения педологических исследований, в организации изучения и диагностики ребенка и обусловленная этим в ряде случаев некорректность выводов и практических рекомендаций» [45, с. 94].

Определенную роль сыграл тот факт, что наряду с учеными педологическое движение включало огромное число практикующих педологов, к сожалению, часто слабо подготовленных для углубленной психологической работы с ребенком и не имеющих возможности критично и конструктивно оценить значение тех или иных выдвигаемых научных теоретических идей. Но, несмотря на указанные трудности и недостатки, в целом педология внесла серьезный вклад в развитие психологического знания о ребенке. «Исключительно ценной была ее попытка видеть детей в их развитии и изучать их в целом, комплексно. Это было, безусловно, шагом вперед от абстрактных схем психологии и педагогики прошлого» [45, с. 95].

Через год после постановления ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе Наркомпросов педагогический факультет был ликвидирован [24]. А 8 февраля 1939 г. появился приказ № 168 по Горьковскому государственному педагогическому институту, который гласил:

За протаскивание педологических извращений в курсах «Детская психология» в 1936–1937 уч.г. и в 1937–1938 уч.г., разоблаченных и осужденных Постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г., профессора психологии Василейского С.М., с работы снять<sup>1</sup>.

Так закончилось десятилетие работы Серафима Михайловича в Нижнем Новгороде.

Начальник ГУ ВУЗов Костин предложил Василейскому на выбор преподавательскую работу в Астраханском и Башкирском пединститутах, но, руководствуясь своими соображениями, Серафим Михайлович выбрал Кировский педагогический институт с занятием должности профессора психологии.

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 81.



## ПЕРЕЕЗД В КИРОВ

В Кирове, встретив 25-летие своей научно-педагогической деятельности, Серафим Михайлович продолжает много работать и как педагог, и как ученый. Его научные интересы широки и разноплановы. Так, Василейский в течение ряда лет читал факультативный курс по истории психологии (на бывшем отделении логики и психологии). В результате чего были подготовлены к печати две книги: «История античной психологии» и «История психологии в новое время до XVIII в. включительно» (к сожалению, эти книги не были опубликованы, их рукописные или машинописные варианты не сохранились). В тематическом плане научно-исследовательской работы института на 1941 г. указана тема научной работы Серафима Михайловича: «Психологические учения французских материалистов (Гельвеций, Кондильяк, Гольбах)»<sup>1</sup>. К сожалению, нам не удалось найти ее рукописных или машинописных вариантов, осталась только скудная строчка в списке подготовленных печатных трудов. Но все же одна глава этого курса была опубликована в журнале «Советская педагогика» в 1940 г. — «Психологические учения Ламеттри» [12].

Но главным и давним интересом Серафима Михайловича была проблема технического изобретательства в психологическом освещении. Для этого было несколько причин: во-первых, еще работая в психотехнической лаборатории в Минске, ученый проводил многочисленные психотехнические исследования с целью выяснения значения общей умственной одаренности испытуемых различных возрастных и профессиональных групп для их школьной и профессиональной успеваемости; во-вторых, его приглашал для консультаций К.К. Платонов, в 1932 г. возглавивший исследовательский сектор Нижегородского автозавода, куда входила и психотехническая лаборатория; в-третьих, именно в этой проблеме — психология технического изобретательства — переплелись и нашли оригинальное воплощение все научные интересы Василейского-исследователя: психология, педология и психотехника.

<sup>1</sup> Государственный архив Кировской области. Ф. Р-1148. Оп. 1. Д. 849. Л. 128 (далее — ГАКО).

Задуманная еще в начале 1930-х гг. тема, к 1940 г. начинает оформляться в тексте. Василейский обсуждает ее в переписке с К.Н. Корниловым. В архиве сохранились два письма Константина Николаевича Корнилова к Серафиму Михайловичу, где тепло, с дружеским участием поддерживает С.М. Василейского.

8 октября 1940 г.

Многоуважаемый Серафим Михайлович!

Обе главы просмотрел. Они представляют несомненный интерес и стоят на уровне тех требований, которые можно предъявлять к докторским диссертациям. Поэтому заканчивайте Вашу работу и приезжайте защищать диссертацию. Желаю успеха.  
С уважением — К. Корнилов<sup>1</sup>.

В отчете профессора Василейского о работе за 1941/42 учебный год сообщается, что кроме чтения лекций по психологии, он

...начал сбор материала по теме «Техническое творчество подростков». Прочитал доклад на научной конференции института «Техническое творчество и организация изобретательских работ», доклад для научных работников института «Методика и техника научно-исследовательской работы», лекции для учеников средней школы по теме «Воля, ее развитие и воспитывание», лекции для родителей и учителей.

В плане научно-исследовательской работы института на 1942 г. указана тема научной работы — «Проблема ускорения процесса технического творчества. Детское техническое творчество».

Так же в плане отмечено, что докторская диссертация Василейского закончена. Проводится дополнительное к ней исследование, имеющее и самостоятельное значение, особенно в военный период. Цель и значение научной работы — содействовать развитию технических открытий и изобретений для нужд отечественной войны и для нашей промышленности в целом. Работа может быть использована на фабриках и заводах, в научных учреждениях и в учебных заведениях. В связи с выполнением темы планируется командировка на один из крупных заводов Кировской области.

В плане научно-исследовательской работы института на 1944 г. указана тема научной работы Василейского С.М. — «Вопросы учителя на уроке (в психолого-педагогическом освещении)».

В штатном расписании на 1943–44 уч.гг. значится заведующий кафедрой педагогики профессор Василейский С.М.<sup>2</sup>

Пребывание Серафима Михайловича в Кировском педагогическом институте не обошлось без неприятностей. При утверждении штатов Кировского пединститута им. В.И. Ленина на 1942/43 учебный год он был переквалифицирован из профессора в старше-

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 75. Л. 1.

<sup>2</sup> ГАКО. Ф. Р-1148. Оп. 1. Д. 882. Л. 1, 21. Д. 898. Л. 4.



го преподавателя. Формальным основанием было не только то, что в штатной ведомости, отправленной в Наркомпрос из института, по ошибке была пропущена справка о том, когда и кем он был утвержден в звании профессора, но и то, что якобы в материалах Наркомпроса не имеется соответствующих данных. В черновике письма в отдел кадров Наркомпроса РСФСР Василейский пишет: «Все это является недоразумением» и на протяжении нескольких страниц аргументировано, ссылаясь на соответствующие указы и инструкции, доказывает всю необоснованность и юридическую неленость такого понижения в должности<sup>1</sup>.

В октябре 1944 г. после 6-летнего перерыва Василейский снова возвратился в Горьковский педагогический институт (ГПИ), где и работал в качестве профессора психологии, а с 1947 г. — заведующим кафедрой психологии.

<sup>1</sup> Из семейного архива Василейских-Воздзинских.

## РАБОТА НАД «ПСИХОЛОГИЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ИЗОБРЕТАТЕЛЬСТВА». НОВОЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВАСИЛЕЙСКОГО В ГПИ

Надо отметить, что в апреле 1946 г. в очередном экземпляре личной биографии появляется строка: «подготовил для защиты на степень доктора педагогических наук диссертацию “Психология технического изобретательства”». И в письме К.Н. Корнилова читаем:

28 августа 1946 г.

Многоуважаемый Серафим Михайлович!

Работу Вашу просмотрел, хотя и не так подробно, как хотелось бы. С моей точки зрения, ее можно подавать как вполне законченную, как солидный труд и исследование теоретического порядка. Я, если бы был оппонентом, удовлетворился бы разработкой проблемы. У меня только возникает мысль, не предъявят ли (или не предъявляли ли Вам в прошлом) оппоненты требования или пожелания, чтобы Ваша работа носила характер не чисто теоретического порядка, а и исследования, основанного на каком-то фактическом материале, собранном путем наблюдений или эксперимента и т.п. Ведь. Вот Теплов отверг же работу Соколова о личности, потому что это голое теоретизирование. На такого оппонента можно попасть. Это надо учесть на всякий случай. Затем, я думаю, что в число оппонентов надо обязательно включить кого-либо из бывших оппонентов Псих. Института, чтобы видно было, что Вы не уклоняетесь от замечаний, которые были сделаны ранее. Кого? Это Вам виднее; хорошо, если бы Вы сообщили мне об этом. Ну, вот и всё. Полагаю, что «психическое пресыщение» у Вас дошло до такого предела от Вашей работы, что надо скорее ее сделать для защиты.

С искренним уважением К.Корнилов<sup>1</sup>.

В октябре 1947 г. решением ВАК С.М. Василейский был утвержден в ученом звании профессора по кафедре психологии.

Тем временем произошли изменения в работах кафедр психологии по всей стране. В декабре 1946 г. вышло постановление ЦК ВКП(б) «О преподавании логики и психологии в средней школе», где отмечалось:

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 75. Л. 2.





*С.М. Василейский со студентами  
школьного отделения педфака ГПИ.  
1949 г.*

«ЦК ВКП(б) обсудил вопрос о преподавании логики и психологии в средней школе и принял постановление по этому вопросу. ЦК ВКП(б) признал совершенно ненормальным, что в средних школах не преподаются логика и психология.

ЦК ВКП(б) признал необходимым ввести в течение четырех лет, начиная с 1947/48 учебного года, преподавание психологии и логики в выпускных классах средней школы. Логика и психология должны преподаваться квалифицированными педагогами, полу-

чившими специальную подготовку в области психологии и логики.

Министерству просвещения РСФСР (т. Калашникову) предложено ввести в 1947/48 учебном году преподавание логики и психологии в 200 средних школах городов: Москвы, Ленинграда, Горького, Саратова, Свердловска, Куйбышева, Новосибирска, Ростова-на-Дону, Воронежа, Казани, Молотова, Томска. ЦК компартий союзных республик и Советам Министров союзных республик предложено рассмотреть вопрос о постепенном введении преподавания логики и психологии, начиная с 1947/48 учебного года, в средних школах всех городов, где имеются подготовленные преподаватели.

Министерство высшего образования СССР и Министерства просвещения союзных республик обязаны организовать в университетах и педагогических институтах подготовку преподавателей логики и психологии для средней школы с таким расчетом, чтобы к 1950/51 учебному году полностью обеспечить потребности средней школы в преподавателях логики и психологии...» [34, с. 67].

На основании этого постановления в Горьковском педагогическом институте было организовано специальное отделение для подготовки высококвалифицированных преподавателей психологии и логики для средних школ, педагогических училищ. В институтской газете была посвящена статья С.М. Василейского:

#### **Готовим преподавателей логики**

Логика, психология и педагогика в педагогических институтах принадлежат к так называемым общим дисциплинам, т.е. таким, которые должны изучаться студентами всех факультетов. Логика есть наука о правильном мышлении, о формах, методах и приемах доказательства. Очевидно, подлинно образованный человек, в особенности, пе-

дагог, который должен приучать молодежь к стройному, последовательному, обоснованному мышлению, не обойтись без овладения этой «мудрой» наукой.

Недаром В.И. Ленин писал, что «всякая наука есть прикладная логика». Не меньшее значение имеет и психология, т.е. наука о законах нервно-психической жизни и деятельности людей (поскольку речь идет об общей психологии). Эта наука помогает самопознанию и познанию других людей. Без серьезного изучения психологии нельзя по-настоящему понять произведения духовной культуры, т.е. литературу, искусство и т.д.

Особенно же важна психология для понимания и правильной организации педагогического процесса, т.е. обучения и воспитания подрастающего поколения. Ведь в такой работе надо умело разбираться в умственном развитии детей и подростков, в их интересах, склонностях, особенностях характера и т.д., а эти вопросы как раз и выясняет психология.

Наконец, педагогика как бы завершает дело. Она вооружает наших студентов теми методами и приемами, которые позволяют им с полным знанием дела взяться за самую увлекательную и в то же время чрезвычайно ответственную задачу воспитания и обучения нашей молодежи — нашей смены и нашей надежды в деле социалистического строительства нашей великой Родины.

В средней школе и в педагогических училищах вводится преподавание логики, психологии, педагогики в качестве самостоятельных предметов. Для преподавания их нужны высококвалифицированные специалисты этих дисциплин.

В целях подготовки таких специалистов в нашем институте организован в 1946 г. специальный педагогический факультет, который должен готовить преподавателей логики, психологии, педагогики.

С. Василейский,  
профессор, зав. кафедрой психологии<sup>1</sup>.

И студенты заинтересовались новой специальностью.

#### Новое отделение

На педфаке приступило к работе новое отделение логики, психологии и русского языка. Всего зачислено 32 студента, из них 4 члена ВКП (б), 22 члена ВЛКСМ. В числе студентов 16 мужчин, 3 участника Великой отечественной войны.

По наблюдениям экзаменаторов довузовская подготовка поступивших производит весьма положительное впечатление — 19 студентов зачислены на стипендию.

Пожелаем новому отделению педфака успехов, сплоченности и организованности в его работе.

С. Логинов,  
декан педагогического факультета<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> За учительские кадры. 1948. № 14. 26 мая. С. 1.

<sup>2</sup> Там же. № 36. 20 нояб. С. 3.



Для того чтобы активизировать набор студентов на новую специальность, Министерство просвещения с 1949/50 учебного года ввело для студентов III и IV курсов литературного, исторического, физико-математического факультетов и факультета естествознания ряда пединститутов (в том числе и Горьковского) преподавание психологии и логики в качестве второй специальности.

### Вторая специальность

ЦК ВКП(б) в своем постановлении от 3 декабря 1946 г. указал на серьезный пробел в системе нашего среднего образования — на отсутствие в учебных планах средней школы психологии и логики и на необходимость возможно скорее ликвидировать эти пробелы. Это указание имеет весьма важное значение, ибо советская психология и логика дают очень много для идейно-политического, умственного и общекультурного развития человека, помогают в его работе над собой. Нашу молодежь надо вооружать необходимыми знаниями по логике и психологии, чтобы она стала еще выше, еще образованнее, еще сильнее в общекультурном и идейно-политическом отношении, еще активнее в великой борьбе за воспитание коммунистического сознания советских людей.

Но тут встает трудность: где найти преподавателей этих дисциплин? Ввиду небывалого в истории человечества размаха образования у нас, в СССР, для преподавания логики и психологии в средней школе потребуются многие тысячи учителей.

Министерство просвещения РСФСР для разрешения этой задачи наметило совершенно правильный путь: организовать с 1 сентября 1949 г. для студентов IV курса факультета языка и литературы и исторического факультета, а также факультета естествознания подготовку по психологии в порядке получения второй специальности; кроме того, организовать с 1 сентября 1949 г. для студентов III и IV курсов факультета языка и литературы и физико-математического факультета и III курса исторического факультета подготовку по логике в порядке получения второй специальности (в текущем учебном году IV курс факультета языка и литературы в нашем институте, согласно указанию Министерства, получает вторую специальность только по логике).

Кроме широкого, общегосударственного значения этого мероприятия, необходимо отметить важное значение его и для многих студентов. Ведь они ни в средней, ни в высшей школе, к сожалению, не изучили столь важной науки, как логика. Поэтому и на экзаменах, и в обычных беседах со студентами нередко приходится констатировать, что они совершают логические ошибки и затрудняются в осознании их, не владеют основными методами и приемами логического доказательства. Усвоивши логику, студенты более глубоко поймут и свою основную специальность, ибо, по замечанию Ленина, «всякая наука есть прикладная логика», а также глубже усвоят методику преподавания своей науки. Точно также и более углубленное изучение психологии на III и IV курсах поможет лучше понять научные дисциплины, изу-

чающие духовную культуру своего народа, его историю, язык, литературу, искусство, а также и многие другие отрасли науки. Несомненно также, что углубленное изучение психологии будет содействовать совершенствованию педагогического мастерства наших студентов, которые через год или два будут работать на славном поприще народного образования.

Проф. С. Василейский,  
зав. кафедрой психологии ГПИ<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> За учительские кадры. 1949. № 38. 28 нояб. С. 4.



## «ПАВЛОВСКАЯ СЕССИЯ» И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЮ

Бурное развитие психологии в годы войны и в первые послевоенные годы давало основание предполагать, что, наконец, психологическая наука в СССР сможет преодолеть трудности и обеспечить себе спокойное будущее. Однако действительность оказалась иной.

Через несколько лет после окончания Великой Отечественной войны в научной жизни страны происходит ряд событий, свидетельствующих о новой волне борьбы за чистоту ленинско-сталинских идей в различных сферах научного познания. Начало было положено в 1948 г. сессией Всесоюзной Академии сельскохозяйственных наук им. В.И. Ленина (ВАСХНИЛ), на которой была разгромлена генетика, победил Т.Д. Лысенко и «мичуринское направление» в биологии. Сама форма и результат обсуждения дискуссионных вопросов на сессии свидетельствовали о возврате в науку волюнтаристских, идеолого-политических методов разрешения спорных проблем, освященных старыми идеями борьбы со схоластикой, идеализмом, буржуазными реакционными учениями.

Отчетливо это проявилось в ходе организованной Академией наук и Академией медицинских наук СССР 28 июня — 4 июля 1950 г. научной сессии, посвященной проблемам физиологического учения академика И.П. Павлова. Сессия была созвана по указанию И.В. Сталина, высказавшего идею о необходимости проведения дискуссии об учении И.П. Павлова и давшего соответствующее поручение Г.М. Маленкову, Ю.А. Жданову и Е.И. Смирнову. В историю российской психологии эта сессия вошла под названием «Павловская сессия» и запомнилась как одна из самых мрачных страниц истории советской науки послевоенного периода.

Как свидетельствует стенографический отчет [30], записались выступать 209 ораторов. Однако в дискуссии выступил 81 оратор, остальные подали доклады в письменном виде. В Оргкомитет сессии поступило свыше 2 тыс. заявок от «разных научных учреждений и организаций с просьбой разрешить им командировать своих представителей на сессию», но «президиумы обоих академий

определили состав участников сессии в 480 человек и разрешили, кроме того, выдать дополнительно 920 гостевых билетов».

Формально главная задача сессии заключалась в том, чтобы «вскрыть недостатки, мешающие дальнейшему плодотворному развитию идей Павлова». Следует заметить, что «Павловская сессия» была одной из многих акций по перестройке науки, начавшейся с конца 1920-х гг. и закончившейся смертью И.В. Сталина. Запрещались науки, перекраивались история, языкознание, литературоведение, политэкономия, философия, биология, физика и химия. Дошла очередь и до психологии.

Было обозначено эталонное, единственно верное учение, им стало учение Павлова об условно-рефлекторном характере высшей нервной деятельности,

Основную задачу сессии поставил академик К.М. Быков — «положительный герой», который, «не путаясь в тенетах морганизма-вейсманизма, не низкопоклонствуя перед зарубежной наукой, не создавая своего особого направления, шествует незапятнанно со своими учениками по прямой магистрали, проложенной великим Павловым». Он в своем докладе «Развитие идей И.П. Павлова (задачи и перспективы)» отметил: «Отсюда задача — добиться во всех областях теории и практики коренного изменения отношения к павловскому учению с полным признанием классических открытий И.П. Павлова как имеющих принципиальное и всеобщее значение для всех областей физиологии и медицины. Исследования по разработке учения Павлова следует вести в строгом соответствии с теми проблемами, которые ставил сам Павлов, или вытекающими из существа его учения».

Были определены основные «отрицательные герои»: Л.А. Орбели, который «не поднял на надлежащую высоту разработку идей Павлова»; П.К. Анохин, допуская «не раз серьезные отклонения в сторону от павловского учения» и увлекавшийся «модными реакционными теориями зарубежных авторов», что «являлось формой проявления низкопоклонства перед зарубежной наукой и космополитизмом»; А.Д. Сперанский, направление которого «выступало как особое, новое, отличное от павловского направления», а также ряд других, не менее авторитетных ученых (И.С. Беритов, Л.С. Штерн, А.Г. Гинецинский и др.).

Отмечалось, что вузовские учебные программы почти игнорировали высшую нервную деятельность: «Прежде всего во всех программах по курсу физиологии бросается в глаза старый принцип — эклектическая характеристика основных фактов, законов, систем, функций организма. Программы сугубо объективис-



тски излагают все гипотезы, все теории. По одному этому видно, что программы порочны. Однако именно такое существо программ отражает игнорирование классических открытий И.П. Павлова, имеющих принципиально новое и всеобщее отношение для всех областей физиологической науки... Перестройка чтения курсов физиологии, а следовательно, и программ не может быть отделена ни от учебников, ни от того обстоятельства, что учения Сеченова, Павлова, Введенского еще не стали господствующими в институтах, кафедрах, лабораториях физиологических и медицинских наук... Кроме того, в учебном плане вузов до сих пор отсутствует общефакультетская, обязательная дисциплина: "Физиология высшей нервной деятельности". Эту дисциплину необходимо ввести на последнем курсе и для усвоения истинных знаний и для того, чтобы биолог-врач, учитель, выходя из вуза, получил еще один материалистический запал в своей практической деятельности... В полном соответствии с содержанием и установкой учебных программ находится список рекомендуемой литературы, учебников и учебных пособий. В учебных программах не рекомендуются совершенно Сеченов, Павлов и Введенский... Мы должны со всей откровенностью заметить, что идеи Павлова и павловская физиология не только не господствуют в вузах, но принижены, а подчас и отсутствуют» (Э.Ш. Айрапетянц).

Несмотря на то, что на этой сессии речь шла, в первую очередь, о физиологической науке, влияние данного форума на психологию было огромно. Во-первых, основные обвинения на сессии направлялись против Орбели и Анохина, которые участвовали в разработке психофизиологической проблематики и тесно сотрудничали с психологами. Так, по мнению Орбели, для понимания психики человека наряду с объективным изучением его высшей нервной деятельности необходимо пользоваться и его субъективными переживаниями. Ученого обвиняли в неправильном (с точки зрения критиков) понимании соотношения объективных и субъективных явлений в жизни человека. Во-вторых, в ряде докладов на сессии (в первую очередь А.Г. Иванова-Смоленского) утверждалось, что субъективный метод изучения психических явлений должен быть заменен объективным исследованием физиологических процессов, так как объективное изучение психических явлений невозможно. А отсюда — один шаг до далеко идущего вывода «о замене психологии физиологией высшей нервной деятельности». По сути дела, речь шла о возможности дальнейшего существования психологии как самостоятельной научной дисциплины со своим специфическим предметом, задачами и методами.

Б.М. Теллов, пытаясь сохранить психологию даже ценой критики и самокритики, в своем докладе отмечал: «Принимая во внимание задачи сессии, сформулированные С. И. Вавиловым, я должен прежде всего полным голосом заявить о том, что задача органического освоения учения Павлова, задача построения такой системы психологии, естественнонаучную основу которой не декларативно, а по существу составляло бы павловское учение, советскими психологами еще не решена. С этой точки зрения нужно признать неудовлетворительными все существующие у нас учебники и руководства по психологии («Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейна, коллективное учебное пособие по психологии для педвузов, учебник для средней школы, мной написанный, и другие пособия).

В отношении книги С.Л. Рубинштейна достаточно сказать, что по точному подсчету общий объем всех кусков текста, в какой-либо мере затрагивающих вопросы, связанные с учением Павлова, составляет 5 страниц на 685 страниц!..., в двух учебниках проф. К.Н. Корнилова, вышедших в 1946 г. (для средней школы и для педагогических училищ), Павлов и его учение упоминаются лишь в параграфе о темпераменте. Параграфы о физиологических основах ощущений, внимания, памяти и т.п. излагаются с точки зрения допавловской физиологии. Например, в «Очерках педагогической психологии» проф. Н.Д. Левитова (1948), допущенных в качестве учебного пособия в системе Министерства трудовых резервов, даже имя Павлова ни разу не упомянуто.

Но все-таки самое существенное не то, что одни авторы больше, другие меньше ссылаются на результаты исследований Павлова. Самое существенное то, что система нашей психологии еще такова, что она органически не опирается на учение Павлова, что можно написать учебник психологии, даже не упомянув ни одного понятия из учения о высшей нервной деятельности и не вызвать ни удивления, ни протестов со стороны психологической общности..., в специальных научных трудах по психологии, вышедших у нас за последние годы, нельзя найти достаточно последовательной и развернутой работы по перестройке психологии на основе учения Павлова» [30, с. 154–156].

Психологи, понимая все пагубные последствия для судьбы своей науки основных идей, выдвинутых на сессии, обращаются к анализу естественно-научных основ психических явлений. Как отмечает Е.А. Будилова, «опасность сведения психического к физиологическому, которая вновь возникла на павловской сессии, заставила вспомнить о борьбе с механицизмом в естествознании в



20-х гг.»<sup>1</sup>. Психология была поставлена перед необходимостью совершить поворот к павловской физиологии, восстановить преемственность с сеченовскими идеями. Психологи должны были оценить роль и значение учения И.П. Павлова для психологических исследований, а психологическая теория — найти точки своего роста в учении о рефлекторной природе психического. В качестве ближайшей основной теоретической задачи психологии определялось «ее философско-теоретическое перевооружение на базе диалектического и исторического материализма и павловского учения», утверждалось, что «без этого она не сможет стать подлинной наукой и успешно решать свои задачи». При этом, как и в 1920-е гг., дискуссии сопровождались развертыванием большевистской критики и самокритики, ритуалами покаяния.

#### Сделать выводы

В период с 28 июня по 4 июля в Москве проходила совместная сессия Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР, посвященная проблемам учения академика И.П. Павлова. К участию в сессии, кроме физиологов, были привлечены научные работники медицины, психологии и других смежных дисциплин. По основным докладам, которые были сделаны акад. Быковым и проф. Ивановым-Смоленским, выступило 80 научных работников различных специальностей!

Советское правительство и лично В.И. Ленин и И.В. Сталин высоко оценили учение акад. Павлова и создали все условия для развития его в нашей стране. Созыв сессии Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР по проблемам учения Павлова с привлечением: большого числа ученых различных специальностей еще раз указывает на высокую оценку правительством и партией учения акад. Павлова и на заботу о развитии науки в нашей стране.

Сессия имеет большое значение для работы педагогических институтов вообще и нашего, в частности. Отметив большие достижения в развитии физиологии человека и животных и смежных с ней дисциплин, развивающихся на основе учения акад. И.П. Павлова, сессия указала на ряд значительных и серьезных отклонений от учения Павлова во всех областях науки, к которым учение акад. Павлова имеет отношение. Эти отклонения выразились в появлении в физиологии псевдонаучных идеалистических теорий в нашей стране (Штерн, Бериташвили и др.), в открытой, вместе с некоторыми зарубежными учеными, борьбе против основных положений учения Павлова (Бериташвили). Некоторые ученые, на которых было возложено развитие теоретического наследия акад. Павлова и которые должны были возглавить борьбу с антинаучными и анти-Павловскими течениями

<sup>1</sup> Будилова, Е.А. Социально-психологические проблемы в русской науке. М., 1983.

как у нас, так и за рубежом, не только не обеспечили этой борьбы, но подменяли учение акад. Павлова лженаучными теориями зарубежных ученых (Орбели, Анохин и др.). Сессия отметила слабое внедрение учения акад. Павлова в психологию, вследствие чего так называемая психическая деятельность человека рассматривалась в отрыве от свойств нервной системы; слабое внедрение учения Павлова в педагогику, в дело физического воспитания.

Сессией отмечены были существенные недостатки в преподавании физиологии человека и психологии. Существующие учебники по физиологии (под редакцией Бабского, под редакцией Быкова, учебник Гинецинского и Лебединского) и психологии (Рубинштейна, Корнилова и др.) слабо отражают учение акад. Павлова, как основу современной физиологии и психологии, не указывают на ненаучность и вредность многих теорий зарубежных ученых, не указывают на приоритет русской науки.

Проведенная сессия вынесла определенное постановление. В связи с постановлением сессии Министерство высшего образования СССР издало приказ (от 21 июля с. г. № 1205) об изменениях в работе вузов, в том числе и педагогических. По приказу Министерства на 4 курсе факультета естествознания вводится с настоящего учебного года курс высшей нервной деятельности, вводятся новые программы по физиологии человека и животных и некоторым другим дисциплинам, готовятся к печати новые учебники по физиологии человека и животных и другим дисциплинам.

По приказу Министерства должны быть укреплены кафедры физиологии человека и животных и их материальная база. Советы институтов и кафедры должны провести обсуждение итогов сессии и пересмотреть работу на основе решений сессии.

Последние два пункта приказа имеют для нас особо важное значение. Необходимо в ближайшее время создать материальную базу для проведения работ по физиологии человека и животных (помещение, оборудование и пр.), рассмотреть учебные планы и программы по физиологии человека, психологии и смежным дисциплинам, просмотреть имеющиеся учебники и внести в них соответствующие поправки. Преподаватели соответствующих дисциплин должны просмотреть планы своих лекций, семинаров и практических работ в соответствии с решением сессии.

Лекционная, семинарская и практическая работа по физиологии человека и животных и психологии должна проводиться в соответствии с учением Павлова, которое является основой современной физиологии и психологии.

Газете «За учительские кадры» необходимо периодически освещать ход работы кафедр института и института в целом по выполнению приказа Министерства высшего образования от 21 июля сего года.

Работа по внедрению учения Павлова в преподавание физиологии человека, психологии и смежных дисциплин будет лучшим ответом, на заботу партии и правительства СССР о развитии науки в нашей



стране, будет содействовать еще большему расцвету нашей Родины, ее славы и силы, будет содействовать делу мира во всем мире, в борьбе за который наша Родина под водительством великого Сталина идет в авангарде миролюбивых стран.

Е. Артемьев, доцент института<sup>1</sup>.

Серафим Михайлович Василейский, всю жизнь бывший беспартийным, избегавший всякого общения с идеологическими органами, попал под пристальный контроль партийного руководства в связи с проверкой уровня идейного содержания лекций в вузах со стороны парторганизаций. Об этом свидетельствует докладная записка в отдел пропаганды и агитации:

Обследование 1950 г. сигнализировало, что в лекциях зав. кафедрой психологии ГПИ профессора С.М. Василейского имели место элементы объективизма. Проявлялись они в отступлении от принципа большевистской партийности, в переходе иногда на объективистское изложение психологического материала. Профессор С.М. Василейский допускает еще ошибочные утверждения, буржуазного физиолога, реакционера Шеррингтона называет замечательным английским физиологом, в лекциях бросается в глаза обилие иностранных «авторитетов» [2; с. 117].

Эта проверка происходила в свете известной «Павловской сессии» 1950 г., посвященной проблемам физиологического учения академика И.П. Павлова, результатом которой стали запреты многих важнейших направлений в физиологии, а главным лозунгом — «За русскую науку, против махрового космополитизма!».

Фигура профессора Василейского — образованного, талантливого, работоспособного, острого в высказываниях ученого, когда дело касалось его любимого дела — психологии, «не оставляла равнодушными» его коллег, которые вспоминали о нем на страницах институтской печати.

#### С методологического семинара

19 января с.г. состоялся очередной Методологический семинар профессорско-преподавательского состава института.

На семинаре были обсуждены ранее заслушанные доклады проф. Балика «Учение академика И.П. Павлова о высшей нервной деятельности и его значение для педагогики» и проф. Василейского «Учение академика И.П. Павлова о высшей нервной деятельности и его значение для психологии». В прениях по докладам выступили: Артемьев Е.И., Израэлит П.В., Логинов С.В., Русов Ю.В., Орловский Б.И., Кальсин Ф.Ф.

<sup>1</sup> За учительские кадры. 1950. № 25. 14 сент. С. 4.

Выступавшие отметили ряд правильных положений, выдвинутых докладчиками, показывающих необходимость и возможность применения учения академика И.П. Павлова как в психологии, так и в педагогике.

Кроме того, они указали на необходимость глубокого изучения трудов академика Павлова профессорско-преподавательским составом и студенчеством, без чего невозможно применение этого учения в психологии и педагогике. Тов. Кальсин указал на огромное значение учения академика И.П. Павлова для развития материалистической психологии и педагогики, подчеркнув, что только на основе диалектического материализма возможно правильное истолкование его. Психика человека качественно отличается от психики животного тем, что она развивается на основе трудовой деятельности и опосредствуется языком. Поэтому, всячески подчеркивая значение учения академика И.П. Павлова для истолкования некоторых низших психических явлений, следует помнить, что все формы психики человека сводить к механизму условного рефлекса нельзя. Необходимо, пользуясь материалистическим методом И.П. Павлова, продолжать изучение специфики психической деятельности человека.

С заключительным словом по докладом выступили проф. Балаика Д.А. и проф. Василейский С.М.

Нельзя не отметить бестактного отношения проф. Василейского к своим оппонентам.

Так, отвергая замечания доц. Артемьева, проф. Василейский называет его «всезнайкой», «местным, домашним физиологом» и т.п. Такое поведение проф. Василейского вызвало возмущение участников семинара. К сожалению, это не первый случай.

В прошлом году на семинаре на тему «Соотношение конкретного и абстрактного мышления» проф. Василейский, бурно реагируя на критику, также называл «домашним философом» одного из своих оппонентов.

Подобное пренебрежительное отношение к критике и товарищам не к лицу советскому профессору.

Несколько слов о посещаемости семинара.

В последнее время семинар посещает большинство профессорско-преподавательского состава и аспирантов института, но, к сожалению, такие товарищи, как Ермаков И.И., Александров Б.И., Соколов П.П. и Фатьянов А.С. или совершенно не посещают семинара или бывают на нем редкими гостями. Чем это объяснить?

Аспирант Е. Михеев<sup>1</sup>.

#### **На кафедре психологии**

1 июня с.г. Ученый совет института заслушал отчет зав. кафедрой психологии проф. С.М. Василейского и обсудил положение дел на кафедре. В выступлении членов Совета и в содокладе комиссии, изучавшей работу кафедры, была раскрыта достаточно полная картина работы кафедры психологии.

<sup>1</sup> За учительские кадры. 1951. № 7. 21 февр. С. 4.



С 29 августа 1950 г. по настоящее время на кафедре было 18 заседаний, на которых рассмотрено большое число вопросов учебной и научной работы, обсуждались лекции членов кафедры, научные доклады и тезисы докладов («О вопросах языка и мышления в психологии в свете указаний И.В. Сталина»; «Применение умения академика Павлова к изучению психологии»; «Вторая сигнальная система»; «Память в свете учения академика Павлова» и «О мышлении обезьян» и др.).

Кафедра обсуждала вопрос о постановке преподавания курса психологии. Проф. С.М. Василейский, доценты А.М. Золотарев, К.А. Некрасова внесли ряд существенных исправлений и дополнений в старую программу и в вузовский учебник.

В читаемых курсах проф. Василейский, доценты А.М. Золотарев и К.А. Некрасова отразили труды И.В. Сталина по языкознанию, а также вопросы павловской физиологии. То же нужно сказать и о других преподавателях (В. Романова, Ю. Русов, Н. Алексеева, М. Докучаева).

Вместе с тем в работе кафедры имеют место и значительные недостатки.

Как показало обследование 1950 года, в лекциях зав. кафедрой проф. С.М. Василейского имеют место элементы объективизма. Проф. Василейский в ряде тем не показывал социальной обусловленности психологических процессов, не вскрывал качественное отличие психики советских людей от психики людей буржуазного общества. В лекции «Память» дана была объективистская характеристика реакционного бихевиоризма. Лектор обошел социально-политическую сущность и эксплуататорскую направленность этой теории. Элементы буржуазного объективизма имели место в определении задач психологии, в приписывании Аристотелю марксистского определения социальной сущности человека и др.

В лекциях, читаемых в 1950–51 учебном году, проф. С.М. Василейский на основе изучения трудов И.В. Сталина по вопросам языкознания и физиологического наследия академика И.П. Павлова сделал сдвиги в направлении улучшения качества лекций, исправления своих ошибочных трактовок. Однако и в настоящее время проф. Василейский допускает ошибочные утверждения, а члены кафедры психологии не помогают проф. Василейскому изживать его ошибки.

Так современного буржуазного физиолога, злейшего врага диалектического материализма, реакционера Шеррингтона проф. Василейский называет «замечательным физиологом». В его лекциях бросаются в глаза обилие иностранных «авторитетов», увлечение классификационными схемами и подразделениями при отсутствии наполнения их социально-политическим содержанием, примерами из советской жизни, психики советских людей.

В лекции «Учение об условных рефlekсах» лектор говорил: «Это учение создано двумя замечательными русскими учеными академиком Павловым и академиком Бехтеревым. Павлов был более глубок в своих вопросах по сравнению с Бехтеревым».

Дальше профессор давал в виде таблички сравнительную схему учения Павлова и Бехтерева и подводил студентов к выводу: «В учении Павлова и Бехтерева очень много сходного, но учение Павлова более стройное».

Так студентам внушается неверное представление об учении Бехтерева, скрываются его грубые механистические ошибки.

Записи-замечания проф. Василейского в «Журнале посещения лекций сотрудников кафедры» отличаются формализмом, в лучшем случае в них обращается внимание на методику лекций, а не на идейно-политическую направленность и научность.

На кафедре имела место недооценка практических занятий по психологии. Планы, методика занятий не обсуждались. Совершенно недостаточно участие кафедры в педагогической практике студентов в школах.

Говоря о работе проф. Василейского, доц. Золотарев отметил явную недостаточность его научной продукции за 20 лет, совершенно недостаточную связь со школами, объективизм в его лекциях.

Коренной недостаток кафедры состоит том, что в лучшем случае обращается внимание на физиологическую основу психических процессов, но забывается социальная сущность психики. Профессор Василейский марксизм изучает неправильно, догматически, оперирует цитатами в отрыве от конкретных задач социалистического общества.

После тщательного обсуждения Ученый совет принял развернутое решение об улучшении работы кафедры

Проф. Д. Балака<sup>1</sup>.

Важным этапом в развитии психологии стало совещание, посвященное перестройке психологии в соответствии с павловским учением, проведенное в 1952 г., где особое внимание было уделено обсуждению двух принципиально важных методологических положений: 1) методологического принципа изучения психического на основе взаимосвязи психических явлений и внешних материальных условий; 2) признания и доказательства того, что возможно объективное изучение субъективных по своей природе психических явлений.

Дискуссии по проблеме взаимосвязи психического и физиологического проходили не только в Москве, но и в других крупных научных центрах, вузах. Несмотря на то, что после «Павловской сессии» и Совещания по вопросам перестройки психологии на павловской основе была проведена большая и плодотворная работа по уяснению взаимосвязи психологии и физиологии, о чем свидетельствуют работы середины и конца 1950-х гг., все еще сохранялась опасность поглощения психологической науки физиологической.

<sup>1</sup> За учительские кадры. 1951. № 23. 23 июня. С. 4.



20 мая было проведено расширенное заседание кафедры психологии, посвященное результатам обследования работы кафедры, которая проводилась комиссией института психологии АПН РСФСР в составе проф. М.В. Соколова и Н.И. Жинкина. Последними дана положительная оценка учебно-методической работы кафедры<sup>1</sup>. Зав.кафедрой психологии профессор С.М. Василейский сделал доклад о работе кафедры в Научном совете АПН<sup>2</sup>.

#### К итогам XI научной конференции института

Проходившая в нашем институте XI научная конференция уделила большое внимание вопросам научно-педагогического исследования. По примеру прошлых лет на конференции была создана специальная секция педагогических наук, объединившая три кафедры: общей педагогики, психологии и дошкольной педагогики.

... Проф. С.М. Василейский выступил на конференции с очень сложным докладом «К вопросу о законах в психологии». Докладчик сделал попытку подойти к раскрытию закономерностей с позиций материализма. Однако выступавшие товарищи (Русов, Золотарев, Орловский и др.) высказали целый ряд возражений. Несмотря на это, постановка доклада проф. Василейским себя оправдала: в ходе доклада и прений перед участниками конференции предстал широкий круг важных философских и психолого-педагогических вопросов...

Б.Орловский<sup>3</sup>.



С.М. Василейский.  
1940–1950-е гг.

В связи с написанием диссертационной работы С.М. Василейский выступал с рядом докладов на различных научных конференциях: «Ошибки изобретательской мысли в психологическом освещении» (Материалы Университетской психологической конференции, Л, 1949), «Умственный эксперимент и его значение в изобретательской деятельности», «Конкретное мышление и его роль в процессе технического творчества», «Так называемый метод проб и ошибок в свете учения И.П. Павлова о высшей нервной деятельности», «К вопросу о психологии понимания» и др.

<sup>1</sup> За учительские кадры. 1953. № 16. 5 июня. С. 2.

<sup>2</sup> Там же. № 27. 25 окт. С. 4.

<sup>3</sup> Там же. 1954. № 19. 2 июня. С. 4.

## ЗАЩИТА ДИССЕРТАЦИИ С.М. ВАСИЛЕЙСКИМ

---

11 марта 1952 г. в Институте психологии АПН РСФСР состоялась защита диссертации С.М. Василейского на соискание ученой степени доктора педагогических наук на тему «Психология технического изобретательства».

Во вступительном слове Серафим Михайлович отметил несоответствие между размахом технического новаторства в стране, огромной экономической выгодой, получаемой от этого, и ничтожно малым пониманием психологической сущности технического новаторства и его особенностей. Плохо обстояло дело и с литературой по этому вопросу: слишком разные и спорные мнения и о техническом творчестве вообще, и о части или конкретных вопросах технического изобретательства, и о роли графики и психологических основах ее эвристического значения.

При более близком подходе к проблеме технического изобретательства в ней обнаруживается целый комплекс таких важных вопросов, как вопрос о сущности технического изобретения, о методике его исследования, об основных этапах в процессе изобретения, основных компонентах, формах и конкретных приемах, об ошибках изобретательской мысли, о роли случая, о влиянии новаторства на личность новатора и др.

Из двух возможных установок, которые естественно возникли перед нами, когда мы избрали тему своего исследования, — установка на ограниченный или более широкий круг вопросов, мы остановились на второй, более широкой, сознавая всю ее трудность и даже некоторую рискованность (ввиду перегруженности тематики и исследовательской работы).

Причиной такого решения было желание удовлетворить не только специальные интересы исследователей творчества (эврологов), но и законные требования и запросы, выдвигаемые широкими кругами как психологов, так и в особенности наших новаторов техники. Именно этой двойкой ориентацией — на психологов и техников — объясняется то обстоятельство, что в ряде случаев то психологический, то технический анализ приходилось делать, может быть, с несколько излишней подробностью, чтобы быть вполне понятным как для техников, так и для психологов...



Основная задача всего исследования заключается в том, чтобы выявить своеобразие технического творчества в целом и в важнейших его сторонах, и притом новаторства нашего, советского...

Переходя к изучению явлений и процессов более внутреннего, имманентного порядка, мы становимся в упор перед такими важными вопросами, как основные этапы и моменты в процессе изобретения, перестройка основных психологических компонентов в творческом процессе, основные формы конструирования и его конкретные приемы и др. Здесь уже начинает сказываться детерминированность, идущая от специфики, характерной именно для технической деятельности, от конструктивно-эвристической установки.

При анализе этих вопросов выяснилось, что основные этапы и моменты лучше всего укладываются в краткую формулировку творческого процесса при техническом изобретении: от осознания потребности и конкретной технической задачи, связанного с желанием решить ее, к созданию конструктивно-эвристического образа-идеи (главным образом, на основе воображения и мышления) и от него к последовательной конкретизации и реализации его (в частности, посредством графического и предметно-манипулятивного конструирования) и, наконец, к практической проверке — таков, в основном, путь технического творчества.

Замечательное учение И.П. Павлова о высшей нервной деятельности позволяет вскрыть физиологические основы творческого процесса. Он представляет из себя образования временных связей на основе определенных закономерностей (иррадиации, концентрации, индукции, генерализации, дифференцировки и др.). Причем у человека эти связи, благодаря наличию второй сигнальной системы, оказываются бесконечно сложными и утонченными.

В этом сжатом определении мы хотим подчеркнуть многогранность, сложность творческого процесса, плодотворное единство умственных, графических и предметно-манипулятивных операций (на физиологическом языке — единство первой и второй сигнальных систем), т.е. положение, что творит не ум, не фантазия, не воля, а человек в целом со сложным комплексом своих психофизических сил, способностей, знаний и умений, хотя это не противоречит признанию некоторой более значительной роли личности и воображения, если при этом не забывать, что само-то мышление живет и действует на основе чувственных данных.

Детерминированное действие, идущее от предметно-технической направленности техника и его конструктивно-эвристической установки, ведет к значительной перестройке основных психологических компонентов, участвующих в творческом процессе, — наблюдения, памяти, воображения, мышления и др. Во всех отношениях важно было проследить своеобразие и особенности этой перестройки как в смысле содержания психического материала (интересов, образов, идей и т.п.), так и в смысле методов и приемов, которые применяются при решении новаторской задачи. ...

Фундаментальным вопросом в нашем исследовании является вопрос о возникновении конструктивно-эвристического образа-идеи, т.е. основного замысла, принципа изобретения и его развития.

В этом процессе в самом общем виде выявляется два ведущих момента, тесно связанных между собой: во-первых, подбор подходящих данных, т.е. процесс ассоциации, связывания, генерализации и, во-вторых, выбор наиболее подходящей связи, отвечающей условиям задачи, т.е. процесс дифференцировки, анализа.

Но фактически, в конкретном ходе творческой работы эти основные, ведущие процессы выливаются в своеобразные и сложные формы умственного, графического и предметно-манипулятивного конструирования, а в границах этих форм — в еще более своеобразные конкретные приемы, в которых как бы выявляется тайна формирования творческого замысла новатора.

После того, как возник творческий замысел, начинается его дальнейшее развитие. Это — проблема конкретизации и материализации творческого замысла, ибо конечный итог изобретательской работы — механизм, химический состав, технологический процесс — есть нечто предельно конкретное, материальное, и оно «диктует» творческой мысли и деятельности новатора особый ход, особые приемы в этом творческом процессе. Кратко говоря, это есть работа по композиции образа и по аргументации его значения, т.е. процессы, в которых ведущую роль играет воображение и мышление, а конкретными формами этой работы являются — опять-таки умственное, графическое и предметно-манипулятивное конструирование в их теснейшем единстве и взаимосвязи. Причем, на первый план выступает по времени то первая, то вторая, то третья форма, — то чувственные, первосигнальные данные, связи и отношения, то второсигнальные, т.е. мысли, использование обобщений, абстракций и т.п. Человек в этой творческой работе иногда как бы отходит (от чувственных данных), чтобы вернее попасть, отступает, чтобы лучше «прыгнуть», познать.

При всем желании не перегружать своего исследования побочными проблемами, нельзя отказаться от выяснения роли случая в изобретательской работе; это значило бы отмахнуться от критического анализа одной из самых распространенных теорий...

Не меньшие трудности представляло изучение изобретательских ошибок: здесь воистину приходилось вступать в неведомую область, ибо по разным причинам до сих пор в этой области не сделано даже первых шагов по собиранию фактического материала и его первичной классификации (кроме некоторых ошибок перпетуум-мобилистам), не говоря уж об их объяснении. И собирание материала, и его толкование представляло большие трудности...

На заключительном этапе нашей работы, несмотря на ее перегруженность, нельзя было без ущерба для дела уклониться хотя бы от краткого освещения вопроса о том, как новаторская работа влияет на рост личности наших новаторов. В своем исследовании мы привели



достаточное, на наш взгляд, число фактов и соображений (а их можно было бы легко увеличить), которые убедительно показывают благотворнейшее влияние новаторской деятельности на рост личности наших новаторов: новатор растет и как гражданин нашей великой Родины, и как специалист, техник-новатор<sup>1</sup>.

В качестве официальных оппонентов на защите диссертации выступали: член-корреспондент АПН доктор педагогических наук, профессор Н.А. Рыбников, доктор педагогических наук, профессор Н.Ф. Добрынин, доктор педагогических наук, профессор Н.Д. Левитов. Учитывая специфику темы, в которой переплетались вопросы психологии и технического изобретательства, отзывы также давали ученые-техники: заведующий кафедрой Академии промышленности вооружения МВ СССР, действительный член Академии артиллерийских наук, доктор технических наук, профессор, генерал-полковник В.Г. Грабин, доктор технических наук, профессор М. Вольский, председатель комиссии по изобретательству при Свердловском областном комитете профсоюза работников элеваторов и мукомольно-крупяной промышленности, кандидат технических наук Портной. Обсуждение диссертации также вряд ли было формальным, судя по участвовавшим в нем: доктору педагогических наук, профессору Т.Г. Егорову, доктору педагогических наук Н.Н. Волкову, кандидату педагогических наук П.М. Якобсону, член-корреспонденту АПН, профессору П.А. Шевареву.

В целом все отзывы были положительными, все выступающие очень хорошо отнеслись к содержанию диссертации, отмечая общественную значимость поставленной для исследования проблемы, ее практическую направленность. Нам бы хотелось более подробно проанализировать замечания оппонентов, которые касались следующих положений:

✓ Неубедительная аргументация выбранных для изучения процесса технического изобретательства методов. Ведь, например, самонаблюдение как исследовательский метод не совсем «чист» перед наукой, построенной в духе марксизма-ленинизма и «в свете учения И.П. Павлова». *(Василейский использует целый комплекс методов, обоснованность их он блестяще доказывает в главе «Методика психологического исследования технического изобретательства». И сейчас можно поучиться логическому построению методологической и методической части научной работы.)*

Автор приводит ряд иллюстраций, показывающих, как отражалась изобретательская деятельность на росте личности изобретателя. Но типичность и представительность этих фактов может вызвать некото-

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 26. Л. 2-14.

рое сомнение. По существу, здесь преобладает иллюстративный метод, который не всегда дает вполне убедительные результаты... Автор подчеркивает, что в своем исследовании он опирается на данные, полученные комплексом методов. Но это требование не всегда выполняется. В некоторых случаях это требование комплексности нарушается. Это относится к отдельным высказываниям изобретателей, тем иллюстрациям, которые приведены в диссертации<sup>1</sup>.

Иногда он все же придает высказываниям изобретателей более достоверный характер, чем это может быть обосновано объективными данными<sup>2</sup>.

✓ Формальное отношение к использованию в тексте диссертации ссылок на теорию высшей нервной деятельности И.П. Павлова, а то и вовсе — игнорирование ее.

В диссертации далеко не всегда даются указания на физиологические механизмы, на то, чтобы истолковать те или иные процессы на основе учения И.П. Павлова. На самом деле, почему в главе, посвященной графике и графическому конструированию, нет объяснения роли графики с точки зрения учения о ВНД. Разве здесь нельзя было бы сделать попытку истолковать относящиеся сюда явления как взаимодействия первой и второй сигнальных систем, тем более, что сам автор склонен трактовать роль наглядности как сочетание чувственного (сенсорного) и рационального моментов.

То же следует сказать и о главе, посвященной предметно-манипулятивному конструированию. И здесь вопросы о сенсорной наглядности и о рациональных моментах следовало бы объяснить с точки зрения взаимодействия первой и второй сигнальной системы.

Нет также попытки истолковать индивидуальные особенности изобретателя в свете учения И.П. Павлова о типах высшей нервной системы. А это позволило бы автору внести большую четкость в характеристику изобретателя, помогло бы понять техническое творчество, как проявление целостной личности изобретателя<sup>3</sup>.

Автор пытается также опереться на учение И.П. Павлова, на рефлекс цели и ориентировочный рефлекс. Хотелось бы, чтобы было более отчетливо раскрыто для человека значение ориентировки и цели<sup>4</sup>.

Во II-м томе работы автор снова пытается опереться на учение И.П. Павлова об условных рефлексах и ассоциациях. Но, как и в I-м томе, не раскрывается жизненная необходимость условных рефлексов у животных, социальная значимость ассоциаций у человека. Для объяснения процессов, влияющих на возникновение идеи-образа очень могло бы помочь учение И.П. Павлова о ВНД<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 26. Л. 45.

<sup>2</sup> Там же. Л. 5.

<sup>3</sup> Там же. Л. 45-46.

<sup>4</sup> Там же. Л. 6.

<sup>5</sup> Там же. Л. 9.



Следующим важным недостатком работы является не совсем достаточное, в отдельных случаях невыдержанное применение к психологии технического изобретательства учения И.П. Павлова о механизмах ВНД... Плохо то, что в работе нет принципиальной постановки вопроса о возможности, условиях и границах естественно-научного обоснования творческой изобретательской деятельности на учение И.П. Павлова... Автор много раз цитирует Павлова, но иногда эти цитаты только формально сочетаются с высказываемыми положениями<sup>1</sup>.

В некоторых случаях проф. Василейский как будто ограничивает значение механизма ассоциаций, который Павлов признавал универсальным<sup>2</sup>.

✓ Использование в работе большого количества иностранных слов, что приближается уже к обвинению в космополитизме.

Обилие новых терминов, которыми так богата диссертация. Правда, новизна разрабатываемой проблемы до некоторой степени оправдывает это новаторство автора. Но все же здесь можно было бы не вводить такое обилие новых терминов, что несколько затрудняет усвоение богатого содержания диссертации. Автор привлек исключительно обширную литературу, в том числе и зарубежную, подвергнув ее достаточно острой критике, но в перечне литературы эта буржуазная литература почему-то не выделена в самостоятельную рубрику, она дается наряду с указаниями на работы советских авторов, перечнем такой литературы, которую можно рекомендовать для дальнейшей разработки проблемы технического творчества и изобретательства<sup>3</sup>.

Автор без достаточных оснований применяет большое число иностранных терминов, как, например: «эвристический комплекс», «эвристическая реинтеграция», «концентрирующая интеграция», «элиминация», «эвристическая антитеза», «эвристическая гиперболизация» и др. Иногда получается такое впечатление, что нагромождение терминов выдается за новизну мысли. Мы убеждены в том, что методы творческой работы изобретателя, если устранить принятую автором номенклатуру, сделались бы яснее...<sup>4</sup>

✓ Исследование мало укладывается в схемы, типологии.

Целых 12 приемов и методов творческой работы изобретателя автору удалось установить, обосновать и описать в своей работе... Жаль только, что эти многочисленные формы не были как-то систематизированы, объединены по тому или иному признаку, хотя бы по признаку преобладания тех или иных моментов или по сходству протекания процесса в целом, или по характеру исходного пункта и т.д.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 26. Л. 26.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. Л. 46.

<sup>4</sup> Там же. Л. 25.

<sup>5</sup> Там же. Л. 44.

Автор ограничивается описанием разных случаев ошибок применительно к трем этапам процесса изобретения: подготовительному, центральному и заключительному. Не сделано попыток каким-либо образом классифицировать ошибки изобретателей по их психологической природе. Автор отдает себе отчет в необходимости хорошо продуманной «теории изобретательских ошибок», но, выдвигая какую-то логико-психологическую теорию таких ошибок, он не раскрывает ее и не убеждает в ее значимости<sup>1</sup>.

Конкретные методы и приемы творческой работы изобретателя в главе, посвященной умственному конструированию, раскрыты без попыток сгруппировать их по более общим принципам и связать с тем или иным этапом процесса становления<sup>2</sup>.

Для вскрытия психологических закономерностей процесса изобретения следовало бы показать ошибки в четком психологическом плане, а не ограничивать некоторыми психологическими комментариями к различным видам ошибок. Следовало бы также более полно показать удельный вес отдельных видов ошибок, их частоту. Не всегда показаны данные, на основе которых делаются выводы о тех или иных ошибках, их происхождении. Благодаря этому создается впечатление, что эта характеристика дается на основе общих соображений, а не конкретных данных, имеющих в распоряжении автора<sup>3</sup>.

В поддержку Василейского выступил кандидат педагогических наук П.М. Якобсон. Он, как автор книги «Процесс творческой работы изобретателя», хорошо знал эту проблему:

Прочел работу очень внимательно, т.к. мне самому приходится заниматься изучением психологии трудового творчества, поэтому мне легче понять те большие достижения, те элементы новизны, которые вносит Серафим Михайлович своей работой. Мне кажется, что официальные оппоненты недостаточно отметили те стороны, которые следовало бы отметить. Тут надо обратить внимание на методологические приемы. В работе дается анализ самого хода изобретения, материал экспериментальных задач, углубленная большая литература. Я считаю, что Н.Д. Левитов недооценил характера этих задач, потому что, кто имеет дело с практической работой конструкторов, тот знает, что очень часто приходится решать задачи, которые даны. Так что нельзя сказать, что здесь отсутствует какой-то компонент, который не дает возможность оценить по-настоящему процесса работы изобретателя.

С.Н. Архангельский поставил в вину автору, что здесь смешены психология и технические науки, — я считаю, что это совершенно неправильное замечание, потому что те технические задачи, которые тут даются, служат средством того, чтобы вскрыть целый ряд психологи-

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 26. Л. 24.

<sup>2</sup> Там же. Л. 25.

<sup>3</sup> Там же. Л. 45.



ческих закономерностей. Конечно, работа шире, чем рамки чисто психологической работы, тут есть целый ряд исследований, которые по материалу могут быть и в области логики изобретательства. Есть чрезвычайно ценный материал, с которым интересно познакомиться всякому психологу, работающему в области психологии мышления, — это те главы, которые посвящены умственному конструированию. Перед нами проходит ход мысли, который дан чрезвычайно многообразно, в качестве материала даны высказывания и наблюдения над крупнейшими новаторами в области техники, учеными, деятелями науки и т.д.

В какой-то мере исследование С.М. Василейского дает возможность систематизировать те ходы мысли, которые могут стать существенным средством для обучения и воспитания изобретательских кадров, которые работают в советской стране, которые добиваются все больших и больших успехов, потому что им представлены все возможности нашей советской культуры. И если мы, психологи, сможем дать целый ряд методических положений, которые помогут раскрыть этот процесс, усовершенствовать его, преодолеть целый ряд ошибок, которые неизбежно совершают изобретатели в своих попытках изобретений, то в этом смысле работа Серафима Михайловича представляется чрезвычайно ценной, не только теоретически, но и практически<sup>1</sup>.

Выступающие — представители технических наук, весьма высоко отзывались о содержании диссертационной работы, отмечая такой редкий случай: слав психологических научных знаний и прекрасное владение техническим языком. Замечания их были незначительны. Например, доктор технических наук, профессор М. Вольский отметил:

К недостаткам работы следует отнести то, что автор не проанализировал психические переживания изобретателя, связанные с прохождением изобретения в различных инстанциях и с претворением изобретения в жизнь. Здесь переживания изобретателя гораздо сложнее, чем в процессе изобретательства<sup>2</sup>.

Тем не менее, всеми выступавшими было признано, что новизна замысла и серьезность его осуществления в диссертации, богатство мыслей и обилие разнообразного фактического материала, позволяют сделать общий вывод о том, что данная работа основным требованиям, предъявляемым к диссертациям, вполне удовлетворяет и что ее автор заслуживает искомой степени доктора педагогических наук (по психологии).

Из 20 членов Ученого совета в тайном голосовании «за» признание С.М. Василейскому ученой степени доктора педагогичес-

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 26. Л. 34–35.

<sup>2</sup> Там же. Л. 1.

ких наук (по психологии) проголосовали 18 человек, «против» — 2 человека.

Через полгода, 27 декабря 1952 г., Высшая аттестационная комиссия вынесла постановление:

Отклонить ходатайство об утверждении Василейскому Серафиму Михайловичу ученой степени доктора педагогических наук (по психологии) ввиду того, что представленная к защите работа не отвечает требованиям, предъявляемым к диссертации на соискание степени доктора наук<sup>1</sup>.

Сейчас мы можем только предполагать, чем же было вызвано такое решение ВАК. Диссертационное исследование, то оно восхищает, во-первых, смелостью выбора темы. Во-вторых, наверняка предполагая, что необычная тема потребует новых подходов в своей методической части, Серафим Михайлович позаботился об аргументации своей позиции. Работа полна разнообразных фактов из области технического изобретательства, которые рассмотрены «в психологическом освещении», т.е. привлечен мощный теоретический аппарат психологии, как классической, так и соответствующей времени написанию диссертации. В-третьих, количеством, разнообразием и эрудицией поражает библиографический список. В-четвертых, язык диссертации, безусловно, научный, но вместе с тем яркий, богатый образами. Даже в настоящее время эта работа вызывает большой интерес.

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2734. Оп. 9а. Д. 19. Л. 104.



## **С.М. ВАСИЛЕЙСКИЙ — РУКОВОДИТЕЛЬ КАФЕДРЫ ПСИХОЛОГИИ В ГОРЬКОВСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ**

---

Несмотря на очередной удар судьбы, Василейский продолжает работать. Он по-прежнему возглавляет кафедру психологии Горьковского педагогического института, о деятельности которой появляется его статья в первом номере нового тогда журнала «Вопросы психологии» (1956 г.).

В состав кафедры психологии Горьковского педагогического института входят: заведующий кафедрой, три доцента — кандидаты педагогических наук (по психологии) и четыре старших преподавателя (один из них — кандидат педагогических наук). На кафедре обучаются четыре аспиранта. За 1954 г. три аспиранта защитили кандидатские диссертации. Почти все доценты и кандидаты педагогических наук кафедры — бывшие студенты нашего института и аспиранты нашей кафедры. Из четырех аспирантов три — бывшие студенты нашего института.

При кафедре имеются кабинет и лаборатория, оборудованная специальной аппаратурой (2 хроноскопа Гиппа, 2 кимографа, 2 мнемометра, 3 тахистоскопа, эстезиометры, плетизмографы, эргографы, магнитофон и др.). Совсем недавно создана специальная установка для исследования типов высшей нервной деятельности плетизмо-графической методикой.

Научно-исследовательская работа кафедры, в основном, посвящена изучению умственного труда и проблеме мышления и речи у детей различного возраста.

Для психологического анализа проблемы умственного труда мы берем как формы высококвалифицированного умственного труда (в частности, новаторского), так и формы обычной учебной работы учащихся по выполнению разнообразных школьных заданий.

Проблемой новаторского, изобретательского труда в течение ряда лет занимается С.М. Василейский. Итогом этой работы явилось большое исследование

«Психология технического изобретательства» (два тома), которое в настоящее время в сокращенном виде готовится для печати.

В связи с этой основной работой С.М. Василейский выступил с рядом докладов на различных научных конференциях... С этой проблематикой прямо или косвенно были связаны и темы кандидатских диссертаций, предложенные некоторым аспирантам и ассистентам, работающим под руководством С.М. Василейского: «Темп умственной работы учащихся начальной школы» (защищенная кандидатская диссертация Н.А. Алексеевой), «Проблема конкретизации школьных знаний в психологическом освещении» (защищена кандидатская диссертация В.В. Заботина «К вопросу об умственном экспериментировании» (диссертация А.П. Чернова, подготовлена к защите, а в дальнейшем успешно защищена), «Психологически анализ процессов решения геометрически задач на построение» (диссертация Ю.В. Русова).

В последнее время С.М. Василейский подверг психологическому анализу другой вид высококвалифицированного умственного труда — работу лектора высшей школы. В итоге написана и сдана в издательство книга «Лекционное преподавание в высшей школе (его краткий исторический очерк, психолого-педагогические основы и методика)».

Исследованием учебной работы учащихся (в частности, их самостоятельной работы) занимается доцент А.Н. Крылов, защитивший кандидатскую диссертацию на тему «Самостоятельная работа учащихся» и продолжающий это исследование в плане докторской диссертации. Отражением данной работы явилась статья А.Н. Крылова «Самоконтроль учащихся средней школы в работе над домашними заданиями» («Советская педагогика», 1949, № 4, сб. «Вопросы советской дидактики», ч. II, М., 1950).

Над проблемой мышления и речи у детей работает доцент К.А. Некрасова вместе с аспирантами и некоторыми студентами-активистами (тематика студенческих работ охватывает и некоторые другие вопросы детской психологии).

В 1949 г. К.А. Некрасова защитила кандидатскую диссертацию «К вопросу о формировании общих понятий у детей старшего дошкольного возраста»; в 1950 г. в журнале «Дошкольное воспитание» была опубликована ее статья «О формировании обобщений у детей старшего дошкольного возраста». В настоящее время К.А. Некрасова работает над докторской диссертацией, исследуя процессы становления ранних детских обобщений, приводящие к формированию первичных понятий. Работа представляет собой экспериментально-теоретическое исследование.

Кандидатские диссертации аспирантов, руководимых К.А. Некрасовой, также посвящены проблемам мышления (У.В. Ульенкова защитила диссертацию «Психология дедуктивных умозаключений у детей дошкольного возраста», аспирантка М.В. Крылова заканчивает диссертацию «К вопросу о психологии дедуктивного мышления у младших школьников»). Аспиранты, работающие под руководством С.М. Василейского, в настоящее время занимаются проблемой



развития логического мышления у школьников («Развитие логического мышления у учащихся в процессе обучения их пунктуации», «Развитие логического мышления у учащихся в процессе составления планов для школьных сочинений»).

Помимо этих основных линий научно-исследовательской работы кафедры, некоторые ее сотрудники работали и по другим проблемам. Так, С.М. Василейский в течение ряда лет читал факультативный курс по истории психологии (на бывшем отделении логики и психологии), в результате чего написал две книги: «История античной психологии» и «История психологии в новое время до XVIII в. включительно». Одна глава из этого курса «Психологические учения Ламеттри» напечатана в журнале «Советская педагогика» (1940, № 6). А.М. Золотарев работает над изучением психологического учения И.М. Сеченова; в 1942 г. он защитил кандидатскую диссертацию по этому вопросу, на основании диссертации написал две статьи, посвященные анализу «генетической психологии в трудах И.М. Сеченова» («Советская педагогика», 1949, № 4; «Ученые записки» Горьковского педагогического института, 1951, вып. 16). В настоящее время он работает над темой «Воля в свете учения И.М. Сеченова и И.П. Павлова о высшей нервной деятельности».

На протяжении последних пяти лет кафедра провела значительную работу по перестройке теоретических курсов общей, детской и педагогической психологии на основе учения И.П. Павлова о высшей нервной деятельности.

При кафедре на протяжении многих лет работает студенческий психологический кружок, участники которого представили немало работ, премированных на институтском и городском конкурсах студенческих работ или поощрительными грамотами Министерства культуры. Большинство этих работ проведено под руководством К.А. Некрасовой. Из этого же кружка обычно выдвигаются и кандидаты в аспирантуру по психологии [15, с. 118–119].

В статье Василейский говорит о своих коллегах, как правило, бывших студентов педагогического института, которые уже работают или только начинают работу на кафедре. Хочется отметить, все те, чьи имена названы в статье, много лет проработавшие на кафедре и работающие до сих пор, стали украшением психологической науки в Нижнем Новгороде.

Подробнее остановимся на работах о которых пишет С.М. Василейский. Книга о лекционном преподавании в высшей школе, написанная и опубликованная в 1959 г. в издательстве Горьковского педагогического института, как фундаментальное исследование лекционной деятельности преподавателя во многом не утратила своей актуальности и сегодня. В газете педагогического института в то время появилась статья доцента С. Кульвановского «Интересная и полезная книга»:

Наш институт выпустил книгу профессора С.М. Василейского «Лекционное преподавание в высшей школе».

Книга состоит из трех частей: исторического очерка, изложения психолого-педагогических основ лекционного преподавания и общей методики его. Книга заканчивается двумя хорошо составленными библиографическими указателями — постраничным (по частям и главам) и методическим. Они окажут большую помощь читателям.

В первой части — три главы: 1. Из истории лекционного преподавания на Западе. 2. Из истории лекционного преподавания в русской высшей школе. 3. Лекционное преподавание в высшей школе в первые годы Советской власти и важнейшие постановления партии и правительства о постановке преподавания в советских вузах.

Во второй главе дана периодизация состояния лекционного преподавания в русской высшей школе, но почему-то в ней говорится только о преподавании в университетах, хотя дореволюционная Россия имела высшие школы и других типов.

Автор выделяет периоды до 1905 года и с 1905 г. до Октябрьской революции, но это последнее, самое бурное в жизни русского общества время в книге освещено весьма кратко. Полезно было бы показать попытки прогрессивной профессуры поставить по-новому преподавание в таких учебных заведениях, как Психоневрологический институт в Петербурге, Коммерческий институт и Университет Шаняевского в Москве и др., созданных в этот период.

Удачно сделан автором книги анализ решений нашей партии и Советского правительства о постановке преподавания в высшей школе.

Вторая часть книги посвящена рассмотрению психолого-педагогических основ лекционного преподавания и состоит из 5 глав: гл. IV — Сущность проблемы и комплекс вопросов, возникающих при ее решении; гл. V — Сущность процесса обучения (в психологическом освещении); гл. VI — Процесс усвоения знаний; гл. VII — Юноша-студент как предмет обучения, и важнейшие черты его умственного облика; гл. VIII — Личность лектора как ведущий фактор, определяющий успех лекционного преподавания.

В этой части особый интерес представляют главы VII и VIII. В VII главе автор ставит довольно тонкую и в основном правильную характеристику молодых людей «студенческого» возраста. Однако здесь излишне много места отведено характеристике преподавания в дореволюционных университетах. В целом эта глава производит впечатление незаконченной.

Глава VIII значительно ценнее. На основе многочисленных отзывов о лучших русских и советских профессорах и педагогах проф. Василейский отчетливо формулирует основные требования, предъявляемые к лектору. Формулировки, хотя и несколько общи, но правильны.

Третья часть книги содержит пять глав: гл. IX — Общие вопросы методики лекционного преподавания; гл. X — Важнейшие дидактические принципы (в их отношении к обучению в высшей школе); гл. XI — Частные условия и требования, определяющие полноценность



лекционного преподавания; гл. XII — Лекция для первокурсников; гл. XIII — Подготовка к лекции.

Эта часть особенно интересна и практически ценна для лекторов, хотя и не со всеми положениями автора можно согласиться. Например, на стр. 177 утверждается, что программа или тема каждой лекции зависит от количества часов, отводимых по учебному плану данного вуза или факультета. Это неверно, так как всякая программа определяется прежде всего целями данного курса, его задачами. Временем ограничивается не содержание, а объем курса. Известно ведь, что и в большом объеме может быть бедное содержание. Подробно и достаточно глубоко С.М. Василейский разбирает вопрос о сущности лекции, ее основных сторонах и видах лекций, об условиях, определяющих своеобразие лекций и отношении к ним лектора и слушателей, об основных методико-дидактических установках, требованиях и принципах, определяющих суть лекций.

В главе X дается система — дидактических принципов преподавания в высшей школе, а затем подробно разбирается каждый из этих принципов. Здесь широко используются высказывания В.И. Ленина о процессе познания и сущности — научной работы. Студенты найдут в этой части немало ценных мыслей о самостоятельности и активности в учебных занятиях.

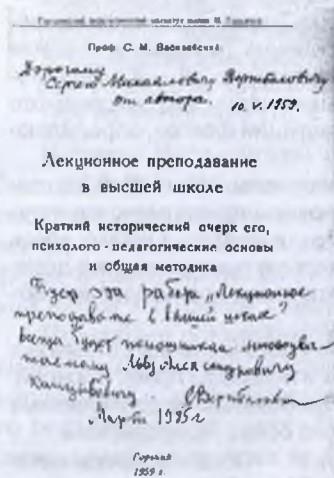
Глава же XII — Лекции для первокурсников — написана бледно и слишком схематично.

Общим пробелом книги является то, что автор недостаточно делится в ней своим личным опытом, а ведь он многие годы проработал в вузах и сейчас продолжает плодотворно работать.

Но в целом книга С.М. Василейского — ценное пособие. Высокие качества его работы отмечены вполне заслуженно многими рецензентами. Некоторые же недостатки легко могут быть устранены в последующих изданиях.

Остается пожелать автору новой, еще большей удачи.<sup>1</sup>

Как и другие книги Серафима Михайловича, данное издание читается легко, с интересом, хорошо структурировано, охватывает много исторических фактов (на фото — обложка этой книги с двумя дарственными надписями: от С.М. Василейского к С.М. Вержболовичу<sup>2</sup> и от С.М. Вержболовича Л.А. Канды-



<sup>1</sup> За учительские кадры. 1960. 4 июня.

<sup>2</sup> Подробнее о С.М. Вержболовиче сказано далее.

бовичу. Временная разница между дарственными надписями — 25 лет. Эта «эстафета» была передана в марте 1985 г.).

Особенно следует отметить книгу «Психология технического изобретательства» (два тома), о готовности к изданию которой неоднократно писали.

После того, как не была утверждена докторская диссертация, Василейский начал готовить текст своего диссертационного исследования к публикации в виде монографии, которую предполагалось назвать «Техническое новаторство в психологическом освещении» или «Психология технического изобретательства», т.е. оставить в качестве названия тему диссертационного исследования. Сохранился машинописный вариант плана, представленный в издательство:

Ч. 1. Гл. 1. Введение. Значение проблемы. Задачи и цели исследования.

Гл. 2. К вопросу о сущности технического изобретения.

Гл. 3. Методика психологического исследования технического изобретательства.

Ч. 2. Г. 4. Введение. Шесть творческих историй из области изобретательства, Основные общие черты процесса технического изобретательства.

Гл. 5. Общий фон, особые условия и основные черты советского технического новаторства.

Гл. 6. Основные этапы и моменты в процессе технического изобретательства.

А. Творческая настроенность изобретателя.

Гл. 7. Мотивы технического изобретательства.

Гл. 8. Эмоциональные компоненты в изобретательской работе.

Б. Творческая деятельность изобретателя.

Гл. 9. Творческий тонус (воля) в изобретательской деятельности.

В. Конструктивная деятельность, ее компоненты, формы и приемы.

Гл. 10. Основные компоненты творческого процесса. Наблюдение и память, знания и подражания.

Гл. 11. Мышление в изобретательской работе.

Гл. 12. Воображение в изобретательской работе.

Г. Основные формы и приемы конструкторской деятельности.

Гл. 13. Умственное конструирование.

а. Сущность умственного конструирования.

Гл. 14. Умственное конструирование (продолж.).

б. Основные умственные операции в этом процессе.

Гл. 15. Умственное конструирование (оконч.).

в. Конкретные формы и методы умственного конструирования.

Гл. 16. Графика и графическое конструирование.

Гл. 17. Предметно-манипулятивное конструирование.

Гл. 18. Роль случая в изобретении.



Гл. 19. Ошибки в изобретательской мысли в психологическом освещении.

Гл. 20. Значение новаторства для жизни и личности новатора.

Гл. 21. Общественные и педагогические мероприятия для развития технического новаторства.

Приложение. — Библиографический указатель<sup>1</sup>.

Монография представляет собой машинописный текст и состоит из двух томов. Множество признаков свидетельствуют в том, что это диссертационная рукопись.

Вероятно, Василейский вел переговоры с несколькими издательствами. В архиве сохранилось только документальное свидетельство о переписке его с Всесоюзным учебно-педагогическим издательством «Профтехиздат», подчинявшимся Государственному комитету при Совете Министров СССР по профессионально-техническому образованию. Вскоре после получения письма издательства с замечаниями, относящимися к тексту, и просьбой их устранить в намеченные сроки в апреле 1960 г. Серафим Михайлович получает еще одно письмо от главного редактора «Профтехиздата», которое гласит:

Уважаемый Серафим Михайлович! Ознакомившись с аннотацией и планом предлагаемой Вами рукописи «Техническое новаторство в психологическом освещении», мы пришли к выводу, что в таком виде она не может представить интереса для нашего издательства. Однако нам бы хотелось издать небольшую брошюрку, посвященную вопросам изобретательской деятельности: ее компоненты, формы, приемы, что соответствует главам 10–15 вашего плана. Это должно быть своего рода пособие для мастеров и преподавателей профессионально-технических училищ, которые бы на основе психологического освещения этих вопросов, конкретных примеров из практики работы лучших мастеров и преподавателей по развитию изобретательских навыков у учащихся помогло бы им в практической деятельности.

Если Вы сочтете возможным принять это предложение издательства, то представьте нам аннотацию и план рукописи, указав ее объем и срок представления<sup>2</sup>.

Вероятно, Серафим Михайлович согласился с этим предложением, так как в 1961 г. в издательстве «Профтехиздат» вышла небольшая книга Василейского «Развитие интереса и любви к технике у молодых рабочих».

В архивах также хранится подробный план задуманной С.М. Василейским книги, датированный 1960 г. под названием «Методика психологического изучения личности человека». План

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 1968. Оп. 1. Д. 17. Л. 1.

<sup>2</sup> ЦАНО. Фонд 1968. Оп. 1. Д. 17. Л. 290.

отличается методологической продуманностью и методической четкостью:

Общеметодологическое введение

Основные задачи в процессе изучения психики человека. Основные этапы и конкретные операции в процессе такого изучения. Основные методы такого изучения личности человека (предварительный сводный обзор).

А. Методика объективного систематического наблюдения над людьми (подростающими или взрослыми)

Гл. I. Основные задачи и основные требования, определяющие полноценность объективного систематического наблюдения над людьми.

Гл. II. Обработка наблюдений.

Б. Биографии, автобиографии, мемуары, дневники и т.п. произведения как материал для психологического изучения личности человека

Гл. III. Биография и автобиография как материал для психологического изучения личности человека.

Гл. IV. Юношеские дневники как материал для психологического изучения. Сущность дневников. Из истории юношеских дневников. Обработка дневниковых материалов.

В. Метод анкеты в применении к изучению психики человека

Гл. V. Сущность анкетного метода, его виды, границы применения и оценка.

Гл. VI. Методика и техника анкетного метода.

Г. Метод психологической беседы (эта глава пока не написана)

Д. Экспериментальный метод в психологии

Гл. VII. Методика и техника лабораторного эксперимента в психологии.

Гл. VIII. Новые формы психологического эксперимента и их техника.

Гл. IX. Естественный эксперимент в психологии.

Гл. X. Обработка материалов<sup>1</sup>.

В третьей, сохранившейся в машинописном варианте главе этой книги «Биографии, автобиографии, мемуары, дневники, более или менее краткие сообщения и т.п. материалы» содержится подробный анализ перечисленных форм, их различие и сходство, достоинства и недостатки. Особенно ценным, на наш взгляд, является четкая схема обработки автобиографических и дневниковых материалов. Серафим Михайлович различал этапы: 1) предварительно-справочный (иначе — комментаторский) и 2) основной, собственно психологический. И если в других, более ранних работах Василейского, рассматривался психологический метод биографии и автобиографии в изучении человека, то в этом варианте наиболее интересна глава, где подробно описана работа с юношескими

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 21. Л. 1.



дневниками как материалом для психологического исследования, так как подобного материала практически нет.

Помимо основной научной и педагогической деятельности Серафим Михайлович на протяжении многих лет работал на курсах при Горьковском областном институте усовершенствования учителей в качестве преподавателя, а затем профессора-консультанта; был внештатным лектором Горьковского городского лекционного бюро. Им прочитано большое количество публичных лекций.

В послевоенный период Василейский продолжал участвовать в конференциях и съездах: был участником Всесоюзного совещания преподавателей логики в Москве (1948); делегатом 2-го съезда Всесоюзного общества по распространению политических и научных знаний (1954), юбилейной научной сессии, посвященной 200-летию Московского университета (1955).



*Сергей Михайлович  
Василейский*



*Сергей Михайлович, Антонина Ивановна  
и Наталья Серафимовна.  
После 1961 г.*

В это время произошло еще одно событие в жизни Серафима Михайловича. Его младший брат Сергей Михайлович перед Первой мировой войной поступил учиться в Варшавский университет на медицинский факультет, где его и застали война и революция, и долгие годы от него не было вестей. Сергей Михайлович после долгих мытарств попал в Чехословакию, в Прагу, где женился на русской. В конце 1950-х гг. к ней из Москвы приехала мать, которой ее знакомая в Праге принесла номер журнала «Огонек», где был сфотографирован Серафим Михайлович на одном из научных мероприятий<sup>1</sup>. Внизу фото была подпись. Вернувшись в Москву, теща Сергея Михайловича написала на адрес Горьковского педагогического института письмо Серафиму Михайловичу. Так он узнал о младшем брате. Получение разрешения на приезд Сергея Михайловича требовало времени, но все-таки он с женой приехал в Москву, откуда по телефону связался со старшим братом. Далее Наталья Серафимовна пишет

<sup>1</sup> Скорее всего, это был «Огонек», 1954, № 15.

в своих воспоминаниях: «Папа рассказал о своем разговоре, и мы договорились, что я поеду в Москву за ними, а он будет встречать их дома, т.к. неважно себя чувствует. Мы приехали 6-го июня, а накануне в 18 часов папа скончался в больнице, куда его привезла скорая из бани. Так братья и не встретились<sup>1</sup>. Сергей Михайлович поддерживал отношения с семьей умершего брата до конца своей жизни.

Скончался Серафим Михайлович 5 июня 1961 г.

После него остались интересные работы, остались ученики, которые, работая самостоятельно, неизменно вкладывали в свою научную и преподавательскую деятельность те принципы отношения к делу, которым их научил Василейский.

Потомки Серафима Михайловича, наверно, также не разочаровали бы его. Дочь Наталья Серафимовна, окончив Горьковский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, была первой аспиранткой акад. Г.А. Разуваева после его реабилитации, кандидат химических наук. Ее муж Юрий Владимирович Водзинский, доктор химических наук. Их сын, внук Василейского, Водзинский Владимир Юрьевич — кандидат физико-математических



*С.М. Василейский с дочерью Натальей Серафимовной, зятем Юрием Владимировичем Водзинским и сыном Сергеем Серафимовичем*

наук. Сын Серафима Михайловича Сергей Серафимович окончил Горьковский медицинский институт, стал доктором медицинских наук, профессором. Жил в Москве. Его сын Александр Сергеевич Василейский — кандидат физико-математических наук. В семье Василейских-Водзинских помнят своего предка, бережно сохраняя то немногое, что оставляет нам время...

<sup>1</sup> Из архива семьи Василейских-Водзинских.



## АЛЕКСАНДР АЛЕКСАНДРОВИЧ ГАЙВОРОВСКИЙ

---

А.А. Гайворовский (16.10.1899–08.05.1963) родился в Самаре в дворянской семье. Отец — Александр Владимирович Гайворовский, титулярный советник, землемерный чиновник 2-го разряда. Работал учителем в 5-й железнодорожной школе, преподавал физику в пединституте. В 1930 г. был репрессирован с запрещением преподавать в школах. Мать — Мария Николаевна Каедалинская, дочь главного казначея Самарского госбанка.

В 1916 г. закончил реальное училище, в 1921 г. — отделение социально-исторического факультета Самарского государственного университета (СГУ). Специальность: психотехник и педолог. После революции работал водителем трамвая, по мнению его дочери, для того чтобы приобщиться к народным массам.

В справке из Музея истории Самарского университета отмечается, что в 1930 г. приказом ректора А.А. Гайворовский был утвержден профессором Кубанского пединститута (Краснодар). В 1931 г. без защиты диссертации, по опубликованным работам, был утвержден в ученом звании профессора. В 1932–1934 гг. работал профессором кафедры психологии Ростовского пединститута. Затем возвратился в Самару (Куйбышев), где до 1961 г. работал в должности профессора и заведующего кафедрой педагогики и психологии, читал лекции по курсу психологии на всех факультетах. В годы Великой Отечественной войны находился в рядах Красной Армии, был лектором, инструктором политотдела. Награжден медалью «За доблестный труд в годы Великой Отечественной войны», грамотами и благодарностями.

Профессор В.М. Ковалгин, занимавшийся вопросами истории психологии, отмечал, что работа А.А. Гайворовского «Развитие круга общежизненного и общекультурного опыта современного ребенка», как и статья С.М. Риверса, излагающая результаты исследований социальных представлений белорусских школьников того времени, интересна, в том числе и в историческом плане, особенно для сравнения исследований психологии детей конца 1920-х гг. и нашего времени [28, с. 110].

А.В. Петровский в своих исследованиях подчеркивал, что среди психотехнических работ значительное число было посвящено вопросам профессиографии, отбора представителей различных профессиональных групп, изучению утомления и упражняемости [38]. Психологические исследования проводились в Центральном институте труда (ЦИТ) (Г.Х. Кекчев, А.А. Толчинский, Б.Н. Северный, Н.Д. Левитов и др.), Украинском институте труда (Ф. Дунаевский), Казанском институте труда (М. Юровский) и Минском институте труда (А. Гайворовский).

Научные труды (статьи в различных журналах, ряд критических заметок и рецензий):

× Психология взрослого малокультурного человека // Асвета, 1926. № 4,

× Психологические параллели // Там же. 1927,

× Естественный эксперимент и подвижные коэффициенты // Тр. Бел. ассоциации НОТ. 1926,

× Очерк методологии профессиографии // Там же. 1927,

× Профиинтересы современной молодежи // Тр. Бел. ин-та труда. 1931.

В Государственном архиве Беларуси хранятся анкета и автобиография Александра Александровича Гайворовского (прил. 19).

Второй документ содержит отзыв профессора С.М. Василейского о А.А. Гайворовском:

Александра Александровича Гайворовского я знаю со времени его студенческих занятий в Самарском университете. Среди массы студентов, которую я знал, Гайворовский вместе с немногими другими студентами выделялся по своему интересу к проблемам философии, психологии и педагогики, по своей даровитости и усердию в занятиях по указанным дисциплинам. В просеминариях и семинариях был одним из самых активных участников; его доклады были всегда содержательны и оригинальны. Зачеты по психолого-педагогическим дисциплинам у него проходили весьма успешно.

Ввиду всех этих обстоятельств он и был оставлен по моему предложению при Самарском университете в качестве ассистента по кафедре психологии и педагогики. За время своего ассистирования А.А. Гайворовский проштудировал целый ряд фундаментальных трудов по психологии и педагогике и умело помогал мне при постановке психологических и педагогических экспериментов. В частности, он особенно хорошо проводил практикум по умственной одаренности и проблеме упражнения и утомления.

Ввиду всего сказанного я думаю, что А.А. Гайворовский мог бы не без успеха работать в БГУ в качестве ассистента по педологии и психотехнике (под моим руководством).

25/VI-1925<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Нац. архив Респ. Беларусь. Фонд. 205. Оп. 3. Д. 1497. Л. 5



Сохранился отчет по учебной и научной деятельности ассистента педфака А.А. Гайворовского за 1926/27 учебный год. Кроме учебной работы, будучи ассистентом, он вел занятия по педологии на естественном отделении II курса и по психологии на I курсе, активно занимался научной деятельностью:

Научная работа:

А) по проработке научной литературы:

За данный год проработаны следующие научные труды:

О. Ши «Роль активности в жизни ребенка»;

Павлов «Лекции о работе больших полушарий мозга»;

Уотсон «Психология как наука о поведении»;

Штерн «Проблемы умственной одаренности»;

Болтунов «Практикум по методике психологических исследований»;

Юнг «Психологические типы», а также ряд других статей;

Б) по экспериментальным исследованиям:

Проведено широкое исследование круга реальных представлений и знаний детей и взрослых различных социальных, национальных и культурных групп населения БССР (работа проведена на материале в 2700 человек); исследование проф. Одаренности студентов Минского железнодорожного техникума (исследование до 120 человек); исследование круга литературного опыта различных групп молодежи (400 человек); разбивка по спецодаренности молодежи, прибывшей в местные военные части (до 500 человек);

В) научные труды:

За этот год мною были написаны следующие работы:

1. Основы психотехники политпросветработы (капитальная работа на 13 печатных листов);

2. Круг знаний и представлений современного белорусского ребенка (печатается в Педагогическом сборнике);

3. Психотехника и бибдело (в рукописи);

4. Очерк методологии профессиологии (печатается в трудах ассоциации НОТ);

5) Психологические параллели (в Асьете);

Г) научные доклады:

1. Справка-характеристика методов изучения профессий;

2. Основы психотехники политпросветработы (в Москве на съезде по психофизиологии труда);

3. Психотехника политпросветработы (в Инбелкульте);

4. Личность и профессия (в ВСНХ);

5. Изучение личности читателя (на Поволжском съезде бибработников);

Д) научная командировка:

1. В Ленинград в Институт изучения мозга (краткосрочно за свой счет);

2. В Москву (на съезд по психофизиологии труда).

Е) конструкторская работа:

1. Сконструирован аппарат для исследования сложных реакций на комплексные ситуации;
2. Сконструирована аппарат для исследования меткости удара<sup>1</sup>.

А.А. Гайворовский внес немалый вклад в развитие психологической науки в Беларуси.

Большинство работ Александра Александровича, напечатанных в основном в журнале «Асьвета» и в «Трудах БГУ», посвящено вопросам психологии профориентации и профотбора, а также методам исследования этой проблемы [44].

В частности, в статье «Методы психотехнического отбора», отмечается, что ненадежность экзаменационного отбора наиболее одаренных детей в школах БССР ставит проблему психотехнического отбора подростков, желающих поступить в то или иное учебное заведение. А.А. Гайворовский раскрывает понятие «психотехнический отбор»: «это экспериментальное исследование личности поступающих детей, имеющее своей целью выяснение того, насколько данный ребенок по своим природным задаткам и по своей даровитости способен к успешному прохождению курса в данных классах или мастерских, иначе, к какой профессии он наиболее подходит по своим индивидуальным особенностям и задаткам». В статье приводится конкретная инструкция по проведению отбора (прил. 11).

А.А. Гайворовский участвовал в работе Белорусской ассоциации научной организации труда при ЦКК РКК (Центральная контрольная комиссия рабоче-крестьянской инспекции), являясь вместе с С.М. Василейским и С.М. Вержболовичем наиболее активным ее членом.

В конце 1928 г., после ухода С.М. Василейского, штат сотрудников лаборатории изменился: заведующим лабораторией стал А.А. Гайворовский, ассистентом С.М. Вержболович, научный сотрудник В.Г. Иносова. Кроме них в работе лаборатории принимала деятельное участие группа педагогов и студентов.

Характерно, что психотехническая лаборатория функционировала при Институте белорусской культуры. Однако круг научных интересов А.А. Гайворовского не ограничивался лишь вопросами профориентации. Например, совместно с другими исследователями он изучал психологию детей. Некоторые итоги его исследований в работе с детьми отражены в статье «Развитие круга общежизненного и общекультурного опыта современного ребенка». Эта небольшая по размеру работа была сделана в рамках и педологии (исследование умственной одаренности ребенка), и психотехники

<sup>1</sup> Нац. архив Респ. Беларусь. Фонд 205. Оп. 3. Д. 1497. Л. 17-18.



(психотехники воздействия политпросветработы на различные слои населения). В 1924-1925 гг. по заданию агитационного отдела Политического управления Красной Армии, а затем и Комиссии агитотдела МК ВКП(б) группа сотрудников секции психотехники Государственного института экспериментальной психологии в Москве под руководством И.Н. Шпильрейна провела исследование, направленное на рационализацию политвоздейственной работы как вида производственной деятельности.

«Был изучен словарь армейской газеты и живой речи политруков как инструмент воздейственной работы, а также исследован красноармеец в качестве объекта политвоздейственной работы, а именно установлено, какими словами владеет сам красноармеец (его активный словарь) и какие слова из тех, что он сам не применяет, все же понимаются им адекватно (пассивный словарь). Исследования проводились на красноармейцах московского гарнизона. Работа была актуальной потому, что политическая ситуация в эти годы была сложной и пестрой, а большая часть воинов не владела элементарной грамотой.

Вместе с тем предполагалось, что поведение бойца регулируется его сознанием и пониманием смысла задач, стоящих перед армией, страной в целом. И в этих условиях важен был анализ меры адекватности понимания бойцами содержания обращенных к ним речевых воздействий — бесед, лекций, газет.

По оценке профессора С.М. Василейского, эта работа была первоклассным фундаментальным исследованием, проведенным с особой тщательностью. Было опрошено 2500 красноармейцев. Проанализирован словарь красноармейцев (6200–6500 слов)» [33, с. 223].

Изучив зарубежный и отечественный опыт исследования представлений, А.А. Гайворовский отмечает в них основной недостаток:

Основная ошибка здесь в том, что в наборе слов, который мы здесь имеем, отсутствует то, что мы могли бы назвать системой и отсутствие которой постоянно принуждает к недоуменному вопросу: а почему взято такое-то слово и из такой-то области, а не какое-нибудь другое из совершенно другой области.

И на все это авторы этой работы, конечно, не смогут дать достаточно обоснованного ответа. Тем более, что даже проект для выработки программы, который приводят авторы этой работы с пунктами, рекомендующими им подбирать слова, главным образом, конкретные, а также идя от простого к сложному с одной стороны не выполняются ими, а с другой также не является достаточно оформленным и обоснованным. Это же замечание можно было бы сделать и в отношении работы проф. Шпильрейна по исследованию его лабораторией знания слов у красноармейцев [18, с. 104].

А.А. Гайворовский предлагает составленную совместно с С.М. Василейским универсальную схему для построения системы тестов по всестороннему исследованию круга общежизненного и общекультурного опыта ребенка и взрослого, «которая может быть полезной для выработки каких угодно серий педологических и психотехнических тестов аналогичного назначения» [18, с. 109]. В статье представлен глубокий анализ результатов испытаний, значительная критическая составляющая, особенно зарубежных авторов, обширный количественный охват (прил. 12).

Александра Александровича интересовали и методологические проблемы психологии, которые он выразил в статье «Биологические и социальные основы современной психологии» (прил. 13). Гайворовский размышляет о предмете и методах современной психологии, подробно выделяя следующие научные течения: экспериментально-психологическое (Вундт, Штумпф, Штерн, Нечаев и др.), философски-феноменологическое (Франк, Дильтей, Липпс, Бергсон и др.), реактологическое (Корнилов, Басов, Выготский и др.), бихевиористическое (поведенческое) (Уатсон, Вагнер и др.) и рефлексологическое (Павлов и Бехтерев), что несомненно, свидетельствует об эрудированности и научной осведомленности автора.

О проблемности и научной значимости этой работы свидетельствует тот факт, что в журнале «Психотехника и психофизиология труда» (1930. № 4) появилась рецензия А. Катца, где отмечалось:

Анализируя, таким образом, все указанные направления, автор приходит к выводу, что они не только не исключают друг друга, но как будто дополняют одно другое и все вместе дают нечто целое. И если вместо соперничества и бессистемной борьбы дать им возможность дружного содружества на принципе максимального использования достижений каждого из указанных направлений для одной общей цели — можно создать гармоническую стройную систему, куда все они войдут как главы. Автор приходит к мысли: создать единую науку о личности, «индивидуологию», сконцентрировав в ней самые многообразные области изучения, начиная с естественно-научных дисциплин и кончая социологическими и философскими.

Вторая часть статьи посвящается тому, как такая диалектическая система может быть осуществлена.

В основе новой науки лежит изучение личности, ее социальные и биологические проявления. В связи с этим, возникают следующие задачи или плоскости научного исследования:

- 1) Учение о конституциях и ее типах (биологическая типология).
- 2) Учение о внешних факторах и условиях, влияющих на поведение личности (факторология). Здесь следует отметить сложную задачу изучения среды, и не только в узком смысле изучения обстановки, окружающей личность человека, но и самую психологию среды.



3) Учение о внутренних стимулах и задатках, обуславливающих развитие и поведение личности (потенциология). Наиболее актуальными проблемами в данной области будут вопросы, касающиеся наследственной передачи тех или иных задатков, предрасположений и особенностей. А также проблема талантливости и гениальности.

4) Учение о характере, как типе проявлений (поведения) личности, обусловленных сложившимся взаимоотношением среды, конституции и наследованных задатков (характерология). В этой задаче получили свое синтетико-аналитическое объединение три предшествовавшие области научного исследования личности. Здесь может найти свое наиболее интересное и жизненно ценное применение «Структурно-синтетическая психология К. Коффка».

5) Учение о физиологических механизмах нервной системы и деятельности эндокринных желез (реактология и рефлексология). Учение Павлова и Бехтерева — ценный вклад в изучение этой области.

6) Учение о внутреннем содержании личности, как реальной интенциональной системе социально-биологической жизнестойкости организма (психология).

7) Учение о природе знания личностью окружающей ее среды (гносеология и феноменология).

Здесь открывается простор для изучения так называемого «предметного сознания» и иных интенциональных положений и процессов человеческого сознания. Каждая из указанных задач автором проработана и убедительно мотивирована.

В 1928 г. в Минске вышла книга Гайворовского «Психотехника и библиотечное дело». В ней рассматриваются вопросы психологии читателя и методы изучения его личности. Гайворовский поднимал такие проблемы, как исследование круга литературного опыта читателей, изучение их индивидуальности и влияние этой индивидуальности на запросы и интересы людей: что читают и мнение о прочитанном, какая связь между умственной одаренностью и читаемостью. При проведении исследований решались вопросы: какой переработке подвергается содержание прочитанной книги в психике читателя; что остается в его памяти после прочитанных книг. Уделялось также внимание изучению особенности типов книг. Книга, как отмечает Гайворовский, это индивидуальность, она имеет свой облик, характер, темперамент, умственную одаренность, которая связана с одаренностью и талантом автора, и ждет своего технического анализа. Особое место в исследовании занимает изучение психологии библиотечных работников, их интересов.

Анализируя психотехнику умственного труда, Гайворовский формулирует его общеорганизационные и общетехнические прави-

ла, которые укладываются в следующую цепочку: цель, план, расчет. К ним относятся:

1. Выдвижение цели деятельности.
2. Выдвижение плана. Он должен быть эластичным и гибким, так как необходимо учитывать изменчивость жизни.
3. Расчет своих сил и возможностей.
4. Рационализация техники выполнения задач, организация рабочего места.
5. Техника выписок и конспектирования.

А.А. Гайворовским также были сформулированы общегигиенические правила организации умственного труда (гигиена умственной работы, температура воздуха, освещение, гигиена распорядка, личная гигиена), общепсихологические правила и положения организации умственного труда, индивидуально-психологические правила их организации. Таким образом, за время существования лаборатории А.А. Гайворовским и другими сотрудниками была проделана большая научно-исследовательская работа.

Особое значение имела опубликованная под редакцией и с предисловием К.Н. Корнилова книга А.А. Гайворовского «Основы психотехники политпросветработы (библиотека, клуб, школа взрослых)», которая была издана секцией научных работников БССР в 1928 г. В книге раскрываются основные вопросы политпросветработы, ее научной организации, даются конкретные рекомендации работникам просвещения, касающиеся психологических основ научной организации умственного труда.

Профессор К.Н. Корнилов в предисловии к данной работе писал:

Надо ли говорить о том, насколько важное значение представляет собой в настоящее время вопрос о методах воздействия на миллионные массы рабочих и крестьян в области политико-просветительной работы и насколько поэтому необходимой является всякая работа, достаточно серьезно подходящая к рассмотрению этого вопроса. Мне кажется, что настоящая работа А.А. Гайворовского обладает именно таковым значением. Прежде всего, она очень актуально и широко охватывает в большей или меньшей мере почти все проблемы политико-просветительной работы. Затем, не малым достоинством работы является то, что она не ограничивается только одной теоретической стороной рассматриваемых проблем, но носит действительно психотехнический, т.е. прикладной характер, что особенно важно для практических работников в области политико-просветительной работы. Наконец, большим достоинством работы является популярность ее изложения, что даст возможность ей проникнуть в самую гущу кадров тех работников, которые больше всего и нуждаются в этой работе.



Конечно, автору не везде удалось избежать в своей работе тех или иных недочетов, да эти недочеты и должны быть, особенно если привлечь во внимание свежесть и новизну рассматриваемых проблем. Но автора этой книги надо поблагодарить и за то, что он отозвался в столь нужный момент на запросы времени своим столь обширным и столь серьезно обоснованным трудом [19, с. 3].

Книга А.А. Гайворовского была весомым вкладом в психологическую науку именно тогда, когда ощущалась острая потребность в исследовании прикладных проблем психологии, связанных с политическим и культурным просвещением масс, а также с потребностью в научной организации труда людей, занимающихся этим делом.

Необыкновенно интересна глава «Плакат и методы его изучения» — содержание ее уместно использовать даже сейчас при решении такой прикладной психологической проблемы, как психология рекламы (прил. 14). Данная работа весьма содержательна, включает большое количество экспериментальных материалов в качестве примеров, которые в большинстве своем получены самим автором.

Александр Александрович Гайворовский принимал участие в научных съездах. Так, он (совместно с С.М. Василейским) участвовал в работе:

- × Первой Всесоюзной конференции по психологии труда и профотбору (Москва, 1927 г.), результатом чего явилась публикация тезисов «Сравнительная оценка метода психотехнической характеристики профессии»;

- × Первого Всесоюзного съезда педологов (Москва, 27 декабря 1927 г. — 4 января 1928 г.);

- × Всесоюзного психотехнического съезда (Ленинград, май 1931 г.) — совместно с В.Н. Андреевой был заявлен доклад «Проблемы психотехники политехнизма».

К сожалению, мы не располагаем фактами о дальнейшей судьбе А.А. Гайворовского. Известно лишь, что в 1940 г. он был профессором психологии Куйбышевского педагогического института, о чем свидетельствует справка, найденная в личном архиве С.М. Василейского<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См: ЦАНО. Фонд 1068. Оп. 1. Д. 40. Л. 2.

## СЕРГЕЙ МИХАЙЛОВИЧ ВЕРЖБОЛОВИЧ

---

Вержболович Сергей Михайлович родился в 1902 г. в Минске в семье чиновника, титулярного советника служившего в Минской контрольной палате на должности младшего ревизора<sup>1</sup>. О своих родителях Сергей Михайлович в своем жизнеописании, составленном в декабре 1934 г., пишет так:

После революции отец работал в органах РКИ (г. Москва, г. Одесса и г. Ананьев), с 1922 г. был признан нетрудоспособным и находился на иждивении Минской страхкассы до момента его смерти (умер 10 сентября 1933 г. в г. Минске). Мать всегда занималась домашним хозяйством. В настоящее время живет с моим младшим братом в г. Витебске, где он (Вержболович В.М., член ВКП(б)) работает на должности заместителя редактора Витебской газеты<sup>2</sup>.

Среднее образование С.М. Вержболович получил в гимназии и в профшколе г. Анапьева (Одесский округ), откуда в 1921 г. был мобилизован в Красную Армию как культработник.

Работу в Красной Армии вел в продолжение 1 года и 7 месяцев на должности председателя культотдела 1-го ротного участка II Одесского полкового округа, а в дальнейшем — на должности инструктора при Ананьевском ком. спортклубе 5-го коммунистического батальона 6–1 Одесской бригады ЧОН и Всеобуча. После освобождения от военной службы среднее образование закончил на Минских общеобразовательных курсах в 1923/24 г.<sup>3</sup>

После изучения следующих предметов: белорусский язык и литература, история Беларуси, география Беларуси, русский язык и литература, советская конституция, политическая экономия, исторический материализм, история всеобщая, алгебра, геометрия, тригонометрия, биология, физиология, ботаника, физика, химия, физическая география, психология, кристаллография, минералогия, геология<sup>4</sup> им была получена аттестация:

<sup>1</sup> Нац. архив Респ. Беларусь. Фонд 205. Оп. 3. Д. 1238. Л. 5.

<sup>2</sup> Архив НГПУ. Фонд 2734, Оп. 7. Д. 331, Л. 4.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Нац. архив Респ. Беларусь. Фонд 205. Оп. 3. Д. 1238. Л. 3,4.



Совет I-х Минских общеобразовательных курсов на основании своего постановления от 2-го сего июля настоящим свидетельствует, что тов. Вержболович Сергей Михайлович за время своего пребывания на курсах зарекомендовал себя аккуратным, в отношении к учебным занятиям проявил большие способности, почему СОВЕТ считает, что товарищ Вержболович Сергей вполне подходит для занятий в высшем учебном заведении, для каковой цели и выдана настоящая аттестация, применительно к постановлению о приеме в вузы от 3/VII-24 г. на предмет представления при поступлении в высшие учебные заведения в счет 10%, предоставленных отлично окончившим школу II-й ступени, общеобразовательные курсы и семилетние трудшколы<sup>1</sup>.

Высшее образование получил в Белорусском государственном университете, окончив в 1928 г. социально-историческое отделение педагогического факультета. С 1925 г. одновременно с учебой в университете С.М. Вержболович начал работать сначала лаборантом, а затем научным сотрудником психотехнической лаборатории Института белорусской культуры. До этого он успел окончить краткосрочные курсы по научной организации труда и психотехнике и даже был избран секретарем Белорусской Ассоциации НОТ. Работал над составлением психограмм шофера, а также налаживал работу по профориентации и профконсультации в мишских школах.

В 1927 г. Вержболовича перевели на должность научного сотрудника в психотехническую лабораторию НКТ Белоруссии, а с октября 1928 г. после перехода этой лаборатории в состав Института охраны труда при НКТ БССР зачислили на должность ассистента.

Свою преподавательскую деятельность Сергей Михайлович начал 1 сентября 1928 г. в Минском польском педтехникуме — преподавал педологию. Поскольку психотехническая лаборатория была тесно связана с кафедрой психологии БГУ, то С.М. Вержболович привлекался для проведения занятий по учебному плану психологии на педагогическом факультете.

С.М. Вержболович также принимал активное участие в работе Белорусской ассоциации научной организации труда (НОТ), сначала как член президиума и секретарь, а с мая 1927 г. по октябрь 1929 г. — как ответственный секретарь этой Ассоциации.

В 1929 г. выступал на радио в передачах, посвященных профконсультации, характеризовал наиболее распространенные профессии (водителя автотранспорта, вагоновожатого, слесаря, столяра, учителя, врача и др.).

<sup>1</sup> Нац. архив Респ. Беларусь. Фонд 205. Оп. 3. Д. 1238. Л. 9.

Вероятно, по приглашению С.М. Василейского, работавшего в Нижнем Новгороде, Сергей Михайлович дал согласие и 20 октября 1930 г. был зачислен на должность ассистента по кафедре педологии Нижегородского педагогического института. В апреле 1931 г. он был призван в ряды РККА. После демобилизации в должности командира запаса (младший авиационный техник) в декабре 1931 г. снова вернулся в пединститут ассистентом по кафедре педологии, которой заведовал С.М. Василейский. Сергей Михайлович читал теоретический курс экспериментальной психологии и проводил практические занятия по этому курсу.

В институтской многотиражке дважды находим упоминание о Вержболовиче. В первой заметке от 31 марта 1934 г. о некоторых итогах выполнения дипломных работ студентами 4-х курсов отмечается организационная работа Сергея Михайловича по выполнению студентами-дипломниками заданий. Вторая заметка носит название «Институт в борьбе за реализацию обязательств III тура социалистического соревнования» и посвящена кафедре педологии:

Доцент С.М. Вержболович

А) по основной теме «Развитие профессиональных интересов и представлений у детей и подростков» проработал ряд литературных работ;

Б) написал статьи и отправил в журнал:

1. Пожелания педолога ДетГИЗу.

2. Психотехника в педвузах<sup>1</sup>.

В отзыве о научных трудах Вержболовича К.Н. Корнилов, в конце 1935 г. утверждавший Сергея Михайловича в должности доцента, отмечал:

На основании подробного ознакомления с тремя работами товарища Вержболовича: 1. «Психотехнический анализ рабочих мест автозавода им. Молотова»; 2. «Опыт психотехнического отбора вагоновожатых трамвая»; 3. Коллективной работы с профессором Василейским и Гайворовским «Из теории и практики профориентации и профконсультации» — могу констатировать, что все означенные работы достаточно методически обоснованы, хорошо разработаны и в своих результатах имеют большое практическое значение [цит. по: 26, с. 52].

С.М. Вержболович являлся также членом секции научных работников, продолжал свою научную работу по плану Института гигиены труда и профболезней, изучал на автозаводе им. Молотова рабочие места в цехе покрытия металлов, а в бюро профконсультации продолжал работу по изучению профессии вагоновожатого.

<sup>1</sup> За педагогические кадры. 1935. № 7. 1 мая. С. 3.



После принятия постановления ЦК ВКП(б) о педологии (1936 г.) учебный план кафедры психологии был наполовину сокращен и Сергей Михайлович начал работать в должности заведующего психотехнического кабинета Горьковского института здравоохранения и гигиены труда. После реорганизации этого института заведовал психофизиологическим сектором, а при передаче в институт городского бюро профконсультации и профотбора — был назначен заведующим этого бюро. В 1941 г. он ушел на фронт.

После войны С.М. Вержболович переехал в Москву, где около трех лет работал в научно-исследовательских учреждениях, затем перешел на педагогическую работу по философии в Педагогический институт им. В.П. Потемкина, а при объединении его с МГПИ им. В.И. Ленина был зачислен на должность старшего преподавателя кафедры философии.

Можно отметить, что С.М. Вержболович являлся родоначальником возникновения практической психологии Беларуси и внес существенный вклад в ее развитие. В 1968 г. С.М. Вержболович ушел на пенсию и переехал в Минск.

Весьма интересно сложилась судьба одного из учеников и коллег С.М. Василейского по Горьковскому государственному педагогическому институту иностранных языков, а в дальнейшем доктора психологических наук, профессора ряда вузов Минска Бориса Андреевича Бенедиктова (1918–2005 г.) (фото 21).

Б.А. Бенедиктов учился у Василейского и работал с ним в Горьком, а затем работал в Минске. Судьба же их отцов (священнослужителей) была одинаково трагической (прил. 17).

## БОРИС АНДРЕЕВИЧ БЕНЕДИКТОВ

---

Родился 15 июля 1918 г. в селе Сушеево Нижегородской области и был третьим из шести сыновей в семье приходского священника. Блестяще закончил полную среднюю школу в Горьком и поступил на романское отделение ленинградского Института философии, лингвистики и литературы (ЛИФЛИ), затем реорганизованного в филологический факультет Ленинградского государственного университета.

В начале Великой Отечественной войны студент пятого курса Б.А. Бенедиктов приказом по университету 23 июня 1941 г. был назначен начальником группы самозащиты на филологическом факультете ЛГУ, которая включала около 40 человек профессорско-преподавательского состава. Тем временем высшее руководство решило придать патриотическому порыву населения форму ополчения и сформировать добровольческие дивизии. Комиссией партийных и советских работников в конце июня было проведено собеседование с годными к строевой службе. Комиссия положительно оценила в активе Б.А. Бенедиктова окончание школы снайперов, инструкторов станкового пулемета, систематические призовые места в стрелковых соревнованиях, оборонную общественную работу.

С 4 июля 1941 г. Б.А. Бенедиктов служил в Красной Армии младшим командиром пулеметного расчета.

Силами бойцов и рабочих-кировцев в заболоченной низине близ д. Пиудузи был оборудован участок укрепленного района. Сразу же начались огневые столкновения с наступавшим противником. При ночном минометном налете немцев Б.А. Бенедиктов получил осколочные ранения головы, поясницы и колена, попал в эвакогоспиталь Ленинграда. В июле 1942 г. был эвакуирован в тыловую госпиталь, затем служил в запасном стрелковом 391-м полку Вологды, а в феврале 1943 г. был комиссован по инвалидности и направлен военкоматом как специалист с педагогическим образованием преподавать военное дело в Горький.

В 1946 г. перешел на преподавательскую работу в общеобразовательную школу, в 1947 г. — в Горьковский государственный педагогический институт иностранных языков, в том же году



окончил Центральные курсы логики и психологии. В институте проделал путь от преподавателя западной литературы, психологии, декана факультета, проректора по научной работе до заведующего кафедрой педагогики и психологии.

Под руководством ведущего российско-белорусского ученого профессора С.М. Василейского прошел углубленную подготовку по психологии и успешно сдал кандидатский минимум. Диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) Б.А. Бенедиктов выполнял под руководством профессора Б.В. Беляева и защитил ее в Московском НИИ психологии при АПН РСФСР. Работа Б.А. Бенедиктова основывалась на оригинальных научных экспериментах и послужила базой его дальнейшей научной деятельности в области психологии речи.

В 1965 г. был приглашен для чтения курса лекций в Минск, а в 1966 г. переехал в столицу Беларуси и был избран по конкурсу заведующим кафедрой психологии, образованной в Минском государственном педагогическом институте иностранных языков, где с 1968 г. был также деканом факультета французского языка. В 1976 г. в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А.И. Герцена Борис Андреевич Бенедиктов защитил докторскую диссертацию по теме «Общие и темпоральные особенности перевода и овладения языками». Многолетний цикл экспериментальных исследований по этой проблеме отражен в его монографии «Психология овладения иностранным языком» (1974).

Под непосредственным руководством Б.А. Бенедиктова подготовлено 14 кандидатов наук, значительный вклад в развитие его психологической школы внесли и другие формы подготовки научно-педагогических работников. Экспериментальная работа в лаборатории при кафедре предусматривала также выполнение хозяйственных тем во взаимодействии с другими вузами и научными учреждениями СССР, обеспечивая многосторонность изучения речи, создавая атмосферу творчества. Б.А. Бенедиктов консультировал специалистов из Румынии, Польши, Болгарии, Англии, поддерживал творческие связи с учеными ГДР.

Постоянное направление деятельности Б.А. Бенедиктова представляла подготовка педагогов школы и вуза. Им подготовлены методические рекомендации «Учет возрастных и индивидуальных особенностей в воспитании школьников», где будущим педагогам раскрываются закономерности сознания детей, и учебное пособие «Особенности формирования личности будущего учителя иностранных языков». Актуальные вопросы практики реформирования школы получили отражение в его работе «Реформа общеоб-

разовательной и профессиональной школы и актуальные задачи психологии». Опыт исследования вузовской подготовки педагогов обобщен в монографии «Психология обучения и воспитания в высшей школе» (книга написана совместно с сыном С.Б. Бенедиктовым, кандидатом психологических наук, доцентом).

Работая в Белорусском государственном педагогическом университете им. Максима Танка на кафедре научных основ управления просвещения и педагогики, в должности профессора кафедры педагогики и методики воспитательной работы Б.А. Бенедиктов активно разрабатывал различные вопросы совершенствования профессиональной подготовки студентов педагогических вузов, консультировал, руководил научной работой студентов, соискателей и аспирантов. Затем продолжил работу в должности профессора-консультанта кафедры психологии Академии последиplomного образования; в 2000 году вышел на пенсию.

В качестве председателя и члена специализированных советов по защите диссертаций внес значительный вклад в качественное совершенствование состава психологов и развитие психологической науки. Важнейшая инициатива была проявлена Б.А. Бенедиктовым как Председателем Белорусского отделения Общества психологов СССР избран на собрании общества психологов Беларуси в феврале 1976 г., что позволило высшему руководству БССР принять исключительно перспективное историческое решение об ускоренном развитии психологии.

Прежде всего, Б.А. Бенедиктов завершил подготовку к повышению статуса психологии как науки в нашем обществе. Он провел ряд встреч с ответственными работниками ЦК Компартии республики А.Т. Короткевичем и А.Т. Кузьминым, что создало благоприятную обстановку для развития психологии в Беларуси.

Развивались и углублялись контакты с Центральным советом Общества психологов СССР. Так, в ходе переговоров Б.А. Бенедиктова был организован приезд в Минск председателя Общества психологов СССР профессора, директора Института психологии при академии наук СССР Б.Ф. Ломова, его ближайших помощников: в то время декана факультета психологии Ярославского государственного университета, профессора В.Д. Шадрикова (впоследствии ректора этого же университета, а затем и заместителя Министра образования России) и А.П. Чернова, доцента, в прошлом ученика и аспиранта С.М. Васильевского, а в то время председателя Горьковского областного отделения общества психологов СССР и члена президиума Общества психологов СССР. Состоялась их встреча с Первым секретарем ЦК КПБ П.М. Маше-



ровым, который одобрил предложения об ускоренном развитии психологии в Беларуси. В 1980 г. на заседании бюро ЦК КПБ было принято соответствующее постановление «О мерах по улучшению психолого-педагогической подготовки кадров, повышению роли социальной психологии и педагогики в коммунистическом воспитании трудящихся республики». Данное решение явилось первым шагом по устранению тягостных последствий Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» 1936 г. Как оказалось, ни одна республика в СССР на такой шаг не решилась.

Роль лидера в этом процессе взял на себя Б.А. Бенедиктов, способствующий восстановлению исторической справедливости вообще и памяти одного из своих учителей профессора С.М. Васильского.

Постоянное внимание Б.А. Бенедиктов уделял педагогам и щедро делился знаниями и опытом в общественной педагогической деятельности, являя собой пример самоотверженного и квалифицированного служения избранному призванию. Военский вклад Б.А. Бенедиктова отмечен орденом Отечественной войны I степени, медалями «За боевые заслуги», «За оборону Ленинграда», «За победу над Германией в Великой Отечественной войне», «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» и др. Научно-педагогическая деятельность Б.А. Бенедиктова получила высокую оценку со стороны руководства. Он наряду со многими поощрениями и грамотами, был также награжден Почетным знаком «Отличник народного просвещения РСФСР», Грамотой Верховного Совета БССР.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как писал Ю.М. Лотман, «история плохо предсказывает будущее, но хорошо объясняет настоящее. Это не случайно: время революций антиисторично по своей природе, время реформ всегда обращает людей к размышлениям о дорогах истории... Когда дальнейшее развитие начинает рисоваться не как создание нового мира на развалинах старого, а в виде органического и непрерывного развития, история снова вступает в свои права» («Беседы о русской культуре»).

И совершенно не случайно возник в последнее время интерес к истории вообще и к истории психологии в частности. Есть настоятельная потребность обратиться к свидетельствам далекого от нас времени, других переломных эпох, чтобы понять, что же происходило в то время с наукой, судьбами ученых, и постепенно преодолевать этапы этого сложного процесса: от понимания-знания через понимание-интерпретацию к пониманию-постижению.

Авторы выбрали центральной фигурой своей книги Серафима Михайловича Василейского, чье 120-летие отмечается в 2008 г., и подробно осветили годы его жизни, атмосферу его научного творчества в то время, когда активно формировалась советская психотехническая практика. Читателя, может быть, удивит интерес авторов к центральному персонажу книги: научные идеи Василейского не звучали в психологии так же громко, как, например, идеи Л.С. Выготского, его судьба в науке не окрашена в трагические тона, как, например, судьба Г.Г. Шпета или И.Н. Шпильрейпа. Одним словом, вроде бы, обыкновенный человек... Но он был, пользуясь терминологией Ю.М. Лотмана, «человеком с биографией».

Ведь С.М. Василейский реализовывал не рутинную, среднюю норму и поведения, обычную для данного времени и социума, а трудную и необычную, «странную» для других и требующую для него величайших усилий. Соблюдая стандарт идеологии, он умел высказать то новое, что не укладывалось в границы стандартов — для этого нужно внимательно прочитать его работы. Его мало печатали, но он все время писал. Требуется большое мужество — работать «в стол». Что означает для ученого невозможность публиковаться? Это невозможность выставить на проверку, на суд



профессионального сообщества какую-то гипотезу; это невозможность быть первым в своем предположении — ведь идея может обесцениться со временем; это невозможность объективизировать свою мысль — тогда она перестает быть только твоей собственной, а может стать предметом спора, изучения; наконец, это бессмысливает то, на что он тратит дни и ночи. В газетных заметках, автором которых был Серафим Михайлович, обращает внимание то достоинство, с которым он отвечает на мелкие уколы со стороны руководства, и стремление к научной истине, которую он с горячностью отстаивает на собраниях, за что ему опять достается.

Ученики, воспитанные Серафимом Михайловичем, двое из которых занимают важное место основателей психологии Беларуси (А.А. Гайворовский, С.М. Вержболович), были постоянными учеными — в них также велика была вера в науку, любовь к своему делу.

Таким образом, вклад в науку Василейского составляют не только его работы, но и то, что он был творческой личностью, преподавателем и организатором научно-педагогической деятельности на переломных этапах истории нашей страны, каким мы постарались его представить на страницах нашей книги.

Кроме того, в настоящее время, когда в профессиональном сообществе на фоне неослабеваемого интереса к зарубежной психологии и заимствованиям (не всегда осмысленным) из зарубежной психологической практики возрождается интерес к истории отечественной психологии, особенно остро стоит выбор: либо мы согласимся занять место научной провинции, что ведет к феномену «умершей цивилизации», либо интегрируемся в мировое научное сообщество. Но, как известно, интеграция невозможна без предварительной самоидентификации. Поэтому осознание и понимание разноплановости и полемичности собственного, а не перетолкование зарубежного знания — основная предпосылка такой интеграции.

## ПРИЛОЖЕНИЯ



профессионального сообщества какую-то гипотезу; это невозможно быть первым в своем предположении — ведь идея может обесцениться со временем; это невозможность объективизировать свою мысль — тогда она перестает быть твоей собственной, а может стать предметом спора, изучения; наконец, это обесмысливает то, на что он тратит дни и ночи. В газетных заметках, автором которых был Серафим Михайлович, обращает внимание то достоинство, с которым он отвечает на мелкие уколы со стороны руководства, и стремление к научной истине, которую он с горячностью отстаивает на собраниях, за что ему опять достается.

Ученики, воспитанные Серафимом Михайловичем, двое из которых занимают важное место основателей психологии Беларуси (А.А. Гайворовский, С.М. Вержболович), были постоянными учеными — в них также велика была вера в науку, любовь к своему делу.

Таким образом, вклад в науку Василейского составляют не только его работы, но и то, что он был творческой личностью, преподавателем и организатором научно-педагогической деятельности на переломных этапах истории нашей страны, каким мы постарались его представить на страницах нашей книги.

Кроме того, в настоящее время, когда в профессиональном сообществе на фоне неослабеваемого интереса к зарубежной психологии и заимствованиям (не всегда осмысленным) из зарубежной психологической практики возрождается интерес к истории отечественной психологии, особенно остро стоит выбор: либо мы согласимся занять место научной провинции, что ведет к феномену «умершей цивилизации», либо интегрируемся в мировое научное сообщество. Но, как известно, интеграция невозможна без предварительной самоидентификации. Поэтому осознание и понимание разноплановости и полемичности собственного, а не перетолкование зарубежного знания — основная предпосылка такой интеграции.

## ПРИЛОЖЕНИЯ



## **Четыре года работы центральной психотехнической лаборатории БССР<sup>1</sup>**

...Сотрудники лаборатории были искренне преданы своему делу и увлечены новым направлением психологии, иначе как объяснить те обширные и многоплановые исследования, которые были проведены ими за 1925–1928 гг.:

× Психотехническое обследование выпускников Минской Объединенной Профтехшколы с целью выяснения значения общей умственной одаренности для их школьной и профессиональной успеваемости.

× Психотехническое исследование телефонисток центральной городской станции г. Минска в целях их профоценки и составления профессиограммы (получено совпадение на 94% с данными администрации).

× Психотехническое исследование инспекторов Народного Комиссариата РКИ с целью составления профессиограммы.

× Психотехнический отбор кандидатов, поступающих в Военную Окружную Школу Погранохраны в целях их разбивки на 6 параллельных групп по их умственной одаренности (получено совпадение с оценкой преподавателей более, чем в 90%).

× Психотехнический отбор студентов Комвуза им. Ленина.

× Профотбор лиц, поступающих в объединенную профтехшколу металлистов и деревообделочников.

× Исследование курсантов Пограншколы Комсостава для выделения особой кавалерийской группы (исследовано 150 чел.).

× Исследование круга реальных представлений и знаний (из области современности, царского строя, природы и техники) у кавалеристов N дивизии (200 чел.) в целях выявления профиля их общекультурного и общежизненного развития.

× Исследование круга реальных представлений и знаний в школе Погранохраны (140 чел.).

× Исследование курсантов Полковой Школы N дивизии (300 чел.) в целях выявления связи между их умственной одаренностью и пригодностью к занятию различных командных должностей.

<sup>1</sup> Из книги: Василейский, Из теории и практики профориентации и профконсультирования / С.М. Василейский, А.А. Гайворовский, С.М. Вержболович. Минск, 1929. С. 127–132.

× Исследование шоферов Белавтопромторга в целях установления их профквалификации (получено совпадение в 75% с данными администрации и значительно большее совпадение с практикой езды и статистикой несчастных случаев).

× Исследование кондукторов Автопромторга в целях установления их профпригодности.

× Исследование молодняка (750 чел.), поступающего в отряды погранохраны в целях разбивки их на ряд групп по их общей ода-ренности.

× Исследование кандидатов, поступающих в Минский Комвуз им. Ленина.

× Ряд работ профессиографического характера. Разработка психогаммы шофера, кондуктора, железнодорожника (дежурного по станции), красноармейцев погранохраны, кавалеристов и т.д.

× Исследование профодаренности учеников школ фабзауча в целях установления его профквалификации и составления профес-сиограммы.

× Исследование круга реальных представлений и знаний у разных групп населения БССР в целях выявления уровней обще-жизненного и общекультурного развития различных возрастных, половых, национальных и социальных групп населения БССР. Были составлены специальные системы тестов для данного иссле-дования. Исследование охватило до 3500 чел.

× Методологическое (в целях профессиографии) исследование профодаренности хирургов клиник Белорусского Государственно-го Университета.

× Исследование круга литературного опыта современной мо-лодежи в целях выявления различных типов литературного опыта различных групп современной молодежи (исследованием охвачено около 800 чел. и составлен ряд специальных тестов).

× Исследование спецодаренности шахматистов (участников одного из окружных шахматных турниров) в целях проверки и составления психогаммы шахматиста.

× Исследование профодаренности кочегаров в целях предвари-тельной ориентации в профессии кочегара.

× Исследование слушателей железнодорожного техникума Зап. жел. дор. в целях установления их профодаренности.

× Организация систематической профконсультации для лиц, оканчивающих школу II ступени.

× Исследование профодаренности зубных врачей в целях составления профессиограммы методами экспериментального сравнения.



× Профотбор кандидатов, поступающих на отделение строителей Бел. Центр. Института Труда (филиала Цита РСФСР).

× Профотбор кандидатов, поступающих на столярное отделение Цита.

× Профконсультация для подростков, направляемых Минской Биржей Труда на производство.

× Профконсультация для учащихся, оканчивающих школу II ступени.

× Широкая профориентация молодежи, выражающаяся в организации ряда массовых докладов на тему о выборе профессии и психологических особенностях основных профессий.

× Профотбор молодежи, поступающей в профтехшколы фабзавуча.

В 1927 г. штат лаборатории увеличился на двух сотрудников: д-ра Школьникова, который должен был вести работу по вопросам изучения физиологии труда, и технической сотрудницы Н.И. Трубенюк, выделенной для работ в лаборатории Минским Окр. Отд. Народного Образования, так как в этот год лаборатория ставила себе ряд педолого-психотехнических задач в своей работе. Кроме этого, за все время своей работы лаборатория часто проводила целый ряд побочных работ в контакте с целым рядом учреждений, научных работников и практических работников школ и диспансеров. Так была проведена работа по организации психологических испытаний в нервной клинике Бел. Гос. университета по организации профконсультации при центральном детском диспансере г. Минска, по организации ряда психотехнических исследований в ряде Н частей и частей погранохраны, в результате чего создался даже кабинет по изучению вопросов психофизиологии при соответствующем управлении. Кроме того, в исследовательских работах лаборатории принимали деятельное участие ряд педагогов, врачей и других работников. Психотехническая лаборатория принимала также самое деятельное участие в работе Всебелорусской Ассоциации НОТ и Методико-Педологической Ассоциации при Наркомпросе. Кроме этого, лаборатория стала своего рода центром по снабжению педологических и психотехнических кабинетов белорусских педтехникумов необходимыми им приборами и тестами.

В середине 1927 г. лабораторией было получено из Германии значительное количество аппаратуры, а с переходом лаборатории в Институт Охраны Труда она получила возможность и пространственно расшириться и стала занимать три больших комнаты, одна из которых обращена в комнату для коллективных испытаний.

другая в комнату аппаратурных установок и третья в кабинет зав. лабораторией.

Кроме этого, в лаборатории сконструировали ряд тестов, из которых можно отметить следующие:

1. Формы теста прогрессивного Эббингауза.
2. Тесты на наблюдательность, картографическую память и точность восприимчивости.
3. Тест на знание слов и объектов.
4. Тест на исследование круга литературного опыта.
5. Тест буквенного Бурдона.
6. Тест прогрессивного фигурного Бурдона.

Помимо этого лабораторией сконструирован ряд оригинальных приборов, из которых можно отметить: сложный экспозиционный прибор для исследования дежурного по станции; прибор на мышечную память; прибор на меткость удара; сложно комплексный прибор, объединяющий в себе кимограф, мнемометр, компликационные часы и хроноскоп, отмечающий время до  $\frac{1}{50}$  доли секунды); прибор для исследования точности и координированности работы на узко ограниченном поле (для исследования зубных врачей); видоизмененный и упрощенный аппарат Мюнстерберга для исследования шоферов; аппарат для исследования подвижного глазомера и ряд других менее значительных приборов и аппаратов.

## Приложение 2

**Василейский С.М.**

### **Экспериментально-психологическое исследование мышления у детей<sup>1</sup>**

Доклад, прочитанный на 1-м педологическом съезде  
27.12.1927—05.01.1928

Несомненно, одним из важных недостатков современных работ по педологии является у нас то, что они слишком много вращаются в сфере общих, принципиальных рассуждений и слишком мало пытаются разобраться в ряде специальных, но вместе с тем очень важных вопросов. Без конца мы слышали споры по вопросу о роли среды и наследственности, о роли конституции, о тестах «вообще», о мышлении «вообще» и т.д. и т.п. И в то же время в совершенном забросе остаются вопросы о том, как же конкретно

<sup>1</sup> Из книги: Труды БГУ. 1928. № 19. С. 56—72.



мыслят дети, как они справляются с разными логическими операциями и т.д.

В этом отношении нам, несомненно, надо еще много учиться у Запада, в частности у немцев. В их работе соблюдается совершенно правильная методологическая последовательность: сначала собрать достаточно значительный *фактический материал*, затем его обработать и только тогда уже делать выводы. Именно так решался, например, вопрос о детском рисовании: Кершенштейнер собирает более 200 000 детских рисунков и на основе их анализа создает теорию типического развития детского художественного дарования. Именно так американцы поставили вопрос об объективном анализе детской школьной успешности.

И так же надо, конечно, ставить вопрос об изучении детского мышления. И здесь до сих пор было еще слишком много общих разглагольствований и слишком мало *конкретного* изучения живого детского мышления.

Западная значительно более развитая педология и в этом отношении идет, конечно, впереди нас. Там можно указать такие ценные работы, как специальные исследования Грооса, Мюллера, Грегора, Шюсслера, Ролова (специальное исследование детских определений), Пиаже (исследование мышления в связи с развитием речи), Линдворского и др. У нас в самое последнее время появилась интересная студенческая работа М. Сантросян (под ред. проф. П. Блонского): «Некоторые особенности детского мышления» (в сборнике «Педология и школа»). Ценной особенностью этой работы является то, что в ней взяты для исследования определенные функции детского мышления, а именно: способность 1) делать различие, 2) производить обобщение, 3) выполнять определения и 4) разбираться в умозаключениях.

Как мы только что отметили, именно только путем кропотливого специального анализа различных функций детской психики мы можем прийти к ценным синтетическим обобщениям. Перейдем теперь к краткому изложению наших экспериментальных работ по детскому мышлению. Эти работы были произведены в 1924–25 акад. году. Экспериментирование, соби́рание материала и его обработку производили студенты-участники педологического семинария, в котором под моим руководством изучалась проблема детского мышления. В настоящее время, после годичного перерыва, мы вновь возвращаемся к этой теме и разворачиваем работу в более широком масштабе, внося в нее вместе с тем те поправки, которые мы приняли на основе своего прежнего опыта.

Согласно известному логическому трафарету, мышление представляет из себя процесс построения понятий, суждений и умозаключений. В традиционной логике отношение между этими важнейшими элементами мышления представлялось по типу мозаически-механического сочетания: соединение понятий дает суждение, из соединения суждений получается умозаключение; но современные исследования (в особенности немецких ученых) показали, что отношение между ними носит органический характер, так что уже и в суждениях, и в понятиях проявляется умозаключение; например, понятие является кристаллизацией ряда выводов (умозаключений). Несмотря на эту тесную органическую связь между понятиями, суждениями и умозаключениями, опыты с исследованием их у детей надо, конечно, ставить так, чтобы и то, и другое, и третье четко отделялось друг от друга; таков единственно правильный путь научного исследования — идти от анализа к синтезу. Вот почему и мы в своем исследовании ставили отдельно испытание способности оперировать с понятиями, с суждениями и с умозаключениями.

Что касается данных и выводов из исследования детских определений, то в виду обширности этого материала и выводов из него мы откладываем опубликование их до другого раза.

### 1. Исследование суждений

Исследование суждений у детей (а равным образом и у взрослых) является, несомненно, гораздо более сложным и трудным по сравнению с исследованием определения понятий.

Методика такого исследования разработана довольно плохо. Методические затруднения возникают с самого начала. Мы хотим исследовать суждения, но что именно исследовать в них, какие стороны их выдвигать и как ставить самое исследование? Пока мы имеем здесь только первые пробы, которые необходимо тщательно проверять.

Впервые выдвинул проблему детских суждений для специального экспериментально-психологического исследования немецкий педолог Гроос.

Методика его исследования заключалась в следующем. Он высказывал пред детьми какое-нибудь положение (суждение) и затем спрашивал детей, что им приходит в голову в связи с данной мыслью, какие вопросы у них возникают. Таким образом, стимулом, толкающим детей на образование суждений, было готовое суждение, а главной целью Грооса было исследовать, в каком направлении идут детские суждения. Просмотревши около 900 детских вопросов, он пришел к выводу, что большинство вопросов (а именно 750) относилось к прошедшему, а меньшин-



ство — к будущему. «Главным поводом акта исследования является или изумление перед неожиданным, или ожидание привычного; поэтому изумлению с его пустым незнанием соответствуют вопросы, связанные с воспоминанием, а ожиданию с решением; с возрастом вопросы последнего рода увеличиваются с 2% у 12–13-летних детей до 42% у 16–17-летних и 55,5% у студентов».

Другой немецкий исследователь Лоде поставил себе целью исследование того, в какой степени детские суждения оказываются постоянными. Для этого он предлагал детям из народной школы 15 картин с просьбой выбрать из них самую хорошую и самую плохую и при этом мотивировать свой выбор. Через неделю он повторил свой опыт, а затем через 4 недели проделал его в третий раз. В результате оказалось, что дети весьма нетверды в своих суждениях, а именно из 11-летних только 4,7% сделали во всех 3 случаях один и тот же выбор, из 12-летних — 9% и из 13-летних — 13,4%. Причем оказалось также, что иногда дети слабо одаренные высказывали весьма твердое суждение, что неудивительно, потому что источником этого постоянства является бедность психики и склонность таких детей вообще к автоматизму. Из русских исследователей детских суждений надо указать на Н. Смирнова, который ставил эксперименты среди гимназисток от 8 до 20 лет. Эти эксперименты были тройкого рода. Он хотел, во-первых, подобно Гроосу исследовать характер *детских вопросов* по поводу показанных 4 предметов, по поводу 4 конкретных слов и по поводу 4 абстрактных слов, причем оказалось, что дети младшего возраста интересовались главным образом качествами предметов, а дети старших возрастов *отношениями*. Далее, по поводу вещей у детей возникали суждения, которые вращались главным образом в пределах данного раздражителя (безразлично слова или предмета), такие суждения автор называет аналитическими; абстрактные же слова вызывали у детей суждения, выходящие за пределы этих раздражителей, т.е. суждения синтетические (по терминологии Смирнова). Целью второго опыта было исследование направления внимания и суждения у детей под влиянием созерцания картины. Автор показывал детям рисунки Грюцнера «Характерные головы» (четыре монаха с своеобразным выражением лиц) и просил их высказать по поводу этих рисунков то или иное суждение. Оказалось, что суждения шли по 5-ти направлениям: или относились к внешним чертам, или к внутренним, или к профессии (изображенных на рисунке лиц), или к нравственным качествам, или представляли эстетическую оценку (самого рисунка или

изображенных лиц), причем с возрастом постепенно уменьшалось число суждений о внешности и росло число суждений о внутренних качествах. Третий опыт касался исследования у детей *уверенности* их суждений. Детям были предложены такие вопросы: «Какая будет сегодня погода?» и «Кто победит — турки или итальянцы?» (в 1912 г., когда производились эксперименты, шла итало-турецкая война). Опыты показали, что с возрастом уверенность суждений делается менее прочной, что, конечно, объясняется постепенным развитием критицизма у детей.

Наши собственные исследования суждений у детей были в общем произведены по типу только что рассмотренных работ; это делалось для того, чтобы проверить и, если возможно, дополнить результаты уже проведенных исследований. Исследованию подверглось около 1000 детей.

Первый опыт состоял в исследовании у детей спонтанного направления внимания и характера *тех вопросов*, которые возникают под влиянием различных раздражителей. Раздражители были тройкого рода: предметные (чернильница, пяточок, яблоко, камень), *слова конкретные* (снег, береза, топор, чайник), и *отвлеченные слова* (радость, труд, несчастье, ссора). Всего по всем трем сериям раздражителей задано было всеми испытуемыми 12659 вопросов, причем на долю мальчиков пришлось 6020 вопросов или 47,5%, а на долю девочек 6639 вопросов или 52,7%.

Из общей массы вопросов, вызванных различными раздражителями, на долю предметных приходилось 41% вопросов, на долю конкретных слов — 37% и на долю отвлеченных 22%. Эти цифры лишней раз подтверждают, насколько ценным побудителем детской пытливости является все конкретное и в особенности подлинные предметы и явления.

Что касается распределения вопросов по годам, то мы имеем здесь такие колебания (в %):

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Мальчиков	10,5	12,3	13,5	11,5	10,1	12,9	13,3	16,3
Девочек	8,5	10,3	14,5	14,7	13,1	13,1	12,2	13,6
Средн.	9,2	10,2	14	13,3	11,6	11,6	12,6	15,2
Данные Смирнова	6,4	10,5	12,6	11,3	11,6	11,6	12,1	13,3



Из рассмотрения этих чисел получается вывод, что подъем пытливости (если судить о ней по количеству вопросов) наблюдается на 12 и 17 году. Это, может быть, объясняется тем, что на 12–13 году у детей наступает так называемый переходный возраст, когда из ребенка-отрока начинает выявляться подросток с целым рядом своеобразий: склонностью к критицизму, к пытливости, желанием все проверить и т.д. Что касается роста вопросов на 17 году, то его можно объяснить широким кругозором и значительным умственным интересом, позволяющим подойти к одному и тому же предмету с самых разнообразных сторон.

Отметим здесь же, что наши данные, в общем, удивительно совпадают с данными Н. Смирнова (кроме некоторых расхождений на 13 году), что является, конечно, взаимным подкреплением этих данных и придает им некоторое устойчивое значение. Если теперь разбить общую кривую для всех вопросов на три отдельные кривые, выражающие количество вопросов (по годам), вызванных предметными, словесно-конкретными и словесно-отвлеченными раздражителями, то мы получим следующие данные:

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Предметн.	38,7	42	40,3	45,6	39,3	42,4	44,2	45,2
Слова конкр.	38,5	38	39,9	34,8	37,6	38,7	33,5	36
Слова отвл	22,8	20	19,8	19,6	23,1	18,9	22,3	18,8

Таблица отчетливо показывает весьма значительную разницу в количестве вопросов, вызываемых различными видами раздражителей. Максимальное количество вопросов вызывают предметные раздражители (по всем годам) меньше-конкретные слова и совсем мало отвлеченные слова.

Теперь перейдем к рассмотрению характера суждений, вызываемых теми или другими раздражителями. Для того, чтобы удобнее было делать сопоставления, примем разделение суждений на аналитические и синтетические, с подразделением последних на экстенсивные и интенсивные, и при том с тем толкованием их, которое проводится в упомянутом исследовании Н. Смирнова.

В аналитических суждениях внимание испытуемого не выходит за пределы данного восприятия, в синтетических — выходит, причем если этот выход базируется, главным образом, на ассоциа-

циях по смежности, это будет экстенсивное синтетическое суждение, а если вводятся ассоциации по сходству — это будут интенсивные синтетические суждения.

По нашим данным количество суждений всех этих видов и притом вызванных раздражителями также всех трех видов выражается следующими числами:

**У мальчиков:**

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	32,9	31,6	38,5	32,4	24	37,3	30,6	31,6
Синт. экст.	61,7	61,5	50,6	52,2	59	52,	56	54,7
Синт. инт.	4,1	6,4	8,5	6,6	16,2	9,3	13,1	13,1

**У девочек:**

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	44,1	41,1	31,6	32,6	39,2	37,3	36	32,1
Синт. экст.	52,5	54,4	62,9	56,6	52,3	53,5	55,2	49,4
Синт. инт.	2,1	2,4	5,6	10,9	8,5	8,6	8,8	18,5

*Примечание:* Остальные, недостающие до 100, проценты приходятся на неопределенные суждения.

Просматривая эти таблицы, мы прежде всего замечаем, что преобладающее количество суждений приходится на долю суждений экстенсивных, а наименьшее число на долю интенсивных, средние же числа приходятся на долю аналитических суждений. Как объяснить все эти факты? Что касается интенсивных суждений, то их небольшое число объясняется значительно большей трудностью их образования: здесь требуется уже довольно сложная и уточненная операция сопоставления и анализа, без чего можно почти обойтись при образовании «аналитических» или экстенсивных суждений. Но сравнивая количество аналитических и экстенсивных суждений, мы наталкиваемся на затруднение следующего рода: казалось бы, детям гораздо легче образовывать суждения, не выходящие за пределы данного раздражения. Чтобы ответить на этот вопрос, мы, очевидно, должны, прежде всего, принять во внимание, как влияет на возникновение тех и



других суждений различные раздражители. Что касается, прежде всего, предметных раздражителей, то под влиянием их все эти три вида суждений возникали в таком количестве (в % и по годам).

**У мальчиков:**

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	38,7	33,8	47,9	32	25,5	34,5	29,3	32,8
Синт. экст.	53,7	62,7	44,2	58,7	55	53,2	57	50,7
Синт. инт.	6,1	3,2	5,2	7,8	19	10,8	13,2	15,4

**У девочек:**

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	51,2	46,8	37,3	39,7	45,1	38,8	38,8	35,5
Синт. экст.	45,5	47,8	58,3	47,4	47,5	51,4	51,7	42,2
Синт. инт.	2,9	2,4	5,5	12,9	8,4	9,2	9,5	22,3

Здесь уже картина получается несколько иная. Числа аналитических суждений в некоторых пунктах весьма сближаются с числами экстенсивно-синтетических суждений (напр., у мальчиков на 12 году, у девочек на 10 и 14 году). Между прочим, обратим внимание, что у девочек вообще оба ряда чисел (т.е. и для экстенсивных, и для аналитических суждений) отличаются друг от друга значительно меньше, чем у мальчиков. В этом, может быть, проявляется большая склонность девочек к конкретизму. Рассмотрим теперь влияние конкретных слов на образование аналитических, экстенсивных и интенсивно-синтетических суждений.

**У мальчиков:**

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	35	29,5	37	39,3	29	45,2	36,7	34,7
Экст.	63,7	62,8	54,6	51,2	56,1	46,2	52	53
Инт.	1,3	7,4	7,9	5,5	14,2	8,3	10,2	12

**У девочек:**

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	45,8	44,6	30,6	36,3	40	40,9	41,2	36,7
Экст.	51,9	53,3	63,7	56,4	54,4	50,9	51,9	54,5
Инт.	4,5	2,4	5,1	7,2	0,9	15,2	-	-

Из этих таблиц мы видим, что конкретные слова вызывают у наших испытуемых больше всего экстенсивно-синтетических суждений, затем идут аналитические и на последнем месте (по числу) интенсивно-синтетические. Наконец, рассмотрим влияние отвлеченных слов на образование всех трех видов суждений.

**У мальчиков:**

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	19,5	31,9	21,6	28,3	13,3	28,4	24	22,7
Экст.	71,6	56,8	60,5	51,2	70,3	62,3	57,8	67,6
Инт.	5,2	10,8	16	7,6	13,4	8,1	17,1	9,7

**У девочек:**

Возраст	10	11	12	13	14	15	16	17
Аналит.	25,1	28,8	22,7	14,7	25,6	28,5	22,7	26,6
Экст.	66,9	71,8	70	71,4	59,3	61,7	66,7	58,2
Инт.	1,5	0,8	6,7	13,9	15,1	9,8	10	15,2

В этих таблицах мы видим огромный рост экстенсивных суждений, значительное уменьшение аналитических суждений и некоторый (небольшой) рост интенсивно-синтетических суждений. Итак, в качестве вывода мы можем сказать, что наши испытуемые при наличии любого из трех видов раздражителей склонны особенно часто создавать экстенсивно-синтетические суждения. Что это означает? Поскольку при экстенсивно-синтетических суждениях мысль отходит от раздражителей по чисто внешним ассоциациям (смежности), постольку изобилие этих суждений обозначает, что наши испытуе-



мые стоят, так сказать, на полдороге в своем умственном развитии: они в среднем сумели выйти из замкнутого круга непосредственного воздействия раздражителя, как бы сковывающего мысль своей конкретной данностью, а с другой стороны, еще не в состоянии выполнять в широком масштабе более уточненные логические операции.

Общий вывод из всех этих данных должен быть сделан, очевидно, следующий: чем более реален и жив раздражитель, тем более он как бы привязывает к себе мысль, и чем более он отвлечен, тем более он дает мысли свободу, как бы развязывает ее, при чем это свободное «витание» мысли еще чего не говорит о качестве ее содержания. Интересно, что наши испытуемые дают при всех видах раздражителей довольно слабое количество интенсивных суждений. Они, если можно так выразиться, переросли аналитическое суждение и (в массе) не доросли до синтетических интенсивных суждений.

Что касается совокупного влияния возраста и вида раздражителя на образование суждений, то при предметном раздражителе мы замечаем резкое падение аналитических суждений у мальчиков на 13–14 году и соответственный подъем в это же время интенсивно-синтетических суждений (у девочек это в менее резкой форме замечается на 12–13 году). С некоторыми вариациями то же явление подмечается и при действии других раздражителей. Это обстоятельство надо, по-видимому, объяснить ростом внутренних переживаний и некоторой трансформацией внимания, переходящего из внешнего во внутреннее, из «чувственного» в «умственное». Не представляет затруднения объяснение того факта, что число интенсивных суждений растет на 16–17 году: это уже время большого развития умственных сил; мысль выходит за пределы данного явления, она сопоставляет, сравнивает, строит умозаключения и т.п.

Аналитичность или синтетичность суждений, как уже отмечалось, характеризует их больше с формальной стороны, а не по содержанию: близость или отдаленность суждения от раздражителя, который вызвал его, еще ничего не говорит о том, вокруг каких именно объектов и тем вращаются эти суждения. Перейдем теперь к рассмотрению этого последнего обстоятельства.

Всяких категорий и тем, к которым относились вопросы, задаваемые испытуемыми при предъявлении им того или иного раздражителя, было, конечно, очень много, но мы остановимся только на важнейших, а именно на следующих двух группах категорий: во-первых, цель (назначение), причина и польза того или другого предъявленного или названного предмета (или явления); во-вторых: материал, цвет или место этих раздражителей.

Что касается категорий первой группы, то здесь мы имеем следующие числовые данные.

Для мальчиков:

Года	10	11	12	13	14	15	16	17
Причина	28,2	27,2	57,8	54,6	53,7	33,8	61,4	51,3
Цель	32,2	24,5	22,9	22,3	15,2	20,8	15,1	19
Польза	13,2	26,6	21,9	12,4	28,2	22,2	38,6	31,1

Для девочек:

Года	10	11	12	13	14	15	16	17
Причина	85,4	59	70,3	39,1	62,5	60,6	29,6	65,2
Цель	18,5	24,3	26	17,3	17,8	22,3	20	15,2
Польза	12,2	16,6	28,1	25,4	17,6	30,5	26,8	23

Просматривая эти данные, мы видим прежде всего огромное преобладание причинных (каузальных) вопросов: у мальчиков с 37–38% на 10–11 году число их сразу поднимается до 57 на 12 году, давая затем значительное понижение только на 15 году (за которым следует тотчас же опять сильный — до 61% — подъем). У девочек кривая каузальных вопросов особенно высоко стоит на 10-м (85,4%), на 12-м на 17 году(65,2). Значительно ниже стоят вопросы целевые и утилитарные. Что могут обозначать эти факты, если они не случайного характера?

Прежде всего, отметим, что наши данные не противоречат общеизвестным выводам относительно детских определений, согласно которым маленькие дети склонны при определении того или другого слова указывать, прежде всего, цель или назначение обозначаемого им предмета (так называемые функционально-телеологические определения). Дело в том, что наши дети не давали определений и, во-вторых, возраст их выше того (дошкольного), для которого характерны функционально-телеологические определения. Следовательно, мы должны признать, что здесь искание каузальных корней у того или иного предмета или явления есть действительная тенденция детского мышления и притом тенденция, сильно выраженная.



Наши данные надо сопоставлять с выводами другого рода исследований, а именно с известными работами Бинэ, Штерна и ряда других исследователей, изучавших манеру детей различного возраста давать отчет о показанной картине. Как известно, Бинэ установил такие ступени в развитии детской наблюдательности: перечисление, описание и объяснение. Штерн вместо 3 намечает 4: 1 стадия предметная, 2 — действий, 3 — отношений, 4 — качественная.

Так как среди отношений, учет которых составляет третью стадию по Штерну, надо иметь в виду и причинные отношения, а объяснение (3 стадия по Бинэ), сводится, главным образом, к установлению причинных связей, то наши данные находят для себя подтверждение в этих известных исследованиях (хотя бы и косвенное, так как и подход и постановка при нашем исследовании были иные, чем у Бинэ и Штерна). В конце концов, здесь проявляется общечеловеческая тенденция — за первым вопросом: что это такое? ставить второй: откуда оно? какова причина его?

Педагогические выводы из этих психологических данных понятны: надо в максимальной степени удовлетворить эту детскую жажду и исследовательскую ненасытность.

На свое «почему?» ребенок должен с помощью учителя и воспитателя возможно более правильно обоснованно ответить: «потому что». Несколько странным оказывается огромное число каузальных вопросов у 10-летних девочек. Там так трудно предположить, что этот год у девочек является периодом расцвета у них подлинной пылкости, то остается предположить, что в этой массе вопросов есть значительная доля таких, которые иногда называют «механическими вопросами»; из них-то образуется та «мельница вопросов», которая характерна для некоторых периодов детской жизни, но которая еще не свидетельствует о глубоком подлинном искании и настоящей любознательности; здесь ребенок перескакивает с вопроса на вопрос, сыпет их как из пулемета, часто даже не вслушиваясь в ответы и разъяснения, которые им даются.

Помимо только что рассмотренных пунктов мы остановимся кратко еще на следующем вопросе: какую роль играет каждая из предложенных 3 групп раздражителей (предметные, словесно-конкретные и словесно-отвлеченные) в вызывании каузальных, функционально-телеологических и утилитарных вопросов?

Не имея возможности за недостатком места приводить всех имеющих у нас по этому вопросу таблиц, возьмем из них только самое существенное. Прежде всего оказывается, что сила влияния всех этих раздражителей на образование функционально-телеологических и утилитарных вопросов почти одинакова: как у мальчиков, так и у девочек она выражается, главным образом, цифрами 5–7–9%.

Что же касается причинных вопросов-суждений, то разница во влиянии различных раздражителей настолько велика, что мы считаем необходимым привести соответствующие цифры.

**У мальчиков:**

Года	10	11	12	13	14	15	16	17
Предм.	3,5	3,2	17,5	8,1	21,1	6,5	11,6	19
Слов. конкр.	4,4	7,8	16,5	20	13,5	7	18,9	18,8
Слов. отвлеч.	20,8	16,8	24	24,5	31,1	20	30,9	13,5

Таблицы отчетливо показывают, что из разнообразных раздражителей наиболее сильными в деле возбуждения причинных вопросов оказываются словесно-отвлеченные, а наиболее слабыми — предметные. Как объяснить это явление? Найти обоснованный ответ на этот вопрос весьма затруднительно. Можно, пожалуй, предположить, что поскольку предъявленные для наблюдения предметы и произнесенные слова были самыми заурядными, то отпадала настоятельная необходимость доискиваться условий их возникновения. Поэтому причинные вопросы при отвлеченных словах кажутся оттого многочисленными, что слишком невелико число таких вопросов при предметных и конкретно-словесных раздражителях; иначе говоря, эта многочисленность оказывается относительной и при том весьма относительной; если же взглянуть в абсолютные значения чисел, они оказываются довольно невысокими (13—20—24, изредка больше). Но этот интересный вопрос желательно, конечно, проверить на новых и при том обширных исследованиях.

Перейдем теперь к рассмотрению вопросов, заданных по поводу материала и цвета предметов, предъявленных или названных при ответах, а также по поводу их местонахождения. Как и раньше, мы будем разбирать, главным образом, влияние различных раздражителей на направление вопроса по одной из этих категорий.

Прежде всего отметим, что о материале и цвете вопросы задавались только при предметном и словесно-конкретном раздражителе, а о месте при всех 3 видах раздражителей (т.е. и при отвлеченных словах).

Не приводя опять цифр, которые сильно загромодили бы текст, не давая чего-нибудь существенного, укажем только важнейшие выводы, которые можно сделать из их просмотра.



Что касается вопросов о материале, то предметные раздражители, как правило, вызывают по всем годам большее число их, чем конкретные слова, по вопросы о цвете вызываются почти в одинаковой степени как предметами, так и конкретными словами. Наконец, вопросы о месте вызываются, главным образом, предметными и словесно-конкретными раздражителями и в ничтожной степени отвлеченными словами, что и понятно без специальных разъяснений.

Теперь перейдем ко 2 группе опытов. Эти эксперименты состояли в следующем: испытуемому был показан большой портрет неизвестного старика, нарисованный красками, и они должны были высказать по поводу него то или иное суждение. Этот опыт стоит довольно близко к известным опытам на наблюдение и показание по поводу виденного, так как и в наших опытах требуется давать показания по поводу виденного, а не высказывать какие угодно пришедшие в голову суждения по поводу виденного.

Высказанные суждения можно было рассматривать с самых различных точек зрения, а именно: 1) в какой степени в высказанных суждениях выявляются общие впечатления от картины или, напротив, детали; 2) в какой степени испытуемые сосредоточивали свое внимание на внешних или внутренних (психических) чертах изображенного лица; 3) что касается последних, т.е. внутренних черт, то как распределяются суждения по 3 гралям психики (согласно традиционному делению) — интеллектуальной, эмоциональной и волевой; 4) наконец, какая оценка оказывается преобладающей — формально-эстетическая оценка портрета или моральная оценка изображенного на портрете лица. Из этих четырех вопросов мы возьмем для обсуждения только первые два.

1. Что касается первого вопроса, то мы имеем здесь такие данные (сразу для мальчиков и девочек).

Года	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Детали	28,8	44,7	37,3	50,7	55,5	52,1	37,3	39,3	31,6
Общее	69,4	54	55,1	26,7	28,1	30,3	43	36,4	31,1

Всматриваясь в эти числа, мы подмечаем в них как бы 3 участка или этапа: с 9 до 11, с 12 до 14 и с 15 до 17 л. В первый период (с 9 до 11) у детей преобладает склонность отмечать в

портрете общие черты, во второй период — склонность выдвигать детали и, наконец, в третий — и та и другая склонность как бы уравниваются. Можно считать, что это, в общем, согласуется и с прежними аналогичными исследованиями. Неопределенность, «взгляд и нечто», преобладание представлений средней общности, действительно, характерны для детей младшего возраста; правда, они иногда удивительно четко замечают и детали, но этих деталей, во-первых, немного и, во-вторых, они почему-либо особенно привлекли внимание ребенка. Обычно же суждения маленького ребенка о виденном — это именно общие фразы, которые дифференцируются только после тщательного и умелого расспроса со стороны взрослого. Лет с 12 отмечается уже прогресс, правда, односторонний: у подростков начинает проявляться вкус к деталям.

Перейдем теперь ко второму вопросу: как распределяются (по годам) суждения, касающиеся внешних особенностей, и суждения относительно психических черт. Мы имеем здесь такие данные:

Года	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Сужд. о внешн.	98,2	98,7	92,4	80,4	83,4	82,4	80,3	72,7	62,7
Сужд. о психич.	1,8	1,3	7,6	19,6	16,4	17,6	18,7	24,6	27,3

И здесь мы получаем выводы, находящиеся в согласии с установленными представлениями о детской психике: чем моложе дети, тем более им доступен и понятен внешний мир — мир предметов, действий, форм и цветов; только с переходного возраста и свой и чужой внутренний мир начинает все более и более останавливать на себе внимание подростка, он начинает разбираться в нем, делается своеобразным «гуманистом».

Однако просмотр наших данных все-таки показывает слишком малый процент суждений о психике даже у 15–17-летних подростков. Мне кажется, это надо отнести за счет того, что перед испытуемыми был ведь все-таки не живой человек, а портрет, и потому мысль, естественно, направляется на ряд внешних черт статического образа.



Теперь интересно посмотреть, какие ступени психики и в какой степени захватывают внимание наших испытуемых? Наши данные таковы:

Года	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Интел. стор.	79	63	52	69	48	46,3	40,5	37,6	38,3
Эмоц.-вол. стор.	21	37	48	31	52	33,7	59,5	62,4	61,7

Эти числа как будто показывают, что в период отрочества дети отмечают по преимуществу интеллектуальные черты в изображенном на портрете лице, а в более поздние годы начинают все более и более привлекать наряду с ними также и эмоционально-волевые черты. Что это значит? Неужели детям 10–13 лет ближе и понятнее интеллектуальная жизнь, чем жизнь эмоций, настроений и т.п.? С этим трудно согласиться, и наши числа можно объяснить или какими-нибудь побочными неучтенными влияниями, или же их можно объяснить так, что письменная характеристика интеллектуальных черт для младших детей оказывается гораздо более легкой, чем характеристика и формулировка эмоционально-волевых черт. Это обстоятельство (несовершенство детской речи, объединяющее детскую психику до последней степени) надо постоянно иметь в виду при экспериментально-психологическом исследовании детей.

## II. Исследование умозаключений у детей

Дальнейшей нашей работой было исследование умозаключений у детей. Никто, вероятно, не станет оспаривать, что это одна из наименее обследованных области детской психики. И здесь большим недостатком является крайняя неразработанность методики и сравнительно небольшое число испытуемых.

Обычная методика исследования умозаключений состоит в том, что испытуемым дают образцы категорических, условных или раздельных форм умозаключений (дедуктивных и индуктивных) без какого-нибудь элемента (напр., посылки без выводов или вывод с одной из посылок) и требуется этот элемент найти, или дается полное умозаключение, но требуется определить, правильно ли оно. Но практика исследований показала, что такие схематизированные умозаключения приводят в большое затруднение не только детей, но и взрослых, в то время как живой процесс мышле-

ния свободно преодолевает те затруднения, которые возникают в естественной обстановке, при задачах, ставимых жизнью. Эти оговорки нужно иметь в виду и при рассмотрении наших выводов. Из самых разнообразных форм умозаключений мы взяли следующие: 1) умозаключения по первым фигурам категорического силлогизма, 2) причинные умозаключения, 3) умозаключения по аналогии, и, наконец, 4) мы испытывали еще умение разбирать умозаключения при посылках, выражающих различные пространственные отношения.

#### 1. Решение силлогизмов

Что касается категорического силлогизма, то из 4 фигур его мы брали только первые три, потому что, как известно, 4-я фигура носит крайне искусственный характер и не имеет жизненного значения.

На первую фигуру был взят следующий пример:

1. *Ни один человек не может предсказать будущее.*

2. *Гадалки — люди.*

3. *Следов...*

Эта задача была решена детьми различных лет в таком числе (в %):

Года	10	11	12	13	14	15	16
% прав. реш.	25	28	35	32	47	51	53

Как видно, ряд чисел, в общем, постепенно возрастает, что вполне понятно, но два момента в нем необходимо все-таки отметить. Это, во-первых, сравнительно невысокий общий уровень приведенных чисел (по всем годам), во-вторых, задержка роста «умозаключающей способности» на 13 году. Что касается первого обстоятельства, то оно находится в согласии с выводами, полученными другими исследователями: дискурсивное мышление, т.е. последовательное оперирование умозаключениями, есть сложная операция, с трудом преодолеваемая детьми, даже подростками, — второе обстоятельство можно объяснить как естественную задержку в развитии мышления.

На вторую фигуру был дан следующий силлогизм:

*Все рыбы дышат жабрами.*

*А киты дышат не жабрами.*

*Следов...*

Решения этой задачи распределяются по годам следующим образом:



Года	10	11	12	13	14	15	16
% прав. реш.	51	52	55	47	68	67	65

Просматривая этот ряд, мы приходим к следующим выводам: 1) решение силлогизма по второй фигуре оказалось для наших детей более легким чем решение по 1-й; мы не хотели бы придавать этому выводу распространительного толкования, так как другие исследования подтверждают общераспространенное мнение, что наиболее легкой является первая фигура (названная еще Аристотелем «золотой»); 2) бросается в глаза и в данном случае некоторое замедление в росте «умозаклюющей способности» на 13 году; 3) наконец, заставляет призадуматься, что значительная масса (более 30%) даже подростков и юношей не в состоянии справиться и с этой формой умозаключений.

На третью фигуру была дана такая задача:

Страусы — птицы.

Страусы не летают.

Следов...

Решения этой задачи распределяются по образом:

Года	10	11	12	13	14	15	16
% прав. реш.	8	19	11	27	28	31	34

Из обзора этих чисел мы приходим к следующим выводам: 1) умозаключение по 3 фигуре оказывается для детей значительно более трудным, чем умозаключение по первой и второй фигуре, 2) в переходный период и здесь обнаруживается некоторая задержка в развитии мышления.

Сравнивая теперь детские решения задач по всем 3 фигурам, мы должны сделать следующие выводы общего характера: 1) решения схематизированных задач-умозаключений оказывается, в общем, для детей делом довольно трудным, 3) особенно трудны они для детей раннего школьного возраста, 3) в переходном возрасте замечается задержка в развитии «умозаклюющей способности».

Что могут означать эти выводы? Как известно, в свое время (в 1906–10-х гг.) подобные же экспериментальные исследования (с

применением схематизированных умозаключений) дали Э. Мейману право утверждать, что «логическое умозаключение в такой форме, как требует школьная логика, становится вполне доступным подрастающему ребенку лишь очень поздно; пожалуй, только в последнем классе народной школы (немецкой) в 14 летнем возрасте можно говорить о том, что ребенок в состоянии обзреть и понимать выполненные умозаключения или цепи умозаключений. Такой вывод является, конечно, весьма многозначительным по своим педагогическим последствиям и потому было чрезвычайно важно проверить правильность такого утверждения. Первым из видных педологов высказался против такого вывода В. Штерн (на 6 международном съезде психологов). Его наблюдения над детьми даже более раннего возраста показали, что они в состоянии строить выводы (умозаключения), если они необходимы по естественному ходу мысли. Схематизированные же задачи по 3 фигурам делаются трудными именно вследствие своей нежизненности и странности. Экспериментальную проверку положения Меймана произвел Шюслер. Он три раза исследовал своих учениц в возрасте 12–13–14 лет, делая между каждым исследованием годовой промежуток. Для решения он давал задачи по всем 4 фигурам категорического силлогизма, при чем в каждой задаче давались посылки и надо было найти вывод. Эти опыты показали, что наиболее легко дети справились с первой фигурой: выводы из посылок были сделаны от 60% до 90% детей, со второй фигурой справились только около 35%; что касается четвертой фигуры, то, как и следовало ожидать, с ней справились только редкие дети.

По предложению Штерна, Шюслер произвел аналогичные опыты над взрослыми малограмотными людьми, чтобы посмотреть, какова будет разница между ними и детьми в оперировании с такими схематизированными умозаключениями. Опыты показали, что «взрослые дали результаты не только не лучшие, но и отчасти даже худшие, чем дети». Это, по мнению Штерна, является доказательством того, что «мышление в рамках логических фигур вообще противоречит его естественному ходу». Мне кажется, что приближением к этому естественному ходу было бы такое построение умозаключений, которое выливалось бы в короткую беседу или маленький спор между двумя лицами; испытуемые (дети) и должны были бы разобрататься в таком споре и решить, кто прав и кто неправ в споре.

## 2. Каузальные умозаключения

Исследование детского умения разбираться в причинно-следственных отношениях представляет и высокий интерес, и большую трудность. До самого последнего времени «причинное



мышление» исследовалось у детей, главным образом, по методу простого систематического наблюдения. Экспериментальный подход к решению этой проблемы дан был психотехникой. Как известно, сущность такого эксперимента заключается в следующем. Испытуемому дается ряд слов, обозначающих явления, которые находятся в причинно-следственной связи, но слова эти перепутаны, и задача состоит в том, чтобы расположить их в естественном порядке. Например, если был дан такой хаотический ряд слов: разрушение моста—дождь—наводнение, то естественный порядок будет такой: дождь—наводнение—разрушение моста. Мы дали нашим испытуемым следующие 6 постепенно растущих рядов слов, обозначающих (в беспорядке) причинно-следственную связь:

1) *Наводнение—сильный дождь—разрушение моста.*

2) *Приезд пожарных—падение зажженной лампы—прекращение пожара—пожар.*

3) *Спасательные лодки—столкновение кораблей—туман в море—спасение—течь в корабле.*

4) *Сражения—объявление войны—вражда двух государств—заключение мира—победа—отправление войск на фронт.*

Результаты у нас получились следующие:

Для задачи из 3 понятий:

Года	10	11	12	13	14	15	16
% прав. реш.	38	51	75	86	96	96	97

Для задачи из 4 понятий:

Года	10	11	12	13	14	15	16
% прав. реш.	27	36	58	82	87	94	96

Для задачи из 5 понятий:

Года	10	11	12	13	14	15	16
% прав. реш.	9	21	72	67	75	81	83

Для задачи из 6 понятий:

Года	10	11	12	13	14	15	16
% прав. реш.	9	32	41	54	71	76	75

Просмотр всех этих рядов чисел показывает, что 1) расстановка слов в причинно-следственный ряд представляет для детей (по крайней мере, обследованных) значительно более легкую операцию, чем решение умозаключений; 2) замечается резкий скачок в успешности решения причинно-следственных задач на 11 году (напр., для задачи из 3 понятий с 38% до 51%, для задачи из 5 понятий с 9% до 21% и для задачи из 6 понятий с 9% до 32%); 3) хотя увеличение числа понятий и ведет к падению успешности решения задачи, но это падение является относительно довольно небольшим; таким образом, если испытуемый усвоил себе сущность задачи и справился с ее решением при небольшом числе понятий, то это ведет к тому, что он с достаточным успехом будет справляться и с более сложными задачами. Впрочем, необходимо сейчас же сделать оговорку, что такое утверждение применимо к сравнительно небольшому числу понятий (т.е. в нашем случае при размахе от 3 до 6 понятий); применимо ли оно к значительно большему числу понятий, это без специальных исследований сразу сказать нельзя.

Интересно, между прочим, сопоставить с этими результатами выводы из нашего исследования того же умения разбираться в причинно-следственных рядах понятий у студентов Комвуза им. Ленина (в Минске). Это умение оказалось весьма низким: немного выше 20%. Как объяснить такое явление? Неужели такой низкий % говорит о том, что эта отобранная молодежь, действительно, так плохо разбирается в реальных причинно-следственных связях и отношениях? В этом можно сильно сомневаться, потому что отзывы преподавателей и живая беседа с этими слушателями говорят об обратном. Поэтому здесь естественно напрашивается мысль, что эта слабая успешность обменивается в значительной степени «книжным характером» теста. Действительно, одно дело — разбираться в словах, написанных в беспорядке на листочке бумаги, и другое — понимать естественную житейски-понятную причинно-следственную связь между обычными жизненными явлениями. Здесь, по-видимому, дело обстоит так же, как и при решении умозаключений (см. замечание В. Штерна).



Слушатели Комвуза по большей части или рабочие, взятые от станка, или крестьяне, недавно оставившие соху, во всяком случае люди не книжные. Что же касается обследованных нами детей, то это школьники, у которых вошло в привычку оперирование с книгой и бумагой, и потому книжность теста сказывается у них меньше.

Таким образом, во всех подобных случаях необходимо создать какую-то, если так можно выразиться, «поправку на книжность» теста, в противном случае можно прийти к весьма превратным выводам.

### 3. Умозаключения, связанные с пространственной интуицией

Таким термином мы условно будем называть задачи на распределение предметов или лиц в определенном пространственном порядке. Мы брали для своих целей известный тест на распределение квартирантов по этажам, именно в такой (русской) форме:

*Ивановы живут над Алексеевым, Семеновы — над Васильевыми, Ивановы под Васильевыми.*

Необходимо правильно расположить всех этих лиц по этажам схематически нарисованного четырехэтажного дома.

На выполнение теста давались 3 минуты. Получившиеся результаты видны из следующей таблицы:

Года	10	11	12	13	14	15	16
% прав. реш.	5	27	38	65	68	77	78

В ней бросается в глаза огромный скачок в успешности решения данного теста в первые три года, а затем своеобразная задержка. Кажется несколько удивительной задержка в развитии умения решать подобные задачи у молодежи 15–16 лет, но, с другой стороны, все-таки надо иметь в виду, что размер % решений, равный 77–78, обозначает, что именно для данного возраста эти задачи оказываются стандартными, т.е. они могут оказаться измерителем умственного развития (умственной одаренности) подростков 15–16 лет.

### 4. Решение тестов по аналогии

Мышление по аналогии является одним из самых естественных и примитивных. Даже более того, поскольку аналогия состо-

ит в сравнении, а сравнение есть основа всякого рассуждения (припомним древнее положение — все познается через сравнение), постольку мышление по аналогии в широком смысле слова лежит в основе всякого мышления. Конечно, поскольку мы берем специально известную логическую форму «умозаключений по аналогии», в которых мы от сходства двух предметов или явлений в некоторых немногих (и притом несущественных) свойствах делаем вывод о сходстве их в других свойствах, постольку такое мышление будет всегда служить образцом несовершенного мышления.

Тесты по аналогии, которые особенно употребительны в психотехнической практике, как известно, строятся по типу пропорции, только установка здесь не количественная, а качественная, а именно: даются три понятия, из которых первые два связаны между собою тем или другим логическим отношением (напр., предмет и свойство, предмет и действие, два сходные или противоположные предметы и т.п.), задача состоит в том, чтобы подыскать такое четвертое понятие, которое относилось бы к третьему так же, как второе к первому. Ясно, что подобные задачи не являются задачами на умозаключение по аналогии в точном смысле слова (см. только что приведенное определение последнего); для этого пришлось бы строить гораздо более громоздкие задачи. Но вместе с тем мы должны признать, что решение у тех и других задач в основном опирается на одинаковые процессы мышления.

А если так, то мы должны воспользоваться той удобной формой (в экспериментально-техническом смысле), которая применяется в психотехнике. Своим испытуемым мы давали следующие 10 задач по аналогии:

1. *Лето* — *дождь*, *зима* —
2. *Хороший* — *дурной*, *длинный* —
3. *Сидеть* — *стул*, *спать* —
4. *Воробей* — *птица*, *роза* —
5. *Глаз* — *слепой*, *ухо* —
6. *Нож* — *резать*, *игла* —
7. *Здоровый* — *больной*, *сильный* —
8. *Буря* — *тишина*, *война* —
9. *День* — *солнце*, *ночь* —
10. *Летать* — *птица*, *ходить* —

Для решения задач было дано 5 минут. Результаты работы видны из следующей таблицы:



Года	10	11	12	13	14	15	16
% прав. реш.	38	62	71	68	81	87	94

Здесь мы видим уже знакомые особенности: значительный подъем умения решать аналогии при переходе от 10 года к 11-му (с 38% до 62%), задержка в развитии этого умения на 13 году, затем новый значительный подъем (с 68% до 81%) и дальнейший рост в следующие два года.

### Выводы

Подведем теперь итоги нашему небольшому исследованию:

1. Наиболее будят мысль у детей (если судить об этом по количеству заданных вопросов) налицные предметы, наименее-отвлеченные слова.

2. Наибольшая пытливость у детей школьного возраста обнаруживается на 12 и 17 году (что находится в согласии с некоторыми прежними исследованиями).

3. При наличии трех видов раздражителей: реальных предметов, конкретных слов и отвлеченных слов дети (обследованные) особенно склонны создавать экстенсивно-синтетические суждения, т.е. они занимают средний этап в умственном развитии — умеют выйти за пределы тесного круга непосредственного воздействия раздражителя, но не в состоянии сильно отвлечься от него.

4. На 13-14 году замечается резкое падение числа аналитических суждений (у мальчиков) и соответственный рост интенсивно-синтетических суждений.

5. Если рассматривать суждения по содержанию, отмечая в них указания, с одной стороны, на цель, причину пользу, а с другой — на материал, цвет или место, то по первой категории оказывается огромное преобладание причинных (каузальных) вопросов (и суждений).

Этот вывод находится в полном согласии с выводами Гросса, но противоречит выводам Н. Смирнова, у которого преобладающими оказываются целевые вопросы. Таким образом, требуется проверка данных выводов.

6. При наблюдении изображений (портретов) у детей первых школьных лет (9-11) преобладает склонность отмечать общие черты, в переходный период — детали, а в юношеский (15-17 лет) и та и другая склонность как бы уравниваются.

7. Что касается суждений о внешности и суждений о психических особенностях, то у детей (обследованных) преобладают суждения первой категории, особенно в младшие годы, суждения второй категории резко поднимаются (с 7,6% до 19,6%) с 12 лет.

8. В противоположность некоторым другим исследованиям, наши данные говорят, что дети младшего школьного возраста (9-11) отмечают в изображенном на портрете лице преимущественно интеллектуальные черты, а в более поздние годы эмоционально-волевые. Эта странность, может быть, объясняется сравнительно большей доступностью для детей терминов для интеллектуальной характеристики (умный, глупый и т.п.).

9. Что касается умозаключений, то и наше исследование подтверждает, что схематизированные формы их (по известным 4 фигурам) оказываются для детей довольно трудными; особенно трудны они для детей ранних школьных лет.

10. Из числа фигур наиболее трудной оказывается третья, что касается первой и второй, то для наших испытуемых они не различаются резко друг от друга по своей трудности (или легкости).

11. В переходном возрасте замечается некоторая задержка в развитии «умозаключающей способности».

12. Для решения вопроса о том, насколько дети ранних возрастов действительно способны к умозаключениям (жизненного характера), необходимо параллельно со схематизированными умозаключениями давать детям для решения задачи более жизненного характера (в виде кратких споров).

13. Расстановка слов в причинно-следственный ряд оказывается для детей (по крайней мере обследованных) более легкой задачей, чем решение схематизированных умозаключений, однако все же значительный % детей не может справиться с этой задачей.

14. Решение задач на распределение лиц по этажам несколько напминает решение умозаключений по 1 и 2 фигуре с той разницей, что 10-летние дети дают поразительно малый % решений задач первой категории.

15. Решение задач по аналогии характеризуется уже обычными чертами: значительным подъемом при переходе от 10 года и 11, задержкой в развитии на 13 году, затем новым подъемом и сохранением достигнутого уровня в дальнейшие годы.

16. Так как изучение развития мышления у детей имеет огромное теоретическое и практическое значение, необходимо поставить ряд новых обширных опытов с применением однообразной методики.



## Методы профессиографии<sup>1</sup>

**1. Классификация психотехнических методов.** Психотехнические методы разделяются на две большие группы, а именно:

А) *Методы изучения профессии*, на основе которых строится затем определенная профессиограмма, и Б) *методы исследования самого человека*, дающие возможность построить его индивидуальную психограмму.

Часть психотехники, в которой излагается учение о профессиях, об их видах, о свойствах, необходимых для выполнения их и т.п., называется *профессиологией или профессиографией*. Поэтому и методы изучения профессий называются методами профессиологии (или профессиографии). Методы же испытания человека в практических целях можно назвать методами *психотехнического диагноза и прогноза*, или методами профотбора и профориентации.

Рассмотрим сначала методы профессиографии. Для определения основных качеств, необходимых для той или другой профессии, психотехник применяет следующие методы: 1) метод наблюдения, 2) метод анкеты, 3) метод трудных моментов, 4) метод экспериментального сравнения, 5) трудовой метод, 6) метод естественного профэксперимента, 7) биографический метод.

**2. Метод наблюдения.** Метод наблюдения заключается в том, что психотехник наблюдает над процессами той или иной профработы, чтобы дифференцировать и расчленить живую и конкретно-своеобразную работу на ее нервно-психические компоненты и таким образом выявить те качества и способности, которые являются особенно актуальными и необходимыми для данной работы.

Положительные и ценные стороны данного метода заключаются в следующих основных моментах.

1. Только метод непосредственного и систематического наблюдения над трудовыми процессами в той или иной профессии способен дать описательно-протокольную характеристику изучаемой работы, что является базой для дальнейшего, более дифференцированного исследовании отдельных моментов и этапов профработы.

<sup>1</sup> Из книги: Василейский, С.М. Введение в теорию и практику психологических, педологических и психотехнических исследований. Минск, 1927. С. 189–203.

2. Тот субъективизм, которым страдают некоторые другие методы профессиографии, значительно ослабляется в точном протоколе работы, произведенном с помощью метода наблюдения.

3. Наблюдения, ведущиеся параллельно несколькими лицами, дают, действительно, ценный материал для взаимного контроля и тем доводят объективно-описательную ценность данного метода до значительной высоты.

4. С помощью наблюдения можно осуществить наиболее полную статистику частоты известных психических процессов, которая играет такую большую роль в деле перевода конкретного своеобразия профработы на язык психологических понятий (особенно при внесении в него хронометража).

5. Метод наблюдения значительно облегчает самую классификацию получаемого конкретного материала и тем самым позволяет нам избежать того хаоса многообразия, который представляет из себя почти всякая профработа, когда мы впервые подходим к ней для ее изучения.

Отрицательные же стороны этого метода таковы:

1) Как указывает Бенари, «специалист, но не психолог, и даже психолог, но не специалист могут упустить из виду что-либо существенное» (при этом методе).

2) Простое наблюдение ничего не может сказать нам о том, какие свойства играют главную роль в том или ином трудовом процессе (Клапаред).

Но как то, так и другое возражение нельзя считать особенно сильным, так как, во-первых, наблюдение, как метод, допускает возможность одновременного участия в работе и специалиста, и психолога, которые будут наблюдать одновременно за профработой, — и, во-вторых, метод наблюдения все же неизбежно должен оставаться той базой, на основе которой только и возможно применение других методов.

**3. Анкетный метод.** Мы отметим здесь лишь значение анкеты в профессиологии. Анкетный метод широко распространен в психотехнических исследованиях. Проводится он или письменно (форма Липмановского опросника) или устно.

В виде возражений против анкетного метода могут быть приведены следующие положения:

1. Трудно составить анкету с такой полнотой, чтобы были охвачены все функции, могущие участвовать в данной работе.

2. Работа по заполнению анкеты слишком трудна для рабочего, многие вопросы могут пониматься по-разному, что вызывает сильную пестроту ответов.



3. Многие качества у работников находятся в сфере «бессознательного их применения» и поэтому не будут вовсе отмечены ими автоматизация свойств.

4. Рабочие стремятся преувеличивать трудности их профессии (И.Н. Шпильрейн).

5. При большом количестве анкет в современной жизни многие относятся к ним чрезвычайно формально.

Положительные стороны применения анкетного метода в профессиологии:

1. Анкета является не объективным, а субъективным отображением психологических особенностей той или иной профработы, а потому она дает нам чрезвычайно ценное многообразие субъективных (индивидуальных самовосприятий и самоистолкований профработы.

2. При анкетном методе могут довольно полно выявиться взаимоотношения различных психических типов людей с теми задачами, которые перед ними ставит та или иная профработа. Отсюда при достаточно тщательном анализе анкет мы получаем ряд весьма интересных соображений по поводу взаимоотношения психических типов и изучаемой нами профработы.

3. Помимо этого, при наличии богатого анкетного материала можно устранить или сгладить тот субъективизм, который получается при анализе одной анкеты.

4. Не нужно забывать, что анкета не всегда в профессиографии должна опираться на интроспекцию. Здесь в равной степени может быть использован и метод экстра-спективных анкет, а также и комбинируемые сочетания из них.

Итак, те возражения, которые приводятся против анкетного метода, являются в сущности возражением против исторической формы применения этого метода в виде, главным образом, Липмановского вопросника, но возможны и другие формы и варианты применения анкетного метода, в значительной мере свободные от тех недочетов, которые имеются в вопроснике Липмана, хотя и этот вопросник при тщательной проработке полученного по нему материала является в некоторых отношениях довольно ценным.

**4. Метод экспериментального сравнения.** Типичная форма применения данного метода заключается в следующем. Обычно берутся тщательно подобранные группы работников той или иной профессии, при чем одна группа составляется из слабых, другая из сильных работников, и производится экспериментальный анализ психического содержания и функционального состава личностей данных работников. После этого производится обычно корреляция

между развитием отдельных функций и местом, занимаемым тем или иным работником и той или иной группой.

Отсюда мы должны были бы получить довольно точные указания относительно того, какие функции и в какой степени являются необходимыми в данной работе.

Возражения против метода экспериментального сравнения сводятся к тому, что при применении данного метода очень часты случаи несоответствия экспериментальных данных с данными практики, и в частности с оценками, даваемыми администрацией. Что возражение нельзя считать особенно сильным, так как здесь очень часты случаи неверных и субъективных расценок работников со стороны администрации и фабзавкомов. Поэтому мы в своих исследованиях всегда выставляем принцип не более 5-ти балльной оценки, служащих со стороны администрации, иначе получается довольно произвольная оценка.

Помимо этого возражения, можно сделать еще следующие замечания относительно данного метода 1. Самый выбор исследуемых функций несколько условен или даже произволен, причем здесь очень часто имеют место даже чисто априорные соображения общепсихологического характера, оторванные от всякой попытки предварительного знакомства со всей конкретной своеобразностью изучаемой профработы. 2. Метод сравнения степеней развития изолированных друг от друга функций очень часто не в состоянии нам дать достаточно точных указаний о ценности работы этих функций в их естественно-комплексном проявлении в той или иной профработе.

3. Много внимания уделяется математике (корреляциям) и мало индивидуальному психотехническому анализу самого содержания профессиограмм.

4. Сложность составления схемы тех функций, которые было бы особенно ценно подвергнуть тому или иному исследованию.

Но, делая эти указания, мы вовсе не хотим этим сказать, что данный метод является малопригодным для целей профессиографии; наоборот, этот метод является одним из наиболее ценных методов профессиографии. Его ценными и наиболее положительными сторонами, без всякого сомнения, является, во-первых, довольно точное определение высоты развития той или иной функции; во-вторых, возможность многократного повторения исследования до полного уяснения внутренней связи функций индивидуальных возможностей; в-третьих, так как этот метод является экспериментальным и плюс сравнительным, то он нам дает возможность установить типовые стандарты, имеющие такое



большое значение в психотехнике; в-четвертых, особенно интересной стороной метода экспериментального сравнения является то, что мы можем путем использования для исследования комплексных профтестов ставить исследование почти в естественные привычные условия обычной профессиональной работы, что сближает этот метод с методом естественного профэксперимента и придает ему характер как бы метода комплексно-тестового сравнения; отсюда большая жизненность и эластичность этого метода.

**5. Метод трудных моментов.** К типу методов, опирающихся на экспериментальное сравнение, с одной стороны, и на статистическую обработку, с другой, принадлежит тот метод, который называют методом трудных моментов. Этот метод заключается в том, что мы изучаем в профессиональной работе лишь наиболее трудные ее моменты, причем учет этих трудных моментов может вестись хотя бы путем изучения причин профессиональных неудач и мотивов перемены профессий, а также и причин катастроф.

Об этом методе Клапаред говорит так: «Подобно тому, как патология освещает физиологию, а порча механизма дает понятие о нормальном соотношении его частей, точно также нарушения нормального хода работы дают нам возможность уяснить себе ее механизм и расчленить ее на составляющие элементы; это, так сказать, метод патологии в приложении к анализу профессий». Так, напр., Мюнстерберг анализировал причины морских катастроф, или анализируют ошибки машинисток, — и на основании этого определяют сущность их работы. Сюда же можно отнести и исследование причин профессиональных заболеваний. Критикуя данный метод, проф. И.Н. Шпильрейн указывает, что задачей данного метода является на основании обработки амбулаторных материалов или причин увольнения выяснить вопрос, отсутствие каких признаков может явиться наибольшим противопоказанием для данной профессии. Но такой анализ, продолжает Шпильрейн, всегда остается неполным, поскольку мы здесь имеем только следствие столкновения рабочего с профессией, а следствия могут быть одинаковы при разнообразнейших причинах.

По своей природе мы считаем этот метод наиболее близким к методам психотехнического анализа, поэтому центр тяжести в работе с помощью этого метода лежит не в мертвяще-бездоказательной статистике фактов (следствий), но именно в детальном анализе причин катастроф, перемен профессий и т.д.

Положительной стороной данного метода является легкость в переводе комплексно-трудных моментов работы на язык комплексно-аналогичных тестов для производства профессионального

отбора. Значение данного метода все же ограничено, и он является в основном лишь вспомогательным методом профессиологии.

**6. Метод естественного профессиографического эксперимента.** Этот метод состоит в том, что целый ряд как хороших, так и плохих работников из намеченной к исследованию профессии подвергаются при их обычной работе экспериментальному наблюдению. Это экспериментирование в естественной обстановке при обычном рабочем материале организуется по тем же причинам, как и исследование личности по методу естественного эксперимента Лазурского. Основная разница заключается лишь в том, что необходимо предварительное исследование психического состава той личности, которую мы хотим иметь в качестве объекта для профессиографического исследования. Другое отличие заключается в том, что необходима предварительная разработка плана, подготовка определенного профматериала с таким расчетом, чтобы на нем могли особенно ярко и типично отразиться все особенно нужные в данной профработе качества работника.

При обработке материала мы употребляем звездочку-психограмму, разделенную на 5 концентрических окружностей; этому же способствует и то, что предварительно уже имеется экспериментальное исследование изолированных функций работника. Когда по заранее, заготовленному профессиональному плану проведены 20-40 таких профессиональных экспериментов и составлено соответствующее количество профзвездочек, тогда производится индивидуальный анализ личностей профработников и к этому присоединяется еще коррелирование, которое ведется иногда даже внутри индивидуальных психограмм. Основным все же продолжает быть психологический анализ индивидуальных профпрофилей. Большое преимущество данного метода заключается в том, что здесь мы узнаем, какие могут существовать индивидуальные типы профессиональной одаренности. Необходимо отметить, что абстрактные схемы профессиограмм не совсем удовлетворительны. Необходимо, чтобы были выделены подвижные профессиограммы, учитывающие все многообразие типов людей, с одинаковым успехом могущих работать в одной и той же профессии. Этот метод выдвигает принцип индивидуального подхода к профработнику. Только этот метод может выявить ту широту различных психических типов, которые могут с одинаковой продуктивностью обслуживать ту или иную профессию.

Очень часто психотехник становится прямо в тупик при необходимости произвести оценку работника с точки зрения обычной профессиограммы немых стандартов, так как живая и



конкретно-своеобразная индивидуальность всегда дает целый ряд несовпадений с абстрактной схемой профессиограммы. И здесь-то метод естественного профессионального эксперимента, который мы хотели бы предложить вниманию психотехникой, может сослужить очень большую пользу, так как он позволяет вырабатывать своеобразную схему подвижных профессиограмм, которая может охватывать собою многообразие индивидуально-психических типов людей. Итак, метод естественного профессионального эксперимента имеет, по нашему мнению, следующие положительные особенности.

Во-первых, он позволяет нам выявить все многообразие психических типов, могущих продуктивно работать в той или иной профессии; во-вторых, он позволяет нам создавать тип-профессиограммы, учитывающие особенное разнообразие индивидуальных психик и их ценность для той или иной профдеятельности; в-третьих, он открывает нам некоторые перспективы и возможности в деле определения профценности работника на фактической работе их в предприятиях и фабриках; в-четвертых, ценной стороной его является жизненность и естественность обстановки, отсутствие искусственных заданий; в-пятых, он приучает нас к внутри-индивидуальному анализу профпсихограмм.

Отрицательными сторонами данного метода являются:

1. Трудность достаточно дифференцированной оценки там, где учет работы того или иного психического комплекса функций не может дать или непосредственных или экспериментальных критериев для сравнительной оценки.

2. Трудность расчленения комплекса на участвующие в нем функции и отсюда необходимость довольно частой экспериментальной проверки функций и их комплексов.

3. Необходимость некоторого вспомогательного участия и других методов (как и в трудовом методе).

4. Подавляющая в начале работы многообразность ее проявлений (замечание Мюнстерберга). Но, несмотря на эти трудности и подводные камни, которые встречаются при работе с этим методом, его желательно было бы применить и проверить в широких психотехнических работах.

7. **Трудовой метод.** Сущность трудового метода изучения профессий состоит в том, что психолог сам на практике изучает ту профессию, которую он хочет психологически охарактеризовать. Так, желая изучить профессиограмму токаря, он сам встает за токарный станок, а желая изучить профессию вагонновожатого, сам выучивается управлять движением трамвая и т.д.

И.Н. Шпильрейн, указывая на положительные стороны такого изучения психологии профессий, говорит, что основным преимуществом трудового метода перед всяким другим, должна являться возможность объединения в одном лице рабочего, знающего профессиональную работу, и психолога, желающего ее описать, а отсюда получают такие производные преимущества:

1. Понимание психотехниками, составляющими тесты и отбирающими людей, отдельных фаз трудового процесса.

2. Достаточная возможность путем трудового опыта и самонаблюдения получить те основные сведения об особенностях трудового процесса, которые очень часто нельзя получить путем простого опроса,

3. Даже возможность сделать это самонаблюдение объективным, так чтобы при изучении профессии разными наблюдателями на разных предприятиях получить одни и те же результаты.

4. Изучение профессии не только в поперечном разрезе (т.е. того, что требуется от опытных рабочих), но и в продольном — в процессе овладения профессиональными навыками.

5. На основании сравнения изучаемой профессии с рядом уже изученных профессий — возможность построения сравнительной профессиограммы.

6. На основании опытных данных возможно будет более научно подойти к только еще затронутому и современной литературе вопросу о типах профессий и об их психологической классификации.

7. Опыт такой работы всегда ведет к потизации самого трудового процесса.

Прежде чем остановиться на более или менее детальном разборе этих методологических моментов, посмотрим, и какой форме протекает само изучение профессий при данном методе. Самый процесс изучения профессий, пишет Шпильрейн, заключается в том, что наши работники становятся непосредственно к станку под наблюдением инструктора и на положении рабочих-учеников.

После каждого дня обучения каждый из исследователей пишет протокол рабочего дня. Протоколы строятся по стандартизированной схеме, заключающей в себе 5 пунктов:

1. Описание рабочего дня, — это дневник всех переживаний и происшествий дня.

2. Что кажется наиболее трудным (для суждения о продольном разрезе профессий) в отношении наименьшей податливости изучению.



3. Протоколирование явлений упрощения для выявления сравнительной упражняемости различных функций.

4. Описание проявлений утомления и его влияние на ход работы (со стороны явлений деавтоматизации и дезориентации) и, наконец,

5. Указание на те дефекты в организации труда и в инструктировании, которые замечаются работающими.

Работа по трудовому методу считается законченной, когда психолог, обучающийся под руководством инструктора, может выполнять работу вполне самостоятельно и без руководства инструктора. Описав в основном те формы, в которые выливается изучение трудовым методом различных профессий с целью их психологической характеристики, перейдем к вопросу о тех возражениях, которые выставлялись против данного метода или которые против него можно выставить. Так, Баумгартен отзывался о трудовом методе следующим образом: «Хотя, говорит она, нельзя не признать, что в известных условиях трудовой метод и может быть оправдан, но удивительно как мало он вносит нового в те признаки, которые оказываются профессионально-важными, также на основании работ, произведенных другими методами».

Инженер-психотехник Трамм, с которым И.Н. Шпильрейн беседовал в Германии по поводу данного метода, заявил ему, что метод интересен, но применение его в Германии затруднялось бы тем, что там психотехник не в состоянии употребить более двух недель на такое изучение, так как предприятия обычно торопят с выполнением такой работы. По поводу этого И.Н. Шпильрейн указывает, что при изучении профессий более сложных, чем изучение профессии машиниста при подъемных кранах (которыми занимался Трамм), необходимо для проведения трудового метода до 2 месяцев, — этот пункт нам стоит отметить, так как в нем лежит объяснение некоторым методологическим особенностям трудового метода, как это мы увидим из дальнейшего.

Далее, проф. Б.Н. Северным было выставлено на второй конференции по НОТ возражение, направленное на само существо трудового метода, а именно, что трудовой метод в основном базируется на данных самонаблюдения, а поэтому и обладает всеми присущими ему дефектами в виде неизбежной субъективности, как в итоговой стороне обрабатываемых протоколов, так и в процессе самого самонаблюдения. Этим до настоящего времени и ограничиваются те возражения, которые были сделаны против трудового метода.

Но против этого метода возможны и еще некоторые возражения, а именно:

1. Пункты 2, 4, 5, 6 и 7, которые приводятся И.Н. Шпильрейном для характеристики наиболее положительных сторон трудового метода, в более или менее равной степени приложимы и ко всем другим методам психологической характеристики тех или иных профессий.

2. Запись переживаний и фактов трудового процесса во время рабочего дня проводится, по Шпильрейну, уже по окончании рабочего дня, когда исследователь (и он же испытуемый) является уже довольно утомленным, что несомненно отрицательно влияет на качество записи.

3. Если изменить порядок записей и записывать через короткие промежутки времени показания о своих достижениях и переживаниях, то этим сильно нарушается самый процесс работы, вследствие чего он уже не будет равнозначным обычно протекающему трудовому процессу.

4. Возможна ли твердая и объективно-значимая гарантия того, что обучающийся психолог после двухнедельного или даже месячного и двухмесячного обучения (а у И.Н. Шпильрейна его сотрудницы, изучавшие профессию распределительной телефонистки, работали около 4-х недель) будет равняться квалифицированному рабочему-специалисту? Иначе говоря, действительно ли мы берем работу в ее поперечном (как выражается Шпильрейн) разрезе? На самом деле, кузнец-специалист или специалист-токарь и человек, научившийся ковать или обтачивать, это два лица, далеко не одинаковые, и их тождество более, чем сомнительно.

5. Под большим вопросом находится также сама возможность достижения продольного разреза профессий, т.е. психологии процесса профессионального обучения; так, обычно в большинстве той или иной профессии обучаются подростки, начиная с 12-15 лет, психика которых представляет большие качественные и количественные особенности по сравнению с вполне развитой психикой взрослого психолога.

6. Что психика взрослого культурного человека и психика взрослого малокультурного и малообразованного человека довольно сильно разнятся друг от друга, — это в данное время неопровержимый научный факт, и считаться с ним крайне важно при всех психологических анализах социально-трудовых явлений и профессий. И как раз этот-то момент и не находит своего достаточного выражения при трудовом методе изучения профессий.



Обойти эти возражения, может быть, отчасти и можно, но полное их устранение вряд ли осуществимо, и они будут всегда сказываться на объективной достоверности получаемых результатов.

При этом ссылка на большие совпадения, имеющиеся в работе двух одновременно работающих психологов, также не является вполне надежной, так как, с одной стороны, здесь возможно только индивидуальное совпадение двух более или менее однородных по своей культурности типов и только. Кроме того, это может быть объяснено не столько непосредственной их работой, сколько тем сознательным или бессознательным использованием метода наблюдения и опроса, которыми во время работы при помощи трудового метода все же в большей или меньшей степени пользуются. Указание же на то, что главное здесь не в работе психолога в качестве профработника, и что он является комбинированным методом, в который входит как метод опроса, так и метод наблюдения, также не разрешает методологической задачи, поставленной перед этим методом, так как работа психолога в качестве работника все же остается центральной, а остальное входит как добавочное. При попытке же всякого другого истолкования данного метода мы сразу теряем все его методологическое своеобразие, и он в таком случае ничем не будет отличаться от метода систематизированного и планового наблюдения, который также предполагает длительное и многообразное наблюдение и может быть организован так, что психолог вовсе не будет являться случайным гостем на фабрике, а войдет во все многообразие ее жизни. Однако это еще не будет трудовой метод, ибо сущность его заключается в личном профопыте психолога.

На втором месте следует поставить опрос, так как разговоры с инструктором и товарищами по работе могут представить гораздо больше случаев этому.

Но если в этом заключаются отрицательные стороны трудового метода, то в чем состоят его методологические преимущества? К преимуществам следует отнести, во-первых, то, что трудовой метод пытается постигнуть профессию не извне, а изнутри, что ведет к моторному усвоению трудового процесса.

Во-вторых, в процессе работы очень часто возможна та или иная потизация самого процесса соответствующей профдеятельности, и в этом отношении примеры, приводимые И.Н. Шпильрейном, конечно, весьма показательны.

В-третьих, аппараты и инструменты в руках опытного работника иногда очень мало нам говорят о тех усилиях, которые необхо-

димо употреблять при пользовании ими, и в этом отношении трудовой метод, дает нам ряд весьма ценных сведений относительно того, что можно было бы назвать психологическими особенностями и влияниями самих аппаратов, станков и инструментов, с которыми приходится обращаться в той или иной работе.

В-четвертых, трудовой метод, равно как и метод трудных моментов, способствует переводу участвующих в работе первно-психических функций на язык психотехнических тестов.

Подводя итоги, можно сказать, что трудовой метод является методом весьма интересным, позволяющим психологу внутренне взглянуть и внутренне пережить изучаемую им профессию, чего в такой мере нельзя осуществить при помощи других методов профессиологии.

Но, с другой стороны, и трудовом методе необходимо обратить чрезвычайно серьезное внимание на разработку различных экспериментально-вспомогательных методов, которые могут и значительной мере ослабить те моменты субъективизма, которые всегда в большей или меньшей степени несут с собой всякое самонаблюдение (а в особенности самонаблюдение по памяти). Вообще же применение данного метода, равно как и метода трудных моментов, является всегда более или менее ограниченным, так как изучение при помощи трудового метода высших профессий, в которых срок обучения занимает целые годы, является делом уже чрезвычайно трудно выполнимым.

**8. Биографический метод.** Несомненно, меньшее значение в профессиологии имеет так называемый биографический метод. Сущность этого метода заключается в том, что производится психографический анализ целого ряда биографий наиболее известных представителей исследуемой профессии, после чего делается сводка всех психологических особенностей, которыми в наибольшей степени определялась продуктивность выполняемой этими лицами работы. Этот метод оказывается более полезным при изучении так называемых высших профессий (музыканты, художники, полководцы, скульпторы и т.д.), где другие методы мало применимы. В остальных же случаях особенно большой методологической ценностью данный метод не отличается.

**9. Выводы.** Сделаем теперь выводы из этого краткого обзора профессиографических методов и присоединим к ним некоторые дополнительные пояснения:

1. Основным предпосылочным методом профессиологии является метод наблюдения.



2. Наиболее частное значение имеет метод трудных моментов, так как его применение находит естественное ограничение в самом материале исследования.

3. Употребление анкетного и трудового методов находится в значительной зависимости от самой своеобразности той профессии, которую мы изучаем; так, есть профессии, в которых необходимо применение хотя бы того же трудового метода, так как иначе всегда имеется опасность недооценки или переоценки некоторых, главным образом, моторных моментов работы; другие же профессии могут быть значительно легче обследованы при помощи анкетного метода (профессия врача, агронома и т.д.).

4. Употребление метода естественного профэксперимента особенно желательно там, где имеется возможность предполагать, что в данной профессии могут работать чрезвычайно разнообразные психические типы людей, и где интересно выявить влияние характера и темперамента на самый процесс работы, а также и в тех случаях, где в результате применения метода экспериментального сравнения замечаются большие несоответствия в результатах корреляционных исчислений.

5. Употребление метода экспериментального сравнения особенно ценно, во-первых, там, где необходимо произвести стандартизацию высоты развития тех или иных психических функций, и, во-вторых, там, где имеется наличие четко выраженной однородности психических типов работников, могущих работать в данной профессии, а также и для уразумения психического состава личностей работников той или иной профессии.

6. Отсюда применение того или иного метода может быть показано лишь после проведения предварительной работы с помощью метода наблюдения, так как лишь здесь может выявиться вся конкретная своеобразность подлежащей изучению профессии, а, следовательно, и решен вопрос о том, какие методы следует употреблять при ее изучении.

7. Естественно, что при наличии таких выводов следует возражать против применения одного изолированного, не униженного с другими, метода исследования. Ни один метод, как бы он ни был хорош сам по себе, никогда не даст нам полной и исчерпывающей характеристики профессии; здесь всегда необходимо комбинированное исследование.

8. *Результат такого исследования профессии необходимо выражать не в виде единой, неподвижной и мертвой схемы цифр необходимости, желательности и частоты применения той или иной функции, а в виде целой системы подвижных коэффициентов и ряде*

*типпрофсссиограмм*, которые только и могут отвечать тому подлинному многообразию нервно-психических типов людей, которых мы встречаем в той или иной профессии.

9. Помимо этого, не следует забывать, что и теоретически и практически вполне мыслима профессиограмма, в которой совершенно не будет указано степени высоты развития тех или иных функций; больше того, в ней может в отдельных случаях даже совершенно отсутствовать перечень необходимых нервно-психических функций (так наз., рецепторная профессиограмма); в ней вместо всего этого будет иметься, напр., перечень тестов, выполнение которых в той или иной мере характеризует степень пригодности человека, желающего работать в данной профессии.

10. Не следует забывать помимо этого, что в каждой профессиограмме, получаемой при помощи той или иной группы методов, необходимо должна быть указана та амплитуда колебаний, которая имеется в данной профессии, по отношению к тому многообразию индивидуальных психических типов людей, которые, несмотря на всю свою психическую неоднородность, все же могут с успехом выполнять данную профработу. Поэтому мы при вопросе о том, с помощью каких методов нам следует изучать ту или иную профессию, всегда должны иметь в виду только что указанные нами методологические особенности профессиограмм, как несомненно влияющие на наш выбор методов в каждом конкретном случае.

11. Вообще же, по нашему убеждению, следующие сочетания методов являются особенно жизненными:

*А) Для профессий с наличием многообразных координированных движений и мышечных установок:*

1) Метод наблюдения — трудовой метод — метод экспериментального сравнения.

2) Метод наблюдения — метод трудных моментов — метод экспериментального сравнения.

*Б) Для профессий с участием комплексных проявлений памяти, внимания, находчивости, быстроты движений, способности комбинирования и некоторых других:*

1) Метод наблюдения — метод естественного профэксперимента — метод экспериментального сравнения.

2) Метод наблюдения — метод анкеты — метод естественного профэксперимента.

3) Метод наблюдения — метод трудных моментов — трудовой метод.

*В) Для профессий со сложными формами интеллектуальной работы:*



1) Метод наблюдения — метод анкеты — метод естественного профэксперимента.

2) Метод наблюдения — метод экспериментального сравнения (в форме метода тестового сравнения) — метод анкеты.

12. Употребление как изолированного метода, так равным образом и группы методов может быть ценным лишь в том случае, когда, во-первых, имеется ясная целевая установка на знание того, какого характера и какой ценности будут те данные, которые мы получим при помощи данного метода, и насколько они будут охватывать всю сложную многогранность той или иной профработы, и, во-вторых, когда, благодаря этому, один метод не механически будет существовать около другого, но когда один метод будет проверяться и развиваться на основе данных, полученных с помощью других методов.

#### Приложение 4

### **Профпригодность, одаренность и общие методы их определения<sup>1</sup>**

#### **1. Первоначальное понятие о профотборе, профориентации и профконсультации**

Как известно, наиважнейшей задачей психотехники является установление наиболее рационального соотношения между человеком и его жизненным поприщем, между работником и профессией; психотехника стремится, по английской поговорке, поставить настоящего человека на настоящее место (поскольку, разумеется, этому не мешают разные посторонние обстоятельства). Причем эта общая задача, как легко подметить, имеет две частные установки или вариации: или нам для учреждения (или предприятия) требуется подобрать наиболее подходящих работников — это будет профессиональный отбор; или нужно бывает определенное лицо (или группу их) ознакомить с рядом профессий и указать наиболее подходящую для него — это будет профессиональная ориентация или консультация; как легко понять, разница между простой ориентацией и консультацией заключается в том, что при ориентации мы только ознакомля-

<sup>1</sup> Из книги: Василейский, С.М. Из теории и практики профориентации и профконсультирования / С.М. Василейский, А.А. Гайворовский, С.М. Вержболович Минск, 1929. С.1–15. Глава «Теоретические предпосылки для профотбора, профориентации и профконсультации», откуда взят этот отрывок, написана С.М. Василейским.

ем определенных лиц с рядом профессий, но не даем никаких указаний относительно того, какая же из описанных профессий наиболее подходит для того или другого лица; при консультации же психотехнику приходится брать на себя и эту весьма ответственную задачу. Но сейчас же необходимо отметить, что и простая ориентация в профессии имеет весьма серьезное значение, поскольку подросткам, стоящим на распутье перед широким многообразием жизненных путей, даются авторитетные разъяснения о разнообразных особенностях профессий, об их материальных и моральных условиях, трудностях и преимуществах и т.и.

Однако, наиболее типичными, четкими и научно-обоснованными операциями психотехнических лабораторий являются работы по профотбору и профконсультации. На чем построены они, какова их принципиальная и методологическая база? Чтобы рационально решить вопрос о соотношении между человеком и профессией, надо, очевидно, иметь, с одной стороны, четкую характеристику профессии в виде перечня важнейших признаков, необходимых в этой профессии (это будет профессиональная психограмма или просто профессиограмма), а с другой — определить состояние соответствующих телесных и нервно-психических органов и функций как в их настоящей данности, так и в невыявленных пока возможностях (это будет индивидуальная психограмма).

Остановим теперь свое внимание на проблеме определения индивидуальной психограммы.

«Прежде всего сейчас же подчеркнем, что определение индивидуальной психограммы вовсе не обозначает составление полной характеристики личности. Если бы требовалось последнее, то на психотехника возлагалась бы непосильная задача, ибо методика полной, целостной характеристики личности разработана еще очень слабо. Перед психотехником стоит относительно более простая задача: он должен исследовать у испытуемого относительно небольшой комплекс свойств, необходимых для той или другой профессии, и может оставить ряд других без внимания».

Но и при таком ограничении психотехнические испытания и составление индивидуальной психограммы, если глубже вникнуть в них, вызывают ряд важных принципиальных вопросов.

В самом деле, производя психотехническое испытание, мы устанавливаем, прежде всего, то, в каком состоянии находятся у испытуемого его нервно-психические органы и функции в момент испытания. Иначе говоря, мы ставим диагноз его *status praesentis* (настоящего состояния). Но подобно тому, как это бывает в медицине, вслед за диагнозом у нас возникает проблема прогноза: мы



хотим знать, как будут работать эти органы и функции или, вернее, человек, как определенная рабочая единица, также и в дальнейшем, — будет ли сохранен установленный уровень, или он будет повышаться, или, напротив, понижаться.

Эта проблема прогноза может быть решена (как принципиально методологически, так и в отдельных конкретных случаях) только в том случае, если мы будем в состоянии так или иначе взвесить тот потенциальный фонд, который определяет собой как данный *status*, так и разнообразные дальнейшие возможности. В самом деле, мы постоянно наблюдаем в жизни, что у много человека знания и навыки как будто велики, но потенциальный фонд по существу почти исчерпан и дальнейшее продвижение его будет ничтожно, у другого же, несмотря на небольшой наличный уровень, имеется еще много возможностей для дальнейшего развития.

Теперь мы подошли к одной из важнейших проблем в области психотехнической теории — проблеме одаренности или иначе — проблеме способностей.

## 2. К проблеме одаренности

Проблема одаренности настолько сложна, что здесь при недостатке места и специальном характере нашей книги, нельзя и думать о ее более или менее полном анализе. Здесь мы можем дать только несколько исходных положений и основных справок. Прежде всего, начнем с самого общего и как будто бы само собой понятного разьяснения термина одаренность.

Как показывает самый смысл слова, под одаренностью надо понимать нечто такое в сфере психофизического организма человека, что является врожденным, т.е. полученным от родителей в виде тех или других потенциальных задатков; это есть как бы биологический «дар» природы иногда положительный и мощный (как напр., прекрасная конституция, глубокий ум, разного рода таланты), иногда же скудный и отрицательный (хилая конституция, идиотизм, врожденная немота или глухота и т.п.). Согласно современному учению о наследственности, материальными носителями этих свойств являются мельчайшие частицы, входящие в состав хромосом половых клеток, так называемые гены; различные комбинации этих генов, получающиеся при оплодотворении, и дают бесконечное разнообразие всякого рода свойств, дарований, «способностей». Под влиянием воздействий материальной и социальной среды эти потенциальные задатки развиваются до той или иной высоты, — и, таким образом, мы в любой данный момент имеем перед собой определенную конкретную личность конкретного работника, как результат этой, выражаясь языком В. Штерна, конвергенции

внутренних потенций и внешних условий (в особенности социально-экономических). Мы считаем такое понимание термина одаренность наиболее естественным и правильным. Мы подчеркиваем в этом понимании именно широкое и как бы формальное значение понятия одаренность. В дальнейшем по чисто теоретическим или практическим мотивам мы можем дифференцировать это понятие, устанавливая различные виды и подвиды и т.п.

Проводя эту дифференциацию, мы должны, прежде всего, выдвинуть понятие общей одаренности человека, как органического единства и фонда всех его врожденных задатков и потенций, обладающего определенной мощностью. Сейчас же надо четко и резко отграничить это понятие от понятия умственной одаренности или даже общей умственной одаренности. В литературе часто встречаются рассуждения об общей одаренности, хотя из контекста отчетливо видно, что автор при этом понимает просто умственную одаренность. При указанном же понимании в состав общей одаренности, очевидно, должны войти и эмоциональная и волевая одаренность, и разные специальные дарования, и таланты, — одним словом, все, что составляет личность человека в его врожденных потенциях и данных. Такое понимание мы связываем с учением Спирмена об общем врожденном фонде нервно-психической энергии, присущем разным людям в разной степени, со схемой А.Ф. Лазурского, который давал в своих звездочках «площадь общей одаренности», а не только умственной, и т.п.

Умственную же одаренность следует рассматривать, как некоторый сектор или грань в общей одаренности человека. Огромное внимание, уделяемое этому сектору, понятно: человек есть, прежде всего, практическое существо, активно и пассивно приспособляющееся к среде, и главным орудием и результатом этого приспособления является ум. Отсюда — огромное практическое значение этого инструмента и большой теоретический интерес к проблеме именно умственной одаренности.

Все указанные отношения можно изобразить в виде такой таблицы:

Одаренность (формальное понятие)	Общая одаренность (как биофонд всех врожденных задатков и потенций)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Умственная одаренность</li> <li>2. Эмоциональная одаренность</li> <li>3. Волевая одаренность</li> <li>4. Специальные («технические» в широком смысле слова) виды одаренности</li> </ol>
----------------------------------	---	---



### 3. Умственная одаренность (ум) и основные моменты в процессе мышления

Что же такое умственная одаренность? Приведем ряд более известных определений ее.

По мнению Бинэ, «ум, рассматриваемый независимо от явлений чувства и воли, есть, прежде всего, способность познания, направленная на внешний мир и работающая над воспроизведением его в целом на основании данных нам незначительных отрывков его». В деятельности ума он устанавливает следующие 4 важнейших момента: 1) понимание задачи или ситуации, 2) изыскание путей к ее решению, 3) идущее в определенном направлении и 4) сопровождаемое критическим обсуждением разнообразных возможностей.

Мейман подразумевает под общей умственной одаренностью, в противоположность отдельным интеллектуальным свойствам, весь умственный уровень, весь «интеллектуальный облик человека», который может быть у него именно как таковой то выше, то ниже, наподобие того, как плоскогорье по своему общему положению выше равнины, несмотря на отдельные ущелья и возвышенности. Для ума характерным свойством является творческий момент, нахождение, в противоположность памяти, повторяющей прошлое.

Психолог Ашютц считает самым важным признаком ума отыскивание и установление соотношений в той или иной реальной или построенной ситуации.

Наибольшей известностью пользуется в научной литературе определение умственной одаренности, данное В. Штерном:

«Умственная одаренность (*Intelligenz*) — это общая способность индивида сознательно устанавливать свое мышление на новые требования; это — общая способность психического приспособления к новым задачам и условиям жизни». Разъясняя отдельные термины, входящие в состав этого определения, Штерн указывает, что 1) признак «общая» (способность) отличает умственную одаренность от специальных видов одаренности и талантов, у которых установка всегда носит частный, узкий характер; 2) установка на «новые требования» отличает ум от памяти, которая только сохраняет прошлое, — 3) наконец, при таком «приспособлении» ум отличается от творческих дарований, которые ярко выражены у гениев, и от внутренней самоуглубленности, которая характерна для мудрости; приспособление всегда подразумевает целесообразную реакцию на внешнюю наличную или возможную ситуацию.

Это определение Штерна принимается или повторяется (в большей или меньшей мере) рядом других авторов.

Возьмем, например, определение Клапареда: «Умственная одаренность означает способность интеллекта разрешать новые проблемы... Акт одаренности есть умственный процесс, возбужденный отсутствием приспособления и имеющий цель восстановить его путем разрешения проблематического положения, перед которым поставлен субъект»; в каждом акте одаренности имеются три операции: постановка вопроса, попытки его разрешения (построение гипотезы) и проверка, (контроль гипотезы).

Даже весьма сжатое определение, данное Пьероном: «ум — это способность ставить препятствия другим и преодолевать встречающиеся на своем пути» — по существу близко к определению Штерна.

Характерной особенностью всех приведенных определений является то, что они подразумевают под умственной одаренностью (четко или смутно — это другой вопрос) некоторую общую и единую способность или свойство.

С таким подходом несогласны психологи-ассоциационисты. Так, известный современный представитель ассоциационизма проф. Цизен (*Ziehen*) пишет: «Интеллектуальное предрасположение распадается на множество задатков, находящихся в весьма сложной взаимной зависимости друг от друга. Общей способности интеллекта или умственной одаренности не существует. Под названием умственная одаренность целесообразно понимать ряд некоторых, вполне определенных интеллектуальных задатков, а именно — память с ее многочисленными подвидами, образование понятий и так называемое комбинирование».

Мы не можем здесь останавливаться на этих разногласиях, но одно, несомненно, ясно: ум не есть простой конгломерат таких «способностей», как внимание, память, суждение и т.п. Человек, поступающий умно или глупо, действует как нечто целое, равным образом и ум не есть только последовательное или одновременное вибрирование внимания, восприимчивости, памяти и других функций, а нечто специфически-своеобразное и целостное, использующее эти функции в своих целях. Правда, вслед за этим утверждением возникают новые вопросы: как понимать эту целостность ума? Будет ли это единая способность, наподобие внимания, памяти и т.п., — способность, имеющая в своей основе, может быть, материальный ген или комплекс их, или же ум представляет из себя только целостный, органический синтез нескольких функций, с преобладанием к.-п. особенно важной (напр., способности анализировать, сравнивать), — синтез настолько целостный и своеобразный, что он производит впечатление единой способности?



Мы не можем сейчас пускаться в обсуждение этих сложных и глубоких проблем, а должны остановиться несколько подробнее на психологическом анализе ума, ибо только этот анализ может дать принципиальную основу для построения той или иной системы испытания ума.

Если мы обратимся к только что приведенному определению В. Штерна, то в нем бросается в глаза одна особенность: оно говорит, скорее, о результатах действия ума, чем о его механизме или самом оперировании. «Ум, говорит В. Штерн, есть общая способность психологического приспособления к новым задачам и условиям жизни». Но как совершается это приспособление, эта, так сказать, механика ума, — об этом не говорится, а между тем это весьма важно.

Чтобы уяснить эту механику ума, рассмотрим основные моменты в процессе мышления.

1. Исходным пунктом для мышления всегда является вопрос, проблема (Что за болезнь у этого человека? — Чем она вызвана? — Отчего завял куст? — Как выбраться из лесу? — Какой сделать шахматный ход? — Каково происхождение нефти?). Если нет затруднения или вопроса, который надо разрешить, тогда можно говорить о фантазировании, припоминании и т.п., но не о мышлении.

Нередко «затруднение представляется сначала как толчок, как эмоциональное раздражение, как более или менее смутное ощущение неожиданности, чего-то неправильного, странного, смешного, смущающего» (Дьюи); тогда производится ряд наблюдений и вопрос ставится более или менее определенно.

2. Под влиянием внимания, направленного на вопрос, начинают по ассоциации вышлывать в сферу ясного сознания образы прошлого опыта, — материалы, сохраненные и воспроизведенные памятью. Затем производится разнообразное сопоставление данных, полученных из наблюдения, как между собой, так и с данными прежнего опыта, устанавливаются сходства и различия, производится анализ.

4. В результате этого анализа получается первое пробное решение вопроса, некоторый вывод, гипотеза.

5. Наконец, производится проверка гипотезы посредством установления того, оправдываются ли дальнейшие выводы, естественно вытекающие из гипотезы, и на деле, не опровергается ли гипотеза к.-п. новыми фактами. Если она охватывает и эти новые факты или стороны явления, то это объединение, этот синтез но-

вых моментов и явлений со старыми закрепляет гипотезу и дает нам умственное удовлетворение от сознания решенной задачи.

Из этого описания процесса мышления ясно вытекают следующие основные черты его: 1) мышление есть процесс, определяемый стремлением разрешить задачу, — иначе говоря, детерминированный процесс, эта детерминированность мышления имеет важное и теоретическое, и практическое значение, — 2) мышление есть чрезвычайно сложный процесс: здесь и внимание, и ассоциации, и память, и анализирующее сравнение, комбинирование, построение выводов и т.д. Но вместе с тем, нетрудно разнообразить функции и моменты этого сложного комплекса разбить на две группы: во-первых, моменты и процессы, составляющие, так сказать, основное ядро мышления, и во-вторых, функции и моменты, которые являются только как бы предпосылками, которые необходимы для деятельности ума, но не составляют его сущности; их можно назвать рабочими функциями ума.

К сущности мышления мы, несомненно, должны отнести процесс сопоставления, сравнения, комбинирования, установления разнообразных отношений между различными сторонами, моментами, условиями той или другой ситуации или проблемы. Будет ли это решение арифметической задачи, или попытка выйти из житейского затруднения и т.д. и т.п., — всюду в этих и подобных задачах надо одни моменты и условия сопоставить с другими, надо перебрать ряд возможных комбинаций и только в результате правильного сопоставления и комбинирования удастся найти верный выход, решить задачу. *Omnia cognoscitur per comparationem* (все познается через сравнение) — говорили древние, и это глубокая и многосторонняя правда. Это сравнение и установление разнообразных отношений составляет сущность логического анализа, а конкретной формой, в которую облекается такой анализ, являются суждения и умозаключения.

Отсюда получается естественный вывод, что в комплексе испытаний, претендующих определить умственную одаренность, важнейшее и центральное место должны занять тесты, выявляющие способность испытуемого делать правильные сопоставления, анализ, комбинирование. Но, как только что сказано, эти процессы сравнения, комбинирования, построения умозаключений совершенно невозможны без наличия и действия некоторых вспомогательных функций и процессов. К ним мы относим наблюдательность и память со всеми их компонентами.

В самом деле, если выход из какой-нибудь затруднительной ситуации или решение проблемы возможно только при правильном,



т.е. отвечающем объективной действительности, сопоставлении всех ее сторон, моментов и условий, то, очевидно, первой предпосылкой успешности этой основной операции должно являться уловление, подмечивание этих сторон и моментов, т.е. надлежащая наблюдательность.

С другой стороны, разрешение любой проблемы покоится не только на анализе паличных данных, но и на сопоставлении этих данных с данными прежнего опыта. Как часто показывают простые житейские наблюдения, успех или неудача в разрешении той или другой задачи, помимо соотносящей деятельности и наблюдательности, в сильнейшей степени зависят от того, насколько быстра и верна память (формальный момент) и насколько богат или беден опыт, материал памяти (материальный момент).

Значение наблюдательности и памяти в операциях ума настолько велико, что некоторые ученые, как напр., Мейман, называют их даже низшими эквивалентами ума: некоторые животные и слабо одаренные люди, благодаря памяти, поступают иногда так ловко, что создается впечатление подлинной и продуктивной деятельности ума (счет у «мыслящих лошадей» и слабоумных, игра в шахматы у идиотов и т.п.). В виду такой важности этих свойств или сторон психики для деятельности ума, мы должны при испытаниях умственной одаренности обратить самое серьезное внимание на эти стороны. Но чтобы испытание их было основательно, надо четко разбираться в их психологической природе, поэтому остановимся на них несколько подробнее.

Наблюдательность, как формальное свойство, вырабатывается в результате длинного ряда отдельных наблюдений. Что же такое наблюдение? — Это есть «рассматривание, исследование ради открытия чего-либо до сих пор скрытого и неизвестного, при чем последнее пужно для достижения какой-либо цели — теоретической или практической; истинное наблюдение ищет и предусматривает» (Дьюи). Итак, процесс наблюдения есть процесс детерминированный (определяемый целью) и активный в отличие от простого восприятия, которое обычно бывает бесцельно и пассивно. Далее, процесс наблюдения есть процесс весьма сложный: в нем органически слиты внимание, затем воспринимание и осмысливание предмета наблюдения. Роль внимания особенно велика: без внимания нет понимания или уяснения чего-нибудь; напротив, хорошее внимание есть важнейшая предпосылка успехов мысли. И теоретически и практически (для построения методики испытаний ума) важно различать во внимании следующие стороны: 1) объем, т.е. количество впечатлений или образов, одновременных

или последовательных, которые ясно сознаются; этот объем можно сужать — это будет концентрация внимания, или расширять — это будет распределение внимания; концентрация внимания весьма важна для углубленного наблюдения, изучения предмета, ибо, сужая объем, мы выигрываем в глубине, напротив, распределение необходимо для охвата целого; 2) помимо объема, надо различать во внимании интенсивность, т.е. то напряжение, которое приходится применять, выполняя со вниманием какую-нибудь работу. Итак, при построении комплекса тестов для испытания ума надо ввести в его состав опыты для испытания как объема (и частности распределения), так и интенсивности внимания.

Что касается второго момента наблюдательности, т.е. восприятия, то о значении его в операциях ума распространяться не приходится: оно дает уму то материальное содержание, без которого уму, собственно, нечего делать, без него все его комбинации будут бесцельной и бесплодной игрой. Перцептивную деятельность приходится рассматривать и испытывать (в психотехнической и педологической практике) главным образом с двух сторон: а) с формальной стороны — испытывается быстрота и точность восприятия и б) со стороны содержания — учитывается богатство восприятий.

От перцептивной сферы естественен переход ко второй предпосылке ума — памяти; если бы содержание восприятий в той или иной форме не сохранялось, то у нас не могло бы образоваться опыта, а без опыта мир казался бы нам каждый раз новым; приходилось бы каждый раз учиться вповь и вповь разучиваться.

Как и в области восприятий, и память приходится рассматривать и испытывать с двух сторон — со стороны формальной и со стороны материальной. С формальной стороны мы исследуем в памяти такие свойства, как быстроту, верность, прочность; с материальной — мы учитываем богатство или бедность опыта (житейского), который имеется в распоряжении испытуемого.

Говоря об опыте, который нередко (напр., в знаменитой метрической шкале Бинэ-Симона) учитывают при испытаниях умственной одаренности, надо иметь в виду, конечно, опыт житейский, так сказать, всем доступный, а не специальный, не знания, не умения, потому что здесь тренировка сильно маскирует «природный ум».

На этом закончим краткий психологический анализ умственной деятельности и в заключение представим все эти соображения в таком схематическом виде:



## Предпосылки ума:

I. Наблюдательность	I. Память
1. Внимание 2. Восприятие	1. В ее формальных свойствах 2. В ее содержании (опыт)
Ум, как способность устанавливать объективно верные отношения, сравнивать, анализировать, умозаключать, комбинировать	

### 4. Методы психотехнического диагноза и прогноза

Основными методами для постановки психотехнического диагноза и прогноза являются: 1) опрос, 2) наблюдение и 3) эксперимент. На основе этих главных методов строятся затем разнообразные частные методы и их вариации.

**1. Опрос при психотехническом диагнозе.** Опрос приходится применять главным (если не исключительным) образом при профконсультации. Он производится в двух формах: или мы опрашиваем самого испытуемого, или близких к нему людей.

**а.** Что касается опроса испытуемого, то он распространяется на самые разнообразные стороны личности и жизни испытуемого. В качестве примера приведем схему опроса, предложенную известным швейцарским педологом и психотехником Клапаредом: 1) семейные условия: профессия родителей, материальные условия; 2) здоровье испытуемого: наследственные предрасположения; 3) физические данные: аппетит, сон, физическая сила, утомляемость, выносливость; 4) привычки: курение, развлечения, чтение, любимые занятия и игры; 5) уровень общих знаний — образовательный ценз; 6) стремление, вкусы, интересы, идеалы — в частности, привлекательная профессия; 7) умственные и моральные качества; 8) недостатки и пороки.

Все эти пункты, очевидно, разбиваются на две группы: 1) вопросы о самой личности испытуемого и 2) вопросы о жизненных условиях. Вопросы о личности, в свою очередь, оказываются двойными: вопросы о физических и психических дарованиях, вкусах и стремлениях и вопросы о самооценке. Эта схема является хорошим опорным пунктом для оценки метода опроса. Наиболее слабым пунктом его являются, конечно, вопросы о самооценке, ибо она, как правило, является крайне субъективной (человек либо недооценивает себя, либо переоценивает, либо многого совсем не подмечает). Немало споров вызывают также вопросы о стремлениях, искажениях и вкусах испытуемого. Тут поднимается капитальный

вопрос о соотношении склонностей и способностей. В самом деле, если бы стремления и пожелания говорили в то же время о соответствующей одаренности, тогда заявления и показания о них имели бы весьма существенное значение. Однако, исследования этого вопроса приводят к разноречивым выводам: то находят высокую корреляцию между склонностью и одаренностью (Дерндайк), то малую (Бриджс и Долингер). Но именно в виду этих колебаний, мы, очевидно, должны занять здесь следующую позицию: не очень полагаться на заявления о своих способностях, но и не игнорировать их, ибо «идти против склонностей подростка — это очень часто значит лишить его всей радости труда» (Кланаред). Что касается показаний о родителях, о семейной жизни и материальных условиях и проч., то они нередко дают весьма ценный материал для суждения об испытуемом, о мотивах его устремлений и т.д.

б. Вопрос испытуемого необходимо пополнить сведениями, полученными от близких к нему людей, — от родителей, родственников, от отдельных учителей и всего школьного совета и т.д. Многое, недоговоренное самим испытуемым, будет выяснено из этих дополнительных справок. При массовой и систематически проводимой консультации психотехник должен особенно тесно связаться со школой. Правда, показания и оценка учителей и школьных советов иногда бывают весьма ошибочны (стоит только напомнить низкие школьные оценки детей, оказавшихся потом выдающимися людьми), но при осторожном отношении к ним и сопоставлении их с данными специального испытания они могут дать немало ценного, и тезис Липмана (на Брюссельской психотехнической конференции) о том, что сотрудничество школы в деле профориентации необходимо, является, конечно, правильным.

**2. Наблюдение в деле психотехнического диагноза** и прогноза бывает двоякого рода — более общее и примитивное и специально обследовательское. В первом случае приглядываются к общему облику испытуемого, к его фигуре и телосложению, к его физиономии, мимике, речи, почерку; иначе говоря, мы пользуемся здесь простой формой наблюдения. Но, как это выясняется в специальной психологической методологии, такая форма наблюдения в отношении взрослого человека разработана еще очень слабо. В условиях же психотехнического обследования такое простое наблюдение дает еще меньше, потому что человек в этом случае попадает в искусственную обстановку, делается «связанным», замыкается. Попытка использовать фотографические карточки дала очень мало. Оказалось, что даже врачи и педагоги сделали очень грубые ошибки, когда им предлагали по фотографиям определить



изображения нормальных детей и дефективных (опыты Бинэ и Пингнера). Точно также мало дает и графология, несмотря на новейшие попытки поставить анализ почерка на научную почву (работы Бинэ, Клагеса, Даупи, Осборна и др.). Однако в некоторых случаях пылкий взгляд на фигуру и телосложение испытуемого может уже натолкнуть на некоторые выводы: мощный организм, огромные плечи и руки годятся для тяжелой физической работы и не подходят или не нужны для утонченной работы художника, музыканта, ювелира и т.п. Но и тут все-таки лучше использовать более точные измерения, определив рост, вес, емкость легких и выведя основные показатели жизнестойкости организма (морфологический  $= h/H$ , энергетический  $= P/H$  и жизненный  $= S/P$ , где  $h$  — рост сидя,  $H$  — весь рост,  $P$  — вес,  $S$  — емкость легких, определенная с помощью спирометра). Итак, и опрос и простое наблюдение над испытуемым дают, в общем, мало; они составляют, собственно, как бы преддверие к главному методу в деле психотехнического диагноза, и прогноза, именно — эксперименту.

**3. Эксперимент для целей профотбора и профконсультации** принимает и принимает в психотехнике разнообразные формы.

а) Самой примитивной и естественно напрашивающейся формой является испытание кандидата на подлинной работе: машинистке можно предложить переписать к.-п. текст, шоферу — провезти машину на определенном участке, телефонистке — поработать на телефонной станции. Но такой «эксперимент» применяется ведь с седой старины. Если бы он давал вполне удовлетворительные результаты, не было бы и нужды в психотехнике. Недостатки этого метода общеизвестны: 1) он испытывает готовые умения, а не предрасположения и потому не годится для испытания новичков (т.е. в частности для профконсультации); 2) испытуемые могут на пробной работе, что называется, «показать товар лицом», а в дальнейшем оказаться посредственными или даже плохими работниками; 3) по самым главным недостатком его является то, что, установивши факт хорошей (или плохой) работы, мы не можем при этом определить, почему же именно один выполняет работу хорошо, а другой плохо.

б) Второй формой психотехнического эксперимента для целей диагноза и отбора является метод грубого подражания подлинной работе или, по выражению Клапареда, метод грубо-комплексных тестов. Он, в свою очередь, имеет три разновидности: прямое подражание, «игрушечное» подражание и упрощенное подражание. При прямом подражании создают обстановку, напоминающую действительную работу, например, делают установку для шофера

или вагоновожатого с соответствующими рычагами, сотрясением пола, мелькающей на экране улицей и т. п. Отбор по этому методу дает результаты, удовлетворяющие учреждения и предприятия, но не психотехника, ибо в этом случае также нельзя получить ответа, почему именно один работает хорошо, а другой — плохо.

Иногда метод грубо-комплексного подражания принимает форму испытания на игрушечных машинах, аппаратах, инструментах. Так, Мюнстерберг в свое время пробовал испытывать вагоновожатых с помощью игрушечных трамвайчиков, а капитанов — с помощью игрушечных корабликов. Но опыт показал, что оперирование с этими игрушечными предметами создает у испытуемого совершенно иную установку, и прекрасные работники проводили такую «игру» весьма неудовлетворительно.

При упрощенном подражании испытуемому дают действительную работу в упрощенном виде; напр., кандидату в наборщики дают наборную кассу, состоящую из 8 отделений; начинающей машинистке предлагают усвоить расположение 8–10 букв, а затем смотрят, насколько быстро пойдет вперед их обучение при таком упрощении. Причем, в этом случае исходят из того предположения, что больший или меньший прогресс в таком примитивном испытании должен предугадывать соответствующий прогресс и при действительном обучении. Но так как фактически это далеко не всегда оправдывается (так как вначале у некоторых бывает «заторможенность»), то на этот один метод полагаться не приходится.

в) Третьей формой психотехнического эксперимента является метод единого примитивно-символического замещения. Примером этого метода может служить испытание Мюнстербергом вагоновожатых с помощью особого ящика.

В ящик со стеклянной крышкой вложено 12 картонных листов (размером 26x9 см.); вдоль каждого листа проведены две параллельные линии, изображающие рельсы; весь картон разделен на клетки в 1 кв. см. Внутри двух основных линий в клетках поставлены буквы от А до Z, а в прочих клеточках поставлены без определенного порядка цифры 1, 2 и 3 черного и красного цвета, причем 1 условно обозначает пешехода, 2 — повозку и 3 — автомобиль; черные цифры обозначают движение, параллельное рельсам, а красные — на пересечение рельсам. С помощью особых валиков поверх ящика можно передвигать бесконечную ленту с двумя прорезами. Испытуемый, вращая за ручку валик и передвигая ленту с прорезом по стеклянной крышке, должен сказать, на каких клетках возможны «столкновения» (т.е. пересечения красной цифрой «рельсов»).



Хотя такое испытание и позволило Мюнстербергу дать довольно верную оценку вагоновожатым, оно все-таки недостаточно. В самом деле, трудно согласиться с тем, чтобы такое примитивно-символическое замещение выявляло тот сложный комплекс функций, который необходим вагоновожатому во время его работы; ведь во время его работы речь идет не об одних столкновениях, но и о ряде других моментов.

Вот почему теперь психотехническое испытание превращают в усложненно-комплексное испытание с максимальным приближением к действительной работе, но не по внешности, а по существу. Примером может служить методика испытаний вагоновожатых, примененная Штерном.

Вагоновожатый стоит за стойкой, на которой помещаются такие же рычаги, какие помещаются на контроллере на передней площадке трамвая. На расстоянии нескольких саженей от него по двум валам движется по направлению к нему бес черная клеенчатая лента, в которой сделано несколько прорезов, скользящих над матовым стеклом. Под стеклом зажигается электрическая лампочка, благодаря чему тот или иной прорез может осветиться. Справа и слева, также на довольно большом расстоянии, помещаются деревянные ящики, каждая стена которых, обращенная к испытуемому, также состоит из матового стекла, за которым могут зажигаться электрические лампочки различных цветов. На каждую из загорающихся под прорезами ленты лампочку испытуемый должен отвечать определенным, иным для каждого прореза, движением, а также считать, сколько раз загорится лампочка на стене.

В этом испытании точной копировкой оказываются только рычаги (и отчасти установка), а все остальное испытание оказывается отличным по внешности, но по существу оно выявляет те же функции, что и подлинная работа вагоновожатого (распределение внимания по разнородным впечатлениям, установка не только на действительную, но и на возможную опасность и т.п.).

Все перечисленные формы психотехнического эксперимента оказываются комплексными, сложными или синтетическими; в один эксперимент в этом случае входит целый ряд моментов и операций, которые и должны сразу всем своим комплексом выявлять пригодность или непригодность испытуемого к той или иной работе. Но испытание можно поставить и иначе. А именно — психотехник сначала разлагает ту или иную сложную работу на ряд отдельных операций, сторон и моментов; затем психологически определяет, какие перво-психические функции необходимы для выполнения этих операций, и уже после этого подбирает изолиро-

ванные тесты, которыми и испытываются отдельные функции. Итак, в этом случае вместо синтетически связанного испытания мы имеем аналитическую форму испытания, состоящую из комплекса изолированных тестов. Фактически в психотехнической практике приходится обычно проводить смешанную систему испытаний, состоящую как из ряда изолированных тестов, так и из некоторых синтетических испытаний.

## Приложение 5

### **Основные требования при построении ментиметрического комплекса тестов<sup>1</sup>**

На основе только что указанных соображений, а также и по разным другим основаниям, которые вкратце будут указаны ниже, мы считаем необходимым соблюдать следующие основные требования при построении ментиметрического комплекса тестов:

1. **Нельзя брать материал для ментиметрических тестов из школьных знаний**, ибо ум не равнозначен знаниям.

2. Ментиметрические тесты не должны быть задачами типа загадок, ребусов, шарад, ловушек. Так, например, мало удовлетворительным тестом является задача найти осмысленное слово путем перестановки букв в данном бессмысленном наборе их (напр., кесолт — стекло); еще хуже такая умственная ловушка: что легче кило пуха или кило железа? В таких тестах всегда возможна случайность и скачкообразность.

3. Что касается количества тестов, то здесь надо выдвинуть прежде всего следующие два отрицательные положения: Нельзя с помощью одного-двух тестов определять степень умственного развития, как на это надеялся одно время Бине; подобные попытки, как замечает В. Штерн, скорее мешают нашей работе, чем помогают.

4. Но нельзя вводить в состав комплекса и большого количества тестов (как это мы видим в некоторых методиках), ибо, как правило, на испытания дается довольно ограниченное время (час-два, максимум — три).

<sup>1</sup> Из книги: Василейский, С.М. Комментарии и инструкции к постановке испытаний по «Основному комплексу тестов», составленному проф. С.М. Василейским, А.А. Гайворовским и С.М. Вержболовичем. Н. Новгород, 1929. С. 6-8.



5. Количество тестов в этих границах определяется следующими соображениями: во-первых, в комплекс (серию) должны быть включены тесты как на испытание рабочих функций ума, т.е. **наблюдательности и памяти**, так и тесты на испытание ума в собственном смысле слова; в частности для определения ума должны быть введены тесты, выявляющие умение сравнивать, улавливать **отношения, комбинировать, критически оценивать мысли**.

Во-вторых, количество тестов на каждую из функций — определяется большей или меньшей степенью их диагностичности, их надежностью и т.п. свойствами.

6. Тесты, входящие в комплекс, должны быть по возможности **градуальны**, а не альтернативны и притом обладать широкой амплитудой в их применении (гибкостью и универсальностью, по Штерну), так чтобы один и тот же тест можно было применить к испытуемым различных возрастов, различного образовательного уровня и т.п. Прекрасным примером такого теста является тест Бурдона, который можно давать, начиная с 8–9-летнего возраста, любым испытуемым. Это требование имеет огромное значение. При его осуществлении система испытаний носит однозначный характер, и стандарты, выведенные из большого количества данных, могут быть, ценными показателями действительного развития той или другой функции (внимания, памяти и т.д.). Между тем даже в лучших современных методиках мы находим ту же мозаику, которая так резко бросается в глаза в метрической шкале Бине и является, несомненно, важнейшим недостатком его системы; только некоторые тесты в ней повторяются, а большинство при переходе от года к году сменяются новыми.

7. Крайне желательно придавать тестам (по крайней мере, некоторым) такую форму, чтобы хотя частично у испытуемых мог выявиться более **спонтанный, самопроизвольный характер** решения (по мнению Штерна, введение спонтанности «знаменует один из самых многообещающих поворотов в новейшем тестовом исследовании»). Пример; тест аналогий с рядом готовых ответов (американская схема) детерминирует и ограничивает решение до последней степени, а тот же тест без названных ответов уже несколько выявляет спонтанность; тест на свободное определение слов является еще более спонтанным. В нашем комплексе некоторая возможность для частично-спонтанных ответов дается тестами аналогий, контрастов Эббингауза.

Такое небольшое число и притом частично-спонтанных тестов объясняется тем, что сильно-спонтанные тесты крайне трудны для

обработки, а между тем большое количество испытуемых и ограниченность сил и времени у обследующего персонала постоянно выдвигают следующее дальнейшее требование к рациональному комплексу тестов, а именно —

8. Тесты должны быть сравнительно легко обрабатываемы и притом по возможности по одной формуле.

9. Наконец, укажем на последнее довольно важное требование: тесты должны быть легко заменимы, что весьма облегчает создание параллельной серии тестов. Большую ценность с этой точки зрения представляют, так сказать, формальные тесты, которые мало поддаются усвоению и запоминанию, вроде теста Бурдона, который, можно в стереотипном виде применять для испытания 2–3 раза (а при более длительных перерывах и большее число раз) без опасения за изменение результата в сторону повышения.

### Приложение б'

В настоящее время у нас отмечается широкое развитие психотехнических работ: не только в крупных центрах Союза, но иногда и в средних (областных) городах открываются психотехнические лаборатории, педагоги и врачи с увлечением занимаются профотбором и профконсультацией, конструируют свои тесты, приборы и пр. Это распространение психотехнических начинаний могло бы радовать, если бы оно органически увязывалось с серьезной подготовкой новых психотехников, с основательным методологическим продумыванием предпринимаемых психотехнических работ. Но на почве неподготовленности развивается шаблонность и поверхностность, которые производят на наблюдателя, пожалуй, более тягостное впечатление, чем то, которое получается от убогого оборудования многих провинциальных лабораторий. Это слабое методологическое вооружение, может быть, в значительной степени объясняется тем, что наш книжный рынок удивительно беден серьезной психотехнической литературой, в особенности, если сравнить с тем, что выпускается в этой области в Германии и Америке.

Отсюда жизнь возлагает на наши крупные психотехнические лаборатории ответственную задачу — дать в руки рядовых психотехников основательно проработанное руководство, на которое они

<sup>1</sup> Рецензия С.М. Василейского на работу проф. И.Н. Шпильрейна, С.Г. Геллерштейна, В.М. Когана, Ю.Н. Шпигеля. Руководство по психотехническому профессиональному подбору. ГИЗ. Москва. Ленинград. Стр. 374. Ц. 4 р. // Психотехника и психофизиология труда. 1930. № 1. С. 100–103.



могли бы опираться как в своей повседневной работе, так и в некоторых исследовательских начинаниях. Таким руководством и является рассматриваемая книга. Она представляет сводку психотехнических идей, методологических принципов и практических указаний, которые применяет в своей теоретической и практической работе одна из самых мощных психотехнических лабораторий Союза — психотехническая лаборатория Института охраны труда и психотехническая секция Госуд. института экспериментальной психологии (Москва).

Содержание книги таково. В первой главе («Общие положения», 1–20 стр.) излагаются основные психологические предпосылки психотехнического профподбора, причем авторы считают наиболее подходящей теоретической базой для построения методологии профотбора учение В. Штерна о личности (как «единстве разнообразных частей, которое способно к самоутверждению и саморасширению»), о ее диспозициях, задатках и свойствах. Во второй главе («Психологическое изучение трудовых процессов», 21–82 стр.) излагаются методы профессиографии. Третья глава (83–98 стр.) посвящена «применению теста в психотехнике». В главе четвертой (99–205 стр.) рассматриваются разнообразные «испытания профессиональной пригодности» как аналитически — по отдельным функциям (акты восприятия, установка и внимание, память, интеллект, внушаемость, реактивные процессы), так и синтетически — в виде описания испытаний по профподбору учеников-металлистов, наборщиков, продавцов, вагоновожатых. В пятой главе (206–307 стр.) излагаются методы обработки результатов, полученных при психотехнических испытаниях. Шестая глава (308–336 стр.) посвящена анализу проблемы утомления и упражнения. Последняя, седьмая глава (337–354 стр.), содержит изложение организационных форм работы по психотехническому профподбору как за границей, так и у нас. В конце книги приложения: опросный лист Липмана, несколько образцов тестов, предметный и библиографический указатель.

Эти формальные заголовки дают, разумеется, только внешнее представление о содержании и построении книги. Более же близкое ознакомление с ней и ее проработка приводят к выводу, что это «Руководство» есть ценный вклад в нашу небогатую психотехническую литературу. Если бы она была только сводкой практического психотехнического опыта какой-нибудь крупной, серьезно поставленной психотехнической лаборатории, и тогда ценность ее была бы несомненна. Но здесь дан именно глубоко продуманный опыт определенной психотехнической школы, руко-

водимой И.Н. Шпильрейном, — школы, которая зарекомендовала себя с самой выгодной стороны рядом крупных общих и специальных работ по всем основным отделам психотехники. Достаточно напомнить здесь известные работы этой школы по профессиографии, общей и частной («Трудовой метод изучения профессий», «Пожарные» и др.), по изучению работы и утомления (ряд статей И.Н. Шпильрейна, С.Г. Геллерштейна), сводные работы И.Н. Шпильрейна («Профессиональный отбор», 1925 г.), С.Г. Геллерштейна («Психотехника», 1927 г.), не говоря уже о ряде более мелких, но ценных работ. В виду этого от книги заранее ожидаешь оригинального подхода к решению тех или других проблем, новых точек зрения, ценных практических указаний. Ближайшее ознакомление с книгой всецело оправдывает эти ожидания. Ценные мысли и практические указания содержатся не только в основополагающих разделах книги, но и в разнообразных частных параграфах и пунктах. Отмечу здесь только важнейшее из этого ценного материала.

Прежде всего весьма благоприятное впечатление производит стремление авторов подвести серьезную теоретическую базу под психотехнику, — создать определенную «теорию психотехники», чего не достает подавляющему количеству книг по психотехнике, выходящих у нас; не приходится доказывать, что без той или другой теории психотехника превращается в беспринципный набор эмпирических сведений и практических рецептов к постановке испытаний. Правда, при построении такой теории сейчас встречаются очень большие затруднения и возникают возможности весьма серьезных ошибок, но без этого обойтись при современном состоянии психотехники почти невозможно. Авторы кладут в основу своей психотехнической теории учение о личности современного крупнейшего психолога и психотехника В. Штерна. Фундаментальное понятие диспозиции (предрасположения), входящее в состав этого учения, весьма плодотворно и многозначительно, связывает теоретическую психологию с прикладной и с психотехникой, ибо диспозиция, по Штерну, есть структурная особенность личности, позволяющая производить рабочие акты определенного характера.

В общем теоретическом отделе, далее, особенно основательно разработаны проблемы профессиографии, что и понятно, так как Шпильрейн уже несколько лет плодотворно работает в этой области. В виду того, что он вместе с сотрудниками усиленно выдвигает для психотехнического изучения профессий так называемый трудовой метод, с большим интересом перечитываешь страницы,



посвященные анализу этого метода и разбору тех возражений, которые не раз делались по его адресу. И надо сказать, что поскольку авторы заняли очень осторожную позицию в отношении этого метода, выраженную таким тезисом: «трудовым методом не столько разрешаются, сколько правильно ставятся возникающие при анализе профессий психологические вопросы» (44 стр.), — постольку позиция их делается несомненно очень прочной и плодотворной. В той же второй главе весьма содержательными и дельными являются параграфы, посвященные психологической классификации профессий — проблеме, которая и у нас и в иностранной литературе разработана очень слабо. Множество ценных указаний и справок дано в четвертой главе. Практики-психотехники найдут здесь для себя хорошего руководителя в своих отдельных конкретных испытаниях. В любом указании и замечании видишь отражение длительной продуманной психотехнической практики авторов; упомяну здесь мимоходом верные замечания относительно «переключения» (129 стр.), об «общем импульсе» (175 стр.), «о рабочей пробе» (*Arbeitsprobe*) и «пробной работе» (*Probearbeit*, 177–180 стр.), весьма ценное и психологически тонкое замечание относительно исследования эмоционального шока на реакцию (183–185 стр.). Весьма тщательно проработана пятая глава, в которой излагаются методы обработки результатов, полученных при психотехнических испытаниях; авторы отвели на анализ, этих методов более 100 стр. (с 206 по 308), и они были правы, поскольку они хотели дать именно практическое руководство, в котором интересующийся должен получить определенные и точные указания по всем этапам психотехнической работы. Из 8 параграфов этой главы мне кажется особенно ценным и новым по сравнению с другими руководствами параграф 5, содержащий изложение методов общей оценки пригодности, т.е. трактующий один из наиболее ответственных этапов в психотехнической работе (заключительный отзыв об испытуемом). Значительно меньше отведено места анализу влияния профессионального утомления и упражнения (глава шестая, 308–330 стр.) — разумеется, не потому, что эта проблема является маловажной в глазах авторов, а потому, что до сих пор здесь еще слишком мало достижений и точных выводов и слишком много гаданий и блужданий.

Помимо отмеченных ценных отделов и параграфов, можно было бы указать и еще ряд пунктов, но за недостатком места я не буду перечислять их, а отмечу только общие ценные черты, свойственные всему труду. К ним я отнес бы прежде всего большой объективизм авторов; стоит только прочитать страницы, посвя-

щенные, так сказать, детищу авторов — трудовому методу, чтобы убедиться в этом объективном подходе авторов к своим и чужим взглядам и направлениям. Вместе с тем объективизм увязывается у авторов с критическим подходом ко всем обсуждаемым направлениям, теориям, положениям. В результате создается та здоровая научная осторожность, которая является залогом успешной работы в такой новой дисциплине, какой является психотехника.

Теперь отмечу некоторые неясности и недочеты в книге, причем должен оговориться, что за недостатком места эти замечания придется сделать сжато и отрывочно. Прежде всего, относительно принципиального обоснования психотехники ее теории. Как уже отмечено, авторы находят это обоснование в теории личности, развиваемой В. Штерном. Эта теория чрезвычайно интересна, но нельзя забывать, что она связана у Штерна с его широким философским мировоззрением. Как авторы относятся к его мировоззрению, это неясно. В одном месте «Руководства» мы читаем: «Эта заимствованная у Штерна терминология не предполагает нашего согласия с недоказанным Штерном пониманием личности как психофизиологической нейтральной монады» (10 стр.). Но, совершенно не отстаивая взглядов Штерна, можно было бы спросить авторов: правомерно ли методологически брать терминологию Штерна, отрывая ее от того теоретического ядра, с которым она органически связана? Здесь необходима большая ясность и определенность<sup>1</sup>. В том же вводном теоретическом отделе авторы настойчиво проводят мнение, что «общая психология есть чисто биологическая наука, она рассматривает явления психологической жизни человека обычным методом естественных наук» (5 стр.). Это, конечно, весьма спорно. О какой психологии говорят авторы? Я думаю, что это неприменимо ни к какому собственно психологическому направлению, начиная с Бундовского и кончая *Gestaltpsychologie*. Чисто биологической (точнее, физиологической) можно бы назвать рефлексологию, но ведь рефлексология — не психология. Из такого упрощенного понимания психологии могут возникнуть значительные недоразумения. По-видимому, из этого понимания вытекает двойственное и несколько противоречивое отношение авторов к психологическим терминам. Так, в одном месте категорически заявляется: «Слово это (внимание) теряет для нас значение научного термина: ведь научный термин имеет основной зада-

<sup>1</sup> Считаю это замечание С.М. Василейского имеющим большое принципиальное значение и указывающим на действительный недостаток книги, который должен быть исправлен в дальнейших публикациях. — Примеч. авт.



чей сберегать время и облегчать понимание, являясь сгустком понятий и заменяя собой длинные определения» (85 стр.). А затем авторы, когда это необходимо, прибегают к этой же, казалось отвергнутой терминологии (129, 130 и др. стр.).

Среди важнейших вводных положений я бы считал несколько неясным и сомнительным деление профессий на аналитические и синтетические на основании того, имеется ли в профессии смена одной деятельности другой или же одновременная активизация двух или нескольких деятельностей.

Главу о тестах хотелось бы видеть более развитой, особенно когда знаешь (по другим работам авторов), что в этой области они могли бы дать не мало ценного. Это же замечание приложимо в частности и к краткому наброску по истории метода тестов.

Как указываюсь, глава об утомлении и упражнении написана очень содержательно, но все-таки некоторые пункты надо бы изложить полнее; в частности о различных компонентах работы надо было бы сказать подробнее. В четвертой главе в качестве образца авторы приводят психogramмы некоторых профессий и излагают практику испытаний по ним. Это, конечно, поучительно, но, с другой стороны, в книге, посвящей характер практического руководства, надо было безусловно поместить список значительного количества психogramм (30-40-50 стр.), давши сводку лучших иностранных и наших работ в этой области. От такой мощной лаборатории, как та, которую представляют авторы, психотехники вправе ожидать выполнения этой сложной и ответственной работы. В вопросе об учете неправильных решений при обработке тестового материала (любого) хотелось бы видеть, более определенности и решительности, ибо, на мой взгляд, традиционный подход здесь (учитывание только правильных решений) методологически слабо обоснован.

Теперь несколько мелких замечаний и пожеланий. Желательно бы в руководстве дать: 1) образцы разнообразных формуляров, употребляемых авторами, как это, напр., делает Гизе в своей книге: *Methoden der Wirtschaftspsychologie*; 2) образцы тестов (в большом количестве); 3) снимки значительно большего количества приборов, особенно новых (как делает тот же Гизе); 4) литературу в библиографическом указателе не ограничивать только книгами, упомянутыми в тексте, а привести и другие важнейшие работы по психотехнике. Из других мелочей нелишне отметить следующее: 1) нестрящее употребление ё и о в непринятых у нас случаях (удаётся, придётся, чотко, отчетливо, лёгкий, нулём, даёт, учот и

т.д.); 2) отступление от принятой уже у нас транскрипции иностранных авторов (Ст. Голл, вместо Ст. Холл).

Но подобные недочеты неизбежны в таких больших работах, как разбираемое «Руководство». В целом они не нарушают прекрасного впечатления, которое производит на читателя эта книга. Она должна сделаться настольной в каждой психотехнической лаборатории.

### Приложение 7<sup>1</sup>

Период реконструкции предъявляет исключительно большие требования как к практике, так и к методологии психотехнической работы. Значительные сами по себе успехи применения психотехнических методов для нужд народного хозяйства и обороны страны незначительны по сравнению с этими требованиями. Необходимо расширить и углубить ведущуюся работу.

Тематика психотехнической работы должна быть расширена в направлении рационализации идеологической и технической подготовки кадров для социалистического строительства в городе и деревне. Однако перенесение главного внимания на вопросы подготовки кадров не означает уменьшения других психотехнических работ по профориентации и профподбору, рационализации трудового процесса, обеспечения безопасности труда. Наоборот, и во всех этих направлениях, в частности в применении к вузам, работа должна быть значительно расширена. Задачи подготовки и рационального использования кадров, стоящие как основные перед психотехникой в реконструктивный период и связанные с психогигиеной и рациональной организацией всех видов труда, требуют особо внимательного изучения идеологических сдвигов революционной эпохи и новых социалистических форм труда (выдвижение, в частности учебное, соцсоревнование, ударные бригады и законов упражнения и обучаемости).

Психотехника, как область психопедагогики, которая составляет неотъемлемый элемент социалистической рационализации и в наибольшей степени связана с производством, непосредственно отражает в своей исследовательской и практической работе лежащие в основе ее методологические принципы.

Сознательное внесение во всю исследовательскую и практическую работу по психотехнике принципов революционного марксиз-

<sup>1</sup> Резолюция психотехнической секции I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека. Ленинград. 25 января — 1 февраля 1930 г. // Психотехника и психофизиология труда. 1930. № 2-3. С. 234-237.



ма диктуется темпами реконструкции и должно привести к сдвигам в методах работы. Так, например, необходим классовый подход к составлению и применению тестов.

Принимая во внимание, что все психотехнические испытания отражают в себе как биологические различия, так и воздействия социальной среды, необходимо при построении психотехнических испытаний и при их истолковании со всей возможной тщательностью учитывать роль как формально-психологических предпосылок успешности и профиригодности, так и знаний и подготовки испытуемых.

Методологическое изучение соотношения биологического и социального фактора, во всей его количественной сложности и качественном своеобразии, составляет дальнейшую задачу нашей психотехники. В этой связи особенно важно внести в тестологическую работу, анализ социально-классовой направленности, образовательного и культурного уровня и национальных особенностей обследуемых групп. Вместе с тем необходимо всячески стремиться к проведению не только количественного, но и качественного анализа применяемых в психотехнике тестов.

В исследованиях изменчивости (утомление, упражнение) и в рационализаторских работах следует, не ограничиваясь чисто биологическими методами, в достаточной степени вносить индивидуализацию и учет бытовых условий. Трудовой педагогике необходимо резко бороться с немарксистской механистической теорией и практикой трудового воспитания (Гастев).

Для обеспечения возможности совершенствования методов психотехнических испытаний на базе коллективной работы, необходимо внедрить в исследовательскую практику минимум обязательных критериев оценки психотехнических испытаний.

Установление детальной формулировки и точных условий публикации переносится на I Всероссийский психотехнический съезд. Внесение соответствующего проекта поручается оргбюро означенного съезда.

На нынешнем этапе развития психотехники одним из актуальных участков ее работы является проблема типологии; разработка этой проблемы должна проводиться в первую очередь в разрезе профессиографии и психотехнической систематики профессии. Вместе с тем, необходимо заняться разработкой специальных методов исследования типологических особенностей человека, связанных с его трудовым поведением и обусловленных как биологическим, так и социальным фактором.

Психотехнические искания должны выйти за пределы изучения человеческих способностей и должны быть распространены на

возможно более объективный учет направленности и психологических свойств наших испытуемых. Однако следует с крайней осторожностью и критикой переносить на нашу почву зарубежные методы исследования человеческого характера, в частности, широко применяющиеся в Америке.

Растущие требования к работе психотехников по профотбору, профориентаций и рационализации трудового и ответственного процесса, ни в какой степени не удовлетворяются. При требованиях на многие сотни работников по психотехнике для промышленности, сельского хозяйства, транспорта и армии, регулярную и специальную подготовку получают лишь немногие десятки.

В то время как педагог и врач имеют определенную законом квалификацию и ответственны за результат своих работ, квалификация психотехника никем не проверяется, и за результаты своих работ он не ответственен. Самая работа психотехников, как таковая, недооценивается ведомствами.

Необходимо в соответствии с важностью психотехнической работы обеспечить плановую подготовку психотехников, включив ее в пятилетний план и имея в виду изменение состава психотехников. Необходимо обеспечить углубленную методологически-исследовательскую работу, могущую учитывать и направлять практическую работу по психотехнике. Наконец, самую психотехническую работу необходимо организовать с привлечением психотехнической научной общественности для решительного прекращения имевших не раз место случаев ведомственной борьбы за психотехнику.

С этой целью съезд поручает Обществу психоневрологов-материалистов и республиканским объединениям психотехников добиться:

1. Создания всесоюзного психотехнического Общества, с расширением психотехнической работы, в частности исследовательской, во всех республиках Союза.

2. Создания Научно-исследовательского и Научно-практического института по психотехнике.

3. При этом Институте — организации правильной подготовки и переподготовки психотехников в соответствии с нуждами как промышленности, так и сельского хозяйства, транспорта и обороны страны.

4. Скорейшего осуществления во всех республиках Союза организационно-планового и методологического руководства работой по профподбору со стороны Межведомственной комиссии при НКТ с участием органов здравоохранения, согласно постановлению СНК СССР, расширив при этом профконсультационную работу на более широкие кадры.



5. Усиления внимания органов просвещения к значению психотехники для политпросветработы, для внешкольной и школьной профподготовки детей и подростков, для вооружения населения техническими знаниями и для изобретательства. В целях повышения трудовой культуры страны, содействия конструктивным исканиям молодежи, и, в частности, содействия изобретательству, в целях повышения типа трудового поведения масс подростяющего поколения СССР, съезд считает важным распространить психотехнические исследования и на область допрофессионального труда, изучая техническую деятельность детей и подростков в школе, во внешкольной обстановке, в технических станциях, в технических кружках, пионеротрядах и в быту.

6. Изменения практики Госиздатом, несмотря на громадный спрос, выпускающего психотехническую литературу совершенно недостаточно, и превращения журнала «Психотехника» в руководящий ежемесячник.

7. Достаточной материальной базы для работы по психотехнике во всех республиках Союза и абсолютного проведения того принципа, что психотехническое испытание должно быть бесплатным для испытуемых лиц, как и медицинская помощь. Необходимо типизировать и стандартизировать оборудование психотехнических лабораторий, имея установку на удешевление этого оборудования и организовать его исполнение внутри страны.

Дополнительно принято постановление о необходимости изучать труд психотехников с целью его нормирования и создания для него гигиенических условий.

## Приложение 8

### **Список документов, регламентирующих деятельность Психофизиологической лаборатории на Горьковском автомобильном заводе, руководимой К.К. Платоновым**

Должностные инструкции  
работников психо-физиологической лаборатории<sup>1</sup>

Заведующий

Организационное, методологическое и практическое руководство всей лабораторией. Выработка плана общего и по отдельным

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2435. Оп. 1. Д. 103. Л. 22.

вопросам. Выработка и утверждение окончательных методик. Руководство поднятием квалификации работников лаборатории, литературным и научным оформлением материала. Связь с научными организациями.

#### **Психотехник-консультант**

Методологическое и методическое руководство психотехнической частью лаборатории. Консультации по плановым и текущим вопросам психотехники и статистики. Содействие поднятию квалификации работников лаборатории.

#### **Инженер-консультант**

Консультация по вопросам технологии производства. Технологическая рационализация рабочего места. Участие в работе по профессиографированию. Участие в практическом проведении плановых тем.

#### **Ассистент-психотехник**

Практическое осуществление намеченного плана работ на прикрепленных участках. Руководство лаборантами и статистиками. Состояние планов и отчетов по проводимым участкам работы. Научно-литературная обработка и оформление закапчиваемых тем.

#### **Ассистент-физиолог**

То же, что и ассистент-психотехник по физиологической части работы.

#### **Лаборант-психотехник**

Проведение психотехнических испытаний и психофизиологических исследований. Фотографирование и хронометраж. Обработка ведомостей. Наблюдение за работой статистиков. Участие в работе по профессиографии. Наблюдение за специальной лабораторной аппаратурой. Хранение бланков и результатов исследований.

#### **Лаборант-физиолог**

Те же функции, что и у лаборанта-психотехника по физиологической части работы.

#### **Лаборант-статистик**

Проверка результатов исследований, обработка по соответствующим формулам. Составление ведомостей, статистическая обработка материала. Участие в общей работе в целях профессиографии и рационализации режима труда. Освоение работы лаборанта для перехода на таковую.

#### **Врач по осмотру**

Медицинский осмотр лиц, пропускаемых через лабораторию (курсов, экспертных исследований и т.п.). Выработка списка соматических показаний и противопоказаний.



### **Пом. врача по медосмотру**

Практическая помощь врачу при проведении медосмотра. Заполнение бланков. Ведение учета и картотеки. Участие в статистической обработке. Участие в работе в цеху.

### **Фотограф**

Производство совместно с работниками лаборатории фотоснимков рабочих мест и рабочих движений. Производство специальных фото-цитогрaмм рабочих движений.

### **Научный секретарь**

Ведение внутри- и внезаводской переписки. Ведение инвентарной книги и учет расхода материалов. Оформление и получение материалов и инвентаря.

### **Лабораторный служитель**

Уборка лабораторного помещения. Содержание в чистоте лабораторного оборудования. Разноска бумаг. Хранение ключей от лаборатории.

Зав. лабораторией

К. Платонов

### **СМЕТА**

#### **психо-физиологической лаборатории на 33 год**

1. Зарплата	5425,12	65100
2. Начисление	19%	12369
3. Квартирные		1500
4. Транспорт сотрудников		2280
5. Подъемные приглашенным по договору специалистам		3000
6. Командировки		4000
7. Оплата рабочим дней исследования		12000
8. Канцелярские принадлежности, тетради и карандаши для испытаний		6000
9. Текущие научные расходы		3000
10. Приобретение специальной литературы		1000
11. Приобретение и изготовление аппаратуры		40000
12. Приобретение инвентаря		15000

Зав. лаб.

К. Платонов

### Пояснительная записка к смете Психо-физиологической лаборатории<sup>1</sup>

1. Из расчета 30% увеличения лимита на 4-1 квартал 1932 г.
2. Оплата квартиры зав. лаб. согласно договора с накидкой 10% на повышение кварт. платы.
3. Из расчета 4-х автобусных и 4-х поездных билетов.
4. В 33 г. утвержденным лимитом штатов должно быть приглашено 3 квалифицированных работника (2 физиолога и психотехник) с окладом 350 и 450 руб.
5. На каждого их 4-х научных работников в год 15 дней научной командировки в центр, заведующий 30 дней, итого 90 дней плюс оплата 7-8 билетов (Москва, Ленинград, Харьков).
6. На день испытаний рабочий снимается с производства, этот день не считается прогулом, но оплачивается лабораторией из данного фонда, исходя из его среднего заработка. По плану намечено провести исследование 2000 человек. Средний дневной заработок рабочего ГАЗа — 6 руб., итого — 12000 руб.
7. Карандаши нужны в большом количестве для проведения массового испытания.
8. Оформление научного материала, чертежей, перепечатка статей, составление фотосерий и таблиц, получение материалов других лабораторий.
9. Подбор специальной библиотеки и выписка периодической литературы.
10. Из расчета на 20000 человеко-тестов.
11. Покупка аппаратуры по условиям рынка может вестись только случайно. Главная часть аппаратуры намечены к конструированию и изготовлению в порядке специальных заказов. Испытание ряда процессов требует специальных конструкций аппаратов.
12. В связи с переходом во вновь отстроенное помещение, которое должно быть оборудовано специальными столами (около 40 столов), шкафами для тестов, реактивов, аппаратуры, картотеки и т.д.

К. Платонов

### План работы Психо-физиологической лаборатории Автозавода<sup>2</sup>

#### I. Организационная работа

В 1933 г. лаборатория в связи с отстраиваемое для нее помеще-  
ние должна быть окончательно организована и оборудована.  
Должно быть проведено:

<sup>1</sup> ЦАНО. Фонд 2435. Оп. 2. Д. 21. Л. 77.

<sup>2</sup> Там же. Л. 66-68.



1. Оборудование лаборатории необходимым инвентарем (после перехода в новое помещение).

2. Монтаж необходимых установок для индивидуального испытания (после перехода в новое помещение).

3. Приобретение и монтаж установок для изучения газообмена (2 квартал).

4. Оборудование фотокабинета (2 квартал).

5. Изготовление вещественного комплекса тестов коллективного испытания (в 1 квартале).

6. Организация карточки для индивидуальных карт и психо-физиологических паспортов рабочих мест и трудовых процессов (в 1 квартале).

## II. Оперативная работа.

На 33 год работа лаборатории намечается по 3 основным разделам:

1. изучение рабочих мест (паспортизация) специальностей и профессий (профилирование) — как база для работ по 2 и 3 разделам;

2. расстановки рабочей силы;

3. рационализация условий и режима труда и отдыха в целом.

### План работы по изучению рабочих мест, специальностей и профессий.

1. Уточнение выработанной в 32 г. схемы психо-физиологических паспортов рабочих мест и трудовых процессов и схемы анализа специальности и профессии (литературное оформление в 1 квартале).

2. Разработка списка медицинских показаний и противопоказаний по 20 основным специальностям ГАЗа (весь год с участием врачей здравпункта).

3. Разработка списка показаний противопоказаний по глазным болезням и необходимой остроте зрения по 20 основным специальностям ГАЗа (весь год).

4. Проверка предыдущего списка и уточнение такового по отдельным основным рабочим местам ((весь год).

5. Заполнение психо-физиологических паспортов на 400 рабочих мест (100 паспортов в месяц).

6. Изучение психогаммы и участие в профилировании 20 основных специальностей (весь год).

7. Составление списка мест и специальностей, на которых может немедленно и после соответствующей рационализации применяться женский труд в следующих отделах:

1. прессовом

2. кузнице № 1

3. литейном

4. ОМЦ

5. ДОЦ

(совместно с врачами здравпунктов и гигиеническим кабинетом весь год)

8. Составление списка мест и специальностей, на которых может немедленно и после соответствующей рационализации применяться труд подростков в следующих отделах:

1. прессовом

2. кузнице № 1

3. литейном

4. ОМЦ

5. ДОЦ

(совместно с врачами здравпунктов весь год).

9. Выявление рабочих мест, на которых может быть внедрен труд инвалидов (весь год).

10. Консультация отдела ТБ по анализу несчастных случаев, организации ограждения и приспособлений безопасности и выработка безопасных методов работы и составлении инструкций (весь год).

#### **План работы по расстановки рабочей силы**

1. Окончательная разработка специфического для ГАЗа набора тестов (формуляра и вещественного комплекса) для дифпрофотбора на массовые специальности (в 1 квартале).

2. Разработка схемы психотехнического и медицинского профотбора по всем специальностям, принимаемым на ГАЗ (ориентировочно в 1 квартале, окончательно — в 4 квартале).

3. Проведение психотехнических испытаний главного и общего медосмотра (2000 чел.), поступающих:

1) в ФЗУ

2) в ППК

3) в РТШ

4) На целевые курсы

5) На ответственные профессии (дежурные электромонтеры, краповщики, подъемщики и т.д.)

6) Экспертные, индивидуальные испытания (по требованию ТБ и цеховых здравпунктов)

А) инвалидов

Б) травматиков

В) перемещаемых на другие работы по медпоказаниям

(весь год)



4. Участие в комплектовании групп учебных единиц ОПК, прошедших испытание в лаборатории (весь год).

5. Исследование интеллекта и эмоций трудных учеников в ФЗУ (участие в бригаде — 1-2 квартал).

6. Проверка производственной эффективности (прогностичности) применяемых методик.

7. Внедрение труда инвалидов (всех)

А) потерявших трудоспособность на ГАЗе,

Б) со стороны (с 2 квартала).

#### **План работы по рационализации условий и режима труда и отдыха в цехах.**

1. Перевод стоячих мест на сидячие и установление для каждого места рационального стула в:

1) прессовом цехе

2) кузнице № 1

3) ОМЦ

4) отдельных рабочих мест в прочих цехах

2. Рационализация условий и режима труда и отдыха в связи с изучением прибавочного времени на утомляемость (1 участок в квартал по указанию ТНБ).

3. Рационализация условий и режима труда и отдыха на пена-лаженных участках, задерживающих поток (2 объекта в квартал по указанию Бюро организации производства).

4. Продолжение работ по психо-физиологической ранжировке рабочих процессов по степени их утомляемости как пути к обоснованию прибавочного времени на утомляемости (весь год).

#### **III. Литературно-научная работа.**

Каждый участок работы только тогда может считаться полностью законченным, когда собранный по нему материал соответственно научно обработан и литературно оформлен.

На 33 год намечается следующее число литературнообработанных работ:

1. Зав. лабораторией — 5 работ.

2. Каждый ассистент — 3 работы.

3. Врачи по профотбору — 2 работы.

4. Каждый лаборант-психотехник и лаборант-физиолог — 1 работа (самостоятельно или коллективно).

Все проводимые лабораторией работы должны быть фотоиллюстрированы.

#### **IV. Культурно-массовая работа.**

1. Освещение работы, выводов и требований лаборатории в прессе — 2 р. в квартал.

2. Доклады о работах, выводах и требованиях лаборатории — 2 р. в год.

3. Заключение внутри лаборатории соцсоревнования.

4. Заключение соцсоревнования с центральным здравпунктом.

5. Организация междуцехового соревнования на показатели организации условий и режима труда.

6. Установление связи и обмен опытом с научными институтами и заводскими лабораториями путем переписки и взаимопосещаемости.

7. Систематическое повышение квалификации работников лаборатории, в частности, проработка новой литературы, изучение технологического процесса завода и изучение основ вариационной статистики.

8. Вовлечение в работу лаборатории цеховых здравпунктов, педологического кабинета, Т.Б. и Т.Н.Б.

Зав. лаб.

К.Платонов

## Приложение 9

**Платонов К.К.**

### **Пути и некоторые итоги работы психологической лаборатории горьковского автомобильного завода<sup>1</sup>**

Отставая только на несколько месяцев от пуска завода, Психологическая лаборатория автозавода им. Молотова в мае 1934 г. отметила двухлетие своего существования. Неослабевающий ее рост, наличие реальных практических достижений и некоторые методологические особенности позволяют нам считать целесообразным показ ее работы в прессе, несмотря на то, что она и поныне не может считаться полностью организованной и оформленной. Мы еще не много успели сделать, многие наши начинания рассыпались, не принесли ожидаемого эффекта (например попытки в помощи расшивки узких мест), лабильность неотстоявшегося технологического процесса ГАЗ и внутрицеховая текучесть срывают практическое проведение целого ряда полученных нами выводов, но главное и основное в наших руках — мы знаем, что мы должны делать на заводе, и мы знаем как мы должны это делать. Мы нашли свое место в жизни производства. И мы считаем, что это наше основное и несомненное достижение.

<sup>1</sup> Из журнала: Советская психотехника. 1934. № 3. С. 291–293.



В построении нашей работы и выборе тематики мы, прежде всего, пытались найти здоровую равнодействующую между запросами завода и научными возможностями. Мы более всего боялись впасть в одну из равно возможных ошибок — отрыв теории от практики или вульгаризацию методов научной работы.

В основу же нашей работы нами положены были два принципа: принцип комплексности и принцип концентризма. Они проходят красной нитью как через всю нашу работу в целом, так и через каждый детальный участок ее. Необходимо отметить, что к концу первого года своего существования Психофизиологическая лаборатория, сконцентрировав вокруг себя всю научно-исследовательскую работу по организации и оздоровлению труда, переросла в исследовательский сектор, в который кроме нее входят кабинет производственной физкультуры, непосредственно связанный с лабораторией, санитарно-гигиеническая лаборатория, статкабинет (по учету и анализу травматизма и заболеваемости) и музей, строящие всю свою работу по единому комплексному плану.

С самого начала наша работа шла (и очевидно еще долго пойдет) по двум основным руслам: расстановке рабочей силы и рационализация условий режима труда и отдыха.

Работа по расстановке рабочей силы в основном строится по следующей схеме.

Исторически мы начали работу с изучения рабочих мест и профессий с точки зрения формы применения женского труда. Работа являлась частью комплексной темы «Женский труд на ГАЗ», проводимой лабораторией совместно с научно-исследовательской базой по труду и технормированию. Проведенное совместно с производственниками, врачами центрального и цеховых здравпунктов и рядом привлеченных специалистов поголовное, хотя и ориентировочное обследование всех рабочих мест ГАЗ позволило систематизировать все места и профессии каждого цеха на группы, где женский труд: 1) применим исключительно, 2) применим частично или требует профотбора, 3) неприменим, 4) применим после соответствующей рационализации и 5) выяснение вопроса требует специального, более глубокого изучения.

Проведенная работа помимо целого ряда параллельных выводов дала возможность экономисту С.Д. Индрупскому составить план внедрения женского труда на ГАЗ на вторую пятилетку в разрезе цехов, специальностей и разрядов.

Комплексируя свою работу с статкабинетом и здравпунктами, мы в настоящий момент разрабатываем ряд вопросов взаимовлияния женского организма и производственной среды и организуем

специальный гинекологический мед-профотбор женщин, поступающих на отдельные участки (например, авто- и электрокардицы, крановщицы и т. д.).

Параллельно с идущей проверкой полученных списков нами проводится разработка вопроса о применимости труда подростков и частично (тема намечена к развертыванию в 1935 г.), использования остаточной трудоспособности по отдельным группам рабочих мест и профессий. К комплексной теме «Труд подростка ГАЗ» привлечен сектор ОЗП горьковского Института соцздравоохранения.

Принцип концентризма в указанных работах проводится в охвате вопроса тремя одновременными концентрирами — общий охват всего завода, детально отдельных типичных и характерных точек, и углубленное изучение отдельных опорных участков, и тремя концентрирами во времени — общий, но беглый охват всего завода, позволивший дать практический план внедрения женского труда и скорректировать имеющиеся искривления, современная детальная проверка и последующее углубление отдельных вопросов.

Изучение рабочих мест и профессий одновременно ведется врачом лаборатории (т. Речкиным) с привлечением специалистов центрального здравпункта и цеховых врачей для разработки списков соматических противопоказаний и требуемых форм медпрофподбора по узким специальностям каждого цеха. Понятно, эта работа комплексирована с изучением труда женщин и подростков.

С точки зрения форм профподбора все профессии ГАЗ нами разбиты на три группы: 1) не требующих никакого профподбора; 2) требующих специального (психотехнического или медицинского) профподбора и 3) требующих только медицинского профподбора.

В настоящее время психотехнический профподбор мы ведем для кандидатов наборов ФЗУ, опасных и ответственных профессий и отдельных «экспертных» направлений. Форма каждой работы определяется специально разработанными схемами и инструкциями.

Наборов ФЗУ мы провели два (четыреста и семьсот человек) и сейчас проводим третий. Первый набор проводился по тестам И-2 и КТ-2, давшим весьма неудовлетворительную картину. Это заставило нас подобрать собственный комплекс тестов, оформленный нами под редакцией С.М. Василейского — постоянного консультанта лаборатории. В основу комплекса были положены предыду-



щие комплексы С.М. Василейского, технические задачи были выбраны из КТ-2 путем анализа решаемости каждой задачи. Эббингауз с специфической для ГАЗ тематикой был экспериментально проверен и сравнен с тремя другими типами. Кроме того в комплекс вошли ряд коллективных вещественных тестов (куб Липка, наша модификация доски Кембля, ламповый тахистоскоп, звонки, глубинный глазомер).

Данные комплексы тестов на испытание общего (О) и технического (Т) интеллекта на первый временный концентр были положены нами в основу большей части работы с добавлением некоторых индивидуальных аппаратов. Понятно, что расценки разных групп применяются различные, и в частности с обязательным учетом образовательной базы. Второй набор ФЗУ мы проводили уже по своей методике, и наличие психологического профиля, переданного нами в педагогический кабинет ФЗУ, в контакте с которым ведется вся наша работа по ФЗУ, весьма облегчило его дальнейшую работу.

При работе ФЗУ мы преследуем две (разновременных в первом наборе и одновременных во втором) цели — распределение имеющегося контингента по имеющимся производственным группам с минимальным общим отсевом (главным образом по соматическим противопоказаниям) и комплектование однородных учебных групп.

Профподбор на ответственные и опасные профессии (авто- и электрокрановщики, авто- и электрокарщики, паровозные машинисты и их помощники, сценщики, лифтеры, машинисты на паровых молотах, прессовщики, хронометражисты и работники цеха механизированного учета), узаконенный приказом дирекции и колдоговором, в настоящее время ведется по ориентировочной методике, параллельно продолжающемуся изучению этих профессий и установлению контакта с центром для получения типовых методик и уточнения таковых на месте. Критерием психотехнического профподбора мы брали помимо фактора аварийности систематическое и уловимое влияние на качество и производительность труда на ответственных участках производства, несоответствие имеющихся и требуемых психотехнически уловимых качеств.

Все лица, поступающие на профессии, входящие в третий список, проходят обязательный общий медосмотр у находящегося в системе здравоохранения врача, достаточно хорошо знающего производство и методологически связанного с Психофизиологической лабораторией. В сомнительных случаях они им направляются к ответственному специалисту. Лица, непригодные на данную про-

фессию, направляются на другую соответствующую им группу профессий. В настоящее время медпрофподбор идет в первом приближенном центре, перейдя во второй после окончания уже описанной работы по спискам противопоказаний.

Экспертные испытания проводятся по направлению ВТЭК, цеховых врачей, работников техники безопасности и травматологического кабинета, с профконсультационной целью. Сейчас по этой линии в связи с более углубленным изучением травматизма (в комплексе с статкабинетом, травматологическим кабинетом и сектором техники безопасности) проводится более широкое обследование травмированных-рецидивистов и выявление количественной и качественной роли личного фактора в травматизме на тесте.

Рационализация условий режима труда и отдыха ведется в двух плоскостях — разработки отдельных вопросов и комплексной работы на конкретных участках.

В плоскости разработки отдельных вопросов ведущими линиями являются: рациональная рабочая мебель, производственная физкультура и прибавочное время на утомляемость.

Работа по стульям (физиолог т. Михайловский) велась в плоскости разработки методологии проблемы рабочего стула и решения конкретных вопросов — кого сажать и на что сажать? Были разработаны «основные положения работы по внедрению рабочих стульев», изучены виды «самопроизвольной посадки», проанализированы все места с точки зрения возможности посадки, опробован ряд централизованно изготавливаемых стульев и доказана их непригодность; сконструировано около 10 типов рабочей мебели из отходов и брака основного производства; произведено изучение повышения производительности труда при посадке (около 4%) и наконец на основании всего этого разработан конкретный план внедрения рабочей мебели по цехам и типам (всего 2500 стульев). В настоящее время силами завода организовано массовое изготовление стульев и внедрена первая партия — 1000 штук.

Работа по производственной физкультуре, непосредственно связанная с психофизиологической лабораторией (заведующий кабинетом т. Лукашевич), начавшаяся с сентября 1933 г., уже охватила 7 точек и более полутысячи человек. Физкультура проводится в виде утренней вводной гимнастики и двух пауз в рабочее время по специфическим комплексам, разработанным физкультурником при участии физиолога и психотехника. В настоящее время мы разрабатываем вопрос внедрения «микрофизкультуры» непосредственно в режим рабочих движений.



Вопрос прибавочного времени на утомляемость на современном этапе у нас сливается с работой в плоскости комплексного изучения и рационализации условий режима труда и отдыха, проводящегося бригадой из психотехника, физиолога, гигиениста, физкультурника, врача по профподбору, цехового врача, врачей специалистов, работника по технике безопасности, производственников и нормировщика, (понятно, с неравномерным, неодновременным и не всегда обязательным участием всех перечисленных работников). Работа подобного типа была проведена на больших молотах кузницы (в связи с работой бригады нормировщиков под руководством т. Образцова), сейчас заканчивается на одной из линий механического цеха (ведет т. Макаров). В результате последней работы мы изменили лойаут и произвели перестановку станков.

Требует упоминания наш подход к профессиографии и профилированию. Мы кладем комплексное изучение рабочих мест и профессий в основу всей нашей работы. И обратно — вся наша работа в конечном итоге есть накопление материала, характеризующего отдельные рабочие места и профессии нашего завода. Для организации и однородности накапливаемого материала в лаборатории разработаны психофизиологические паспорта рабочего места и трудового процесса и схема анализа профессий. Работа по профессиографии проводится также в трех концептах — ориентировочного быстрого изучения, детального изучения и углубленной экспериментальной проверки. Изучение профессии мы пытаемся строить (что технически не всегда удается благодаря оторванности от центра) прежде всего на анализе уже имеющегося литературного материала. Накопляя материал по изучению профессий в самых разнообразных плоскостях, мы стремимся к последующему оформлению его по однородной схеме, проект которой положен в основу собирания материала и которая изменяется по мере работы с нею и над нею.

До IV квартала 1933 г. лаборатория (а потом и большая часть сектора) помещалась в трех комнатах (39 кв. м). Испытания проводились в аудиториях ФЗУ (помещавшихся тогда в бараках), техническая оснащенность и подготовленность кадров были недостаточны. Это лишало нас возможности, даже если бы мы это считали пужным, пойти путем углубленного изучения и теоретического обоснования небольшого числа вопросов. Мы считали, что в наших условиях того времени было более рационально захватить работу вширь, полностью подготовив участки для последующей углубленной работы и решив одновременно ряд практических вопросов.

Теперь, после перехода в специально отстроенное здание Центрального здравпункта, где исследовательский сектор занимает целый этаж, а психофизиологическая лаборатория пять комнат (130 кв. м), когда мы получили достаточную базу для углубленной, комплексной работы, мы перешли во второй концентр — детальной проверки полученного материала, углубления отдельных участков и подготовки материала для третьего концентра: теоретических обобщений. Понятно, что третий концентр не снимает полностью первых двух и что временные границы всех трех взаимно перекрывают друг друга.

### Приложение 10

## **О педологических извращениях в системе наркомпросов<sup>1</sup>**

*4 июля 1936 года*

ЦК ВКП(б) устанавливает, что Наркомпрос РСФСР и наркомпросы других союзных республик допустили извращения в руководстве школой, выразившееся в массовом насаждении в школах так называемых «педологов» и передоверии им важнейших функций по руководству школой и воспитанию учащихся. Распоряжениями наркомпросов на педологов были возложены обязанности комплектования классов, организация школьного режима, направление всего учебного процесса «с точки зрения педологизации школы и педолога», определение причин неуспеваемости школьников, контроль над политическими воззрениями, определение профессии оканчивающих школы, удаление из школ неуспевающих и т.д.

Создание в школе, наряду с педагогическим составом, организации педологов, независимой от педагогов, имеющей свои руководящие центры в виде различных педологических кабинетов, областных лабораторий и научно-исследовательских институтов, раздробления учебной и воспитательной работы между педагогами и педологами при условии, что над педагогами был учинен контроль со стороны звена педологов, — все это не могло не снизить на деле роль и ответственность педагога за постановку учебной и воспитательной работы, не могло не создать фактичес-

<sup>1</sup> Из книги: КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. М.: Политиздат, 1985. Т. 6. С. 364–367.



кую бесконтрольность в руководстве школой, не могло не нанести вреда всему делу советской школы.

Этот вред был усугублен характером и методологией педологической работы в школе. Практика педологов, протекавшая в полном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась в основном к ложнонаучным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т.п., давно осужденных партией. Эти якобы научные «обследования», проводимые среди большого количества учащихся и их родителей, направлялись по преимуществу против неуспевающих или не укладывающихся в рамки школьного режима и имели своей целью доказать якобы с «научной» «биосоциальной» точки зрения современной педологии наследственную и социальную обусловленность неуспеваемости ученика или отдельных дефектов его поведения, найти максимум отрицательных влияний и патологических извращений самого школьника, его семьи, родных предков, общественной среды и тем самым найти повод для удаления школьников из нормальной школьного коллектива. В этих же целях действовала обширная система обследований умственного развития и одаренности школьников, некритически перенесенная на советскую почву из буржуазной классовой педологии и представляющая из себя форменное издевательство над учащимися, противоречащая задачам советской школы и здравому смыслу. Ребенку 6–7 лет задавались стандартные казуистические вопросы, после чего определялся его так называемый «педологический» возраст и степень его умственной одаренности.

Все это вело к тому, что все большее и большее количество детей зачислялось в категории умственно отсталых, дефективных и «трудных».

На основании отнесения подвергшихся «педологическому изучению» школьников к одной из указанных категорий педологи определяли подлежащих удалению из нормальной школы детей в «специальные» школы и классы для детей «трудных», умственно отсталых, психоневротиков и т.д.

ЦК ВКП(б) устанавливает, что в результате вредной деятельности педологов комплектование «специальных» школ производилось в широком, все увеличивающемся масштабе. Вопреки прямому указанию ЦК ВКП(б) и СНК Союза ССР о создании двух-трех школ для дефективных и дезорганизующих учебу школьников НКПросом РСФСР было создано большое количество «специальных школ» различных наименований, где громадное большинство

учащихся представляет вполне нормальных детей, подлежащих обратному переводу в нормальные школы. В этих школах наряду с дефективными детьми обучаются талантливые и одаренные дети, огульно отнесенные педологами на основании ложнонаучных теорий к категории «трудных». Что же касается постановки дела в этих «специальных» школах, то ЦК ВКП (б) признает положение с учебной и воспитательной работой в них совершенно нетерпимым, граничащим с преступной безответственностью. «Специальные» школы являются по существу безнадзорными, постановка учебной работы, учебного режима и воспитания в этих школах отдана в руки наименее квалифицированных воспитателей и педагогов. Никакой серьезной исправительной работы в этих школах не организовано. В результате большое количество ребят, которые в условиях нормальной школы легко поддаются исправлению и становятся активными, добросовестными и дисциплинированными школьниками, в условиях «специальной» школы приобретают дурные навыки и наклонности и становятся трудновоспитуемыми.

ЦК ВКП(б) считает, что такие извращения воспитательной политики партии в практике органов паркомпросов могли сложиться в результате того, что паркомпросы до сих пор находятся в стороне от коренных и жизненных задач руководства школой и развития советской педагогической науки.

Только пренебрежением паркомпросов к руководству педагогической наукой и практикой можно объяснить тот факт, что антинаучная и невежественная теория отмирания школы, осужденная партией, продолжала до последнего времени пользоваться признанием в паркомпросах, и ее адепты в виде недоучившихся педологов посаждались во все более и более широких масштабах.

Только вопиющим невниманием паркомпросов к задачам правильной постановки дела воспитания подрастающего поколения и невежеством ряда руководителей можно объяснить тот факт, что в системе паркомпросов педагогика была пренебрежительно объявлена «эмпирикой» и «наукообразной дисциплиной», а не сложившаяся еще, вихляющаяся, не определившая своего предмета и метода и полная вредных антимарксистских тенденций так называемая педология была объявлена универсальной наукой, призванной направлять все стороны учебно-воспитательной работы, в том числе педагогику и педагогов.

Только головотяпским пренебрежением к делу развития советской педагогической науки можно объяснить тот факт, что широкий, разносторонний опыт многочисленной армии школьных работников не разрабатывается и не обобщается, и советская



педагогика находится на задворках у наркомпросов, в то время как представителям пынешней так называемой педологии предоставляется широкая возможность проповеди вредных лженаучных взглядов и производство массовых, более чем сомнительных экспериментов над детьми.

ЦК ВКП(б) осуждает теорию и практику современной так называемой педологии. ЦК ВКП(б) считает, что теория и практика так называемой педологии базируется на ложнонаучных, антимарксистских положениях. К таковым положениям относится, прежде всего, главный «закон» современной педологии — «закон» фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды. Этот глубоко реакционный «закон» находится в вопиющем противоречии с марксизмом и со всей практикой социалистического строительства, успешно перевоспитывающего людей в духе социализма и ликвидирующего пережитки капитализма в экономике и сознании людей.

ЦК ВКП(б) устанавливает, что такая теория могла появиться лишь в результате некритического перенесения в советскую педагогику взглядов и принципов антинаучной буржуазной педологии, ставящей своей задачей в целях сохранения господства эксплуататорских классов доказать особую одаренность и особые права на существование эксплуататорских классов и «высших рас» и, с другой стороны, физическую и духовную обреченность трудящихся классов и «низших рас». Такое перенесение в советскую науку антинаучных принципов буржуазной педологии тем более вредно, что оно прикрывается марксистской фразеологией.

ЦК ВКП(б) считает, что создание марксистской науки о детях возможно лишь на почве преодоления указанных выше антинаучных принципов современной так называемой педологии и суровой критики ее идеологов и практиков, но на основе полного восстановления педагогики как науки и педагогов как ее носителей проводников

**ЦК ВКП(б) постановляет.**

1. Восстановить полностью в правах педагогику и педагогов.
2. Ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники.
3. Предложить Наркомпросу РСФСР и наркомпросам других союзных республик пересмотреть школы для трудновоспитуемых детей, переведя основную массу детей в нормальные школы.
4. Признать неправильными постановления Наркомпроса РСФСР об организации педологической работы и постановления

СНК РСФСР от 7 марта 1931 г. «Об организации педологической работы в республике».

5. Упразднить преподавание педологии как особой науки в педагогических институтах и техникумах.

6. Раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические работы современных педологов.

7. Желающих педологов-практиков перевести в педагоги.

8. Обязать наркомы просвещения РСФСР через месяц представить в ЦК ВКП(б) отчет о ходе выполнения настоящего постановления.

\*\*\*\*

## **ПРИКАЗ О ЛИКВИДАЦИИ В ШКОЛАХ ПРОФКОНСУЛЬТАЦИИ И ПРОФОТБОРА<sup>1</sup>**

11 сентября 1936, № 738

В 7 классах неполных средних школ и 10 классах средних школ целым рядом организаций проводится работа по так называемой профконсультации и профотбору учащихся.

Эта работа поставлена в школе без всякого контроля со стороны органов народного образования и директоров школ.

Вместо того чтобы снабдить учащегося необходимыми справочниками, в какое учебное заведение и на каких условиях можно поступить, какие профессии в нашей есть и какие профессии необходимы, директор школы в стороне от этого дела и передоверяет своих учащихся для профконсультации и профотбора людям, посторонним школе, мало проверенным, занимающимся простой вербовкой в производственных интересах учащихся в то или иное учебное заведение. При этом так называемые профконсультанты прибегают в своей работе к методам (анкеты, тесты) совершенно недопустимым, граничащим с шарлатанством.

В целях немедленной и решительной ликвидации в школах работы по так называемой профконсультации и профотбору учащихся приказываю:

1. Директорам неполных средних школ не разрешать различным организациям вести в школе работу по профконсультации и профотбору.

<sup>1</sup> Из книги: Сборник приказов и распоряжений Наркомпроса РСФСР № 19 от 1 октября 1936 г. С. 7.



2. Зав. районными (городскими) отделами народного образования установить постоянный контроль за тем, чтобы в школы не допускались лица, ведущие подобную вредную работу.

3. Зав. краевыми (областными) отделами народного образования, Московским и Ленинградским городскими отделами народного образования, директорам, преподавателям и комсоргам школ путем бесед и широкого распространения среди учащихся справочников заблаговременно ознакомить учащихся с правилами поступления в соответствующие учебные заведения, с особенностью той или другой профессии и т.д.

Нарком просвещения

А. Бубнов

### Приложение 11

**Гайворовский А.А.**

#### **Методы психотехнического отбора<sup>1</sup>**

Ненадежность экзаменационного отбора наиболее одаренных детей и подростков в школы БССР ставит перед нами во весь рост проблему психотехнического отбора подростков, желающих поступить в ту или иную школу. Что значит психотехнический отбор? Это экспериментальное исследование личности поступающих детей, имеющее своей целью выявление того, насколько данный, ребенок по своим природным задаткам и по своей даровитости, способен к успешному прохождению курса в данных классах или мастерских, иначе к какой профессии он наиболее подходит по своим индивидуальным особенностям и задаткам. При этом такое исследование обычно охватывает две основные стороны личности ребенка: во первых, исследуется его общая умственная одаренность и, во вторых, его специальная одаренность по отношению к той или иной профессии. Это является двумя незыблемыми китами психотехнического отбора. Здесь вашему вниманию будет предложен «Лист для экспериментального исследования» общей умственной одаренности ребенка. Он заключает в себе ряд испытаний умственной одаренности. Это испытание дает нам возможность определить, какой кандидат, из желающих поступить в школу является более способным к классным занятиям. (Но нужно сказать, что этот лист еще не может нам дать уверенность за успешность этого ребенка в мастерских.) Как уже указывалось, психотехническое испытание состоит из 2-х частей — из испыта-

<sup>1</sup> Из журнала: Асьвета. 1925. № 6. С. 73–78.

ния общей умственной одаренности (которая и предлагается здесь) и испытания специальной проф-одаренности, которое за краткостью времени не могло быть готово к моменту напечатания данного номера журнала. Возможно, что при помощи Главпрофобра нам удастся издать брошюрку по вопросу о методах исследования профпригодности. Но нужно сказать, что целый ряд исследователей считает, что очень часто нам можно полагаться даже и на одно исследование умственной одаренности, которая имеет очень большой процент совпадений с профодаренностью (т.е. если ребенок умственно одарен, то он всегда сумеет достаточно успешно приспособиться и к данной профессии). Так, в моем исследовании выпускников Минской объединенной профшколы оказалось 86% совпадений между наличием у ребенка хорошей умственной одаренности и его способности к работе в мастерских. Но я подчеркиваю, что данным листом мы можем исследовать половину нам необходимого, а именно: лишь умственную одаренность ребенка, а не его профпригодность. Но здесь важно другое — важно, чтобы все школы проделали эти испытания над составом своих учеников, чтобы можно было знать, какова средняя умственная одаренность по отдельным функциям психики у подростков различных школ БССР, иначе, чтобы можно было в конце концов выработать нормы или, как их сейчас называют, стандарты общей умственной одаренности для подростков школ БССР. А такие стандарты, раз они были бы твердо установлены, дали бы нам возможность производить почти безошибочно прием в наши школы. Для этого было бы нужно произвести массовые исследования, обработать материал, как будет указано далее и прислать его в Главпрофобр, который и передаст его в Психотехническую лабораторию Инбелкульта для установления соответствующих стандартов. В этом и могла бы заключаться помощь со стороны школ делу психотехнического отбора, как я об этом уже говорил в своем докладе на прошедшей Всебелорусской конференции по профтехническому образованию.

Как же пользоваться данным листом?

### Инструкция

При помощи данного листа можно одновременно исследовать 40–50 человек, иначе целый класс. Для этого каждому испытуемому дается по такому листу. Сначала он заполняет анкету (в это время просят учеников не разворачивать листов). Далее по сигналу все одновременно разворачивают листы и находят опыт № 1 (на самом верху). Он состоит в том, что бы каждый испытуемый поставил над каждой из 10 карточек, напечатанных там, одну из 4-х стоящих сбоку от карточек букв А.О.У.Е. (в зависимости от преобла-



дания данной буквы в карточке). На этот опыт дается 2 минуты, после чего подается сигнал — «карандаши в сторону», что означает, что каждый должен моментально бросить работу, положить карандаш на парту и поднять глаза на экспериментатора. Далее объясняется 2-й опыт. Он состоит из № 2 в виде одной строчки во весь лист. Нужно четырех квартирантов разместить в 4-этажном доме, указав, где будет жить каждый. Результаты испытуемые записывают там, где четыре фамилии взяты в скобки, над каждой из них он должен поставить № этажа, в котором та семья должна жить, судя по тем фразам, которые имеются в виде задачи. На этот опыт дается 2 минуты. Далее следует тот же сигнал, что и после 1-го опыта. В следующем опыте № 3 задание таково. Из кусочков фраз, беспорядочно разбросанных, путем перемещения составить 3 осмысленные фразы (в каждой строчке по фразе). На решение дается 2 минуты — решается путем постановки №№ в каждой строчке над каждым отрывком фразы, которые должны указывать, каким по счету должен идти данный отрывок, чтобы получилось осмысленное целое. После следует обычный сигнал.

В № 4 испытывается зрительная память, для чего нужно взять десять двухзначных чисел, написать их крупно на отдельных листах бумаги и один за другим показать (демонстрируя каждый лист 3–4 секунд) На каждом листе пишется по одному двухзначному числу — демонстрируется каждое число по одному разу. Потом испытуемых просят записать те числа, которые они запомнили (последовательность чисел в записи не важна). Результаты записываются в пустой строчке № 4. На запись дается 2 минуты, после чего следует обычный сигнал.

В строке № 5 испытуемые по сигналу должны карандашом ставить как можно быстрее отдельные «птички», т.е., углы, обращенные острием вниз (вроде русской ижицы). На это дается 10 секунд. После чего сигнал. Для выполнения № 6 нужно нарисовать на 2-х листах (каждый 1,5 на 1 аршин) 2 дома, которые были бы совершенно похожи друг на друга, но имели бы 10 следующих различий: 1-е, у одного одна труба, у другого 2 трубы; 2-е — у одного балкон во 2-м этаже, у другого нет; 3-е — у одного ворота открыты, у другого нет; 4-е — у одного есть водосточная труба, у другого нет; 5-е — у одного двойная парадная дверь, у другого ordinaria; 6-е — рядом с одним домом сосна, а с другим береза; 7-е — перед одним 2 тумбочки, перед другим ни одной; 8-е — во дворе одного виден домик, у другого нет; 9-е — у одного на воротных столбах шары, у другого нет; 10-е — у одного дверь полукрыта, у другого закрыта. Демонстрируется сначала 1-й рисунок в продолжение

1 минуты, потом убирается и демонстрируется другой в течении также 1 минуты и потом просят испытуемых в № 6-й строчке записать подмеченные ими различия. На запись дается 2-3 минуты. Для номера 7-го необходимо на большом листе бумаги 2x2 аршина разбросать вперемежку 14 белых кружков, 18 зеленых, 23 черных, 36 синих, 48 красных и потом, демонстрируя этот лист в продолжении 5 минут, попросить при помощи глаз в полном молчании сосчитать число белых, зеленых, черных, синих и красных кружков и записать в соответствующих местах. Далее обычный сигнал.

В № 8 дается 10 двухзначных чисел, которые произносятся вслух с промежутками в 4-5 секунд ровным, но достаточно громким голосом, после чего дается 2 минуты для записи запомненных цифр (порядок записи не важен). В № 9 дается сначала трехзначное число, например, 853, которое произносится таким образом 8,5,3; после чего предлагается записать его; потом четырехзначное, 5-6-7-8-9-значное. Каждое пишется в соответствующем отрезке данной графы. Времени на этот опыт дается ровно столько, сколько необходимо, чтобы успеть написать каждое из отдельно продиктованных многозначных чисел (т.е. 15-20 секунд), причем, пока вы диктуете первое число, они не должны писать. Как только вы кончили произносить, например, 8,5,3, даете сигнал «писать», и они тут же записывают; потом диктуете четырехзначное число и, как кончите диктовать, они тут же записывают; потом пятизначное и т.д. 10-й № заключается в том, что вы громко произносите следующие 10 пар слов: рожь-цел, небо-туча, ветер-шум, конь-ездок, телега-колесо, шило-кожа, огонь-костер, день-работа, чай-стакан и предлагаете запомнить, какое слово с каким произносилось; а потом диктуете лишь первые слова парных слов — т.е. рожь, небо, ветер, и т.п. и просите испытуемых написать к каждому из этих слов его парное слово. Диктовка производится равномерно с такой быстротой, которая позволяет успеть написать нужное слово, но не больше этого. После чего следует обычный сигнал. В № 11-ом нужно написать недостающую в пару слова ко 2-му столбику по аналогии с тем взаимоотношением слов, какое имеется в соответствующей первой паре, так, например, лошадь — ржанье, следовательно, к слову воробей необходимо добавить чирканье, к слову печка — тепло, к слову лето — жара, встреча — радость, молотья — работа, волк — враг, курица — клевать, рубанок — строгать, день — труд, ползать — змея, черепаха, или что-нибудь подобное, причем, какие нужно добавить слова, должны догадаться сами испытуемые каждый. Написав у себя для



примера заполнения этого опыта первую пару слов, можно перед ними расшифровать. На опыт дается 3 минуты.

№ 12-й заключается в том, что предлагают испытуемым как можно скорее вычеркивать из данного набора букв какие-нибудь 2 буквы в продолжение 5 минут. Вычеркивание должно происходить по порядку: сначала в первой строке, потом во 2-й, в 3-й и т.д., сколько каждый успеет в продолжение отводимых на это испытание 5 минут. Значит, каждый должен просматривать начиная с 1-й строчки, этот набор букв и вычеркивать карандашом каждый раз ту букву, которая задана (а всегда задается 2 буквы). Таким образом, какую из них он бы не встретил в тексте, он тут же должен ее вычеркнуть. Далее дается обычный сигнал. Для № 13-го рисуется на большом листе 2x1,5 аршина 9 рисунков в 9-ти четырехугольниках, расположенных так же, как они расположены в № 13. При чем в 1-м четырехугольнике рисуется голова красноармейца в шлеме, но без звезды; во 2-м карманные часы, показывающие четверть восьмого, с цепочкой, расположенной по правую сторону часов; в 3-м нож, ручка с пером и вилка, расположенные одно под другим; в 4-м двое цыплят; в 5-м пушка, обращенная дулом влево, а около нее лес и будка часового, но без часового; в 6-м бутылка — пустая и банка с 4-мя цветами; в 7-м лист календаря, но без названия дня недели; в 8-м охотник на берегу озера, стреляющий по направлению к озеру, но птиц на озере нет; в 9-м рисуется дерево и на переднем плане быстро бегущая лиса. Эта картина демонстрируется в продолжение 1-й минуты, после чего предлагается записать в квадратах № 13 те рисунки, которые они видели в соответствующих квадратах демонстрировавшегося рисунка; на письмо можно дать 2-2,5 минуты, после чего обычный сигнал. В № 14-м вы задаете следующие десять вопросов, прося дать на них соответствующие письменные ответы в последовательных номерах тех строчек, которые расположены под № 14: 1-й — цепочка часов находится справа или слева от них? 2-й — в какую сторону обращена дулом пушка? 3-й — сколько цветов было в банке с цветами? 4-й — часовой стоял справа или слева от будки? 5-й — сколько часов и минут показывают часы? 6-й — сколько цыплят ты видел? 7-й — какой месяц обозначен на календаре? 8-й: вода в бутылке налита до середины или доверху? 9-й — что вы видели у красноармейца на шлеме? 10-й — что вы видели за лисой? В № 15 имеется 10 наборов букв. Испытуемых просят путем перестановки букв создать из них осмысленные слова, приписав к каждому набору букв по слову, 1 образованному из него. На это испытание дается 5 минут, после чего обычный сигнал. В № 16 просят заполнить пропуски слов в

рассказе таким образом, чтобы, вставляя в каждый пропуск по одному слову, получился бы осмысленный рассказ. Всего пропусков 31, причем некоторые пропуска, начинаясь в конце одной строчки, переносятся в другую, но это является все же одним пропуском и в него должно быть вставлено также только одно слово. На этот опыт дается 10 минут, после чего обычный сигнал. В № 17 предлагается решить десять задач на умножение и дается 2 минуты. Все испытание должно проходить в полном молчании, ни восклицаний, ни переговариваний между собой безусловно не должно быть, особенно при № 6-10-14-13-15, да и при других испытаниях. Следует хорошенько объяснить перед каждым опытом, что нужно делать, и когда вы убедитесь, что вас вполне понимают, можно давать сигнал к работе. Во время объяснений глаза учащихся должны смотреть на экспериментатора, но не в лист. Для избежаний переправки написанного можно отработанные части листа велеть подгибать. Желательно иметь не менее 2-х помощников. Испытание продолжается обычно около 1,5-2-х часов. Если учащихся в школе не более 120-140 чел., то желательно исследовать всех в один день, разбив на группы по 30-40 чел. Результаты испытания заносятся в психограмму по указанным в ней №№. Расценка происходит так: для №№ 4-6-8-10-11-13-14-15-17 по количеству верных решений; в № 5 по количеству поставленных птичек; в № 7 по количеству верно сосчитанных цветов; в № 3 за три верно расставленных фразы (получается 5 очков, за 2 фразы — 4 очка, за 1 фразу — 3 очка и 2 очка — не решившие). В № 2 получают 4 очка верно разместившие жильцов, 3 очка верно разместившие 3 жильцов и 2 очка остальные. В № 9 испытуемый получает балл, равный количеству знаков наибольшего из правильно записанных многозначных чисел. (Так, если записано верно лишь 6-тизначное число, то балл данного испытуемого будет равен 6-ти). В № 16 оценка будет равна дроби, знаменателем которой является постоянная величина 31 (общее количество пропусков), а числителем — количество правильно заполненных пропусков минус число неправильно заполненных. Полученную дробь нужно обратить в десятичную. В № 1 мы отсчитываем то количество карточек, которое испытуемый успел разместить, подписав над каждой преобладающую в ней букву и помножаем это количество карточек на 3, после чего вычитаем количество ошибок, а ошибки расцениваются так: если неверно помечена карта, в которой преобладает буква «А», то мы вычитаем 4 балла, «Е» — 3 балла. «У» — 2 балла и «О» — 1 балл из имеющегося у нас произведения. (Напр., помечено 6 карт, множим на 3, получается 18, но в 2-х картах с преобладани-



ем букв «О» и «А» испытуемый ошибся и пометил эти карты другими буквами, тогда мы должны из 18 вычесть за «О» — 1 и за «А» — 4 балла, а всего 5; следовательно  $18-5=13$ ). И, наконец, в № 12 для оценки результатов пужно сначала подсчитать количество всех букв, которые успел просмотреть испытуемый (а не перечеркнуть). Допустим он просмотрел 11 строчек в каждых пяти строчках по 300 букв, следовательно в десяти строчках 600 букв, в 11 строчке 59 букв, всего 659. Поставим эту цифру в графу № 12 (2) помеченную французской буквой. Потом подсчитаем количество всех сделанных им черточек и поставим туда же в графу С (ц). Далее пужно подсчитать количество неверно зачеркнутых (не заданных) букв и поставить в графу (дубль-ве) и, наконец, подсчитать количество пропущенных им букв (т.е. тех из заданных букв, которые он в просмотренном и отмеченном черточками тексте пропустил, просмотрел) и поставить это в графу «О». Далее по указанным формулам вывести 2 показателя: показатель А=коэффициенту правильности работы и Е=коэффициенту продуктивности работы. При проверке этого опыта удобно пользоваться «контрольной таблицей» для подсчета, составленной проф. Василейским, которую можно выписать от него (Минск, Университет) и которая значительно облегчает проверку данного испытания на устойчивость внимания. После этого результаты должны быть занесены на сетку психогаммы. Номера, поставленные на психогамме, соответствуют номерам исследования. Можно занести или просто путем тех числовых показателей, которые получатся при проверке испытаний или графически в процентах, при чем за сто процентов можно брать или верное решение всех десяти заданий, как напр., в № 11-6-4-8-10-1-1-15-14, или можно поступить и так: при исследовании ста чел. взять лучшее решение и худшее и расположить между ними все остальные решения, принимая лучшее решение как 100%-е, а худшее как 1%-ое и пропорционально располагая между ними все остальные. Таковую же вещь можно произвести и при паличии даже 50 человек, что конечно понятно, так как и тут принцип градуирования остается все тем же. Нужно сказать, что в № 12 и 16 получаемый дробь стремятся к единице и чем они ближе к ней, тем лучше решение. Так 0,92 лучше, чем 0,87, а последнее лучше, чем 0,79 и т.д. Коэффициент правильности по № 12 заносится в графу психогаммы, которая имеет название «устойчивость внимания (А)», а коэффициент продуктивности в соседнюю графу (В); Размеры настоящей статьи не позволяют сказать большего, но, чтобы разобраться в «Листе для экспериментально-психотехнического исследования», этого все же может хватить. Тех

же, кто может вполне естественно заинтересоваться тем, что же выражает та или иная степень в развитии отдельных функций ребенка? — я могу лишь отослать к наиболее доступным курсам экспериментальной психологии в виде книжки Зеленской «Общая психология», Лазурского «Общая и экспериментальная психология» и «Классификация личностей», Мюнстерберга «Психология и учитель», Ланге «Психология», А. Бине и Т. Симона «Методы измерения умственной одаренности», Меймана «Интеллигентность и воля», Баумгартен «Психотехника», и классический труд Мюнстерберга «Основы психотехники».

Листы для исследования можно выписать из Главпрофобра БССР, который, имея стереотип, может отпустить их школам по очень доступной цене.

За всеми справками и недоразумениями, могущими возникнуть при желании организовать такое исследование, просьба обращаться лично или письменно в Психотехническую лабораторию Инбелкульта к ассистенту А.А. Гайворовскому.

Как уже я указывал в своем докладе на Всебелорусской Конференции по профтехническому образованию, наша лаборатория пойдет самым широким образом навстречу всем начинаниям мест в отношении проведения НОТ и психотехнических исследований, являющихся тем фундаментом, на котором строится и сама логика — утилитарная система НОТ.

## Приложение 12

### **Гайворовский А.А. Развитие круга общежизненного и общекультурного опыта современного ребенка<sup>1</sup>**

Несомненно, что изучение общежизненного и общекультурного опыта, а вследствие этого и общежизненного и общекультурного кругозора современного ребенка является одной из актуальнейших проблем социальной педологии. Несомненно также и то, что лучшим и наиболее целесообразным средством для этого служит изучение круга его представлений и знаний.

На самом деле в чем может найти свое выражение общежизненный опыт ребенка, как не в этом запасе представлений, знаний слов и знаний объектов, которым он располагает в качестве своего

<sup>1</sup> Из книги: Труды БГУ. 1928. № 19. С.102–120.



умственного инвентаря и которыми он только и пользуется в практике своих жизненных отношений. Они же являются в это же самое время и тем базисом, на основе которого строится все дальнейшее развитие ребенка, так как они представляют из себя те конкретные формы, в которые выливается в значительной мере все общение ребенка с окружающим его миром.

Таким образом знать круг знания слов, объектов и представлений ребенка равносильно знанию его умственного кругозора, а следовательно и его общей культурности и социальной жизнестойкости. Необходимо заметить, что эта задача, являясь чрезвычайно актуальной для педологии при перенесении ее на взрослые группы и слои населения, превращается здесь в одну из очень существенных проблем психотехники политпросветработы, для которой так же, как и для педологии представляется крайне важным знать массы, их общую культурность и иметь возможность более или менее четко определять ее уровень. И для педологии и для психотехники политпросветработы представляется также очень существенным определить все еще слабо поддающееся учету понятие умственного развития личности, а определение этого понятия будет возможно лишь тогда, когда мы произведем расчленение его на его составные части, а именно на определение умственной одаренности с одной стороны и определение общего умственного инвентаря, общекультурного и общежизненного опыта ребенка с другой стороны. Исследование же круга знаний и представлений ребенка как раз и открывает нам в данном случае практический путь к исследованию умственного инвентаря ребенка, без которого исследование одной его умственной одаренности всегда было бы более или менее неполным для определения типа и характера его умственного развития, равно как и самой его направленности, ритма и соответствия со всей системой окружающих его социальных и биологических условий.

Итак, умственное развитие можно постигнуть лишь на взаимно обусловленном исследовании с одной стороны умственной одаренности личности (формальные особенности комплекса ее интеллектуальных функций), а с другой стороны ее умственного инвентаря (материальное содержание ее интеллектуальной деятельности), что и понятно, так как развитие личности совершается по принципу конвергенции и в равной мере обусловлено как внутренним индивидуальным планом своего общежизненного развития, так и внешними действиями окружающей ее физической и социальной среды.

### **Исследование детских представлений**

Надо заметить, что, если в области исследования умственной одаренности ребенка уже проделана большая и многогранная рабо-

та и имеется целый ряд очень интересных и методологических ценных работ, то в отношении исследования умственного инвентаря ребенка, его умственного кругозора таких работ проделано пока еще очень мало. Здесь, не считая общих монографий, относящихся, главным образом, к развитию индивидуального ребенка (Штерп, Болдуин, Прейер и др.) и захватывающих лишь случайно и частично развитие его представлений и знаний, мы имеем все еще очень мало исследований. Из наиболее известных в этой области исследований необходимо указать на исследование Паолы Ламброзо, проведенное ею над 150-ю итальянскими детьми в возрасте от 7-ми до 12-ти лет и доктора Польмана, исследовавшего также небольшую группу детей в возрасте от 5-ти до 15-ти лет. У нас в России можно отметить работы психологической лаборатории Московского Отдела Народного Образования и, главным образом, работы Центр. Педол. Института, в котором под руководством М. Бернштейна и А. Гельмонта было произведено довольно интересное исследование социальных представлений у детей и исследование знания слов у красноармейцев, произведенное лабораторией И.Н. Шпильрейна. Но все эти исследования в большей или меньшей степени страдают тем недостатком, что сам подбор исследуемых представлений знания объектов и слов у всех их более или менее случаен и систематически не выдержан. Не менее все эти исследования страдают также и от того, что сама их методика часто еще очень примитивна и может вызывать по отношению к себе большие сомнения и возражения, правда это судьба всех тех, кто еще только начинает прокладывать пути в мало исследованных областях человеческих знаний. Так, например, П. Ламброзо исследовала детей в отношении их запаса слов и представлений всего лишь в отношении следующих слов: 1) корабль, 2) печь, 3) телеграф, 4) календарь, 5) выставка, 6) суд, 7) туземец, 8) миссионер, 9) питьевая вода, 10) экскурсия в горы. При этом при выборе слов она руководствовалась, главным образом, стремлением лишь к тому, чтобы каждое следующее слово было более трудным, чем предыдущее. Ясно, конечно, что этот принцип, положенный в основу выбора ею слов-раздражителей был, конечно, и методологически слишком узким, да и практически явно ошибочным. Этим же крупным недостатком страдает также, в общем, все же очень интересно проведенное исследование М. Бернштейна и А. Гельмонта, которые в результате своих предварительных работ почему-то остановились на следующей опросной анкете, которой они и пользовались в своей обширной работе, проведенной на материале в 1000 человек детей различных возрастных групп: 1) Что такое



школа, 2) Что такое друг, 3) Что такое родной, 4) Что такое мать, 5) Что такое семья, 6) Что такое совесть, 7) Что делают в Совете, 8) Что такое Советская Республика, 9) Кто управляет нашим государством, 10) Что такое красноармеец, 11) Почему его так называют, 12) Что такое суд, 13) За что судят людей, 14) Что такое милиционер, 15) Зачем они, 16) Что такое тюрьма, 17) Что такое коммунист, 18) Почему ты так думаешь.

Основная ошибка здесь в том, что в наборе слов, который мы здесь имеем, отсутствует то, что мы могли бы назвать системой и отсутствие которой постоянно принуждает к недоуменному вопросу: а почему взято такое-то слово и из такой-то области, а не какое-нибудь другое из совершенно другой области.

И на все это авторы этой работы, конечно, не смогут дать достаточно обоснованного ответа. Тем более, что даже проект для выработки программы, который приводят авторы этой работы с пунктами, рекомендующими им подбирать слова, главным образом, конкретные, а также идя от простого к сложному с одной стороны не выполняется ими, а с другой также не является достаточно оформленным и обоснованным. Это же замечание можно было бы сделать и в отношении работы проф. Шпильрейна по исследованию его лабораторией знания слов у красноармейцев.

Но если некоторая бессистемность есть основным недостатком в вышеприводимых работах по исследованию запаса знаний и представлений у детей и взрослых со стороны самого подбора слов-раздражителей (вопросов анкеты, показываемых картин с изображениями предметов), то не меньшим недостатком обладает в некоторых отношениях та методика, которой они пользовались в своих исследованиях. Так применявшаяся тут форма устного или письменного ответа не только выявляла то, что было ценно выявить, т.е. наличие или отсутствие соответствующего представления и его соответствия определенному реальному объекту, но и саму способность ребенка к высказыванию или к письменной форме передачи своих мыслей. Но это, несомненно, две совершенно разные задачи. Одно дело знать, понимать и представлять, а другое — уметь это выразить, высказать на бумаге для обычно слабо еще владеющего речью (в особенности письменной) школьника. Мы слишком хорошо знаем, что можно знать, понимать, представлять, но не уметь высказать этого, а тем более на бумаге. Мы часто чувствуем, что дети говорят чужими словами и оборотами (почти как попугаи) там, где они довольно хорошо понимают, но, не будучи в состоянии это оформить по-своему, и здесь мы исследуем не понимание, не представление ребенка, а его высказывания, кото-

рые могут быть не только не адекватными его представлениям и знаниям, но зачастую находится с ними лишь в более или менее случайной связи. Это мы и наблюдаем на большинстве тех фактов, которые приводятся М. Бернштейном и А. Гельмонтом.

Достаточно указать на почти типичную стереотипность ответов детей, папоминающих почти газетный стиль, что с несомненностью указывает, что дети несомненно лучше разбираются и понимают те вопросы о социальных явлениях, нежели могут это выразить на бумаге. Поэтому при этом способе исследования мы имеем несомненное понижение результатов в то время, как его нужно отнести не за счет отсутствия правильных представлений, а за счет неумения оформить свою мысль в речи и за счет раздражательных форм в самих высказываниях. Мы исследуем здесь не столько само наличие или отсутствие определенных представлений и знаний, а, главным образом, речевые (да еще вдобавок в письменной форме) передачи со всем их несовершенством, раздражательностью формам речевым оборотов взрослых, автоматизмом, слабостью дифференциации, создающим в конце концов картину полного недоумения — да знает ли уже действительно ребенок о том, о чем его мы спрашивали и на что в письменной форме получили очень односторонний ответ, иногда явно внушенной или раздражательной формы.

Точно такая же картина происходит и в том случае, когда вопросы анкеты заменяются картинками, которые показывают и опрашивают детей, знают ли они это. Здесь мы также сталкиваемся со всеми особенностями детской наблюдательности и, главным образом, со всем ее несовершенством, поэтому и здесь результаты часто более чем сомнительны. И прав Мейман, когда он приводит пример ребенка, который из 60 показанных ему явно известных предметов узнал только 45.

При этом не нужно забывать, что дети очень часто охотно называют вещи, которых они не знают, по аналогии с другими знакомыми вещами, при чем эти аналогии бывают часто весьма отдаленными. Иногда название вещи заменяется названием ее части, материала, из которого она сделана (вместо оконной задвижки дети говорят — ручка, оконный замок, открыватель, крючок и т.д.). Помимо всего этого при этих методах сама обработка материала представляет очень значительные трудности, здесь, как и при всяком применении анкетного метода, представляется делом большой условности само растасовывание материала по намеченным рубрикам, не говоря уже о всех других не менее опасных и трудных моментах такой обработки. И поэтому, когда перед нами встал вопрос об исследовании круга реальных представлений и знаний у современ-



меншого белорусского ребенка, то мы, в первую очередь, поставили перед собою следующие два вопроса, которые мы считали для себя особенно актуальными. Это вопрос о том, какими методами можно воспользоваться для такого исследования, и другой вопрос о том, какую систему следует нам положить в основу выбора нами тех или иных слов-раздражителей. Когда мы поставили перед собою эти вопросы, то сразу же почувствовали, что ответ на них возможно дать лишь тогда, когда мы в достаточной степени дифференцируем и выкристаллизуем саму систему целей и задач нашего исследования. И вот здесь то и оказалось, что методы и приемы любого исследования в значительной мере зависят от самих задач, которые мы перед собою ставим.

### Задачи исследования

Задачи же, которые мы перед собою поставили, заключались в следующих моментах, это

1) Выявить, каким запасом знаний и словесных представлений обладают различные возрастные половые и национальные группы детей, подростков и взрослых БССР.

2) Как располагается этот общий запас знаний и представлений по основным областям природы и культуры у данных групп.

3) Как постепенно убывает запас представлений, относящихся к царскому строю у более молодых возрастных групп населения.

4) На каком культурном уровне (по наличию у них того или иного запаса общежизненных и общекультурных представлений) находятся бедняцкие, середняцкие и зажиточные слои крестьянского населения Белоруссии по сравнению с различными группами детей, подростков и молодежи.

При этом мы поставили перед собою вполне четкое и точно очерченное задание выявить следующее:

а) Наличие при отсутствии тех или иных словесных представлений, понимая под этим понимание и уразумение того, что мы называем тем или иным словом, т.е. попросту знание слов (названий).

б) Наличие или отсутствие понятий тех или иных функциональных или причинных закономерностей, характеризующих собою знание соответствующих им и обуславливающих их объектов, т.е. знание самих объектов (а не только слов, которыми эти объекты обозначаются).

в) Видение (непосредственное восприятие) тех или иных объектов, т.е. что мы в узком смысле этого слова называем кругом реальных представлений, иначе личного предметного опыта испытуемых.

Таким образом все наше исследование должно было складываться из исследования трех плоскостей, а именно: 1) знания слов, 2) знания объектов и 3) реальных представлений. При этом мы считали, что эти три области в своей совокупности наиболее полно охватывают собою понятие общего умственного кругозора, общего культурного уровня различных групп детей, подростков и взрослых БССР.

На самом деле ведь можно знать или не знать слово «помещик», «банк», «музей», можно в это же время даже не зная самого названия (помещик, банк, музей), все же знать их функции и их общественное и государственное значение и, наконец, все это можно видеть или не видеть их, сталкиваться с ними в жизни или не сталкиваться. Таким образом, эти три области охватывают собою понятие умственного инвентаря, общекультурного уровня развития тех или иных групп населения.

### Методы исследования

Но возможно ли вообще то поставить исследование так, чтобы оно охватило действительно весь умственный инвентарь, весь кругозор личности хотя бы в его наиболее основных разделах. Ведь для этого было бы необходимо создание анкеты не на 10–18 вопросов, а в минимуме на 40–50, но в таком случае ее невозможно и непосильно никому заполнить, а тем более еще столь несовершенному в письме ребенку. Но с другой стороны, иначе с меньшим числом вопросов невозможно охватить умственный кругозор ребенка, его, так сказать, общежизненный опыт. Следовательно, ни метод заполнения анкеты, ни метод устного опроса, ни метод показывания картин, ни метод естественного эксперимента были здесь при такой постановке вопроса совершенно невозможны. Нужно было искать иных методов и после целого ряда предварительных исследований, начало которых было мною положено еще в 1923 году при исследованиях различных групп красноармейцев Приволжского округа, мы пришли к следующему методу.

Мы остановились на психотехническом методе так называемых избирательных тестов (испытаний), которые в наибольшей мере соответствовали той задаче, которую мы себе ставили. Наряду с ним мы употребили метод указания наиболее существенных признаков для исследования круга реальных представлений. Суть этих методов заключается в том, что против каждого слова раздражителя, которое ставится в форме вопроса анкеты, находится четыре или пять готовых (составленных заранее экспериментатором) ответов, из которых один только является правильным, при этом вся работа испытуемых заключается лишь в том, чтобы подчер-



кнуть правильный ответ. Например, для исследования знания слов это будет иметь такую форму:

*Декрет это:*

- 1) Государственный закон
- 2) Протокол
- 3) Афиша
- 4) Устав

*Губернатор это:*

- 1) Председатель Губисполкома
- 2) Городской голова
- 3) Чиновник управляющий губернией
- 4) Городской судья
- 5) Начальник гарнизона

Таким образом, мы выявляем кто из испытуемых, какие слова насколько правильно понимает.

Для знания фактов мы предлагаем такую несколько измененную форму этих же избирательных тестов.

*Трамвай движется посредством:*

- 1) Пара
- 2) Лошадей
- 3) Керосина
- 4) Электричества
- 5) Бензина

*Кто собирает мед с цветов:*

- 1) Паук
- 2) Стрекоза
- 3) Сверчок
- 4) Майский жук
- 5) Оса

При этом разница в том, что здесь мы выявляем не знание одного только названия (слова), но уже знание функциональных причинных сторон явлений и предметов, которые нам указывают на знание и понимание самой природы того объекта, который скрывается под данным названием (при помощи чего движется трамвай, чем питается оса и т.д.) Таким образом, здесь исследуется уже знание функционального отношения между предметами и их внутренней природой. Для исследования же того, что воочию приходилось видеть тому или иному человеку и коллективу, мы пользуемся списком из 90 предметов, в котором просим каждого испытуемого (а каждому этот список, равно как и системы избирательных тестов выдаются на руки, отпечатанные на отдельных листах) подчеркнуть все те предметы, которые он никогда не

видал в натуре (то, что он видал на картинках, в расчет не принимается). Примерно: 1) Ледоход, 2) Торф, 3) Радуга, 4) Магнит, 5) Василек, 6) Метеор, 7) Овес, 8) Белка, 9) Верблюды, 10) Саранча, 11) Молотьяба, 12) Улей, 13) Счеты, 14) Вексель, 15) Казенка, 16) Сенаратор, 17) Трамвай, 18) Мотор, 19) Помещик, 20) Кандады, 21) Скрипка, 22) Октябрины, 23) Урядник и т.д. до 90 номеров.

Для контроля же над правильностью подчеркивания мы употребляем контрольный лист с такими примерно заданиями (дается до 25 задач):

Василек	Какого цвета	Где видел
Лимон	Какого цвета	Какой формы и т.д.

При таком построении исследования мы предлагаем взять до 100 задач (тестов) на знание слов и 100 тестов на знание объектов и список из 90 предметов на исследование круга реальных представлений, причем контрольный лист для последнего можно иметь всего на 20–25 названий предметов. Все эти тесты должны быть составлены таким образом, чтобы они охватывали самые многообразные грани и области природы и культуры, и при соблюдении всех этих условий мы сможем действительно получить представление о круге знаний и представлений современного белорусского ребенка.

Таким образом, метод избирательных тестов, который был применен нами, имеет на наш взгляд следующие положительные моменты: а) он создает очень большую четкость самого исследования, т.е. довольно точно выявляет наличие или отсутствие знаний слов и объектов по тем или иным областям, б) позволяет увеличить до 100 и даже до 200 количество исследуемых нами с помощью тестов слов-раздражителей в то время, как при анкете число их не может превышать 18–25, в) позволяет ставить коллективные исследования при максимальной простоте инструктирования и почти при полной невозможности списывания, при некоторых навыках к такому исследованию, г) дает возможность очень полно и многогранно выявить жизненный опыт ребенка, е) дает возможность легкой и высокодифференцированной обработке получаемых материалов, д) не требует письма, а поэтому позволяет выявлять в наиболее чистом виде наличие или отсутствие знаний в той или иной области.

Имея этот ряд положительных моментов, метод избирательных тестов имеет, как и все методы, так же и ряд отрицательных сто-



рон, которые мы и хотим здесь особенно подчеркнуть, чтобы не было мысли о том, что мы не можем критически отнестись к тому методу, которым мы пользуемся. К отрицательным же моментам этого метода нужно отнести: 1) некоторая трудность в возможности промерить не только наличие или отсутствие знания в определенном направлении, но и глубину этого знания, 2) что является особенно существенным — это отсутствие конкретно-своеобразной формы детского ответа при пользовании тестами и 3) при неправильно составленных тестах возможность внушенных ответов возможность иногда найти правильный ответ путем исключения явно нелепых ответов и т.д.

Но, несмотря на наличие этих отрицательных моментов, мы считаем, что положительные стороны метода избирательных тестов дают в работе такие большие преимущества, что этот метод является все же наиболее пригодным среди всех других методов, которые могли быть здесь использованы. При этом мы должны здесь особенно подчеркнуть, что наше исследование, так же, как и исследование М. Бернштейна и Гельмонта, является чисто психологическим исследованием, и что мы здесь исследуем именно представления и знания.

При пользовании тем методом, который мы предлагаем, а именно методом избирательных тестов необходимо соблюдать известные методологические правила при самом построении серии таких тестов. Правила эти по нашему убеждению должны быть следующими:

1) Необходимо, чтобы сама формулировка вопроса и ответов в избирательном тесте была очень четкой и однозначной (т.е. не допускала бы нескольких пониманий).

2) Необходимо наличие не менее 4 и не более 7–8 ответов на каждый избирательный тест.

3) Внутренняя градуированность в системе возможных ответов, так напр., один ответ правильный, один явно ошибочный, один нейтральный, один внешне близкий, один внутренне близкий и т.д.

4) Избегание «каталожных» и привычных ассоциаций у испытуемых (в отношении вопроса и ответа на него).

5) Невозможность испытуемого дойти до правильного ответа путем выключения других явно нелепых и не подходящих ответов.

6) Возможность оставления одного свободного места для индивидуального ответа испытуемого.

Если мы таким образом разрешили для себя вопрос о методе исследования, то вопрос о том, чем нам необходимо руководствоваться в самом процессе выбора слов-раздражителей для нашего

исследования, был нами разрешен путем создания нашей лабораторией следующей пятичленной, а с подотделами так и двадцатичленной схемы для самого построения нашей системы избирательных тестов.

При создании этой схемы, которую мы считаем универсальной в отношении ее значимости для исследования не одного только круга знаний и представлений, но для выработки каких угодно серий педологических и психотехнических тестов аналогичного назначения.

**Схема для построения системы тестов по всестороннему исследованию круга общежизненного и общекультурного опыта ребенка и взрослого**

(Схема составлена совместно с проф. С.М. Василейским):

*I. Природа*

- 1) Физико-химические явления
- 2) Астрономические явления
- 3) Растительный мир
- 4) Животный мир

*II. Экономика*

- 1) Сельское хозяйство
- 2) Промышленность
- 3) Торговля
- 4) Техника

*III. Общество*

- 1) Семья
- 2) Национальность
- 3) Классы
- 4) Партии

*IV. Государство*

- 1) Законодательная власть
- 2) Судебная власть
- 3) Исполнительная власть
- 4) Политика

*V. Культура*

- 1) Наука
- 2) Искусство
- 3) Литература
- 4) Быт и мораль

Достоинствами нашей схемы мы считаем 1) то, что она вносит определенную и законченную систему и плановость в самый подбор слов-раздражителей, 2) что она дает действительно всесторонний охват самых разнообразных сторон жизни и культуры и



3) что она создает очень большую четкость и дифференцированность в самой обработке результатов исследования.

А так как у нас и по кругу знания слов и объектов было взято по 100 избирательных тестов, то на каждый отдел приходилось по 20 тестов, а на каждый подотдел по 5 тестов, т.е. и здесь была достигнута та стройность и четкость, которая шире, позволяла в дальнейшем очень просто и наглядно сравнивать результаты, полученные по одной группе с результатами другой и более того позволяла даже сравнивать результаты, полученные по различным отделам и подотделам в пределах одной группы и даже одного испытуемого. Это же позволило выражать результаты исследования в виде очень дифференцированного психотехнического профиля. Помимо этого эта схема позволила вложить в нее не только представления, относящиеся к современности, но и к дореволюционной эпохе.

В отношении организации самого исследования необходимо отметить проведение целого ряда предварительных докладов на заседаниях педагогических советов тех школ, в которых эти исследования ставились. Наше исследование охватило собою до 7 школ различного типа и с различным национальным и социальным составом учащихся. Была выработана подробная инструкция для проведения этого исследования. Перед исследованием с учащимися проводилась небольшая вступительная беседа о значении этого исследования и о том, как нужно выполнять данные задания. На доске давалось обычно два-три заранее выработанных примера, после чего начиналось само исследование, в котором принимали участие в качестве экспериментаторов все сотрудники Психотехнической Лаборатории Инбелкульта, ими же производилось также и предварительное инструктирование педагогов, которые с большой готовностью, надо сказать, откликнулись на призыв помочь в проведении этого исследования. Исследование ставилось обычно таким образом, что сразу охватывалась вся школа одновременно во избежание возможных разговоров между школьниками, которые могли бы так или иначе отразиться на объективности результатов самого исследования. Учащиеся также отнеслись с большим интересом к этому исследованию и работали обычно с большой охотой и увлечением. Тесты были заготовлены типографским путем и розданы таким образом, что в то время, как один ряд решал тесты (путем простого подчеркивания) на знание слов, другой ряд в это время решал тесты на знание объектов, таким образом была почти совершенно устранена возможность списывания, которое могло бы

также повысить объективную значимость самих результатов исследования.

### Испытуемые

Нами было исследовано до 1800 детей и до 800 человек взрослого населения (главным образом, крестьян, рабочих, студентов, слушателей недтехникума и красноармейцев). Таким образом, при решении каждым из них до 200 тестов мы получаем грандиозную цифру в полмиллиона полученных нами таким путем ответов, что ставит данное исследование на одно из первых мест среди тех исследований, которые в этом направлении до настоящего времени предпринимались. При этом на долю девочек падает 800 чел. и мальчиков около 1000 человек. Крестьян до 500 человек, студентов Комвуза до 100 чел., студентов Педфака БГУ до 100 чел., красноармейцев погранохраны до 100 чел. и т.д. Возраст испытуемых колеблется от 8 до 20 лет у школьников и от 17 до 40 лет среди исследованного взрослого крестьянского населения Белоруссии, при чем главная масса падает на возраст у школьников от 9-ти до 17-ти лет и среди взрослого населения от 17-ти до 28-ти лет. По национальности преобладают белоруссы 40%, евреи 35%, русские 12%, поляки 9% и др. около 6%. По социальному положению преобладают дети рабочих и служащих до 75%, менее детей интеллигенции и крестьян и еще менее детей кустарей и торговцев. Все исследование продолжалось около года, при чем на составление тестов из этого времени ушло около 3,5 месяцев, на исследование также около 2 месяцев, все же остальное время было занято обработкой, таким образом, полученного материала. Не считая при этом, что предварительные исследования в этом направлении были уже предприняты нами еще в 1923 году в Приволжском Военном округе и потом были вновь развернуты в 1925 году в Белоруссии и только в течение последнего года были нами найдены достаточно четкие пути, которые и позволили нам провести намеченное нами исследование.

В отношении самой обработки материалов необходимо отметить создание нами особых счетных таблиц, которые позволили нам довести технические моменты нашей обработки до минимальных затрат силы и времени. Достигнутая этим путем стандартных счетных таблиц экономия времени давала нам не менее 40% повышения продуктивности в самой обработке, что значительно облегчило нам нашу работу. Это же позволило нам построить особые графически-выраженные психологические профили, как индивидуального, так и коллективного типа, которые позволили нам наглядно представлять себе наличие того или иного круга реальных представлений и знаний у той или иной группы наших испытуемых.



### Профиль круга знаний и представлений

		%									
		100	90	80	70	60	50	40	30	20	10
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Природа	Физич. явл-я										
	Астрон. явл-я										
	Раст. мир										
	Живот. мир										
Экономика	Сель-ск.-хоз.										
	Пром-ть										
	Торговля										
	Техника										
Общество	Семья										
	Нация										
	Классы										
	Партии										
Государство	Закоп. власть										
	Исполн. власть										
	Судебн. власть										
	Политика										

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Культура	Наука										
	Литература										
	Искусство										
	Быт										

При обработке материала мы встали перед вопросом о тех принципах, которые должны быть нами положены в основу разбивки наших испытуемых на те или иные группы для составления групповых кривых. Здесь нам пришлось совершенно откинуть разбивку детей на их принадлежности к тем или иным классам школы, так как оказалось, что в пределах одной и той же школьной (классной) группы имеются очень большие возрастные отличия, так например, в 3-ей группе 1-й ступени встречаются дети не только 11 лет, но и 12, 13 и даже 14 и 15 лет. Поэтому выводить кривые в профилях общежизненного запаса представлений и знаний по школьным группам не представляло никакого смысла (Интересно, что в последних работах Штерна также считается малоценным производить разбивку испытуемых по классным группам). Разбивка по социальным группам также не дала нам достаточно осязательных результатов, так как те школьные сведения, а также соответствующие вопросы и анкеты оказались при более подробном выяснении материалом очень ненадежным в отношении его соответствия действительности. Поэтому и этот принцип разбивки на группы пришлось до известной степени оставить.

Основная разбивка, которая была нами произведена, являлась разбивкой: 1) по возрастным группам, 2) по полу, 3) по национальностям и 4) на детей и подростков города и деревни (городское и крестьянское население) и там, где это было возможно, производилась разбивка по социальной принадлежности, так например, у крестьянской молодежи разбивка на бедняцкую, середняцкую и зажиточную группу населения. Группы выделялись также на основании их принадлежности к 1-й или 2-й ступени обучения в школе, так как это помимо всего могло оказать очень большое влияние на характер и запас знаний и представлений этих детских групп. Интересовала нас также и зависимость между



кругом знаний и представлений у детей умственно развитых и умственно посредственных и даже отсталых, главным образом, второгодников.

### Основные выводы

Здесь мы в состоянии дать лишь некоторые из тех выводов, которые мы сможем сделать из своего исследования при более детальной его разработке. Сейчас же мы можем дать лишь некоторые предварительные выводы, так как мы еще не вполне закончили к данному моменту научную разработку полученного нами тестового и анкетного материала, а с другой стороны потому, что мы сейчас выжидаем результатов некоторых параллельно нами предпринимаемых исследований (главным образом, исследования детского мышления) для того, чтобы некоторые из намечающихся у нас выводов были более детализованными, а поэтому и более полноценными.

Переходя к выводам, необходимо, в первую очередь, отметить те большие несоответствия, которые намечались у нас еще в ранее произведенных нами предварительных исследованиях между знанием слов, объектов и наличием реальных представлений (непосредственно воспринятого) у одних и тех же групп детского и взрослого населения. Так, например, у некоторых групп красноармейцев из терчастей, на которых мне еще в 1923 году приходилось ставить предварительные исследования круга реальных представлений и знаний, оказалось, что из них, например, видали урядника 68%, а знают что такое урядник лишь 15%, видали губернатора 16%, а знают что такое губернатор и что он делал 31%. Слово «парад» не знают до 43%, а видали парад 40%. Слово «инженер» не знают до 34%, видали инженера 53%, а знают что делает инженер до 50%. Слово «фугас» не знали до 75%, видали фугас из них 15%, а знают для чего фугас употребляется до 19%. Слово «сепаратор» не знали до 37%, а видали сепаратор до 90% (все это относится к красноармейцам-крестьянам рождения 1899 г.).

Или, например, у крестьянских групп рождения 1902 г. коэффициент видения ими царского строя равняется в среднем 43%, в отношении же современности имеется как раз обратное явление — коэффициент видения равняется 64%, а коэффициент знания 57–58%, т.е., в общем, царский строй меньше видели, но больше знают по рассказам, по беседам, а современность больше видели, но не всегда во всем достаточно ясно разбираются. Но в отношении более молодых возрастных групп начинает все более увеличиваться коэффициент видения и понимания явлений совре-

менности и убывать коэффициент как видения, так и знания фактов и явлений дореволюционной эпохи.

Таким образом, мы можем констатировать, что нередки случаи, когда коэффициент круга реальных представлений и коэффициент знания слов очень сильно расходятся между собою и с коэффициентом круга знания объектов. Мы это уже иллюстрировали рядом примеров и их можно было бы увеличить в десятки раз, а поэтому мы ограничимся лишь теми, которые уже были нами приведены выше. Таким образом, получается парадоксальное на первый взгляд положение, что можно видеть, но не знать, что видели, или знать что либо, но не знать его названия. Более естественными являются случаи, когда мы что-нибудь знаем, никогда не видя данного предмета или явления.

При более же подробном анализе всего конкретного содержания круга реальных представлений нередки случаи весьма своеобразного преломления фактов жизни в сознании не только ребенка, но и взрослого, в особенности малокультурного и малограмотного человека. Так иногда (и надо заметить далеко не редко) бывали случаи таких почти анекдотических пониманий и представлений, как «Антанта» — это генерал, который воевал с нами, «Лига Наций» — это когда француз, немец, еврей, поляк и другие собираются для общей молитвы, а при просьбе дать более детальное определение говорится, что Лига Наций есть общая международная религия. «Госаппарат» определяется, например, как «казенный винокуренный завод», «Меньшевик» — это «прислуживающий в ресторанах», «Забастовка» нередко определяется, как «драка» и тому подобные яркие искажения самых разнообразных представлений и знаний. Этот момент особенно важен для учета в различных аудиториях рабочей и крестьянской молодежи, где всегда возможно, что слова, бросаемые лектором, о которых последний думает, что они вполне знакомы и ясны его аудитории, в действительности воспринимаются в совершенно другом смысле, часто сильно видоизмененном и даже искаженном. В этом и заключается несомненно то большое практическое значение, которое могут иметь подобные исследования круга реальных представлений и знаний у различных групп и слоев детского и взрослого населения, того или иного города, района или местности.

Наше исследование обнаружило и еще одну чрезвычайно любопытную особенность влияния интересов на получаемые впечатления и на характер создающихся при этом восприятий. Так, при одном из очень подробных расспросов оказалось, что почти никто — до 80% в одной из групп с составом в 100 чел.



красноармейцев — не видал ни в натуре, ни на картине изображения танка в то самое время, как в столовой, в которой уже в продолжение двух месяцев обедала эта группа, висел плакат в красках, четко выполненный и изображающий погрузку танка на платформе жел. дороги, при этом нужно заметить, что под плакатом была соответствующая надпись, а красноармейцы были в большинстве грамотными.

Этот частный вывод из нашего исследования по нашему убеждению заслуживает самого глубокого внимания к себе, так как он нам говорит за то, очень часто нами забываемое положение, что недостаточно, чтобы среди окружающей нас учебной или домашней обстановки были те или другие объекты, которые, так сказать, сами по себе врежутся в нашу память и запечатлеются в ней. Что здесь необходим с одной стороны наш интерес к ним и управляемая им деятельность нашей апперцепции и нашего внимания с другой.

Таким образом, перед нами может находиться в течение более или менее значительного срока (иногда в течение нескольких месяцев, а, может быть, даже и лет) тот или иной объект, и мы можем, даже смотря на него, все же его совершенно не воспринять, если у нас не будет пробуждено соответствующего интереса к нему, а следовательно и внимания. Итак, можно, смотря глазами, не видеть того, что перед нами и, слушая, не слышать и т.д.

Переходя к выводам уже не из предварительных наших исследований, а из основной работы, проделанной нами, как мы это уже указывали, на материале около двух с половиной тысяч детей, подростков и взрослых необходимо, в первую очередь, остановиться на том, как в связи с повышением возраста повышается коэффициент общего запаса знаний слов и знаний объектов у различных возрастных групп. И здесь мы имеем поразительно стройную и четкую картину постепенного нарастания круга общежизненных (не связанных ни с какими учебниками или программами школьного обучения) знаний в связи с повышением возраста.

Так, принимая абсолютное решение всех предложенных нами 200 тестов по кругу знаний слов и объектов за 100% решение, мы получаем для 8 и 9-леток — 27% верно решенных этой возрастной группой детей тестов, 10-тилетки имеют 34% правильных решений, 11-тилетки — 38%, 12-тилетки — 46%, 13-тилетки — 50%, 14-тилетки — 59%, 15-тилетки — 65%, 16-тилетки — 70%, 17-тилетки — 77% и 18-тилетки — 82%, т.е. имеется довольно стройная картина в общем непрерывно растущего общежизненного опыта и кругозора детей. При этом 10-тилетки дают по сравнению с 8 и 9-тилетками

увеличение на 7%, 11-тилетки по сравнению с 10-тилетками имеют увеличение на 4%, 12-тилетки по сравнению с 11-тилетками около 8%, 13-тилетки на 4%, 14-тилетки на 9%, 15-тилетки на 6%, 16-тилетки на 5%, 17-тилетки на 7%, 18-тилетки и 19-тилетки около 5%. При этом наибольший прирост падает на детей 12-ти и 14-ти лет и наименьший на 11-ти и 13-тилеток.

Картина такого, в общем, довольно стройного нарастания общежизненного опыта и, так сказать, умственного инвентаря ребенка невольно приводит нас к мысли сделать попытку к тому, чтобы в дальнейшем на основании наличия у ребенка того или иного запаса общежизненных знаний и представлений считать его или соответствующим своей возрастной группе, или обогнавшим ее, или отставшим от нее на один или несколько лет (т.е. построить своего рода возрастную метрическую школу общежизненного опыта и общего умственного инвентаря ребенка, иначе — круга знаний и представлений).

Таким образом, данный вывод невольно вырастает до проблем всестороннего изучения умственного развития ребенка, которое должно с этой точки зрения складываться из изучения: а) его умственной одаренности и б) его общежизненного и общекультурного опыта, выражающегося в том или ином круге и запасе его знаний и представлений. Таким путем мы будем иметь возможность также, как и в метрической школе Бибе и Симона выявлять умственное развитие ребенка и его соответствие со средним умственным развитием той возрастной группы, к которой он принадлежит. Но здесь мы будем выявлять уже не умственную одаренность его, а его умственный уровень, его общежизненный и общекультурный опыт.

#### **Типичные моменты в кривой нарастания детского опыта**

Но эта очень интересная попытка встречает очень большие препятствия в том, что в общем идущее нарастание кривой общежизненного запаса детского опыта и детских представлений обнаруживает по отдельным национальным и половым группам целый ряд самых разнообразных отступлений, которые мы сейчас и постараемся рассмотреть. Говоря о типичных и выдающихся моментах к кривой нарастания детского опыта не по отношению к общей массе детей, а по отдельным половым и национальным группам, мы можем отметить, во-первых, наличие, застоя, когда последующая возрастная группа стоит на том же уровне круга своего общежизненного и общекультурного опыта, что и предшествующая возрастная группа. Так, девочки-еврейки первой ступени 12-ти лет имеют общий коэффициент по кругу знания ими слов и



объектов в 46,2% и таким же коэффициентом обладает последующая группа девочек-евреек 13-тилеток, которые имеют коэффициент также в 46,3%, т.е. мы имеем наличие застоя временной остановки в развитии общекультурного и общежизненного опыта у данной группы. Такую же остановку мы наблюдаем у девочек белорусок, но уже в 13-ти и 14-тилетнем возрасте, когда прирост их знаний равняется всего 1% у 14-тилеток по сравнению с 13-тилетками. Но наряду с явлениями застоя остановки в нарастании запаса общежизненных знаний и представлений мы можем констатировать для отдельных половых и национальных групп также и сильные скачкообразные нарастания круга знаний и представлений. Так мальчики-евреи 13-тилетки дают резкое повышение кривой своего запаса знаний и представлений (на 17%) по сравнению с мальчиками евреями 12-тилетками. Или мальчики-белоруссы 14-тилетки дают резкое повышение кривой на 15% по сравнению с 13-тилетками той же национальности. С другой стороны, среди типичных и выдающихся моментов кривой нарастания детского опыта приходится констатировать передкие случаи понижения (регресса) этой кривой. Так девочки-еврейки 2-й ступени 16-ти лет дают понижение кривой на 6% по сравнению с девочками этой же национальности 15-тилетками, или мальчики-белоруссы 1-й ступени 15-тилетки дают понижение на 11% по сравнению с мальчиками 14-ти летками. О причинах этих явлений, связанных несомненно с начинающимся и заканчивающимся процессом полового созревания и наличием той или иной умственной одаренности, мы еще поговорим далее, а сейчас перейдем к следующему вопросу, а именно к вопросу о различии круга знаний и представлений у мальчиков и девочек.

### Половые различия

Здесь нужно в первую очередь отметить некоторое превосходство 8-ми 9-тилеток девочек над мальчиками, 28,5% верных решений у девочек и 26,3% верных решений у мальчиков. В следующей возрастной группе, благодаря стремительному развитию круга знаний и представлений у 10-ти леток мальчиков (на 10-12%), они перегоняют в своем развитии девочек, у которых в этом возрасте кривая нарастания их опыта поднимается более медленно (около 4%). Но 12-тилетний возраст, являющийся моментом наибольшего прироста общежизненного опыта у девочек (от 8 до 11%) дает им возможность не только вновь догнать соответствующую им по возрасту группу мальчиков, но и несколько обогнать их (около 2,3%). Далее обе половые группы вновь начинают обнаруживать более или менее резкие расхождения, при чем в 13-ти и 14-тилет-

нем возрасте мальчики все более и более обгоняют девочек, чтобы к 15-ти годам вновь несколько сравняться и для последующих возрастных групп идти почти равно, но с постоянной тенденцией идти все же несколько ниже по запасу и кругу своих знаний и представлений, чем мальчики на 2-4 (2%), т.е. принимая среднее ежегодное нарастание для каждой следующей возрастной группы, примерно от 5% до 7% можно считать, что девочки в последующих возрастных группах отстают примерно на полгода в своем развитии от мальчиков. Хотя не нужно забывать о том, что и здесь индивидуальные различия, сила и живость интересов и степень умственной одаренности играют несомненно очень большую роль и могут всегда сказываться на отдельных индивидуальных результатах испытаний.

### Влияние школы

Если мы от половых отличий перейдем к вопросу о том, какое влияние на развитие общежизненного запаса знаний и представлений (отнюдь несвязанных ни с какими учебниками и программами) оказывает на детей их пребывание в школе 1-й и 2-й ступени, то мы здесь будем принуждены констатировать следующее: благодаря тому, что при сравнении соответствующих возрастных групп (однолеток) из тех, которые обучаются в 1-й или 2-й ступени, мы имеем дело по существу с естественным отбором наиболее одаренных и менее одаренных, первые из них в более раннем возрасте достигают 2-й ступени, вторые же гораздо дольше задерживаются (благодаря второгодничеству) в школе 1-й ступени. Поэтому все возрастные и половые группы детей 2-й ступени имеют значительное повышение кривой по сравнению с соответствующими возрастными группами детей, обучающихся в школе 1-й ступени. Так 14-тилетки мальчики из 1-й ступени имеют в среднем 64% верных решений, а мальчики этого же возраста 2-й ступени уже около 75%. Все дети, обучающиеся во 2-й ступени (тех же возрастных групп), обладают общежизненным опытом в среднем на 10-14% превышающим опыт детей 1-й ступени обучения. Очень важно также отметить, что сама амплитуда колебаний в развитии (как прогрессивном, так и регрессивном) общежизненного опыта у детей, обучающихся во 2-й ступени, гораздо менее значительна и вся кривая поднимается гораздо более плавно, чем кривая нарастания опыта у детей 1-й ступени. Так в 1-й ступени мы наблюдаем колебания в соседних возрастных группах на 1-17%, как в ту, так и в другую сторону, а в группах 2-й ступени максимально на 5-7%, а в среднем не более 3-4%.



Если от той разницы, которая обнаруживается между детьми, обучающимися в школах 1-й и 5-й ступени, мы перейдем к крайне близкому вопросу о кругозоре второгодников и переростков по сравнению с детьми соответствующих возрастных групп, нормально проходящих путь своего школьного обучения, то и здесь мы сможем указать на ряд характерных понижений в кривой нарастания общежизненного опыта у детей второгодников. Так дети 15-тилетки 1-й ступени, являющиеся несомненными второгодниками, дают общий показатель в 55% решений, а 15-тилетки 2-й ступени (не сидевшие нигде по 2 года) дают около 78%. Если же нам взять группы наиболее одаренных в умственном отношении детей, то здесь разница будет особенно резкой. Так 12-тилетки из наиболее одаренных детей 2-й ступени дают 62% правильных решений, а 12-тилетки со средней и слабой одаренностью только 45%.

#### **Влияние национальности на развитие общежизненного опыта ребенка**

Переходя к очень сложному и интересному вопросу о влиянии национальности ребенка на развитие его общежизненного кругозора, мы пока можем сказать лишь следующее: Во-первых, сравнивая в отношении общего характера нарастания кривой детей белоруссов и евреев, мы можем констатировать более позднее и медленное развитие общежизненного опыта у еврейского ребенка, так мальчики-белоруссы в возрасте 11-ти и 12-ти лет по наличию своего общежизненного опыта превосходили на 8–10%, что равняется более чем годовой возрастной разнице (своих сверстников евреев). Но с 13-тилетнего возраста еврейские дети, в особенности мальчики, обнаруживают стремительное повышение кривой своего общежизненного опыта (на 17%) и этим же сразу обгоняют своих сверстников-белоруссов (на 2–3%, что равняется около полугодовой разнице). Если для мальчиков-евреев максимальный прирост кривой приходится на 13-тилетний возраст, то для белорусских мальчиков он приходится на 14-ти летний возраст (прирост на 15%). При этом минимальный прирост и даже некоторую остановку в развитии мальчики евреи переживают в 11-м и 15-м году своей жизни, а мальчики-белоруссы на 13-м и 15 м. После 16-ти лет обе группы относительно сравниваются и особенно резких отличий между собою не дают и если у 16-тилеток-евреев есть некоторое преобладание, около 4%, над мальчиками-белоруссами, то 17-тилетки-белоруссы вновь догоняют своих сверстников-евреев и даже немного перегоняют их (около 1,5%). Некоторое понижение результатов в возрасте 16-ти-17-ти лет показывает польская молодежь, около 7%, но это происходит не от ее умственной отсталости,

а от того, что она более слабо владеет русским языком, на котором были составлены тесты. Поэтому следующие возрастные группы польской молодежи в 18, 19 и 20 лет, которые уже более совершенно владеют русским языком, несколько не уступают в наличии своего круга знаний и представлений соответствующим возрастным группам белорусской и еврейской молодежи. Что касается до русской молодежи, то ее развитие очень напоминает кривую развития общежизненных знаний и представлений у белорусского ребенка, и только начиная с 16-тилетнего возраста, кривая развития общежизненного опыта у русских детей несколько повышается по сравнению с детьми белоруссов (на 2–3%). Несмотря на более позднее поступательное движение в развитии круга своего общежизненного опыта, еврейские дети в более раннем возрасте переживают ту остановку в развитии, которая связана, по-видимому, с началом полового созревания и которая (момент приостановки и даже регресса в развитии) приходится у еврейских девочек, в общем, более рано созревающих на 13-й и 16-й год, а у девочек белорусок и полек на 14-й и 17-й год. Интересен тот момент, что приостановка в умственном развитии сопровождается, по-видимому, не только началом полового созревания, но и полученным нами данным и окончание данного периода.

Если мы от вопроса о влиянии национальности на развитие общежизненного опыта и кругозора ребенка перейдем к тем колебаниям в ответах, которые мы обнаружили в зависимости от различных областей исследованного нами кругозора ребенка, то здесь мы можем отметить следующее, что на первом месте по количеству правильных ответов стоит сектор знаний, относящихся к области общественной жизни, состоящей из следующих подразделов: а) семья, б) национальность, в) партии, г) классы и дающий, например, у мальчиков евреев 14-ти лет — 92% правильных решений, тогда как идущий за ним отдел экономической жизни и экономических отношений дает только 83%, отдел культуры — 80,7%, отдел природы — 74% и на самом последнем месте стоит отдел государства, который, например, для данной возрастной группы дает всего лишь в 66,5% верных решений. Здесь мы имеем возможность наблюдать, что не во всех областях жизни, культуры и природы одинаково хорошо разбирается ребенок, что преподаватель, который в своем классе время от времени производил бы исследование общежизненного кругозора и опыта ребенка, мог бы развивать его гораздо более гармонично и всесторонне, чем мы это можем констатировать сейчас. В этом заключается другое практическое значение исследования круга знаний и представлений для педаго-



га. Я уже не говорю о том, что по существу всякий детский учебник и детский журнал должны были бы строиться на основании твердого и объективного учета общежизненного опыта и кругозора ребенка, а путь к этому все тот же — исследование его знаний и представлений. Иначе мы никогда не получим учебника или учебной программы, которая была бы действительно недоцентричной и жизненноценной.

### Характер ошибок

Очень показательными являются также и некоторые ошибки более или менее присущие определенным возрастным, половым и национальным группам, которые они дают при своем решении избирательных тестов. Вот некоторые из них, которые мы приводим в качестве примеров. Эти ошибки были даны группой 14-тилеток мальчиков-белоруссов: забастовка — это обеденный перерыв на фабрике; кулак — это чиновник; транспорт — это машина; кооператив — это распродажа; литература — это книги по политике; крокодил — это сказочный дракон; канализация — это водопроводная сеть; Грузия — это губерния; баланс — это хождение по канату; судебный пристав — это человек, производящий судебные дознания; Ревтрибунал — это управление военным округом; кит — большая рыба; транспорт — это порт; прокурор — это судья; многополье — это большое пространство земли; государственная дума — это совет министров; палитра — это лак для краски; Совнархоз — это сельско-хозяйственная коммуна; казенка — это казарма; сарафан — это шуба; Совнарком — это Совет Народного Хозяйства; полпредство — это предательство; государственная дума — это Съезд Советов; селькор — это управделами сельсовета; продналог — это налог с инженеров; драматург — скандалист; кулак — это борец; пальма — полевой цветок; индустрия — это электрификация; мечеть — это памятник; дуэт — это игра на рояле; крокодил — водяная змея, черносотенец — это негр; водоросль — это рыба.

Если же мы возьмем детей 9-тилеток, то здесь картина ошибок будет еще более яркой, так например: зарплата — это долг; Грузия — гора; канализация — это печатание книг; декрет — это афиша; помещик — это красноармеец; пальма — ягодный куст; меньшевик — лакей; бюрократизм — учреждение; профсоюз — это партия; сарафан — город; Адамович — знаменитый белорусский писатель; химия — это магазин; батрак — это пионер и т.д. Или у 10-тилеток: кто писал басни — Гоголь; оперу сочиняет ученый; партия коммунистов борется за интересы Лиги Наций; Октябрьские устраивают по случаю празднования Октябрьской революции; резина вырабатывается из воска; агрономия изучает звездный мир и т.д.

Но и более старшие возрастные группы дают не менее любопытные ошибки. Так, например, подростки 17–18 лет подчеркивают: канализация — это водопроводная сеть; продIALOG — это разрешение на вывоз хлеба; кит — это большая рыба; литература — это учебники; черносотенец — это меньшевик; губернатор — это городской голова; урядник — это волостной милиционер; млечный путь — это планеты; Грузия — это город; Эстония — это губерния; станок — это кустарная мастерская; предрика — это земский начальник; судебная присяга — это обещание судьи; павлин — это порода растений; прокурор — это адвокат; бактерия — это насекомое; декрет — это устав; крокодил — это морская рыба; водоросль — это минерал и т.д.

Интересно помимо этого отметить разницу в наличии общежизненного опыта в городской и сельской молодежи. Здесь оказывается, что 16-тилетки крестьяне по своему общежизненному запасу знаний и представлений едва равняются городским 14-тилеткам. А девушки в возрасте 18–20 лет крестьянки едва равняются по своему общежизненному опыту 15-тилеткам из 1-й ступени обучения. Взрослое же середняцкое население деревни в возрасте от 25-ти до 35-ти лет в среднем едва равняется 16-ти-18-тилеткам города, так как оно дает колебания от 70% до 82%. Интересно, что группа студентов 2-го курса, исследованная мною, дала также только 89% и 91% количество правильно решенных тестов.

### Заключение

В заключение могу лишь указать, что тот метод избирательных тестов, которые мы применяли, на наш взгляд вполне оправдал себя и дал нам возможность выявить целый ряд очень интересных сторон круга знаний и представлений у ребенка и взрослого. Помимо этого мне хочется указать на близость метода избирательных тестов к ассоциативному эксперименту, что делает его на мой взгляд особенно ценным, так как при работе с ним у испытуемого постоянно происходит борьба между выбором механически-ассоциативным и логически осмысленным. Поэтому этот метод позволяет наиболее четко выявлять весь действительный запас общежизненных знаний и понятий, как у ребенка, так и у взрослого.

Мне кажется, что, как для педологии, так и для педагогической практики является крайне важным иметь возможность установить наличие того или иного круга знаний и представлений у ребенка для того, чтобы иметь возможность соответствующим образом поправлять пробелы его кругозора и исправлять те ошибки в умственном инвентаре его знаний и представлений, которые могут у него



там иметься, и тем самым давать ему возможность наиболее гармоничного и всестороннего умственного развития. Это же может дать одну из наиболее существенных баз в деле изучения крестьянской рабочей и красноармейской аудитории, так как там мы имеем особенно много искажений в тех словах, понятиях и образах, которыми оперирует взрослый малокультурный человек. Это же открывает нам и наиболее правильный путь к объективному психологическому изучению и анализу методической и педагогической ценности того или иного учебника со стороны самого его содержания и доступности этого содержания для понимания тех возрастных и национальных групп детей, на которые он рассчитан. Это же, на мой взгляд, должно было послужить также и тем базисом, на основе которого и в согласии с которым должны строиться и сами программы школьного обучения. Это же открывает нам путь и к сравнительному изучению культурного уровня и умственного инвентаря различных социальных, национальных и профессиональных групп населения нашего Союза.

### Приложение 13

#### **Гайворовский А.А. Биологические и социальные основы современной психологии<sup>1</sup>**

##### Как и что изучать в личности человека?

Ответить на этот вопрос, значит, сделать попытку разрешить спор, который сейчас идет вокруг вопроса о том, какая научная дисциплина должна изучать личность, какими методами и с какими предпосылками и целями. В этой борьбе различных направлений к настоящему моменту особенно четко выделяются следующие научные течения.

1. Экспериментально-психологическое типа Вундта, Штумпфа, Штерна, Нечаева и др.
2. Философски-феноменологическое типа Франка, Дильтея, Лишса, Бергсона и др.
3. Реактологическое типа Корпилова, Басова, Выгодского и др.
4. Бихевиористическое (поведенческое) типа Уатсона, Вагнера и др.
5. Рефлексологическое типа Павлова и Бехтерева.

<sup>1</sup> Труды БГУ. № 17/18. 1928. С. 33-44.

Среди перечисленных нами научных течений, претендующих на наиболее глубокую и внутренне обоснованную позицию, выбранную ими в вопросе об объекте и методах изучения личности, не все направления занимают резко обособленную от других направлений позицию.

И если диаметрально противоположными направлениями и оказываются философско-феноменологическое, с одной стороны и рефлексологическое направление, с другой, то этого еще далеко нельзя сказать об остальных трех направлениях, занимающих более среднее положение и стремящихся в различных сочетаниях синтезировать, феноменологическую и физиологическую точку зрения в деле изучения личности. Причем, у этих научных направлений, в добавление к интенционально-феноменологической и физиологической точкам зрения, выставляемым обоими вышеупомянутыми направлениями, имеется довольно четкое подчеркивание социологической и широко биологической позиции.

#### **Существующие плоскости научного исследования личности**

Таким образом, указанные пять направлений пользуются в различных сочетаниях следующими пятью плоскостями научного исследования, а именно:

1. Феноменологической, в которой все содержание личности рассматривается, как своеобразная закономерная смена одних явлений сознания другими явлениями.

2. Интенциональной, в которой все содержание переживаний; личности расшифровывается как особые системы смыслов и значений, для которых сама феноменология является, так сказать, лишь символикой, одевающей значение и смысл во всю конкретную многоцветность переживаний личности.

3. Социологической, в которой все переживания и все поведение личности рассматривается, как нечто производное от определенных влияний социальной среды, эпохи, и классовых и национальных противоречий, заключенных в ней.

4. Биологической, в которой все переживания и все поведение рассматривается, как органическое явление творческого приспособления к изменяющимся условиям среды, идущее по пути раскрытия всех заложенных в ней тенденций и задатков и отражающее собою всю сложность борьбы за существование, рост и размножение что и характеризует собою все общежизненные процессы и явления органического мира.

5. Физиологической, в которой все поведение и все проявления личности понимаются, как результаты происходящих внутри ее физиологических процессов, сводящихся к системе



физико-химических отравлений, механизмов нервной системы и деятельности желез внутренней секреции, а также и всех остальных вегетативных и моторных установок и систем нашего организма.

### Объекты исследований

Но если указанные направления пытаются вести свои исследования в руслах указанных областей в различных их сочетаниях, то спрашивается, что ставят перед собою в качестве объекта своего изучения вышеуказанные научные направления.

Казалось бы, что все они должны были бы ставить объектом своего изучения личность во всем многообразии ее проявлений и состояний.

Посмотрим, каково фактическое их положение по отношению к наличию у них тех или иных объектов их исследований.

Если мы возьмем для начала философско-феноменологическое направление и присмотримся к тому, что ставит оно объектом своего исследования, то увидим, что объектом изучения для него является обычно или индивидуальность или, иначе, чистая качественность и целостность явлений сознания, рассматриваемых и анализируемых без всякой связи со всей количественно-качественной многообразностью среды, ее окружающей. Таким образом, здесь обычно качественная своеобразность феноменов сознания почти отождествляется с самой личностью и организму, как носителю и выявителю всех этих качественностей сознания, внимания почти не уделяется. Но «стихия сознания», «ядро внутренней жизни», «предметное сознание» и «творческое самосознание», равно как и чистая качественность сознания и его интенциональность — все это, хотя субъективно и составляет, может быть, значительную часть личности, но объективно оно на такое значение претендовать, конечно, не может. Все это является, хотя и весьма биологически ценной и жизненно полезной системой интенциональных процессов организма, родственной процессам дыхания и кровообращения (в их биологическом аспекте сохранения устойчиво-подвижного равновесия между проявлениями организма и окружающей средой), но все же «сознание» не есть «личность», как объект научного исследования, ибо «личность» не только «сознание», но организм, стоящий на определенной ступени органического развития и находящейся в определенной социальной среде, со всем тем богатством и многообразием влияний и взаимообусловленностей, которое из этих моментов проистекает.

Итак, интенционально-феноменологическая точка зрения не охватывает всю личность. Она охватывает только ее сознание, а

отсюда это феноменологическая точка зрения ведет к отрыву от фактической, органической и социальной действительности и грозит превратиться в форму спиритуализма или солипсизма.

Если же мы обратимся к направлению рефлексологическому, то здесь картина будет резко противоположной. Здесь будут изучаться «элементы механизмов нервной системы», здесь вы встретите «рефлекс» безусловный и условный, найдете изучение явлений торможения и иррадиации. Здесь вы найдете изучение самых различных рефлексов, связанных с явлениями отправления и элементарного поведения организмов, но напрасно вы стали бы искать здесь изучения всего конкретного своеобразия личности, его здесь нет и не может быть.

На самом деле там, где изучаются перво-физиологические механизмы отправлений и элементарных проявлений организма, там не возможен даже сам вопрос о личности, как таковой, потому что личность это — сознающее себя социально-органическое единство, а изучать целостность и всю конкретную своеобразность самосознающего организма рефлексология не в состоянии. Ее методика не допускает психологических, интенциональных и феноменологических категорий и терминов, равно как и социологических, а потому она так же, как и интенциональная феноменология, способна изучать лишь одну часть проявлений личности, а именно механику физиологической деятельности нервной системы организма, не будучи в состоянии охватить своей методикой психологической деятельности нервной системы, не говоря уже об анализе интенционально-биологических и интенционально-социологических процессов и состояний сознания.

Таким образом, рефлексология, являясь весьма ценной научной областью, имеющей своей целью изучение механики физиологических явлений нервной системы, а следовательно, и механики некоторых отправлений и физиологических проявлений организма, не может в то же время претендовать на звание науки о личности (понимаемой нами, как сознающее себя социально-биологическое единство) и о проявлениях этой личности.

Говоря о позиции, которую занимает современная экспериментальная психология в интересующем нас вопросе об изучении личности, необходимо отметить, что объектом экспериментальной психологии всегда были, в основном, процессы и функции сознания и нервной деятельности личности, которые понимались, как биологически целесообразные процессы, способствующие самосохранению, росту и размножению организмов. При этом в самих методах была допущена самая широкая возможность объективных



исследований, когда на основании решения испытуемым тех или иных заданий (тестов) делались определенные, основанные на объективно фиксированных результатах, выводы о высоте развития той или иной функции или о скорости протекания того или иного процесса. При этом следует не забывать, что одной из основных предпосылок экспериментальной психологии всегда была мысль о том, что все проявления нашего сознания причинно зависят от целого ряда внешних раздражителей и что, изменяя и усиливая их, мы можем изменять, усиливать и ослаблять и само течение наших переживаний. При этом несомненной и громадной заслугой экспериментальной психологии, несомненно, служило то, что она помогла нам реально почувствовать и понять все то многообразие индивидуальных отличий, которое имеется в жизни и внутреннем мире различных людей. Но все же и экспериментальная психология в том виде, в каком она существовала, вряд ли могла претендовать на название науки о личности, для этого она недостаточно учитывала влияния социальной среды и все же уделяла недостаточно внимания вопросу о биологических проявлениях личности. Она изучала человека в лаборатории, она вырывала живую и конкретно-своеобразную личность из ее обычной обстановки, ее эксперименты носили характер искусственной изоляции тех или иных проявлений личности. В этом ее плюсы в отношении точности, но в этом же и ее отрыв от живой личности.

И вот на смену ей появляются сразу два направления. Одно, понимающее науку о личности, как реактологию, т.е. науку о реакциях, так как в них, по существу, только и может проявляться личность (направление чрезвычайно интересно разработанное пр. Коршиловым). Причем, реактологи, подходя к личности диалектически, не отрицают ценности для этого изучения самого сознания личности и его функций, считая с другой стороны необходимым в основу проявлений личности положить механику первичного вещества, реакции организма на различные раздражения). А также очень близкое к реактологическому направлению, хотя, может быть, и не сливающееся с ним вполне, понимание психологии, как науки о поведении человека. Эти направления, несомненно, интересные по своему замыслу и по тем положениям, которыми они стараются укрепить основные и принципиальные свои позиции, тем не менее иногда грешат некоторой эклектичностью и механичностью соединения в своем фактическом содержании самых разнообразных методов и направлений, часто внутренне противоположных, а иногда и противоречащих друг другу. Это касается, главным образом, некоторых американских психологов типа Уатсона, у которых можно

силошь и рядом встретить смешение реактологической и бихевиористической точки зрения с рефлексологической и психологической без достаточного анализа самого их принципиально-методологического отношения.

И если даже понимание поведения, как объекта психологии и есть, несомненно, большой шаг вперед в деле установления более верной позиции в отношении изучения личности и ее проявлений, то все же надо признать, что в этой области еще нет достаточно четкого и ясного разграничения целого ряда моментов в изучении личности. Кроме того, здесь при правильном, в общем, подходе все же не хватает методологической разграниченности самого объекта изучения, нет дифференциации, которая позволила бы подходить к личности и ее изучению с приведенных в стройную диалектическую систему различных плоскостей возможного ее исследования.

Таким образом, перед нами по существу имеются следующие объекты изучения.

1. У философско-феноменологического направления объектом изучения является:

а) Широкое изучение биологической символики сознания (биологических смыслов, скрывающихся за символами качествен-но-своеобразных переживаний личности).

б) Общефилософские проблемы, выявление самого понятия сознания и его отношения к времени, пространству, движению, бытию и другим координальным проблемам философии.

2. У физиологического направления (сюда входит и рефлексология) объектом изучения является:

а) Вся бесконечно сложная механика нервной системы, со всем многообразием ее безусловных и условных рефлексов, автоматических и импульсивных движений и направлений.

б) Вся сложная деятельность желез внутренней секреции, как такой вид физиологических отправления организма, который способен чрезвычайно многообразно влиять на характер, отправления и проявления личности.

3. У экспериментально-психологического направления объектом изучения является:

а) процессы сознания в их детерминированной связи с явлениями внешнего мира и внутренними имманентными закономерностями.

б) Проблемы функционального и структурного анализа индивидуальных отличий сознаний различных людей.

4. У реактологического и поведенческого направления объектом изучения является:



а) Двухсторонние реакции организма, одной стороной которых является физиологический акт первой системы большей или меньшей сложности, а другой — субъективное отражение его в сознании.

б) У поведенческого направления к изучению реакции присоединяются еще вопросы обще-биологического характера об эволюции той или иной системы реакций, об инстинктах, их генезисе и т.п.

Как мы видим из этого перечня фактически создавшихся объектов изучения у данных направлений все они не исключают, а, наоборот, лишь наиболее многогранно дополняют друг друга. Поэтому наше глубокое убеждение в том, что все эти направления могут войти отдельными главами (отделами) в общую науку о личности (которую по-моему лучше всего было бы назвать индивидуалогией). Необходимо лишь так внутренне дифференцировать эту науку о личности и ее социальных и биологических проявлениях и переживаниях, чтобы между всеми этими отделами имелаась гармоническая и последовательная связь, и чтобы в науке о личности сконцентрировались самые многообразные области изучения начиная с естественно-научных дисциплин и кончая дисциплинами социологическими и философскими.

Далее мы постараемся наметить, как такая диалектическая система может быть осуществлена.

На самом деле, может быть в основу изучения личности и ее проявлений следует положить принцип не бессистемной борьбы одних направлений с другими, не принцип соперничества различных научных течений, а принцип их глубокого и дружного сотрудничества, позволяющий использовать со всей максимальной возможностью достижения одного направления для уточнения и расширения и углубления сотрудничающих с ними направлений.

Не пора ли пересмотреть самые основы каждого из указанных научных направлений для того, чтобы попытаться создать стройную систему плоскостей научного исследования личности, в которых могли бы разместиться все указанные течения, без всякого умаления их научного достоинства.

Итак, если мы возьмем за основу своего изучения личность и ее социальные и биологические проявления, то на ряд каких основных задач или плоскостей исследования может быть разложена эта конкретно сложная проблема.

### Основные задачи, стоящие перед наукой о личности

С нашей точки зрения, изучение личности и ее проявлений включает в себя следующий ряд основных задач или плоскостей научного исследования:

**I. Учение о конституции и ее типах в их биологическом и социальном значении (социально-биологическая типология)**

Эта задача ставится нами первой, так как и физиологические, и психологические, и анатомические, и биологические проявления организма и личности зависят, в первую очередь, от особенностей самого типа ее структуры, обуславливающий собою все ее отдельные и частичные особенности и отправления.

**II. Учение о внешних факторах и условиях проявлений личности (биологическая и социологическая факторология)**

Если организм, как целое, обуславливает всем своеобразием типа своей органической структуры почти каждую свою деталь и особенность своих отправления, то свое поведение он строит, в первую очередь, в зависимости от того, как на него влияют различные условия и факторы окружающей его среды. Социальная и биологическая среда и ее влияния на индивидуальные реакции личности — вот вторая задача, стоящая на пути у тех, кто хотел бы изучить проявления личности. На самом деле мы слишком часто оперируем понятием среды и понятием ее влияния на личность, по мы все же еще очень слабо представляем себе методику изучения факторов среды. Здесь перед нами могло бы встать немало очень интересных вопросов и, в первую очередь, вопросы о факторах однозначно, альтернативно и многозначно определяющих собою поведение личности, о факторах совершенно и лишь частично детерминирующих поведение ее, о факторах, обуславливающих, и, главным образом, инстинктивный или интеллектуальный механизм личности. Здесь перед нами, без сомнения, важнейший отдел науки о человеческом поведении, так как до сих пор еще совершенно не было экспериментальной разработки вопроса о влиянии определенных факторов на поведение личности. А как же можем мы научно изучать поведение личности, когда точно не знаем, что следует отнести за счет детерминированности (предопределенности) внешними факторами и что за счет ее внутренних потенций и ее прежнего опыта. Поэтому-то мы и ставили эту задачу второй задачей или плоскостью научного исследования личности и ее проявлений. В эту плоскость входит и изучение и учет амплитуд колебания количественно и качественно возможных многообразных реакций организмов различных типов и конституций на действия того или другого фактора или комплекса факторов (стимулов). Сюда же будет включен и учет различных форм поведения в их



обусловленности комплексно-влияниями различных систем факторов, равно как и вопрос об упражняемости и ее законов в отношении преодоления личностью различных встречающихся ей на пути факторов и их систем. Сюда же должны быть отнесены и вопросы об однолинейности и альтернативности в самой направленности комплекса факторов, равно как и их многолинейности (разно-направленности) по отношению к их действиям на проявления личности. Помимо этого, проблема классификации факторов, обуславливающих поведение личности в той или иной мере, по их прерывистому или постоянному, равномерному или нарастающему действию, по их количественности и качественности, вот тот сложный ряд проблем, который включает в себя эта плоскость научного изучения личности и ее социальных и биологических проявлений

Изучение среды — задача очень сложная, настолько сложная, что к ней по существу, ученые еще и не приступали, а те общие схемы изучения среды, какие, например, давал Моложавый, в значительной мере не выдерживают критики по одному тому, что они не пролагают пути ни к достаточно углубленному и экспериментальному изучению среды, ни к достаточно систематизированному статистическому анализу ее. Этим же страдает и бихевиористическое (поведенческое) и рефлексологическое Бехтеревское направление в психологии. Очень часто говорится много красивых и эффектных фраз о влиянии среды, но попыток к экспериментальному изучению среды в психологии по существу еще не было. При чем под наукой о факторах, обуславливающих и влияющих на все многообразие форм человеческого поведения, следует понимать не только узкую задачу изучения обстановки, окружающей личность человека, но и самую психологию среды. Психология же среды есть научная область, включающая в себя изучение: 1) различных типов среды, 2) доминант имеющихся в различных сложных комплексно-факторах и окрашивающих собою все остальные моменты комплекса, 3) законов нарастания влияния различных прерывистых и постоянных, сильных и слабых, периодических и случайных факторов, 4) законов сложения и вычитания однозначных, альтернативных и многозначных факторов и их комплексов в их действии на личность, 5) законов степеней детерминирования различными комплексами факторов различных форм поведения, 6) амплитуд колебания возможных реакций различных людей на действия того или иного фактора или комплекса факторов, 7) классификация факторов и целый ряд других проблем.

III. Следующей задачей науки о личности, помимо двух выше разобранных задач, является учение о внутренних факторах (задатках, потенциях и тенденциях) заложенных, последственно и типоорганически, в структуре личности и обуславливающих ее темперамент и, главным образом, ее внутренний рост и ее общее развитие и общую направленность и целеустремленность этого развития. В эту задачу войдут все вопросы, касающиеся последственной передачи тех или иных задатков, предрасположений и особенностей. Здесь мы встретимся также и с вопросами общей и специальной одаренности личности. Талантливость и гениальность, вот две особенно интересные и глубокие проблемы из данной плоскости изучения личности и ее проявлений. Изучение того, какие задатки и в какой мере могут передаваться по наследству и каковы сами методы определения различных потенций и задатков — вот что является методологически наиболее актуальными проблемами из данной области. И здесь провозглашенный В. Штерном принцип «конвергенции» внешних воздействий с внутренними потенциями и задатками в сложном органическом процессе развития личности, как нельзя лучше раскрывает перед нами всю актуальную значимость изучения индивидуальных предрасположений и задатков личности. Мы их понимаем, как особые внутренние факторы бытийственно (эйдетически) обуславливающие собою развитие и поведение личности, наряду с факторами среды. Здесь, вероятно, также необходимо будет создать классификацию задатков, определить степени зависимости их развития от помогающих и задерживающих факторов среды. Выявить зависимость между первичными проявлениями того или иного задатка и различными возрастными группами развивающихся личностей. Сюда же войдут и все проблемы, касающиеся эволюции личности. Интересны здесь и индивидуальные вариации в развитии определенного задатка у различных людей. Комплексы задатков, симбиозы и антогонизм, которые могут проявляться в их развитии, все это очень интересные проблемы, которые стоят перед данной плоскостью всестороннего изучения личности и ее проявлений.

IV-й задачей, стоящей перед наукой о личности, является синтетически-структурное (в духе К. Коффки) и аналитически-функциональное (в духе Лазурского и отчасти Малапера и Кречмера) учение о характере.

Под характером мы понимаем перво-психический тип проявлений (поведения) личности. При чем, этот тип проявлений (поведения и переживаний), иначе характер личности, является по на-



ему глубокому убеждению величиной, далеко не адекватной понятию психической конституции человека, что отчасти защищает проф. Позднышев в своей криминальной психологии типов, и с чем мы не можем согласиться. Характер или тип социальных и биологических проявлений личности динамичнее, чем понятие конституции, кроме того конституция захватывает и обуславливает, главным образом, область всего многообразия физиологических отклонений личности и часто хотя и не всегда слабо сказывается на том, что мы называем поведением личности. Далее конституция понимаемая, как биологический тип организма, является в значительной мере продуктом наследственной передачи структурных и физиологически-функциональных особенностей. Она частично обусловлена и теми моментами и особенностями эволюции организма, которые, в их синтетическом выражении, известны под именем биогенетического закона Геккеля (достаточно вспомнить попытку Мате разделить все конституции на «форму будущего» и «молодую форму»). Помимо этого, являясь понятием только биологическим, конституция не имеет непосредственного соприкосновения со всем многообразием социальных проявлений личности и, вообще, со всем многообразием социальной стороны жизни человечества.

Итак, характер, несомненно, есть величина и качественной количественно динамичная, способная к образованию стойких и подвижно-изменяющихся особенностей и новых черт под влиянием самых разнообразных влияний. Характер, или тип проявлений личности, есть в полном смысле сложнейший продукт конвергенции внешних и внутренних стимулов и задатков ее индивидуального развития. Характер личности обусловлен сложившимся (и сравнительно стойким) отношением между внешними (социальными и биологическими) факторами и условиями окружающей ее среды и ее конституцией с теми внутренне-функциональными потенциями, которые скрыты в ней.

Таким образом, характер есть чрезвычайно сложная система социально-биологической жизнестойкости личности, способная к изменениям под влиянием окружающих ее условий («у него выправился характер», «у него испортился характер» и др. выражения, употребляющиеся в общежитии, уже давно подметили это). Поэтому, например, проблема классификации характеров до тех пор не будет разрешена, пока она не будет поставлена в отчетливую связь с той средой и ее социальными и биологическими особенностями, в которую мы должны предварительно поместить людей для того, чтобы сама однородность окружающей их

социально-биологической среды могла бы нам дать самую принципиально-методологическую возможность для такой классификации. Благодушный отъездивший кулак и вечно хмурый загнаный батрак не могут сравниваться в отношении характеров, равно, как человек с высшим образованием, по существу, не должен был бы быть сравним с неграмотным крестьянином или ответственный работник центра — с опустившимся безработным малоквалифицированной категории.

Сравнение характеров двух или нескольких людей почти невозможно, если не поставить этих людей в сравнительно однородное социальное положение, в сравнительно однородную среду, а следовательно и в сравнительно одинаковые условия. Понимая так характер и его социально-биологическое значение, мы избегаем в значительной мере тех методологических тушиков, в которые иногда попадает учение о характере Кречмера, который понимает под характером «сумму возможных реакций человека, в смысле проявления воли и аффекта, которые образовались в течение всей его жизни». И прав поэтому Б. Фридман, который, критикуя учение о характере Кречмера, говорит: если с биологической точки зрения, по Кречмеру, характер есть лишь сумма психических аппаратов (психическая рефлекторная дуга-реакции), тогда остается невыясненным, как представить себе роль экзогенного фактора в характере, чуждого понятию конституции. Остается также невыясненным, как и в каком соотношении находятся между собой эндогенные и экзогенные факторы.

Таким образом, наше понимание характера имеет ту особенность, что мы рассматриваем его, как индивидуально-своеобразный тип проявлений личности, своего рода сложную систему стойко подвижного взаимодействия личности с окружающими ее условиями жизни. Эта система (тип) жизнепроявлений обусловлена конституцией, задатками и влияниями окружающей среды. Она и ставится нами в качестве четвертой задачи, стоящей перед наукой о личности. В этой задаче получили свое синтетико-аналитическое объединение три предшествовавшие области научного исследования личности.

Естественно, что проблема характера является чрезвычайно многогранной и актуальной. Здесь то и может найти свое наиболее интересное и жизненно ценное применение «структурно-синтетическая психология. К. Коффка».

Нигде и ни в одной области исследования нельзя с большей пользой применить метод целостного изучения проявлений личности, как при изучении его характера. На самом деле мысль



Косфки о том, что целое имеет собственные законы бытия, которые определяют род этого целого, устойчивого или склонного к трансформации, как нельзя лучше обосновывает методологию самого принципиального подхода к изучению характера, как органически целостного монолитного типа проявлений личности. Монолитно целостный тип проявлений личности органически вырастает из взаимоотношения личности с окружающей средой.

Строение характера органично, в нем сливаются конституция и внутренние задатки личности со средой, ее окружающей. И если конституция почти не изменяется под влиянием среды, то характер способен на довольно значительные изменения под влиянием социальных условий среды. Характер — это сложная равнодействующая между средой и организмом. Сюда могут быть включены и аналитическо-функциональные исследования характера. На самом деле проблемы наличия в характере тех или иных доминант, равно как и проблема бесхарактерности (как отсутствия известной индивидуальной системы в отношении к окружающей среде) и проблема связи характера с мировоззрением личности, все эти проблемы могут быть здесь анализируемы и функционально обуславливаемы.

Следующей V-ой задачей, которая стоит перед наукой о личности и ее проявлениях, является учение об основных физиологических механизмах нашей нервной системы, обуславливающих собою все перво-физиологические отправления организма, которое, поэтому, и лежит в основе физико-химической механики поведения организма. Правда, физиология, которая располагает методами лишь для изучения физиологической данности организма, не имеет возможности работать, напр., над вопросами наследственности в передаче некоторых систем поведения от одних особей к другим (это дело биологии и учения о задатках и др. внутренних факторах поведения), но физиология нервной системы и механизмов ее актов очень ценна тем для изучения поведения личности, чем ценна для нас анатомия при изучении физиологии и биологии, хотя мы все отлично знаем, что знание анатомии еще не гарантирует нам понимание физиологических и биологических отправлений организмов, равно как и учение о деятельности эндокринных желез, также обуславливающих собою ряд особенностей и типорганических проявлений личности человека. Ясно, что изучение перво-физиологических механизмов отправлений и элементарных проявлений организма является крайне важной и ценной областью общего учения о личности и ее проявлениях. Учение об условных рефлексах, так четко и широко разработанное

акад. И.П. Павловым и примененное к человеку В.М. Бехтеревым, является здесь наиболее ценным вкладом в изучение данной области. Знание механизмов нервной системы является для нас очень ценным вспомогательным средством в нашем стремлении постичь целостно-своеобразную человеческую личность. Знание этой механики необходимо для одного того, чтобы устранить пассивно-натуралистический взгляд на физиологические механизмы нервной системы, как на нечто такое, что всеобъемлюще и всесторонне обуславливает собою все биологические, социальные, эстетические и моральные проявления личности. Изучение этой механики показало бы нам, что физиологические механизмы рефлексов обуславливают собою лишь физиологические же проявления личности (на что справедливо указывали еще Бухарин, В. Вагнер и Корнилов), в этих механизмах нет места социальным проявлениям личности, классовой борьбе, интересам и запросам, комизму и трагизму, героизму и трусости. Механизмы рефлексов ценны нам, как наглядные показатели того, что нервная система является носителем не только стереотипно несложных систем рефлексов, но и бесконечно более сложных механизмов и функций психической жизни и что психика, как проявление многообразно и сложно организованной материи (нервная система человека) является тем фокусом и интерпретатором, в котором находят свое выражение большинство актов физиологических механизмов нашей нервной системы. Изучение этой механики в ее наиболее тонких физиологических деталях необходимо уже для одного того, чтобы знать чем, какими инструментами и аппаратами физиологических проявлений располагает личность в своем поведении и при различных изменениях, которые личность иногда вносит в него. Внутренне личность нередко непосредственно сознает всю ту иерархию механизмов, которой она располагает и всегда более или менее совершенно пользуется этими механизмами для своих практических целей, например, при создании у себя целого ряда привычек (к вставанию в определенный час, к послеобеденному сну, к ежедневным занятиям гимнастикой или музыкой в определенные часы) или при сознательном стремлении разрушить свои привычки (отучить себя от курения, от чтения лежа и т.п.). Личность и индивидуальность сознательно и бессознательно управляет всеми механизмами своих проявлений и поэтому объективное анатомио-физиологическое знание является здесь крайне ценным дополнением и для понимания анатомио-физиологических элементов нашего поведения. Не менее важное значение имеет и знание деятельности желез внутренней секреции, тем более, что продукты, вырабатываемые



ими (гормоны), поступаая в кровь, весьма значительно меняют деятельность нашей нервной системы и функций. Это особенно важно потому, что деятельность желез обусловлена общей конституцией организма и является фактором детерминирующим поведение личности. Кроме этого, знание деятельности условных рефлексов помогает нам разобраться во всей многообразной области образования привычек и традиций, а также помогает нам разобраться в том сложном автоматизме отчасти полезном и экономящем нашу работу, а отчасти косном и окаменелом, которым является вся система образования условных рефлексов, которые благодаря своей окаменелой стереотипности часто выходят из-под сознательного самостроительства личности (сознательного самовоздействия и самовоспитания) и начинают жить в организме самостоятельными группами (комплексо-рефлексами), влияющими на ее поведение.

VI-й задачей, стоящей перед наукой о личности, является изучение той сложной системы органических процессов нервной системы, которые представляют собою непосредственное самосознание организма и позволяют ему воспринимать все окружающее и себя в форме самовосприятия и перевода на язык функционального самосознания большинства всех материальных процессов, происходящих в нем, т.е. иначе учение о внутреннем содержании личности или как ранее оно называлось учение о сознании и его процессах. Внутреннее содержание личности шире, чем понятие сознания, так как охватывает не только то, что сознательно совершается и протекает в организме, но и то, что является бессознательным (чисто физиологическим или биологическим процессом). Сюда войдут все вопросы, касающиеся всего многообразия социального содержания жизни и проявлений личности. Красота, классовость и политическая сознательность могут иметь место лишь в том случае, если внутреннее содержание личности является реальной жизненной системой, если оно представляет собою интенциональное выражение всего сложного активно-биологического единства организма, если оно реальный центр всей системы органической жизнестойкости, которым является наше тело. А если так, если оно есть реальный интенционально-биологический центр жизни организма, расшифровывающий ему значение перемен, происходящих как в самом организме, так и в окружающей его среде, то, естественно, что изучение его является делом первостепенной важности. Экспериментальные приемы исследования, введенные Штумпфом и Штерном и др., как нельзя лучше способствуют точному и четкому познанию этой крайне актуальной и многообразной области.

И, наконец, VII-й задачей, стоящей перед наукой о личности, является учение об адекватности отображения в нашем знании и во внутреннем содержании личности фактов и закономерностей внешнего мира. Иначе, это учение о происхождении, составе и ценности нашего знания или как еще называют эту науку — «теория познания». Знать личность, но не знать объективную ценность и понимание личностью окружающего ее мира было бы, конечно, недостаточно. И здесь то и открывается простор для изучения так называемого «предметного сознания» и иных интенциональных положений и процессов человеческого сознания.

### Выводы

Итак мы имеем следующие 7 задач, стоящие перед наукой о личности и ее проявлениях, в которых могут, по нашему убеждению, быть применены все научные течения, изучающие личность, так как для каждого найдется своя плоскость исследования внутренне объединенная и методологически согласованная с другими областями исследования:

1. Учение о конституции и ее типах (биологическая типология).
2. Учение о внешних факторах и условиях, влияющих на поведение личности (факторология).
3. Учение о внутренних стимулах и задатках, обуславливающих развитие и поведение личности (потенциология).
4. Учение о характере, как типе проявлений (поведения) личности, обусловленных сложившимся взаимоотношением среды, конституции и наследованных задатков (характерология).
5. Учение о физиологических механизмах нервной системы и деятельности эндокринных желез (реактология и рефлексология).
6. Учение о внутреннем содержании личности, как реальной интенциональной системе социально-биологической жизнестойкости организма (психология).
7. Учение о природе знания личностью окружающей ее среды (гносеология и феноменология).

Здесь мы имеем ту же картину изучения различных областей, объединенных единым, но многогранным объектом, как в физике, химии, медицине, педологии и целом ряде других научных дисциплин, которые также делят крайне сложные объекты своего изучения на целый ряд вполне определенных конкретных задач и областей (как, напр., физика, являясь наукой о физических явлениях, имеет следующие отделы с различной и своеобразной методикой их исследования, как: учение о газах, об электричестве, о теплоте и т.д.). При этом говорить об эклектике здесь, конечно, совершенно невозможно,



так как имеется палицо стройная система, объединяющая между собою все эти отдельные задачи научного исследования\*).

\* Интересное подтверждение целого ряда тех идей, которые развиваются в данной статье, можно найти в докладах т. Бухарина и т. Луначарского, сделанных ими на 1-м всесоюзном педологическом съезде в январе 1928 г. в Москве.

## Приложение 14

### **Плакат и методы его изучения<sup>1</sup>**

Оценивать плакат можно с двух основных точек зрения: 1) с точки зрения его художественной, эстетической ценности и 2) с точки зрения его психологической активности (силы его психологического воздействия). Обе точки зрения диктуются особенностями плаката, являющегося одновременно художественным произведением и способом известного психологического воздействия в определенном, желательном направлении. От картины, перед которой стоят всегда лишь чисто художественные задачи, всякий плакат отличается, как своей практической целевой установкой, так и чисто формально своим составом. Плакат состоит из 1) изобразительной формы (рисунки, чертежи, фотографии, геометрические фигуры и т.п.) и 2) текста (лозунг, список, заголовок и т.п.). В этом он приближается к торговой рекламе. И тут и там, художественные задачи подчинены практическим целям — привлечь внимание, организовать глаз зрителя, содействуя раскрытию заключенного в тексте содержания. Изобразительная форма подчинена тексту, обусловлена им, должна сливаться с ним в одно целое.

С другой стороны, плакат отличается от рекламы сложностью и многообразием своих целевых установок. В самом деле, если мы сравним однотипность задачи торговой рекламы, конечной целью которой всегда является продажа рекламируемого товара, со всем разнообразием видов внешкольной работы, которые обслуживаются плакатом, то между политпросветским плакатом и торговой рекламой мы увидим существенную разницу. Если мы вспомним агитационно-пропагандистский плакат, все градации информационного, от яркой афиши о предстоящем вечере, до сухого перечня библиотечных правил и до объяснителя непонятных слов, то здесь мы еще сможем установить известные аналогии с задачами рекламы. Но если мы обратимся к видам дискуссионного или популяр-

<sup>1</sup> Из книги: Гайворовский, А.А. Основы психотехники политпросвет-работы. Минск, 1928. С. 90–106.

зующего плаката, то здесь различие в задачах будет уже очень наглядным и резким.

Вторым отличием политпросветского плаката от торговой рекламы является его незаинтересованность в пропаганде «фирмы». Во всех тех случаях, когда библиотеки, рекомендуя те или иные книги, информируют о том, что их можно получить «у нас», это имеет смысл лишь как указание ближайшего пункта, и библиотечный плакат в полной мере осуществит свое назначение, если книга будет взята в другой библиотеке, у знакомых, где угодно, важно, чтобы ее прочли; в то время, как реклама потеряла бы весь свой смысл, если бы товар был приобретен у соседа. Марка клуба, о которой мы говорили выше, играет лишь косвенную роль, фиксируя внимание на известной форме, стиле и направлении работы или отдыха, но не на клубе, как учреждении.

Несмотря на эти отличия, и политпросветский плакат и торговая реклама являются только различными видами оптической пропаганды. Это сближает их, позволяет пользоваться при их оценке и анализе их свойств сходными психологическими методами, а нередко применять те знания, которые добыты при исследовании воздействия рекламы к оценке качеств плаката. Нужно заметить, что в настоящее время вопросы воздействия торговой рекламы стоят уже на твердой почве психотехнического экспериментально-исследования и корреляции с практикой жизни. В то время, как даже попытки приложения данных общей экспериментальной эстетики к области изучения плаката сравнительно редки. Прежде чем мы перейдем к теоретическим воззрениям на способы, которыми воздействует художественное произведение вообще, и плакат, в частности, и к обзору психологических методов его исследования, мы считаем необходимым расширить самое понятие плаката, как в сторону упрощения, так и в сторону усложнения его. Тогда мы получим триаду: лозунг — плакат — стена, которая так четко охарактеризована в очень дельной книжке Н. Захаровой «Как делать лозунг — плакат, стенгазету в избе-читальне». Мы можем рассматривать лозунг и с художественной и с психологической точки зрения, как редуцированный плакат — без иллюстрации, и можем рассматривать стену, как большую площадь, на которой нам предстоит развернуть ту или иную тему, как и на плакате. Поэтому, многое из того, что мы будем говорить о плакате, приложимо к стене, а частично и к лозунгу, поскольку последний представляет собой рудиментарную или одностороннюю форму плаката. Мы, естественно, концентрируем свое внимание на психологии плаката



и коснемся вопросов эстетики лишь постольку, поскольку они тесно переплетаются с нашими специальными задачами.

Вопросы, которые встают перед нами при анализе художественной ценности плаката, сливаются с вопросами его психологического воздействия, поскольку плакат не имеет самостоятельных художественных задач.

Все проблемы оптической пропаганды могут быть сведены к следующим трем группам: 1) Чем действует на зрителя данный вид оптической пропаганды, 2) как он действует, а отсюда уже вытекает и третья группа задач научно-обоснованной пропаганды, — правильная организация ее средств на основе научного анализа. Если мы обратимся к области эстетики, то увидим, что в ней одно из главных мест в вопросах о том, чем и как действует художественное произведение, занимает теория вчувствования, объясняющая эстетическое воздействие предметов на нас тем, что мы вкладываем в эти предметы собственные чувства, переносим их на предмет, «вчувствуем себя в предмет» и наслаждаемся собственными чувствами, почерпаемыми нами из него.

Фигурально выражаясь, мы даем предмету известную ссуду, которую и получаем от него обратно в виде эстетического переживания. Так, смотря на линию, мы говорим, что она «извивается», «простирается» вверх или вниз, определяем ее как «легкую» или «тяжеловесную», говорим о том, что в ритме есть «стремление» или «задержка», «напряжение» и «разряд»; говорим о «веселом» узоре, о «стремящемся ввысь готическом стиле» и т.п. Все это свойства, которыми мы сами наделяем предметы и примышляя их, в то же время, реально переживаем, как почерпнутое в предмете. Существуют два основных воззрения на процесс вчувствования. Т. Фишер, Вигасек и Вундт считают, что это процесс пассивный «отдельный аккорд или известная краска кажется нам полными душевной жизни, которую мы постигаем в связи с чувственно данным, но сами мы при этом находимся в состоянии как бы спокойного созерцания». Лотце, Р. Фишер и Линпс рассматривают процесс вчувствования, как активный — «игрок на бильярде или в кегли, который помогает шару ногой или машет ему руками, выгибается, чтобы направить его к цели, вчувствует активно», в современной эстетике господствует воззрение Линпса, который понимает вчувствование как активный процесс.

Вторым основным вопросом в теории вчувствования является вопрос о том, каким способом осуществляется это примышление к предмету свойств, существующее лишь в нашей психике, т.е. вопрос о природе вчувствования. И здесь существуют несколько

взглядов: 1) Вчувствование обуславливается теми моторными и органическими ощущениями, которые сопровождают восприятие предмета (так, следя глазом за волнообразной линией, мы ощущаем движение глазного яблока, которое и примышляется нами, как свойство «простирающейся, плавно изгибающейся линии».

2) Вчувствование по природе своей ассоциативно. Мы примышляем к предмету то, что связывалось с ним раньше в нашей психике в порядке ассоциативном. Поэтому, созерцая спелый апельсин за стеклом фруктового магазина, мы все же «чувствуем» его аромат, его вкус, сочность и т.п. именно потому, что в порядке опыта и ассоциации такие свойства уже раньше связаны нами с этим оранжевым шаром.

3) Вчувствование основывается на подсознательном, раздражительном, импульсивном сопереживании. Мы пельно улыбаемся при виде смеющегося человека, не зная причины его веселости, и плохо настроенный человек заражает нас своим настроением, хотя бы причина его настроения была нам чуждой. Ни одно из этих трех толкований вчувствования не может претендовать на монополию в решении вопроса о способах, которыми художественные произведения влияют на психику. Произведения искусства, как и всякий воспринимаемый нами предмет, вызывают в нас известный комплекс ассоциаций, обусловленный нашим прежним опытом нашей «апперцептивной массой», в то же время это восприятие сопровождается известной суммой моторных и органических ощущений, то более, то менее, интенсивных, и, наконец, этот предмет пробуждает в нас целый ряд подсознательных импульсов, быть может, отзвуков, скрытых или угнетенных инстинктов.

Поэтому и изучение плаката, как определенного вида оптической пропаганды, пользующейся средствами художественного выражения, должно пойти по всем этим трем направлениям: 1) нужно проанализировать все моторные ощущения, которые сопровождают ознакомление с плакатом и те двигательные реакции, которые могут быть ими вызваны. 2) Нужно исследовать ассоциации, преобладающее их направление и характер у тех групп, на которые плакат рассчитан, а, соответственно этому, рассчитать и тот комплекс ассоциаций, на который должен опираться и который должен пробуждать плакат в достижении своей цели. 3) Нужно приложить все усилия к тому, чтобы проникнуть в сложную область подсознательных импульсов, пробуждаемых плакатом, так как они часто являются особенно мощными, как двигателями, так и тормозами в деле всякой пропаганды. Кроме этого, у плаката, как и у рекламы есть свои специальные задачи, выходящие за пределы



проблем психологической эстетики. Одной из таких задач является задача привлечения внимания как первого элементарного условия восприятия плаката. На рассмотрении этого вопроса мы остановимся в первую очередь, а затем перейдем к процессу восприятия плаката и его воздействию на память, чувства и волевые реакции. Сначала мы остановимся на тех данных, которые представляют интерес для нашей задачи и уже получены по всем этим вопросам в области психологии торговой рекламы, где основной для их разрешения послужили многочисленные экспериментальные исследования. После этого мы очертим и самые методы психологического и психотехнического исследования плаката.

### 1. Значение внимания:

Экспериментальные исследования касались величины формы, цветов и их сочетаний, пространственного расположения, повторения, повизны, движения и т.п. свойств, как факторов воздействия на внимание рекламы в целом и отдельных ее элементов. Ставились специальные опыты, имеющие целью выяснить способ привлечения непроизвольного внимания, а также и условия, способствующие произвольного внимания.

#### *А) возбуждение внимания.*

Из житейской практики известно, а экспериментально доказано, что яркие красочные эффекты особенно хорошо фиксируют внимание. По это лишь при соблюдении правил изоляции и контраста. Яркое среди яркою теряется так же, как и бледное среди бледного. Увеличение размера, вообще, содействует привлечению внимания, но при условии, чтобы величина плаката не превосходила угла зрения наблюдателя. Так слишком большой плакат в маленькой комнате — «пропадает». Особенно же существенную роль играет для привлечения внимания не абсолютная, а относительная величина, т.е. размер плаката по сравнению с окружающими его — иными словами, говоря так же, как и в отношении цвета, здесь доминирующую роль играет контраст. Меньшие площади, повторяющиеся более часто (в известных пределах), производят более сильное непосредственное действие, первоначально иной раз даже подсознательное. Особенно выгодно в этом отношении повторение с вариацией, как в изобразительной форме, так и в тексте. Колоссальное значение для возбуждения внимания имеет движение. Изображение движущихся людей и животных сильнее привлекает внимание, чем изображение неподвижных, не говоря уже о движущихся витринах и различных световых эффектах (последовательное вспыхивание, движение светящихся точек и т.п.). Ближе к этому стоит и момент динамичности в изображаемом положении:

падающий аэроплан, зовущая и указывающая фигура, психологически напряженная массовая сцена захватывает внимание с особенной силой. Новое, неожиданное и непонятное привлекает внимание и связано с инстинктивным стремлением к познанию. Такое действие нового также в сущности сводится к контрасту с предшествующим состоянием сознания. Понятно, что здесь необходимо дальнейшее разъяснение в тексте, иначе пропадает весь смысл плаката.

С другой стороны «известное» знакомое, на основе прежнего опыта, имеет своеобразные шансы на привлечение внимания, в противоположность привычному, которое мы перестаем замечать, вследствие притупления чувственного восприятия. Хорошего техника привлекает каждая машина, попадающая в поле его зрения, коллекционера или изобретателя влечет к себе все, что связано с их постоянным интересом. В то же время, рабочий на фабрике не замечает равномерного шума своей машины. Точно также взгляд скользит по стене, сплошь заклеенной привычными плакатами, не вызывая в сознании никаких образов. В этом отношении интересен один факт, имевший место при нашем исследовании круга реальных представлений и знаний слов в одной из красноармейских частей. В столовой, где проводилось исследование, среди других плакатов висело изображение танка. На вопрос: «кто видел танк в натуре?» из 90 красноармейцев положительный ответ дали 4 человека. На вопрос: «кто видел на картинке?» — 16 человек, и на вопрос: «кто никогда не видел ни в натуре, ни на картинке?» — 70 человек. Между тем в этой столовой все они обедали в продолжение, по крайней мере, полутора месяцев.

#### *Б) углубление внимания.*

Привлечь внимание не всегда достаточно. Это может быть достаточным для короткого лозунга, для призыва, в иных случаях, для краткой информации или напоминания, которые охватываются целиком одним первым взглядом в те несколько секунд, пока действует произвольное внимание, но это лишь первый шаг для рекомендательного списка, для дискуссионного и популяризирующего плаката. Здесь наиболее существенным является то, чтобы плакат давал все новую пищу — вниманию, чтобы при сохранении общего единства, ярко выделялся момент динамичности, постепенного разворачивания, как в тексте, так и в зрительных образах. Для достижения этого, можно прибегать даже к несколько искусственным приемам: так, например, направление взгляда изображенных фигур, тенденция к движению в определенном направлении, как в фигурах, так и в линиях, — все это сильные стимулы для движения



взгляда зрителя. Последнее становится понятным, если вспомнить теории, объясняющие вчувствование, как непосредственным импульсивным сопереживанием (направление взгляда изображенных фигур), так и моторными ощущениями (направление линий). Главным врагом, мешающим сохранению и углублению внимания читателя к нашему плакату, оказывается его психическое утомление: «глаза устают от длинной рекламы, как уши от болтливой коммивояжера». Это происходит не столько потому, что материал слишком труден для усвоения или действительно, слишком велик, сколько потому, что к плакату мы подходим с минимальным запасом внимания, направляемым, в большинстве случаев, лишь случайным, мимолетным, поверхностным интересом. Плакат, как и реклама, это или вор, который крадет у нас время, предназначенное для других целей, или пицци, которому мы сами даем крохи этого времени, когда оно нам не нужно. Ведь никогда мы не идем в клуб, со специальной целью рассматривать плакаты (если только мы не заняты вопросами их изучения). Мы останавливаемся перед плакатом или под влиянием внезапно возникшего, мгновенного, но достаточно сильного в данный момент интереса, который заставляет нас забыть на минуту о нашей прямой задаче, или же блуждаем взглядом по стенам, в поисках развлечения в минуты праздности и ожидания. У плаката всегда много конкурентов, претендующих на наше внимание, поэтому, он должен особенно бережно относиться к нему и избегать его утомления. Это утомление внимания можно либо предотвращать, либо преодолевать. Предотвращать, не злоупотребляя резкими раздражениями, разбивая обильный материал на несколько частей, а, главное, создавая как можно меньше непривычной работы для мысли (не вводить затрудняющих чтение непонятных слов, использовать привычный читателю ход мысли, учитывая его развитие, бытовые, профессиональные и т.п. устремления). Преодолевается же утомление внимания, прежде всего, динамичностью, текучестью развивающегося действия или мысли. В качестве примера достаточно вспомнить бесконечные, во многих частях и сериях, американские авантюрные кинофильмы и то ослабевающее внимание и захватывающий интерес, с которыми они смотрятся. Интерес это то, на чем базируется все влияние плаката. И здесь нужно различать, во-первых, соответствие плаката с наиболее распространенными, существующими интересами (практицизм и злободневность в плакате) и умение возбудить интерес к тому, что пропагандирует плакат через увлекательность его содержания. (Здесь применимы самые разнообразные приемы, пробуждающие активность мысли и среди них не последнее место

занимает плакат-парадокс, плакат-ребус и т.п.). Привлечение внимания, это элементарное условие самой возможности восприятия. Удержание внимания, это основное его условие. Несомненно, что в приведенном нами выше примере с танком на плакате, все красноармейцы видели его, т.е. их сетчатая оболочка получала соответствующее раздражение от него, но лишь 16 из 90-а его восприняли, потому что только их внимание на нем остановилось сознательно. Теперь перейдем к самому процессу восприятия плаката, к условиям его полноты и точности.

### Восприятие плаката

Для того, чтобы плакат возымел желаемое воздействие, необходимо, чтобы он при всем разнообразии возможных целевых установок был воспринят, прежде всего, правильно. Для того же, чтобы процесс восприятия плаката протекал наиболее благоприятно, необходимо:

1. Чтобы форма психологически соответствовала содержанию и сливалась с ним в одно целое, даже в плакате-парадоксе, при наличии всех возбуждающих внимание контрастов. В частности, не только содержание рисунков должно находиться в связи с содержанием текста, но и самый стиль текста и изобразительной формы (как рисунков, так и шрифта) должен подчеркивать это содержание, так как это оказывает громадное влияние на процессы вчувствования.

2. Чтобы рисунок и изобразительная форма были максимально четкими и выразительными и не вели к недоразумениям.

3. Чтобы та множественность элементов и деталей в плакате, которая в нем содержится, воспринималась как целое. Внимание не должно отвлекаться деталями настолько, чтобы из-за деревьев не стало видно леса.

4. Чтобы плакат не вызывал ассоциаций, противоречащих его идее, а также и таких, которые противодействовали бы самой задаче его. Всякий предмет воспринимается на основе нашего прежнего опыта и сам характер его восприятия в значительной мере обусловлен этим опытом, теми ассоциациями, которые он у нас вызывает.

Однажды на психологическом конгрессе демонстрировали рисунок поперечного разреза человеческого мозга, составленный из детских фигур. Члены конгресса видели в нем только рисунок мозга, в то время как совершенно незнакомый с анатомией человек — только детские фигуры. Точно также ребенок и взрослый, рабочий и крестьянин, увидят в значительной мере различное в нашем плакате. Бине различает три стадии восприятия у ребенка:



1) перечисление, 2) описание и 3) истолкование. Штерн указывает на четыре: 1) стадия предметов (перечисляются изображенные предметы), 2) действий (перечисляются изображенные действия), 3) отношений (устанавливается связь между предметами) и 4) качеств (предметы характеризуются, качественно оцениваются: «человек этот злой, потому что он бьет собаку»). Возможно, что и в восприятии взрослого малокультурного человека можно проследить эти или аналогичные им стадии. Задача плаката в том, чтобы, давая пищу для каждого типа восприятия, ограничить простор возможных истолкований, связанных с объемом и характером предыдущего опыта зрителя. В первую очередь ограничить этот простор в том, чтобы предусмотреть и устранить возможные недоразумения. С этой точки зрения рисунок символически модернизированный или с сильным уклоном в кубизм и футуризм является опасным в культурпросветительном плакате. Трудно предвидеть, какие причудливые ассоциации он вызовет в неразвитом художественном сознании зрителя и укреплению каких ложных понятий он будет содействовать. Ведь нам известны факты, когда, возвращая книжку стихов Маяковского, просят: «нет, уж вы мне сегодня лучше дайте что-нибудь русское», а резкая сияя тень на лице изображенного рабочего вызывает смех: «вишь, сажай вымазался». Поэтому исходить от лубка и простых четких форм в плакатах «широкого потребления» будет психологически наиболее целесообразным.

### Запоминание плаката

Иногда бывает особенно важным, чтобы плакат сохранялся в памяти. Не говоря уже о популяризирующем плакате, это требование предъявляется почти ко всем видам информации. И здесь плакат может пользоваться всеми тремя видами запоминания: 1) механическим, 2) ассоциативным и 3) логическим. Для механического запоминания особенно большое значение имеет повторение. Отсюда, исключительная роль ритма, как временного, так и пространственного. Симметричное расположение элементов и ритмическое повторение одной и той же формы помогают их запомнить. Выгодно повторять одно и то же объявление несколько раз, через небольшие промежутки времени, с расчетом, чтобы след от предыдущего еще не стерся в сознании. Можно варьировать несущественные детали в форме (например, цвет объявления), сохраняя общее расположение и стиль, так как это будет запово привлекать внимание и, в то же время, освежать в памяти предыдущее. Полезно помнить и такие, добытые экспериментальным путем, более узкие правила, что: а) начало, конец и места, расположенные ближе к краю стра-

ницы, запоминается лучше, чем середина, б) правая сторона запоминается значительно легче и лучше, чем левая, в) верхняя часть запоминается лучше, чем нижняя. Правда, это относится преимущественно к газетной и журнальной странице, но с известными ограничениями приложимо и к плакату, разумеется, при прочих равных условиях в отношении размеров, освещения, расположения, рисунков и проч., так как естественно, что броский рисунок в середине или в левом нижнем углу запомнится лучше, чем скучный однообразный текст в правом верхнем. Для ассоциативного запоминания полезно использовать отдельные характерные детали.

В сущности, вопрос ассоциативного запоминания плаката сводится к тому, чтобы содержание плаката имело тенденцию к ассоциативно-самопроизвольному появлению в сознании (само о себе напоминанию), когда мы в практике жизни встречаемся с отдельными звеньями той цепи, или того комплекса ассоциаций, который связан с плакатом. Блестящим примером использования такой ассоциативной связи является объявление одного портного в Чикаго, который сообщал, что номер его дома и телефона — 33, что название улицы, на которой он живет, и его фамилия, содержит 33 буквы и что он продает костюмы за 33 доллара. Для облегчения логического запоминания, являющегося в известном смысле разновидностью ассоциативного, необходимо, чтобы схема содержания, его остов, главная мысль, была особенно ярко подчеркнута. Ее следует выделять, как в четкой формулировке текста, так и самыми разнообразными приемами изобразительной формы. В этом случае, хороши приемы конструктивистов, которые выделяют фразу, помещают ее в отдельной строке, пишут крупным шрифтом, располагают вкось, прямо, вдоль, подчеркивают линией или выделяют краской, как угодно, лишь бы она бросалась в глаза читателям. Ход изложения от общего к частному обычно помогает логическому запоминанию.

### **Чувственно-волевая установка**

Вчувствование со всей сложностью моторных ощущений, ассоциаций и бессознательно подражательных импульсов создает в нас известную внутреннюю установку по отношению к предмету и, в первую очередь, создает положительный или отрицательный характер реагирования на него. Предмет либо привлекает, либо отталкивает. И здесь для плаката, как орудия пропаганды есть две опасности. С одной стороны, он может оказывать раздражающее, утомляющее, или бесцветно-однообразное впечатление, вызывает ощущение чего-то неприятного, сопровождающееся бессознатель-



ным импульсом к освобождению от него. С другой стороны, плакат выполнен безукоризненно, в художественном отношении богатый гармоническими сочетаниями красок и форм может вызвать столь же бессознательное стремление к изолированному созерцанию, не связанному с какими бы то ни было практическими последствиями. Хотя второе гораздо менее опасно с точки зрения психологического воздействия плаката, по все же законное право на такое доминирование эстетического момента имеет только один вид плакатов — плакат чисто декоративный. Во всех других видах его художественные задачи подчинены практическим. Поэтому наилучшей чувственно-волевой установкой для любого другого вида плаката будет эмоционально окрашенное предвкушение, стимулирующее скорейшее наступление тех психомоторных реакций, которое имеет в виду плакат, как конечную цель его воздействия. Так, торговые рекламы «должны возбудить вкус к покупке предмета». Клиент, даже не будучи намерен купить рекламируемый товар, должен быть приохочен к этому возбуждением у него эмоционально приятных ощущений. «Такую роль играет выставка в окне гастрономического магазина, рассчитанная на то, чтобы у покупателя «потекли слюнки», так «Франция во время войны» говорит Ф. Гизе, «смягчала трагедию полей сражения, изображая в своих воззваниях к окошной войне хорошенькую амазонку в стальном шлеме, награждающую героя», так как этой картиной создавалось «предвкушение» подобной же возможности. Что касается вопроса о прямом внушении, то такие распространённые в рекламе приемы, как показательная форма текста, нарочитое подчеркивание, гиперболизирование хороших качеств рекомендуемого, быть может, незаменимы в более грубых формах броского агитационного плаката и, конечно, совершенно не годны для более тонких видов углубленной культурной работы. Здесь они должны быть заменены умелым созданием «свободного» предвкушения с последующим стремлением осуществить его в действительности. Тот плакат, при прочих равных условиях, будет более ценным, который вызовет наибольшее количество действий, направленных к осуществлению того, о чем они говорят, будь то просьба не курить в помещении, или призыв вступить в члены клуба, или совет ознакомиться с данной отраслью литературы. Теперь, после того, как мы бегло ознакомились с главнейшими достижениями психологии рекламы, перейдем к рассмотрению методов изучения плаката. В основном они заимствованы нами у психологии торговой рекламы, но дополнены и видоизменены применительно к задачам изучения плаката, как орудия культурного воздействия на массы.

## Методы изучения плаката

С точки зрения изучаемого объекта, все исследования в области оптической пропаганды могут быть разделены на две обширные группы:

1. К первой группе относятся исследования, в которых значение тех или иных элементов изучается изолированно от целого, в состав которого они входят. Так изолированно, вне связи с каким бы то ни было изображением, рассматривается вопрос о цвете, о форме, как таковых. Экспериментально выясняют, какие элементарные формы (треугольники, круги, разнообразные прямоугольники, линии различной длины, толщины и направления) производят наиболее гармоническое, приятное впечатление, какие цвета и их сочетания нравятся чаще всего, какие лучше всего привлекают внимание; каково должно быть отношение длины и ширины и как лучше надо располагать все эти элементы на плоскости, чтобы добиться того или иного психологического эффекта. Сюда же надо отнести и более углубленные опыты, выясняющие природу «чувствования в элементарные формы и роль моторного и ассоциативного факторов в этом процессе; а также более узкие вопросы о характере и размере шрифта в связи с задачами того или иного плаката.

2. Ко второй группе относятся исследования, в которых рассматриваются вопросы психологического влияния рекламы, как целого. Здесь объектами изучения являются уже не карточки с треугольниками и цветными мазками, а каталоги различных фирм, уличные рекламы, газетные объявления, магазинные витрины, различные виды упаковок и т.п., поскольку дело идет о торговой рекламе.

Здесь, как и в первой группе, психология рекламы использует методы и данные, как общей психологии, так и экспериментальной эстетики, но кроме того вводит свои собственные методы, имеющие целью выяснение тех специальных вопросов, которые обусловлены практическими задачами пропаганды. По нашему мнению, изучение плаката, как формы культурно-просветительной работы, должно пойти преимущественно в направлении второй группы исследований. И то время, как данные экспериментальной психологии, эстетики и, наконец, психологии рекламы образуют уже до известной степени твердую базу для анализа и оценки элементов изобразительной формы и текста, в отношении экспериментально-психологического изучения плаката со всем многообразием его целевых установок, до сих пор еще ничего не сделано. Итак, перейдем к самим методам.



А. Тахистоскопический метод заимствован из экспериментальной психологии. Применяется, главным образом, в первой группе исследований. Сущность его заключается в том, что испытуемому при помощи специального прибора (тахистоскопа) демонстрируется в течение нескольких долей секунды то или иное изображение. В соответствии с задачами исследования испытуемому задаются вопросы по поводу виденного и протоколируется его высказывание. Этим путем выясняют разнообразные вопросы внимания и восприятия. Так, определяют объем внимания, т.е. сколько элементов человек в состоянии охватить и удержать в сознании одновременно, выясняют роль апперцепции в процессе восприятия, степень его иллюзорности и точности, его быстроту. В качестве примера, когда тахистоскоп применялся для разрешения специальных вопросов оптической пропаганды, можно привести хотя бы опыт Шульте, который исследовал удобочитаемость шрифта при различных соотношениях между длиной и шириной букв. На отдельных карточках были напечатаны бессмысленные слова по 6 букв в каждом. Отношение высоты шрифта к его толщине колебалось от 100:1 до 3,12:1. Эти карточки при помощи тахистоскопа демонстрировались в течение 0,01 секунды и каждая карточка показывалась до тех пор, пока испытуемый не прочитывал всего слова. Число показаний служило мерилем удобочитаемости. Всего было проведено около 3.000 опытов с 16-ю лицами и выяснено, применительно к тому шрифту, с которым работал Шульте, что наилучшим отношением длины и ширины является 5:1 при чтении на близком расстоянии. Мюнстерберг при помощи тахистоскопа исследовал вопрос о том, может ли группа предметов казаться то менее, то более многочисленной в зависимости от их расположения, и установил, что неправильное рассеяние предметов увеличивает их количество. Отсюда вытекает практическое указание для расположения предметов на витринах, в шкафах и т.п. Если принцип тахистоскопа применить к проекционному фонарю, то окажется возможным, во-первых, ставить коллективные опыты, и, во-вторых, что особенно важно, применить такой световой тахистоскоп к разрешению целого ряда вопросов, относящихся к восприятию плаката в целом, главным образом, по отношению к вопросу апперцепции.

Особенно преимущество предлагаемого нами метода тахистоскопических исследований с помощью проекционного фонаря заключается в том, что здесь мы будем иметь условия, близкие к тем естественным условиям, в которых плакат должен оказывать желательное влияние. Мы уже говорили о том, что интерес,

направляющий наше внимание на плакат, почти всегда мимолетен и чрезвычайно важно выяснить экспериментально, каким должен быть плакат, чтобы использовать эту мимолетность наилучшим образом. Итак, предлагаемый нами метод 1) дает возможность проведения коллективных опытов с тахистоскопом, 2) дает возможность исследовать вопросы восприятия плаката в целом и 3) позволяет проводить опыты в условиях, близких к естественным. Все эти три момента отсутствуют при обычном тахистоскопическом эксперименте.

**Б. Метод классификации.** Благодаря своей гибкости особенно распространен в области экспериментально-эстетических исследований. Применяется как в первой, так и во второй группе. Испытуемому предлагают целый ряд карточек с элементарными фигурами, с цветовыми мазками, ряд рисунков или объявлений и просят расположить их по тому или иному принципу, например, в порядке их привлекательности, или отделяя «теплые» цвета от «холодных», «легкие» фигуры от «тяжелых» и т.п. Если при повторном рассматривании серий плакатов предложить разложить их на три хотя бы группы: а) узнаваемые с уверенностью, б) те, относительно которых испытуемый колеблется и в) неузнаваемые (причем, для второгоного просмотра к знакомым примешать новые), то можно установить, какие из просмотренных плакатов были восприняты наиболее четко. Если же повторное рассматривание с классификацией произвести через неделю, месяц, два после первого, то можно установить степень, в которой исследуемые плакаты воздействовали на память.

**В. Метод описания.** Очень ценен при изучении восприятия в памяти. Описание может быть двух видов: 1) протокольное, заключающееся в простом перечислении и 2) истолковывающее, связанное с уразумением и оценкой воспринятого. В первом случае мы имеем возможность исследовать точность и богатство восприятия, во втором — осмысленность. Поскольку же мы заинтересованы в изучении самого плаката, а не личности воспринимающего, то из истолковывающего описания мы сможем извлечь данные, которые помогут нам оценить изучаемый плакат с точки зрения его выразительности, соответствия формы с содержанием и т.п. Для удобства обработки материала при истолковывающем описании можно использовать анкету или избирательный тест, составленный по трем основным направлениям: 1) плакат в целом (о чем он говорит), 2) содержание (текст и иллюстрации) и 3) форма (ясность изложения, четкость шрифта и рисунков, эстетическая привлекательность красок и форм). Обычно для опыта с описанием плаката



достаточно показать его на одну-две минуты, но можно опыт варьировать и так: плакат, висевший на стене в течение нескольких дней, убрать без предупреждения и затем попросить посетителей клуба или библиотеки его описать. Для исследования того, как плакат запоминается, можно повторить опыт с описанием через неделю, месяц и более после первого опыта без повторной демонстрации его.

Г. Ассоциативный эксперимент. Обычный метод психологических исследований. В экспериментальной эстетике и психологии рекламы применяется как при изучении элементов, так и целого. Заключается в том, что испытуемый называет те образы, которые у него возникают в сознании, при рассматривании данного предмета. В одних случаях экспериментатор просит перечислить все образы, в других ограничивается первым, возникающим при взгляде на демонстрируемый предмет. Если опыт проводится с учетом времени реакции, то данные приобретают наибольшую полноту и ценность, так как выявляют не только образы, пробуждаемые предметом, но и саму активность этих образов.

Особенно плодотворным и точным ассоциативный эксперимент является при комбинировании тахистоскопа с хроноскопом, учитывающим скорость реакции. Именно таким путем было выяснено, например, что реклама с изображением белых медведей, рекомендовавшая холодильники, почти во всех случаях напоминала о мехах, потому, что меховые магазины очень часто выставляют в витринах чучела зверей и, в частности, белых медведей. В практике политпросветработы можно по необходимости ограничиться простым перечнем образов. Предлагая ассоциативный эксперимент для исследования плаката, мы считаем, что особенно интересно здесь применение метода так называемых свободных ассоциаций. Испытуемым предлагают писать в продолжение несколько минут все, что возникает в сознании по поводу виденного. Анализируя материал, мы сможем учесть количество и разнообразие ассоциаций, а также и степень связанности их с темой плаката. Интересны повторные опыты с одним и тем же плакатом, особенно в том случае, если и промежутке между опытами читатели могли ознакомиться с другими плакатами на ту же тему.

Д. Статистический метод дает очень четкие результаты в деле изучения рекламы, особенно при анализе и оценке практического значения ее. Так, статистика побудительных причин, проведенная одной немецкой издательской фирмой при покупке книг, говорит о том, что 60,3% книг покупается благодаря газетным рецензиям и издательским проспектам, 26,5% — благодаря рекомендации других

лиц, слышанным докладам и т.п., 12,8% — вследствие знакомства или желания познакомиться с автором, 0,4% — ради переплета. С другой стороны, статистический метод дает возможность определить широту влияния данной рекламы и наиболее целесообразные ее свойства. Немецкий исследователь, доктор Лизипский изучал вопрос о магазинной витрине: а) с обозначением цен и без их обозначения, б) одноцветной и разноцветной витрины, в) витрин с украшениями и без них. При этом он определял: 1) процент останавливающихся у витрин зрителей по отношению к общему числу проходивших людей, 2) среднюю продолжительность остановки, 3) соотношение покупателей и 4) соотношение проданных предметов. Такой способ изучения влияния плакатов нам кажется чрезвычайно продуктивным, особенно потому, что он выявляет изучаемый процесс в целом. В частности для изучения библиотечных рекомендательных списков он может быть применен полностью, для выяснения же ценности тех или иных информации или широты воздействия других видов плаката он даст ценные указания при определении процента зрителей по отношению к общему числу проходящих и средней продолжительности остановки.

Е. Метод психоаналитического наблюдения и

Ж. Методы естественного эксперимента близки по своим задачам. Они имеют целью проникнуть в тот сложный комплекс подсознательных факторов и импульсов, которые в значительной мере руководят нашим поведением. Ф. Гизе производил такие опыты: испытуемого отводили в отдельную комнату, где была помещена рама с 24 защелкивающимися дощечками, под которыми находились разнообразные рисунки из различных отраслей жизни (техника, история, эротика, криминалистика и т.д.), испытуемый запоминал названия и содержание каждой картинке, после чего его оставляли в комнате одного на 20 минут. В продолжение этих 20 минут экспериментатор следил за поведением испытуемого через специальное отверстие в стене, а каждое его прикосновение к крышке, под которой находилась картинка, регистрировалось при помощи электрического контакта. Испытуемому говорили, что исследуют его память. На самом же деле смысл эксперимента заключался в том, чтобы наблюдать поведение его, предоставленного самому себе и определить, какие картины его больше всего привлекают.

Такова сущность предложенного Ф. Гизе метода психоаналитического наблюдения. При исследовании методом естественного эксперимента также искусственно создают условия, при которых личность испытуемого должна проявиться с той или иной стороны



в различных формах поведения, но эти условия обычно подбираются из числа тех, что окружают его в повседневной жизни. Так, ребенку дают тот или иной материал для заучивания, показывают новую игрушку, беседуют с ним на ту или иную тему и незаметным для него образом протоколируют его движения, высказывания, все характерные особенности его поведения. Это в отношении изучения личности. Применяя же метод естественного эксперимента к области изучения воздействия плаката, мы изменим его в форму наблюдения за поведением зрителей около плаката и будем протоколировать их высказывание по поводу его. А варьировать, согласно нашим задачам, мы будем по определенному плану те или иные стороны, как в изобразительной форме, так и в тексте плаката. Так на массовом материале мы сможем выяснить значение отдельных элементов для привлечения и углубления внимания, для запоминания, а также выясним особенности апперцепции и восприятия у данной конкретной группы лиц, с которой мы непосредственно работаем. Особенно ценные результаты может дать этот метод в комбинации со статистическим.

Предлагая вышеуказанные методы для их практического использования в деле изучения социально-психологических воздействий плаката, мы считаем, что только с помощью экспериментально-психологических исследований можно внутренне обосновать и рационализировать эту чрезвычайно многообразную область внешкольной деятельности. Мы до сих пор еще очень слабо разбираемся не только в том, как читатель воспринимает книгу, но и в том, какое влияние оказывает на зрителя наш плакат. Мы до сих пор не только не знаем о том, какова сложная механика психического воздействия плаката, но даже не представляем себе той чреватой последствиями возможности, что наряду с положительными воздействиями плаката, мы, несомненно, можем иметь и глубоко отрицательные.

Не нужно забывать, что всякий неправильно сделанный или повешенный плакат не есть величина в психологическом отношении нейтральная, но очень часто является тем, что вызывает ложные ассоциации, укрепляет неправильные понятия и вселяет отвращение к культурной работе вообще. И только экспериментальное изучение может указать нам правильные пути к жизненно-ценному использованию средств и возможностей оптической пропаганды.

Приложение 15

В П И С К А

из протокола заседания Президиума Белорусского университета от 4 марта 1924 года

Председатель Ректор, проф. В. И. ПИЧЕТА.

Секретарь, Управляющий Делами Л. Г. СИДЯРЕВСКИЙ.

СЛУШАЛИ:

ПОСТАНОВИЛИ:

14. Протокол заседания Совета  
Педфака от 13 февраля с.г.

14. Утвердить и исполнить.  
в/Возвратить в работу Стефану Николаевичу  
СЛЕПЯКОВУ на должность профессора  
Педфака БГУ по кафедре психологии, предоста-  
вить его кандидатуру в Главлит БССР на  
утверждение.

Подлинная за надлежащими подписями.

С подлинным верно:

Экземпляр Отделом

Приложение 16

В П И С К А

из протокола № 46 заседания Президиума Белорусского Дзяржаўнага Універсітэту ад 15 верасня 1927 году.

Старшина - Ректор, проф. В. И. ПИЧЕТА

Секретарь - Кіраўнік Спраў, Д. СЕРКО


СЛУШАЛИ:

ПАСТАНАВИЛИ:

9. Хадальніцтва прафэсара ВАСІ-  
ЛЕЙСКАГА аб дазволіні яму  
10-14 кастрычніка г.г. замежнай  
камандыроўкі ў Парыж на Міжна-  
родны з'езд па психатэхніцы.

10. Даволіць, без выдачы грошай на  
камандыроўку, у умовал, каб праф. ВА-  
СІЛЕЙСКІ, з'явіўшыся з камандыроў-  
кі, прачитаў усе прапанаваныя ім лек-  
цыі.

В г о д н а:

См. Зв. 



Протокол допроса А. Н. Бенедиктова<sup>1</sup>

10 сентября 1937 г.

НАРОДНЫЙ КОМИССАРИАТ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ  
УПРАВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ  
БЕЗОПАСНОСТИ УНКВД  
ПО ГОРЬК. ОБЛ.Я, сотрудник 4-го отделения УГБ НКВД Палкин

(фамилия)

допросил в качестве обвиняемого

1. Фамилия Бенедиктов
2. Имя и отчество Андрей Николаевич
3. Дата рождения 1885 года 29 октября
4. Место рождения с. Воронино Б. Мурашкинского района Горьк. обл.
5. Место жительства г. Горький, ул. Елецкая, дом № 2, кв. 1.
6. Нац. и гражд. (подданство) Русский, гражданин СССР.

7. Паспорт —8. Род занятий Священник Покровской церкви9. Социальное происхождение Служитель религиозного культа — священник

10. Социальное положение (род занятий и имущественное положение)

а) до революции Священникб) после революции Священник

11. Состав семьи

жена Зинаида Петровна, 1892 года рождения, проживает по ул. Елецкой, д. № 2, кв. № 1, домохозяйка; сын Алексей Андреевич, 24 г., служит в Красной Армии, сын Анатолий Андреевич, 21 г., работает п/бухгалт. в Канавине, живет по ул. 6/Никольская; сын Борис Андреевич, 19 л., студент Ленинградского института иностранного языка; сын Николай Андреевич, 16 л., ученик; сын Виталий, 10 л., ученик; сын Евгений, 8 л.; сестра Бенедиктова Александра Николаевна, 49 лет, работает в г. Богородске бухгалтером; сестра Фигурова Анна Николаевна, 54 г., не работает, живет в г. Богородске.

12. Образование (общее, специальное) среднее, духовная семинария13. Партийность (в прошлом и настоящем) беспартийный

14. Каким репрессиям подвергался: судимость, арест и др. (когда, каким органом и за что):

а) до революции \_\_\_\_\_ не подвергался

б) после революции \_\_\_\_\_ В 1931 г. р/о НКВД г. Сергача арестовывался за подозрение в диверсии. Был освобожден через месяц.

15. Лишался ли избирательных прав, когда, за что и кем, если восстановлен, указать дату \_\_\_\_\_ Лишался как служитель культа

16. Какие имеет награды (ордена, грамоты, оружие и др.) при советской власти \_\_\_\_\_ нет

17. Категория воинского учета-запаса и где состоит на учете \_\_\_\_\_ не состою

18. Служба в Красной Армии (кр. гвардии, в партиз. отряд.), когда, где и в качестве кого \_\_\_\_\_ не служил

19. Служба в белых и в других контр.-револ. армиях (когда, где и в качестве кого) \_\_\_\_\_ не служил

20. Участие в бандах, к.-р. организациях и восстаниях \_\_\_\_\_ не участвовал

21. Сведения общественно-политической деятельности \_\_\_\_\_ нет

Примечание: Каждая страница протокола должна быть заверена подписью допрашиваемого, а последняя и допрашивающего.

#### *Показания обвиняемого Бенедиктова Андрея Николаевича.*

В о п р о с. Вы обвиняетесь как участник к.-р. церковно-фашистской диверсионно-террористической организации г. Горького, возглавляемой митрополитом Феофаном Туляковым. Признаете ли себя виновным в этом?

О т в е т. Виновным себя не признаю, ни в какой к.-р. организации я не состоял.

В о п р о с. Вы лжете, следственным материалом ваше участие и ваша активная к.-р. деятельность в организации подтверждены полностью. Еще раз требую дать правдивые показания.

О т в е т. Я не лгу и еще раз говорю, что я членом к.-р. церковно-фашистской организации не состоял. И о той к.-р. организации я не знал и ни от кого не слышал.

В о п р о с. Скажите, с кем вы имели связь из духовенства?

О т в е т. Связи я ни с кем не имел.

В о п р о с. Следствием установлен ряд фактов вашей к.-р. агитации среди верующих и духовенства и ваши анти-



советские высказывания и клевета на советскую действительность. Дайте показания.

О т в е т. Никакой к.-р. агитации я не вел, и антисоветских высказываний у меня не было. Пушай кто угодно и что угодно обо мне говорят, о том, что я член к.-р. организации и что высказывает к.-р. взгляды, все равно буду отрицать и буду все время называть это подлостью. В своих действиях я ничего не нахожу контрреволюционного. Я стою на такой точке зрения и убежден, что скоро придет такое время, нас, духовенство, советская власть считать врагами не будет, а будет нам, духовенству, свобода в своих действиях. Большевики поймут, что церковь не враг социализма, а даже может способствовать его продвижению.

В о п р о с. Скажите, какие задания к.-р. характера вы получали от митрополита Феофана и благочинного Лаврова?

О т в е т. Кроме указаний по долгу службы я ничего не получал.

В о п р о с. Вы лжете. Митрополит Феофан давал вам задание распространять антисоветские настроения среди верующих, а также давал указания Лавров. Дайте существенные показания.

О т в е т. Бросьте такие вопросы, все равно разговор со мной на эту тему будет бесполезный. Признаний я вам никаких не дам. Записано с моих слов верно и мною прочитано. От подписи протокола категорически отказался.

Сотрудники 4-го отд. УГБ НКВД  
(Подписи)

Архив УФСК РФ по Нижегородской обл.  
Подлинник, рукопись.

---

<sup>1</sup> Это единственный протокол моего деда (А. Н. Бенедиктова), после чего идет обвинительное заключение. Отказ от подписи, видимо, объясняется тем, что дед был очень близорук и разбил очки (в единственной записке из тюрьмы он об этом писал), и за невозможностью прочитать протокол он отказался его подписывать. Ответ, что «церковь не враг социализма, а даже может способствовать его продвижению», вряд ли может быть истолкован как попытка примениться к обстоятельствам, ибо этого «применения» не видно по всему тексту допроса и по всем ответам. Видимо, эта фраза — следствие идей «религиозного социализма» П. Флоренского, С. Булгакова и других, с которыми он был знаком.

*Н. А. Бенедиктов*

**Акт  
об исполнении приговора  
особой «тройки» УНКВД**

4 октября 1937 г.

г. Горький

Я, комендант УНКВД Горьковской области — старший лейтенант Государственной Безопасности в присутствии пом. коменданта УНКВД Горьковской обл. и деж. коменданта УНКВД Горьковской области на основании предписания от 2/Х-1937 г. начальника Управления НКВД Горьковской области — майора Государственной Безопасности — т. Лаврушина, сего числа в 15 час. привел в исполнение приговор над осужденным особой «тройкой» при УНКВД Горьковской области Бенедиктовым Андреем Николаевичем, 1885 года рождения, урож. с. Воронино, Б. Мурашкинского района, Горьковской обл., о чем и составлен настоящий акт в 2 экземплярах.

Комендант УНКВД Горьк. обл.  
ст. лейтенант Гос. Безопасности (*Подпись*)  
Пом. коменданта УНКВД (*Подпись*)  
Деж. комендант УНКВД (*Подпись*)

Архив УФСК РФ по Нижегородской обл.  
Подлинник, машинопись



УДОСТОВЕРЕНИЕ. - 28

д. 130  
24/12 27

Дано сие профессору по кафедре педологии Педагогического факультета Белорусского Государственного Университета, Серафиму Михайловичу ВАСИЛЕВСКОМУ в том, что он Правлением Б.Г.У. командировается на 1-ий Всесоюзный съезд педологов, который состоится с 27-го декабря 1927 года по 4-ое января 1928 года в Москве, что подписями и приложением печати удостоверяется. -

Ректор БГУ, проф. (Слоцкий)

С. Васильев

Управляющий Делами (Серко)





23. Имеет ли ученую степень, какую именно и с какого времени, а также учреждение, при котором защитил диссертацию и на какую тему  
*Степень кандидата технических наук в области радиотехники в 1948 году в Ленинградском институте инженеров связи*
24. Занимал ли когда-нибудь выборные должности, где и когда  
*Преподаватель кафедры математики в Ленинградском институте инженеров связи в 1948-1950 гг.*
25. Отношение к воинской повинности / где служил в каких учреждениях, если не годен то по какой причине освобожден и какими учреждениями по какому документу.  
*Участие в добровольном строительстве в районе Кр. Спасского в 1948-1950 гг.*
26. Состоял ли в профсоюзной организации и какой именно и с какого времени и членского билета  
*В Союзе научных работников в 1948-1950 гг.*
27. Сочувствует или принадлежит и какой либо политической партии и с какой именно с какого времени и членского билета  
*Сочувствует коммунистической партии (член бил. 1948-1950 гг.)*
- Подпись: *А. Сидоров*
- Б.П. ОХОЖДЕННЫЕ СЛУЧАИ.
1. Конфликты и отчество
  2. Дисциплинарные взыскания
  3. Время лечения
  4. Данные о содержании

О Т З И В -

Копия:

о научном работнике Александре Александровиче ГАВВОРОВСКОМ.

Александра Александровича ГАВВОРОВСКОГО я знаю со времени его студенческих занятий в Самарском Университете. Среди массы студенчества, которому я знал, А.А. ГАВВОРОВСКИЙ, вместе с немногими другими студентами, выделялся по своему непреклонному интересу к проблемам философии, психологии и педагогики, по своей даровитости и усердию в занятиях по указанным дисциплинам. В просеминариях и семинариях он был одним из самых активных участников; его доклады были всегда содержательны и оригинальны. Зачеты по психолого-педагогическим дисциплинам у него проходили всегда весьма успешно.

Ввиду всех этих обстоятельств он и был оставлен, по моему предложению, при Самарском Университете в качестве ассистента по кафедре психологии и педагогики. За время своего ассистирования А.А. ГАВВОРОВСКИЙ просмотрел целый ряд фундаментальных трудов по психологии и педагогике и убаво помогал мне при постановке психологических и педагогических экспериментов. В частности, он особенно хорошо проводил практикум по умственной огааренности в проблеме управления и утомления.

Ввиду всего сказанного, я думаю, что А.А. ГАВВОРОВСКИЙ мог бы не бва успеха работать в Белорусском Государственном Университете в качестве ассистента по педологии и психотехнике /под моим руководством/.

Проф. С. ВАСИЩЕВСКИЙ

Иркутск  
25. VI. 1925

Копия верно:

Делопротоколы





д. и 83  
24/51 27

УДОСТОВЕРЕНИЕ.-

Дано сие ассистенту по кафедре педологии Педагогического факультета Белорусского Государственного Университета, ГАИВАРОВСКОМУ Александру Александровичу в том, что он Правлением Б.Г.У. командировается на 1-ий Всесоюзный съезд педологов, который состоится с 27-го декабря 1927 года по 4-е января 1928 года в Москве, что подписями и приложением печати удостоверяется. -

*В. Васильев*

Ректор БГУ, проф.

*(Слоним)*

Управляющий Делами

*(Серко)*

## ПЕРСОНАЛИИ<sup>1</sup>

**АРКИН Ефим Аронович (1873–1948)** — выдающийся ученый-педагог, врач. Доктор педагогических наук (1936), действительный член Академии педагогических наук РСФСР (1947). Родился в 1873 г. в Пииске в бедной семье и с гимназических лет был вынужден заниматься репетиторством. Окончив гимназию с золотой медалью, поступил на медицинский факультет Киевского университета, где преподавали выдающиеся отечественные ученые: патологофизиолог В.В. Подвысоцкий, терапевт В.П. Образцов и др. В студенческие годы участвовал в революционном движении, был арестован и несколько месяцев провел в одиночном заключении. В 1898 г. — фабричный и земский врач Дмитровского уезда Московской губернии. Первой научной работой «К учению о лекарственных сыпях» (1901) зарекомендовал себя как пытливый исследователь. В 1903 г. на средства земства был послан в Швейцарию для усовершенствования. В годы русско-японской войны он служил военным врачом, был председателем общественного комитета по оказанию помощи детям беженцев с мест боевых действий и подготовке воспитателей для этих детей, что во многом определило его дальнейшие интересы. С 1906 г. работал в Москве врачом по внутренним и детским болезням, был ординатором проф. А.А. Киселя, преподавал физиологию детского возраста в медицинских школах, читал лекции в рабочих клубах на различные естественнонаучные темы, занимался революционной работой. В годы Первой мировой войны Е.А. Аркин заведовал городским солдатским лазаретом и организовывал помощь детям беженцев.

После Великой Октябрьской Социалистической Революции перешел на преподавательскую работу и вел курс физиологии и психологии детского возраста в различных учебных заведениях. Справедливо считается одним из основоположников отечественной детской психологии. В 1924 г. был утвержден профессором кафедры дошкольной педагогики II МГУ, преобразованного в 1930 г.

<sup>1</sup> Все нижеприведенные нами словарные статьи цитируются по словарю «История психологии в лицах» (25), кроме статьи «Аркин Е.А.», которая составлена авторами для этой книги.



в Педагогический институт им. В.И. Ленина, в котором он работал до 1945 г.

Автор около 90 работ. Ряд трудов («Мозг и душа», «Личность и среда в свете современной биологии», «Дошкольный возраст», «Мозг и душа» и др.) неоднократно переиздавался. Монография «Мозг и душа», опубликованная в 1921 г., высоко оценена Н.К. Крупской. Специальной комиссией под председательством В.И. Ленина книга была рекомендована для широкого распространения. Е.А. Аркин рассмотрел проблемы психики с позиций диалектического материализма и с учетом новейших достижений физиологии углубил положение о том, что сознание отражает реальность и что жизнь человека во всем ее многообразии тесно связана с его внутренним — душевным миром, материальной основой которого является головной мозг.

В труде «Ребенок от года до 4 лет» подчеркивал присущие раннему детскому возрасту специфические особенности — необычно быстрый темп развития организма. Задумавшись над биологическим значением этого явления, указывал: «Не имеем ли мы права утверждать, что чем ближе к истокам жизни, тем человеческая организация отличается большей пластичностью, тем более она богата потенциальной энергией, тем более в ней избыток сил?». В работе проявился также своеобразный взгляд Е.А. Аркина на значение раннего детского возраста в формировании ребенка как личности. Ребенок становится существом социальным на пороге второго года жизни, что обусловлено, во-первых, тем, что к концу первого года жизни он овладевает речью; во-вторых, в противовес распространенному мнению, будто жизнь младенца детерминирована в основном пищевой доминантой, ученый считает, что на пороге второго года жизни человеческое существо живет достаточно многообразными интересами, поэтому «годовалый ребенок выступает перед нами как начинающаяся индивидуальность». Таким образом, Е.А. Аркин стоит на позициях учения об индивидуальности — будь то реакция на лекарства или психология ребенка.

Игру считал важнейшим средством воспитания нового поколения. Игре отведено большое место в книге «Дошкольный возраст», написана специальная работа «Ребенок и его игрушка». В грозные годы войны боролся за сохранение и укрепление здоровья детей, неутомимо помогал воспитателям. Придавал большое значение не только питанию и лечебно-гигиеническим мероприятиям, но и интересным играм и занятиям, как фактору, эмоционально повышающему жизненный тонус организма. «Кроме всех известных ви-

таминов, — говорил Аркин, — ребенку нужен витамин смеха, радости, бодрости».

Ефим Аронович Аркин вошел в историю науки как тонкий психолог и незаурядный педагог, а также как самобытный врач-исследователь.

**БЕХТЕРЕВ Владимир Михайлович (1857–1927)** — российский невропатолог, психиатр, рефлексолог, физиолог и психолог. Д-р медицины (1881), профессор (с 1894). Окончил гимназию (1873) и Медико-хирургическую академию (1878) в Петербурге. С 1878 г. работал на кафедре нервных и душевных болезней Петербургской медико-хирургической академии. В 1884 г. стажировался по невропатологии и психиатрии в Германии (у В. Вундта и др.), Франции (у Ж. Шарко) и Австрии (у Т. Мейнерта и др.). С 1885 г. работал ординарным профессором и зав. кафедрой психиатрии Казанского ун-та, заведовал психиатрической клиникой окружной лечебницы Казани. В 1885 г. создал первую в России экспериментальную психофизическую лабораторию. В 1890 г. разработал новый вариант метода самовнушения. В 1892 г. организовал в Казани первое в России Общество невропатологов и психиатров, ориентированное на комплексное изучение психических процессов. В 1893 г. основал первый русский журнал по неврологии: «Неврологический вестник». С 1893 по 1913 г. работал профессором невропатологии и психиатрии и зав. кафедрой Петербургской медико-хирургической (военно-медицинской) академии. С 1897 г. преподавал также в Женском медицинском ин-те. Организовал в Петербурге Общество психоневрологов и Общество нормальной и экспериментальной психологии и научной организации труда. Редактировал журналы «Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии», «Изучение и воспитание личности», «Вопросы изучения труда» и др. В 1908 г. организовал и возглавил Психоневрологический ин-т — оригинальное неправительственное заведение, многочисленные и разнообразные структуры которого были ориентированы на комплексное изучение человека и интеграцию науки, образования и практической деятельности. В 1918 г. организовал и возглавил Государственный ин-т по изучению мозга и психической деятельности (позже — Государственный рефлексологический им. В.М. Бехтерева, затем Институт по изучению мозга). Основал в Петрограде несколько ин-тов, клиник, бюро и т.п. Организовал и руководил Государственной психоневрологической академией. Исследовал ряд психиатрических, неврологических, физиологических, морфологических и психологических проблем. Ориентировался на комплексное изучение проблем мозга



и человека. Осуществляя реформацию современной психологии, разработал собственное учение, которое последовательно обозначал как объективную психологию (с 1904), затем как психорефлексологию (с 1910) и как рефлексологию (с 1917). Уделял особое внимание разработке рефлексологии как комплексной науки о человеке и обществе (отличной от физиологии и психологии), призванной заменить психологию. Широко использовал понятие «первый рефлекс». Ввел в оборот понятие «сочетательно-двигательный рефлекс» и разработал концепцию этого рефлекса. Открыл и изучил проводящие пути спинного и головного мозга человека, описал некоторые мозговые образования. Установил и выделил ряд рефлексов, синдромов и симптомов. Описал некоторые болезни и разработал методы их лечения («Бехтерева постэнцефалитические симптомы», «Бехтерева психотерапевтическая триада», «Бехтерева фобические симптомы» и др.). Создал лекарственные препараты («микстура Бехтерева» и др.). Многие годы исследовал проблемы гинюза и внушения. Более 20 лет изучал вопросы полового поведения и воспитания ребенка. Многократно критиковал учения З. Фрейда, А. Адлера и другие психоаналитически ориентированные доктрины. Но вместе с тем способствовал проведению теоретических, экспериментальных и психотерапевтических работ по психоанализу, (А.С. Грибоедов, А.К. Ленц, В.Н. Мясищев, И.А. Перепель, Т.К. Розенталь и др.), которые осуществлялись в плановом порядке в возглавляемом им Институте по изучению мозга и психической деятельности. Подготовил когорту российских психиатров и невропатологов. Автор книг: «Роль внушения в общественной жизни» (1898); «Психика и жизнь» (1902); «Объективная психология» (1904); «Психорефлексология» (1910); «Гинюз, внушение и психотерапия» (1911); «Общая диагностика болезней нервной системы» (тт. 1–2, 1911–1915); «Общие основы рефлексологии человека» (1917); «Рефлексология» (1918); «Коллективная рефлексология» (1921); «Внушение и воспитание» (1923); «Объективное изучение личности» (1923); «Психология, рефлексология и марксизм» (1925); «Проводящие пути спинного и головного мозга» (1926); «Мозг и его деятельность» (1928) и многих др.

*В.И. Овчаренко*

**ВВЕДЕНСКИЙ Александр Иванович** (1856–1925) — российский психолог и философ, крупнейший представитель русского неокантианства. Председатель Санкт-Петербургско-го философского общества (1899), которое при его содействии было образовано в 1897 г. (по аналогии с Московским обществом) и просуществовало

до 1917 г. Формирование современной объективной психологии было основной целью В., которой были посвящены практически все его сочинения. Главный свой труд он так и назвал «Психология без всякой метафизики» (1917), подчеркивая этим и необходимость, и возможность построения объективной психологии. Основным положением своей психологической теории В. считал «психофизический закон Введенского» или закон всеобщих признаков одушевленности, который был им изложен в работе «О пределах и признаках одушевления» (1892). В продолжение своего утверждения неметафизической, но научной психологии, он писал, что одушевленность или неодушевленность не может быть объективно доказана и потому является метафизическим понятием. В доказательствах опирался на тот факт, что объективные признаки одушевленности должны состоять из таких материальных явлений, относительно которых может быть неоспоримо доказано, что они не могут возникать там, где нет душевной жизни. Отвергая все монистические психологические теории, вне зависимости от того, какой именно элемент принимают они в качестве основного в психической жизни — ощущения, мысли, переживания или волю, В. считал необходимым в качестве основных рассматривать три элемента психики — мысли, ощущения и чувства, а затем изучать их соединение по законам ассоциаций, т.е. исследовать, по возможности объективно, формирование и развитие психических процессов. Исследуя проблему мышления, В. также одним из первых пытался разделить понятия интуитивного мышления и интуитивизма. Работы В. имели большое значение для отечественной психологии. Они соединяли воедино европейскую и российскую традиции в понимании задач и предмета психологии, а также различные способы исследования психики — субъективные и объективные, показав достоинства и недостатки каждого из них. В. также автор трудов: «Западная действительность и русские идеалы». Сергиев Посад, 1894; «Закон причинности и реальность внешнего мира». Харьков, 1901; «Логика как часть теории знания», П., 1917.

*Т.Д. Марцинковская*

**ВУНДТ (Wundt) Вильгельм Маркс (1832–1920)** — немецкий психолог, физиолог, философ. Основатель экспериментальной психологии. После окончания медицинского факультета (Тюбинген) изучал физиологию в Берлине с И. Мюллером и Д. Раймондом. В 1856 г. в Гейдельберге защитил докт. дис. по философии и занял должность преподавателя физиологии в качестве ассистента Гельмгольца. Став профессором философии в Лейпциге (1875). В. создал первую в мире лабораторию экспериментальной психоло-



гии (1879), преобразовавшую в институт. Занимаясь физиологией, В. пришел к программе разработки психологии как самостоятельной науки, независимой от физиологии и философии (разделом которой ее было принято считать). В своей первой книге «Материалы к теории чувственного восприятия» (1862), опираясь на факты, относящиеся к деятельности органов чувств и движений, В. выдвинул идею создания экспериментальной психологии, план которой был изложен в «Лекциях о душе человека и животных» (1863). План включал два направления исследований: а) анализ индивидуального сознания с помощью экспериментально контролируемого наблюдения субъекта за собственными ощущениями, чувствами, представлениями; б) изучение «психологии народов», т.е. психологических аспектов культуры — языка, мифа, правов различных народов и т.п. Следуя этому замыслу, В. первоначально сосредоточился на изучении сознания субъекта, определив психологию как науку о «непосредственном опыте». Он назвал ее физиологической психологией, поскольку испытываемые субъектом состояния изучались посредством специальных экспериментальных процедур, большинство которых были разработаны физиологией (преимущественно физиологией органов чувств — зрения, слуха и др.). Так как продуктом деятельности этих органов являются осознаваемые субъектом психические образы, то именно они, в отличие от телесной организации, рассматривались как особый объект изучения, относимый уже не к физиологии, а к психологии. Задача усматривалась в том, чтобы эти образы тщательно анализировать, выделяя исходные, простейшие элементы, из которых они строятся... В. показал также, что на основе экспериментов, объектом которых служит человек (тогда как прежде эксперименты ставились только на животных), психология может разрабатываться как самостоятельная наука. Полученные результаты были им изложены в книге «Основы физиологической психологии», ставшей первым главным трудом, по которому обучались не только у самого В., но и в других центрах, где появились специалисты по новой дисциплине — экспериментальной психологии, — отцом которой стали в дальнейшем называть В. Задача психологии, как и всех других наук, состоит, по В., в том, чтобы а) выделить путем анализа исходные элементы; б) установить характер связи между ними и в) найти законы этой связи. Анализ означал расчленение непосредственного опыта субъекта. Это достигается путем интроспекции... Стремясь отстоять самостоятельность психологии, В. доказывал, что у нее имеются собственные законы, а ее явления подчинены особой «психической причинности». В поддержку этого вывода он

ссылался на закон сохранения энергии. Материальное движение может быть причиной только материального же. Для психических явлений существует другой источник и они, соответственно, требуют других законов, к которым В. относил: принципы творческого синтеза, закон психических отношений (зависимость события от внутренних взаимоотношений элементов, например, мелодии от отношений, в которых находятся между собой отдельные тона), закон контраста (противоположности усиливают друг друга) и закон гетерогенности целей (при совершении поступка могут возникнуть не предусмотренные первоначальной целью действия, влияющие на его мотив). Теоретические воззрения В. стали предметом критики и к концу столетия большинством психологов были отвергнуты. Его главный просчет усматривался в том, что сознание, как предмет психологии, трактовалось им, исходя из постулата о том, что только сам субъект способен сообщить о своем внутреннем мире, благодаря интроспекции («внутреннему зрению»). Тем самым утверждалось всемогущество субъективного метода. Задача науки усматривалась в изоляции этого метода путем использования специальных экспериментальных приборов. Попытка найти собственный предмет психологии, отличающий ее от других наук, обернулось мнением о замкнутом в себе сознании. В. справедливо считал, что психология не вправе была бы претендовать на самостоятельное научное значение, если бы она не изучала и не открывала особые причинные факторы, которые определяют динамику ее процессов. Но его воззрение на психическую причинность свелось к версии о том, что регулярное и законообразное течение психических процессов детерминировано ими же самими. Зависимость сознания от внешних объектов, обусловленность психики деятельностью головного мозга, включенность психической жизни индивида в мир социальных связей между людьми — все это устранялось из сферы научного анализа. К тому же, вслед за философом А. Шопенгауэром, В. утверждал, что первичной абсолютной силой человеческого бытия является воля, на которую возлагалось объединение всех элементов сознания в целостность по закону «творческого синтеза». Тем самым, отдавая воле роль главенствующего начала в структуре сознания, В. стал на позиции волюнтаризма — философской концепции, которая бессильна дать причинное объяснение динамики психической жизни и поступков человека, поскольку все, что ни происходит в этой жизни, сводит к особой произвольной силе, для действий которой нет закона. Интроспекционизм в сочетании с волюнтаризмом, отличавшие вундтовскую систему, сделали ее объектом жесткой критики со



стороны многих психологов, в том числе тех, кто осваивал в его школе экспериментальные методы. Широкое применение этих методов обогатило знание о психике, укрепило научную репутацию науки о ней. Но теоретическая линия В. оказалась тушкановой. В дальнейшем, оставив эксперимент, В. занялся философией и разработкой еще в юности задуманной им «второй ветви» психологии, посвященной психическому аспекту создания культуры, автором которой являются различные народы. Он пишет десяти томную «Психологию народов», отличающуюся большим обилием материала по этнографии, истории языка, антропологии и др. В. руководила идея, согласно которой экспериментальному изучению подлежат только элементарные психические процессы (ощущения, простейшие чувства). Что же касается более сложных форм психической жизни, то здесь эксперимент со всеми его преимуществами, доказанными прогрессом науки, согласно В. непригоден. Это убеждение В. было развеяно дальнейшими событиями в психологии. Уже его ближайшие ученики доказали, что такие сложнейшие процессы как мышление и воля также открыты для экспериментального анализа, как и самые элементарные. От В. принято вести родословную психологии как отдельной дисциплины. Он создал крупнейшую в истории этой науки школу, пройдя которую молодые исследователи из разных стран, вернувшись на родину, организовали лаборатории и центры, где культивировались идеи и принципы новой области знания, достойно приобретшей самостоятельность. Он сыграл важную роль в консолидации сообщества исследователей, ставших психологами-профессионалами. Дискуссии по поводу его теоретических позиций, перспектив применения экспериментальных методов, понимания предмета психологии и многих ее проблем стимулировали появление концепций и направлений, обогативших психологию новыми научными представлениями. Автор трудов (в рус. пер.): «Основания физиологической психологии», т. 1–2, СПб., 1880–1881; «Лекции о душе человека и животных», СПб., 1894; «Система философии», СПб., 1902; «Введение в философию», 2001; «Очерки психологии», М., 1912; «Введение в психологию», М., 1912, 2002; «Естествознание и психология», СПб., 1914; «Психология народов», М., 2002; «История религии: от слова к вере. Миф и религия», М., 2002.

*А.И. Липкина, М.Г. Ярошевский*

**ДОБРЫНИН Николай Федорович** (1890–1981) — российский психолог, д-р психологических наук (1937), профессор (1935). Учился на естественном, затем — на историко-филологическом фак-те Московского ун-та, который окончил в 1915 г., а

также в аспирантуре Института психологии. Работал в Московском Государственном индустриально-педагогическом ин-те им. К. Либкнехта, одновременно являясь доцентом педагогического факультета 2-го МГУ (1922–1930) и сотрудником Института психологии (1925–1935), где защитил докт. дисс.: «Психология внимания. История и теория вопроса». С 1941 г. его научная деятельность связана с МГПИ им. В.И. Ленина, где он занимал должность профессора и зав. кафедрой психологии (1941–1966), в последние годы жизни был профессором-консультантом (с 1969). Центральное место в работах Д. занимала проблема внимания, к экспериментальному изучению которой он приступает уже в 1910–1920 гг. Им исследуется психологическая природа внимания, его физиологические основы, свойства и характеристики, среди которых предметом специального экспериментального анализа становится феномен колебания внимания («Колебание внимания», 1925). Раскрытие природы внимания и его сущности Д. рассматривал как одно из главных условий понимания и разработки проблемы активности личности и активности познания. Он впервые выдвигает и обосновывает принцип значимости как одно из фундаментальных оснований функционирования человеческой психики, что, с его точки зрения, позволяет выявить и исследовать связь познавательных процессов личности с мотивацией ее поведения, раскрыть роль активности человека в познании окружающего мира. Значимость определяет направленность внимания человека, являясь, таким образом, одним из наиболее существенных обуславливающих его признаков. В работах Д. и его учеников рассматриваются вопросы воспитания внимания, памяти, развития интересов и формирования личности ребенка. Исследуются виды внимания, его типология, динамика, различные характеристики и свойства. Д. — автор и редактор ряда учебников и учебных пособий для педагогических вузов по общей, возрастной и педагогической психологии («Хрестоматия по психологии», 1927; «Введение в психологию», 1929).

*В.А. Кольцова*

**КОРНИЛОВ Константин Николаевич (1879–1957)** — российский психолог, специалист в области педагогической психологии. Автор реактологической концепции. Д-р педагогических наук (1935), профессор (1921). Д. чл АПН РСФСР (с 1943). Окончил Омскую учительскую семинарию (1898) и Московский ун-т (1910). В 1898–1905 — народный учитель в Сибири. С 1910 — сотрудник психологического института Московского университета, с 1916 — приват-доцент ун-та. В 1921 г. по поручению Нарком-



проса организовал педагогический факультет 2-го МГУ и был назначен его деканом и профессором кафедры психологии. Его экспериментальные работы 1920-х гг. были посвящены изучению реакций (зависимости скорости и силы реакций от характера деятельности, задачи и т.д.). В 1923–1930 и 1938–1941 гг. директор НИИ психологии. В 1935 г. по совокупности работ ему была присуждена степень д-ра педагогических наук. В 1944–1950 гг. К. — вице-президент АПН РСФСР. Редактор ряда педагогических и психологических журналов. На 1-м (1923) и 2-м (1924) Всероссийских съездах по психоневрологии представлял разработанную им концепцию реактологии (1921), которую в качестве марксистской психологии противопоставлял, с одной стороны, рефлексологии, а с другой, — «идеалистической эмпирической психологии» Г.И. Челпанова. В 1931 г. в результате, так называемой «реактологической дискуссии», К. отказался от реактологии. В последние годы жизни разрабатывал принципы целостного изучения личности, проблемы воли и характера. Участвовал в создании основных учебников по психологии для вузов. Автор трудов: «Современная психология и марксизм», Л., 1925; «Очерк психологии ребенка дошкольного возраста», М., 1927; «Учение о реакциях человека с психологической точки зрения (Реактология)», М.-Л., 1927; «Учебник психологии, изложенный с точки зрения диалектического материализма», М.-Л., 1931; «Психологи», М., 1946.

*А.В. Петровский*

**ЛАЗУРСКИЙ Александр Федорович** (1874–1917) — российский врач и психолог. Профессор Психоневрологического ин-та в Петрограде и Педагогической академии. Сотрудник В.М. Бехтерева. Интересовался проблемами влияния естествознания на развитие психологической науки («Влияние естествознания на развитие психологии» / Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии, 1900). Был одним из организаторов и активных участников российских съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике. Разработал «Программу исследования личности» (СПб., 1908) и на ее основе «характерологию» — психологическую концепцию индивидуальных различий, рассматривавшихся в тесной связи с деятельностью нервных центров («Очерк науки о характерах», 1909, 1917). Л. одним из первых начал проводить исследование личности в естественных условиях деятельности, разработал методику «естественного эксперимента», (1911). В ряде работ («Общая и экспериментальная психология», 1912 и др.) он подчеркивал, что психология должна быть не философской, а «биологической», т.е. эксперимен-

тальной наукой. Анализ собранных Л. материалов психологических наблюдений и составленные им характеристики школьников позволил выстроить систему классификации личностей («Школьные характеристики», СПб., 1913; «Классификация личностей», Л., 1924). Основу классификации составляло различие во всякой личности «эндопсихики» (основной перво-психической организации, включающей темперамент, характер и ряд других психофизиологических особенностей) и «экзопсихики» (психики, взятой в ее отношении к среде). Л. автор также монографий: «К учению о психической активности», М., 1916; «Очерк науки о характерах», Пг., 1917; «Естественный эксперимент и его школьное применение», Пг., 1918; «Психология общая и экспериментальная», Л., 1923.

*А.В. Петровский*

**ЛОССКИЙ Николай Онуфриевич** (1870–1965) — русский философ и психолог. Основатель теории интуитивизма и персонализма в России, в которой доказывал, что знание является переживанием, сравнимым с другими переживаниями. Д-р философии (1907), профессор Петербургского ун-та (1916). В юности увлекался атеистическими и революционными идеями. После исключения из гимназии учился в Берне (Швейцария). В 1891 г. вернулся в Россию. Окончив физико-математический и историко-филологический фак-ты Петербургского ун-та (1898), был оставлен при нем для подготовки к профессору. В этот период (с 1898) прошел стажировку в различных ун-тах Швейцарии и Германии, где слушал лекции В. Вундта, В. Виндельбанда, Г. Мюллера и многих др. философов и психологов. С 1900 г. — приват-доцент ун-та. В 1903 г. получил степень магистра философии и в 1907 г. — степень д-ра философии. В 1912 г. совместно с Э.Л. Радловым организовал издание серии неперIODических сборников («Новые идеи в философии») и принимал участие в их редактировании. С 1916 г. — экстраординарный профессор Петроградского ун-та. В 1921 г. как «идеалист» был уволен из ун-та. В 1922 г. подвергся аресту и принудительной высылке из России. С 1922 г. — в эмигрант Чехословакии, где работал в Русском и др. ун-тах Праги, Брно и Братиславы. Профессор Братиславского ун-та (1942). В 1920–1930-х гг. принимал активное участие в работе «Русского психиатрического кружка в Праге», которым руководил пионер российского психоанализа Н.Е. Осипов. После смерти Н.Е. Осипова (1934) был одним из ред. книги «Жизнь и смерть. Памяти доктора Н.Е. Осипова» (1935. Прага), в которой опубликовал статью «Н.Е. Осипов как философ». Впоследствии охарактеризовал философское творчество Н.Е. Осипова в книге «История русской философии» (1951).



В 1945 г. переехал во Францию. С 1946 г. жил и работал в США. С 1941 г. был профессором Свято-Владимирской духовной академии в Нью-Йорке. Исследовал комплекс фундаментальная проблем философии, которую понимал как «науку о мире как целом», призванной «установить цельную, непротиворечивую общую картину мира как основу для всех частных утверждений о нем». Особое внимание уделил изучению вопросов гносеологии, онтологии, антропологии, аксиологии, этики, эстетики, истории русской и мировой философии. Предложил понимание интуиции как непосредственного сознания субъектом процессов внутренней и внешней жизни. Разработал теорию гносеологической координации, утверждавшей, что объект познания как целое скоординирован с познающей личностью во всей целостности ее. Создал концепцию множественности субстанций. Исследовал и развивал учение о перевоплощении. Считал, что общество «социальной справедливости» должно основываться на различных формах собственности. В качестве цели государства признавал обеспечение всех членов общества материальными и духовными условиями. Осуждал попытки социальных реформаторов решать общественные проблемы одним махом. Настаивал на целесообразности эволюционного пути развития человека и общества, Автор книг «Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма», 1903; «Обоснование интуитивизма», 1906; «Нравственная личность Толстого», 1911; «Введение в философию», 1911; «Интуитивная философия Бергсона», 1914; «Мир как органическое целое», 1917; «Основные вопросы гносеологии», 1919; «Современный витализм», 1922; «О единстве церкви. Проблемы русского религиозного сознания», 1923; «Свобода воли», 1927; «Типы мировоззрений. Введение в метафизику», 1931; «Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция», 1938; «Условия абсолютного добра. Основы этики», 1949; «Характер русского народа», 1957; «Воспоминания. Жизнь и философский путь», 1968; и др.

*В.И. Овчаренко*

**НЕЧАЕВ Александр Петрович** (1870–1948) — российский психолог, специалист в области общей, экспериментальной и педагогической психологии. Один из организаторов отечественной психологической науки. Д-р педагогических наук (по психологии), профессор. Образование получил в Санкт-Петербургском ун-те. В 1898–1900 гг. стажировался в ряде психологических центров Европы (у В. Вундта, Г.Э. Мюллера, Э. Меймана, А. Бише). В 1901 г. организовал первую в России лабораторию экспериментальной педагогической психологии при Педагогическом музее Главного

управления военно-учебных заведений Санкт-Петербурга. Исследовал особенности психического развития детей, индивидуальные различия в психике детей дошкольного и школьного возрастов, психологические аспекты организации и гигиены умственного труда школьников. («Об умственном утомлении» / Русский начальный учитель, 1899; «Наблюдение над развитием интересов и памяти в школьном возрасте». 1901). Большое внимание Н. уделял рассмотрению воздействия учителя на учащихся. Его исследования проблемы прямой и косвенной внушаемости показали наибольшую эффективность косвенного внушения в педагогическом процессе. При этом необходимым условием успешности обучения Н. считал активное внимание. Как показали его исследования, активизации внимания не может быть без учета интересов школьников, соответствующей установки и отношения к воспринимаемому. Подчеркивал необходимость сближения психологических исследований и педагогической практики, пытался строить педагогику на основе данных психологии, рассматривая ее как прикладную психологию («Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения», 1901; 1908–1912). Был одним из организаторов высшего учебного и научного центра С.-Петербурга — Педагогической Академии (1907), главной задачей которой была экспериментальная разработка теории и практики обучения и воспитания, подготовка педагогов и экспертов по вопросам образования, организаторов внешкольного просвещения, руководителей учебных заведений, школьных врачей и т.п. В этот же период Н. организует 1-й и 2-й Всероссийские съезды по педагогической психологии (1906, 1909), где его идеи вызвали острую полемику. Вслед за этим были организованы 1-й, 2-й, и 3-й Всероссийские съезды по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916). Отстаивая свои взгляды, Н. вел большую просветительскую работу среди населения, пропагандировал пути и принципы экспериментальных исследований в психологии и педагогике («Очерк психологии для воспитателей и учителей», 1903–1908; «Как преподавать психологию?», 1911; «Курс педагогической психологии для народных учителей», 1915). Изобрел для целей экспериментирования приборы: механический хроноскоп, аппарат для изучения памяти, которые были удостоены многочисленных премий на психологических выставках как в России (1903, 1906, 1911), так и за рубежом (1908, 1909, 1912). После Октябрьской революции работал в научных учреждениях и вузах Москвы. Продолжал исследование проблем памяти и индивидуальных различий, психологии спорта, авиационной психологии и др. Изучая мнемические про-



цессы, экспериментально подтвердил наличие смешанных видов памяти. Прочное запоминание, свободное оперирование материалом, по его мнению, предполагает при восприятии включение в активную деятельность всех анализаторов. Рассмотрел некоторые мнемические приемы и способы: составление плана запоминаемого, повторение, усиление раздражителя («Память. Как ее сохранить и улучшить», 1926; «Память человека и ее воспитание, 1930). Исследовал проблему умственного утомления и организации умственного труда учеников («Психическое утомление», 1929). Одним из первых в отечественной психологии начал изучать условия рациональной организации труда школьников, правильного распределения труда и отдыха, психологически обосновал составление расписания школьных занятий. Разработал психофизиологические нормы профотбора для различных профессий и др. В 1920-х гг. начал сталкиваться со все большим сопротивлением своим идеям. На 2-м Психоневрологическом съезде (1924), отстаивая принципы эмпиризма, отвергал философский подход к психологии; эта позиция была подвергнута критике как противоречащая задачам перестройки психологии на основе марксизма. В 1935 г. на основании ложного доноса был обвинен в контрреволюционной агитации и сослан в Казахстан. В последние годы жизни работал в Семипалатинском педагогическом ин-те.

*В.В. Анишкова, А.В. Петровский*

**ПЛАТОНОВ Константин Константинович** (1906–1984) — российский психолог, врач, специалист в области психологии труда, военной и медицинской психологии, социальной психологии и психологии личности. Сын К.И. Платонова — известного врача-невропатолога, внесшего большой вклад в разработку методов внушения и гипноза, ученика и сподвижника В.М. Бехтерева. Д-р медицинских (1954) и д-р психологических наук, профессор (1954). Заслуженный деятель науки РСФСР. Окончил Харьковский медицинский ин-т и экстерном — биологический фак-т Харьковского ин-та народного образования (1929). Профессиональную деятельность начал в Харьковском ин-те распространения естествознания, затем в Украинском психоневрологическом ин-те (с 1925), где проводил первые научные исследования и издал учебное пособие по биологии для педагогических вузов. В 1930-е гг. включается в психотехническое движение, создает и возглавляет комплексные психотехнические лаборатории на Горьковском автомобильном и Челябинском тракторном заводах, разрабатывает пути и приемы повышения производительности труда рабочих, проводит психологический анализ профессий, осуществляя

практическое решение проблем профотбора, «оздоровления труда», травматизма, работоспособности, усовершенствования рабочих мест и т.п. С середины 30-х гг. начинает заниматься психологическими исследованиями в области авиации, посвятив этому более 20 лет (1935–1959). Работает в Научно-исследовательском санитарном ин-те (впоследствии Институт авиационной медицины). В годы ВОВ П. был заместителем флагманского врача армии, возглавлял военно-врачебную летную комиссию 1-го Белорусского фронта. В послевоенные годы занимает должность начальника филиала Института авиационной медицины в Качинской авиашколе. Здесь под его руководством был создан самолет-лаборатория для исследования летных навыков, совместно с Л.М. Шварцем подготовлено одно из первых учебных пособий по психологии летной деятельности («Очерки психологии для летчиков», 1948). Результаты дальнейших исследований были опубликованы в монографиях и учебных пособиях («Психология летного труда», 1960; «Авиационная психология», 1963). В 1960 г. П. — сотрудник сектора психологии Института философии АН СССР, где разворачивает исследования по психологии труда («Вопросы психологии труда», 1962, 1970), профтехобразованию, военной и медицинской психологии. С 1972 г. и до последних дней жизни П. трудился в Институте психологии АН СССР, уделяя основное внимание проблемам психологии личности, социальной психологии, психологии религии, методолого-теоретическим основаниям психологии. Исследует систему психологической науки с позиций отражательной природы психики, ее активного формирования в деятельности («Система психологии и теория отражения», 1982; «О системе психологии», 1972; «Краткий словарь психологических понятий», 1981). Исследуя концептуальную структуру и язык психологии, выделил категории двух уровней: общепсихологические (психическое отражение, психические явления, сознание, личность, деятельность, развитие психики) и частные, логическое соподчинение которых выступает основанием их систематизации. В качестве исходной определял категорию «взаимодействия», через которую, по мнению П., объединятся в единое целое теория отражения и системный подход. Центральное место в анализе системы психологических категорий отводил категориям сознания и личности. Рассматривая структуру индивидуального сознания, включал в него самосознание, атрибуты и уровни ясности сознания, его виды. Структуру и развитие личности рассматривал с позиций структурно-генетического подхода, определяя личность как одну из сторон человека, носителя сознания. В качестве основных подструктур



выделял направленность личности, опыт, особенности психических процессов, биопсихические свойства. На эти иерархически организованные уровни «накладываются» два интегральных личностных образования — характер и способности («Проблемы способностей», 1972). Исследования личности в подходе П. органически связаны с разработкой проблем коллектива («Личность и труд», 1965; «Коллектив и личность», 1975). Коллектив определялся им как группа людей, объединенная общей деятельностью, конечная цель которой совпадает с целью общества. Предметом эмпирических исследований выступали различные внутригрупповые (внутриколлективные) процессы: соревновательные отношения, процессы коммуникации, социально-психологический климат коллектива и др. П. был в числе первых ученых, обратившихся в 60-е гг. к разработке проблем социальной психологии в нашей стране. Принимал участие в дискуссии о предмете социальной психологии («Что изучает общественная психология?», 1971), что обусловило его внимание к проблемам методологии социальной психологии. Известны также исследования П. в области истории развития отечественной психологии (истории авиационной психологии, психологии труда, психологии личности). П. — автор многих научных трудов и учебных пособий, а также ряда научно-популярных книг в области психологии (Занимательная психология, 1962, 1964, 1986) и др.

*В.А. Кольцова*

**РЫБНИКОВ Николай Александрович** (1880–1961) — российский психолог, специалист в области возрастной и педагогической психологии. Д-р психологических наук (1943, по совокупности работ), профессор (1945), чл.-кор. АПН РСФСР (1947). Окончил историко-филологический фак-т Московского ун-та (1910). С 1912 по 1961 г. работал в Институте психологии при Московском ун-те (ныне ПИ РАО). Научные исследования Р. посвящены характеристикам возрастных особенностей ребенка на основе анализа языкового развития, игровой деятельности, формирования творческих потенций, интересов и жизненных идеалов. Р. — составитель словаря русского ребенка, в основу которого легли материалы из собранных по его инициативе дневников родителей, отражающих различные стороны детского развития. Другими направлениями исследований были: вопросы жизненного самоопределения в юношеском возрасте и проблема выбора профессии; процессы овладения детьми навыками чтения, письма, счета; изучение мнемических процессов и поиск путей их совершенствования. Много внимания Р. уделял методам исследования; им был разработан би-

ографический метод. В последний период деятельности занимался исследованием проблем отечественной истории психологии. Положил начало систематической разработке историографии русской и советской психологии. Основные труды Р.: «Биографии и их изучение», 1920; «Психология и выбор профессии», 1923; «Методы изучения ребенка», 1923; «Язык ребенка», 1926; «Словарь русского ребенка», 1926; «Навыки чтения, письма и счета у современного школьника», 1929; «Память, ее психология и педагогика», 1930; и др.

А.А. Никольская

**ФОЛЬКЕЛЬТ (Volkelt) Ханс** (1886–1964) — один из ведущих представителей лейпцигской школы «целостной психологии», основанной Ф. Крюгером. После получения университетского образования (д-р философии) занимался преподавательской деятельностью: с 1926 г. он — профессор Лейпцигского ун-та, с 1933 по 1936 г. — директор Педагогического ин-та Лейпциге, с 1939 по 1945 г. — директор Психолого-педагогического ин-та Лейпцигского ун-та. Председатель Германской ассоциации Фребеля (1934–1938). С 1946 г. занимался частной научной деятельностью. Основатель журнала «*Neue psychologische Studien*» (1926–1954). Ф. иллюстрировал принцип целостности в опыте, когда паук перестает реагировать адекватно на муху, вытасненную из паутины и положенную к нему в гнездо. Наблюдения над младенцами позволили ему сделать заключение, что структурность восприятия первична, а не формируется в процессе научения, причем эмоциональность является обязательным компонентом этой структурности. В экспериментальных исследованиях показал, что дети рисуют бессмысленные изображения принципиально иначе, чем осмысленные, которые основываются на схематизации и словесном контроле. Автор многих статей и монографий: «*Über die Vorstellungen der Tiere*», Lpz., 1914; «*Fortschritte der experimentelle Kinderpsychologie*», 1926 (в рус. пер.: Экспериментальная психология дошкольника, М., 1930) и др.

И.М. Кондаков

**ШПИЛЬРЕЙН Исаак Нафтульевич** (1891–1937) — российский психолог, специалист в области дифференциальной психологии, психологии труда, профессор (с 1923), основатель отечественной психотехники. Обучался в Германии на фак-те философии в Гейдельбергском и Лейпцигском ун-тах, где его учителями был В. Вундт и др. ведущие психологи той эпохи. Защитил в Лейпциге дис., посвященную сравнению особенностей домашнего и гимназического обучения в их влиянии на физическое развитие ребенка



(1914). Профессиональная научная деятельность Ш. в России началась в 1922 г. работой в психотехнической лаборатории ЦИТ в Москве. В 1923 г. Ш. организует Лабораторию промышленной психотехники при НК Труда СССР, вошедшую в 1925 г. в состав Московского института охраны труда, создает и возглавляет секцию психотехники в Институте экспериментальной психологии при 1-м МГУ (1923–1933). Работал в Институте труда Военинпрома, а также в научно-исследовательском испытательном санитарном ин-те РККА. Преподавал дифференциальную психологию, психотехнику в ряде учебных учреждений. Был организатором и председателем Всероссийского Общества психотехники и прикладной психофизиологии (1927), ставшего с 1930 г. всесоюзным. Возглавлял в качестве гл. ред. журналы «Психофизиология труда и психотехника» (1928), «Советская психотехника» (1932–1934). Руководил секцией психотехники в Ассоциации естествознания Коммунистической академии. Представлял Советскую психотехнику на Международных психотехнических конференциях в 1927, 1929, 1930, 1931, 1934 гг. Был избран президентом Международной психотехнической ассоциации (1930–1931), организовал и был председателем 1-й Международной психотехнической конференции в Москве (1931). Ш. — один из активных деятелей НОТовского движения в Советской России. Был одним из руководителей Лиги «Время — НОТ» (1923–1925), экспертом в области психотехники в Бюро президиума Совета по НОТ при НК РККИ СССР. Репрессирован НКВД в 1935 г. по обвинению в контрреволюционной деятельности, расстрелян в 1937, реабилитирован посмертно (1957). В области дифференциальной психологии, будучи последователем В. Штерна, Ш. ставил задачу ее развития объективными методами естественных наук («Психотехника в реконструктивный период», 1930). Опираясь на марксистскую методологию, выдвинул положение о социальной природе труда и психики человека, о необходимости перестройки теории психотехники как социальной научной дисциплины (учитывающей данные биологии, но не биологической в своей основе), поскольку ее объектом воздействия и предметом исследования являются социальные явления («Классовые различия в тестовых испытаниях интеллекта» / Психотехника и психофизиология труда, 1930; «К вопросу о теории психотехники» / там же, 1931; «О повороте в психотехнике» / там же, 1931). Разработал «трудовой метод» психологического изучения профессий («Трудовой метод изучения профессий» / ред. и соавтор, 1925; «Основные вопросы профессиографии» / Психофизиология труда и психотехника, 1928). Совместно с

С.Г. Геллерштейном эмпирически установил обусловленность свойств и способностей профессионала особенностями выполняемых задач и ситуаций деятельности, что нашло выражение в разработанной ими программе изучения профессий трудовым методом. Ш. предложил вариант психологической классификации профессий («Руководство по психотехническому профессиональному подбору», ред. и соавт., 1929). Наметил подходы к изучению профессионального своеобразия психических функций на основе: «метода искусственной и естественной деавтоматизации», суть которого в исследовании особенностей психики в условиях овладения профессиональным мастерством (генетический подход); в ситуации естественного обратимого «распада» сложившихся способов функционирования психики при профессиональном утомлении; и, наконец, под влиянием экспериментально, искусственно спровоцированных нарушений в психической регуляции поведения человека. Исследования процесса формирования автоматизированных форм поведения и проявлений деавтоматизации, дезориентации и пр., по замыслу Ш., открывали путь для изучения сложных форм психики у взрослых нормальных людей – представителей различных профессий («Метод искусственной деавтоматизации в психологическом исследовании» / Психотехника и психофизиология труда, 1930). Ш. проводил также исследование политической грамотности бойцов («Язык красноармейца: Опыт исследования словаря красноармейца московского гарнизона», в соавт., 1928).

*О.Г. Носкова, Ю.И. Олейник*

**ЯКОБСОН Павел Максимович** (1902–1979) – российский психолог, специалист в области психологии чувств и эмоций, психологии художественного творчества, мотивации поведения человека. Д-р психологических наук (1962). Окончил психолого-философское отделение Московского ун-та (1918–1922). Работал преподавателем психологии в школе, в Академии коммунистического воспитания. В 1926 г. становится н.с. ГАХН, работает в Государственном институте театрального творчества. В июле 1941 г. добровольцем вступил в ряды 8-й Краснопресненской дивизии Московского ополчения, в составе которой участвовал в боях на Вязьменском плацдарме и под Ельней, где получил тяжелое ранение. После демобилизации работал доцентом кафедры психологии философского фак-та МГУ. С 1944 г. – старший научный сотрудник ИОиПП АПН СССР. Работая в ГАХН, Я. занимается изучением психологии сценических чувств актера. Эта работа положила начало его многолетним исследованиям в области психо-



логии творчества. Параллельно с художественным исследовалось и техническое творчество (на материале высказываний видных конструкторов и изобретателей). Используя методы наблюдения и психологической интерпретации высказываний, анализировал психологические механизмы творчества, дал подробную характеристику стадий творческого процесса («Процесс творческой работы изобретателя», 1934; «Психология сценических чувств актера», 1936). В 1960г. защитил докт.дис.: «Психология чувств», исследовал проблемы психологии чувств и эмоций, занимался изучением развития эмоционально-чувственной сферы у детей. Во второй половине 1960-х гг. разрабатывал проблемы мотивации поведения человека. В последние годы вел научную работу в области социальной психологии и психологии личности. Автор трудов: «Психология чувств», 1955, 1961; «Изучение чувств у детей и подростков» 1961; «Психология художественного восприятия», 1964; «Эмоциональная жизнь школьника», 1966; «Психологические проблемы изучения мотивации поведения человека», 1969.

*Б.Н. Тугайбаева*

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Балашов, Е.М. Школа в российском обществе 1917–1927 гг.: становление «нового человека». СПб, 2003.

2. Берельковский, И.В. Власть и научно-педагогическая интеллигенция: идеологический диктат в СССР конца 1920-х — начала 1950-х гг. (по материалам Нижегородской губернии — Горьковской области). Н. Новгород, 2005.

3. Василейский, С.М. Введение в теорию и технику психологических, педологических и психотехнических исследований. Минск, 1927.

4. Василейский, С.М. Из теории и практики профориентации и профконсультации (для педагогов, педологов, врачей и сотрудников) / С.М. Василейский, А.А. Гайворовский, С.М. Вержболович. Минск, 1929.

5. Василейский, С.М. Кафедра психологии Горьковского педагогического института им. М. Горького и ее научно-исследовательская работа // Вопросы психологии. 1956. № 1.

6. Василейский, С.М. Комментарии и инструкции к постановке испытаний по «Основному комплексу тестов» / сост. проф. С.М. Василейским, А.А. Гайворовским, С.М. Вержболовичем. Н. Новгород, 1929.

7. Василейский, С.М. Лекционное преподавание в высшей школе. Краткий исторический очерк его, психолого-педагогические основы и общая методика. Горький, 1959.

8. Василейский, С.М. Органическая точка зрения в психологии и педагогике. Самара, 1923.

9. Василейский, С.М. Основные вопросы и выводы школьной педагогики // В помощь школьному работнику I ст.: сборник. Самара, 1923.

10. Василейский, С.М. Предисловие // Основные вопросы педологии в избранных статьях: сборник. М.; Л., 1926.

11. Василейский, С.М. Проф. И.Н. Шнильрейн, С.Г. Геллерштейн, В.М. Коган и Ю.И. Шпигель. Руководство по психотехническому профессиональному подбору. М.; Л., 1930.

12. Василейский, С.М. Психологические учения Ламеттри // Советская педагогика. 1940. № 6.



13. Василейский, С.М. Развитие интереса и любви к технике у молодых рабочих. М., 1961.
14. Василейский, С.М. Экспериментально-психологическое исследование мышления у детей // Труды БГУ. 1928. № 19. С. 56–72.
15. Выготская, Г.Л. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету / Г.Л. Выготская, Т.М. Лифанова. М., 1996.
16. Гайворовский, А.А. Биологические и социальные основы современной психологии // Труды БГУ. 1928. № 17–18. С. 33–44.
17. Гайворовский, А.А. Методы психотехнического отбора // Асьвета. 1925. № 6. С. 73–78.
18. Гайворовский, А.А. Развитие круга общежизненного и общекультурного опыта современного ребенка // Там же. № 19. С. 102–120.
19. Гайворовский, А.А. Основы психотехники политпросветработы (для библиотек, клубов, педтехникумов, школ взрослых и других учреждений потпросвета). Минск, 1928.
20. Гинзбург, Л.Я. Записные книжки. Воспоминания. Эссе. СПб., 2002.
21. Глоточкин, А.Д. Жизнь и научное творчество К.К. Платонова (к 100-летию со дня рождения) / А.Д. Глоточкин, А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова // Психол. журн. 2006. № 3.
22. Ждан, А.Н. История психологии. От античности к современности: учеб. для вузов. М.; Екатеринбург, 2002.
23. Залкинд, А.Б. Основные вопросы педологии. Избранные статьи / сост. под ред. проф. С.М. Василейского. Изд. 3-е. // Педология. 1930. № 3. С. 159.
24. Зеленцов, В.Д. Горьковский педагогический институт за 50 лет. Краткий исторический очерк / В.Д. Зеленцов, К.Г. Селезнев, Ю.В. Русов. Горький, 1961.
25. История психологии в лицах. Персоналии / под ред. Л.А. Карпенко // Психологический лексикон: энцикл. словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М., 2005.
26. Капдыбович, Л.А. История психологии в Беларуси: учеб. пособие. Минск, 2005.
27. Катц, А. Гайворовский А. Биологические и социальные основы современной психологии // Психотехника и психофизиология труда. 1930. № 4. С. 347–348.
28. Ковалгин, В.М. Развитие психологии в Беларуси за 50 лет: материалы Бел. конф. психологов. Минск, 1969.
29. Кто есть кто в Нижегородском государственном педагогическом университете / под ред. В.А. Глуздова, А.А. Касьяна. Н. Новгород, 1998.

30. Научная сессия, посвященная проблемам физиологического учения академика И.П. Павлова. 28 июня — 4 июля 1950 г.: стенограф. отчет. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1950.

31. Нижегородский педагогический. Страницы истории. Н. Новгород, 2001.

32. Носкова, О.Г. Василейский Серафим Михайлович // Психологический лексикон: энцикл. словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. М., 2005.

33. Носкова, О.Г. История психологии труда в России (1917–1957): учеб. пособие / под ред. проф. Е.А. Климова. М., 1997.

34. О преподавании логики и психологии в средней школе // Народное образование. 1946. № 11–12. С. 67.

35. Основные вопросы педологии в избранных статьях / под ред. С.М. Василейского. М.; Л., 1926.

36. Педология в педвузах // Педология. 1932. № 1–2. С.8–10.

37. Первый всесоюзный съезд по изучению поведения человека // Психотехника и психофизиология труда. 1930. № 2–3. С. 225–246.

38. Петровский, А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. М., 1967.

39. Пископшель, А.А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А.А. Пископшель, Л.П. Щедровицкий // Психол. журн. 1991. № 6.

40. Платонов, К. К вопросам методики учета сравнительной производительности труда / К. Платонов, З. Цветкова. Горький, б/г. С. 38–40.

41. Платонов, К. К вопросу внедрения женского труда на автозаводе им. Молотова / К. Платонов, З. Цветкова. Горький, б/г. С. 17–22.

42. Платонов, К.К. Мои личные встречи на великой дороге жизни (воспоминания старого психолога) / под ред. А.Д. Глоточкина, А.Л. Журавлева, В.А. Кольцовой, В.Н. Лоскутова. М., 2005.

43. Платонов, К. Пути и некоторые итоги работы психофизиологической лаборатории Горьковского автомобильного завода // Советская психотехника. 1934. № 3. С. 291–293.

44. Преподавание психолого-педагогических дисциплин на педагогическом факультете БГУ // Труды БГУ. 1928. № 19. С. 140.

45. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А.В. Брушлинского. М., 1997.

46. Росинский, В. Психология в России // Вестник знания. 1908. № 4. С. 562–566.

47. Стоюхина, Н.Ю. Жизнь и научное творчество С.М. Василейского: учеб. пособие. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2007.



## СОДЕРЖАНИЕ

---

Введение . . . . .	3
Учеба и начало трудовой деятельности С.М. Василейского . . . . .	6
Деятельность С.М. Василейского по развитию психотехники в Беларуси . . . . .	16
Переезд в Нижний Новгород . . . . .	30
Научная и педагогическая деятельность С.М. Василейского в зеркале институтской прессы . . . . .	44
С.М. Василейский — активный участник психотехнического движения . . . . .	69
Работа с К.К. Платоновым на Нижегородском автозаводе . . . . .	74
Ликвидация педологии и психотехники . . . . .	80
Переезд в Киров . . . . .	84
Работа над «Психологией технического изобретательства». Новое в педагогической деятельности Василейского в ГПИ . . . . .	87
«Павловская сессия» и ее влияние на психологию . . . . .	92
Защита диссертации С.М. Василейским . . . . .	103
С.М. Василейский — руководитель кафедры психологии в горьковском педагогическом институте. . . . .	112
Александр Александрович Гайворовский . . . . .	122
Сергей Михайлович Вержболович . . . . .	131
Борис Андреевич Бенедиктов . . . . .	135
Заключение . . . . .	139
Приложения . . . . .	141
<i>Приложение 1.</i> Четыре года работы центральной психотехнической лаборатории БССР . . . . .	142
<i>Приложение 2.</i> Василейский С.М. Экспериментально-психологическое исследование мышления у детей . . . . .	145
<i>Приложение 3.</i> Методы профессиографии. . . . .	170
<i>Приложение 4.</i> Профпригодность, одаренность и общие методы их определения . . . . .	184
<i>Приложение 5.</i> Основные требования при построении ментиметрического комплекса тестов . . . . .	199
<i>Приложение 6.</i> Рецензия С.М. Василейского . . . . .	201
<i>Приложение 7.</i> Резолюция психотехнической секции I Всесоюзного съезда по изучению поведения человека. . . . .	207

<i>Приложение 8.</i> Список документов, регламентирующих деятельность Психофизиологической лаборатории на Горьковском автомобильном заводе, руководимой К.К. Платоновым	210
<i>Приложение 9.</i> Платонов К.К. Пути и некоторые итоги работы психофизиологической лаборатории Горьковского автомобильного завода . . . . .	217
<i>Приложение 10.</i> О педологических извращениях в системе наркомпросов 4 июля 1936 года . . . . .	223
<i>Приложение 11.</i> Гайворовский А.А. Методы психотехнического отбора . . . . .	228
<i>Приложение 12.</i> Гайворовский А.А. Развитие круга общежизненного и общекультурного опыта современного ребенка	235
<i>Приложение 13.</i> Гайворовский А.А. Биологические и социальные основы современной психологии . . . . .	260
<i>Приложение 14.</i> Плакат и методы его изучения . . . . .	276
<i>Приложение 15.</i> Выписка из протокола заседания Правления Белгосуниверситета от 4 марта 1924 года . . . . .	292
<i>Приложение 16.</i> Выпис з пратаколу № 46 пасяджэння Праўлення Беларускага Дзяржаўнага Універсітэту ад 15 верасня 1927 году . . . . .	293
<i>Приложение 17.</i> Протокол допроса А.Н. Бенедиктова . . . . .	294
<i>Приложение 18.</i> Командировочное удостоверение С.М. Василейского . . . . .	298
<i>Приложение 19.</i> Служебный список А.А. Гайворовского	299
<i>Приложение 20.</i> Отзыв о А.А. Гайворовском . . . . .	301
<i>Приложение 21.</i> Командировочное удостоверение А.А. Гайворовского . . . . .	302
Персоналии . . . . .	303
Литература . . . . .	323



**СОДЕРЖАНИЕ**

*Научное издание*

**Кандыбович Лев Александрович,  
Стоюхина Наталья Юрьевна**

**ПСИХОТЕХНИКИ БЕЛАРУСИ:  
имена и судьбы  
(20–30-е гг. XX ст.)**

Главный редактор *Е.К. Кукушкин*  
Редактор *Е.Л. Мельникова*  
Компьютерная верстка *И.В. Шайковской*

Подписано в печать 07.12.2008. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Гарнитура Петербург. Печать цифровая. Усл. печ. л. 19,07.  
Уч.-изд. л. 18,68. Тираж 500 экз. Заказ 53.  
Издательство «Тесей» ООО. ЛИ 02330/0056993 от 01.04.2004.  
220002, Минск, ул. В. Хоружей, 31а, комн. 511, тел. 237-72-08,  
284-88-63, e-mail: tesey@belsonet.net.

Отпечатано на цифровом оборудовании ООО «Тесей»