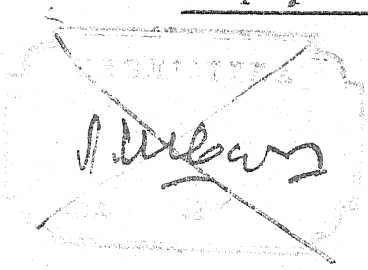
Э
4265
Чел

Проф. Г. Челпановъ.



СБОРНИКЪ СТАТЕЙ

(ПСИХОЛОГІЯ и ШКОЛА).

Цѣна 1 р. 25 к.

Типо-литогр. Т-ва И. Н. КУШНЕРЕВЪ и К⁰. Пименовская ул. с. д.
МОСКВА—1912.

Проф. Г. Челпановъ.



СБОРНИКЪ СТАТЕЙ

(ПСИХОЛОГІЯ и ШКОЛА).

Типо-литогр. Т-ва И. Н. КУШНЕРЕВЪ и К°. Пименовская ул., с. д.
Москва—1912.

„Пров 38"

Пров. 1959

Пр.

B4265
Чел

Библиотека ООН
Академии Наук СССР

441
40

ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стр.

Общіе результаты психометрическихъ измѣреній и ихъ значеніе для психологіи 1

О постановкѣ преподаванія философской пропедевтики въ средней школѣ 33

О преподаваніи философской пропедевтики въ Германіи 45

О постановкѣ преподаванія психологіи въ средней школѣ 57

Объ отношеніи психологіи къ философіи 71

Задачи современной психологіи 84

Современная индивидуальная психологія и ея практическое значеніе 104

Мѣсто ли психологіи въ средней школѣ? 127

Что нужно знать педагогу изъ психологіи? 140

Экспериментальная психологія и школа 169

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Въ настоящей книгѣ собраны мои статьи, объединенныя одной мыслью: «какъ и какую психологію слѣдуетъ преподавать въ средней школѣ и какая психологія должна войти въ обиходъ педагога.» Помѣщеніе статей: «Общіе результаты психометрическихъ измѣреній и ихъ значеніе для психологіи» и «Объ отношеніи психологіи къ философіи» нуждается въ оправданіи. Внося ихъ въ настоящій сборникъ, я руководился слѣдующими соображеніями.

Педагоги, интересующіеся экспериментальной психологіей, убѣждены, что и сама экспериментальная психологія и интересъ къ ней въ Россіи возникли только въ самое недавнее время. На этомъ основано ихъ недовѣрчивое отношеніе ко всему тому, что было сдѣлано въ психологіи до послѣдняго времени. Помѣщая статью, прочитанную мною въ мартѣ 1888 года въ Московскомъ Психологическомъ обществѣ и *посвященную пропагандѣ экспериментальной психологіи*, я хочу напомнить, что въ Россіи среди психологовъ уже въ концѣ 80 годовъ было совершенно ясное сознаніе научной важности экспериментальной психологіи. Статью эту я перепечаталъ въ неизмѣненномъ видѣ, сдѣлавъ только нѣкоторыя сокращенія.

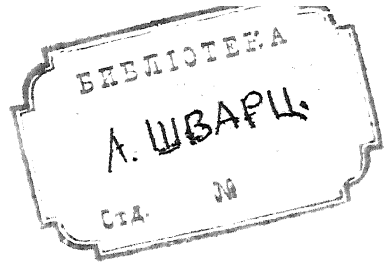
Статья «Объ отношеніи психологіи къ философіи» находится въ самой тѣсной связи съ вопросомъ, въ

чемъ заключается научная психологія. Если кто убѣжденъ, что философскія и теоретическія предпосылки являются необходимымъ условіемъ психологическаго изслѣдованія, тотъ не скажетъ, что только экспериментальная психологія можетъ быть признана научной психологіей, какъ это принято говорить среди русскихъ педагоговъ.

Двѣ статьи: «О постановкѣ преподаванія философской пропедевтики въ средней школѣ» и «О преподаваніи философской пропедевтики въ Германіи» представляютъ рефераты моихъ докладовъ, читанныхъ въ 1904 году въ Кіевскомъ «обществѣ классической филологіи и педагогики». Я помѣщаю ихъ съ разрѣшенія референта В. В. Зѣньковскаго, которому здѣсь приношу свою искреннюю благодарность.

Всю корректуру сочиненія прочла Н. П. Ферстеръ, за что приношу ей свою искреннюю благодарность.

Москва.
15 декабря 1911 года.



Общіе результаты психометрическихъ изслѣдованій и ихъ значеніе для психологіи [1]).

(Докладъ, читанный въ Московскомъ Психологическомъ Обществѣ 10-го марта 1888 года.)

Опытъ приложенія числа къ анализу душевныхъ явленій относится къ началу текущаго столѣтія; въ наиболѣе полномъ видѣ эту попытку мы встрѣчаемъ въ трудахъ Herbart'a (1776—1841), положившаго начало такъ называемой *математической* психологіи. Въ наше время эта психологія совершенно утратила свое значеніе, потому что она построена на рядѣ метафизическихъ гипотезъ. Чисто-*научная* постановка вопроса объ измѣреніи душевныхъ явленій принадлежитъ голландскимъ физіологамъ Дондерсу и Іаагеру (въ 1860 гг.), которые нашли себѣ послѣдователей среди германскихъ физіологовъ. Но вполнѣ систематическое изслѣдованіе психологическихъ проблемъ съ этой точки зрѣнія началось съ того времени, какъ проф. Вундтъ 5 лѣтъ тому назадъ основалъ при Лейпцигскомъ университетѣ „психологическую лабора-

---

1) Авторъ пользовался слѣдующими сочиненіями:

1) *Wundt*: „Physiologische Psychologie", 1 и 2 изданія.

2) *Ribot*: „Psychologie Allemande". De la durée des actes psychiques.

3) *Cattel*: „Psychological Laboratory of Leipzig, *Mind*, January 1888 г.

Статьи изъ *Philosophische Studien:*

1) *Moldenhauer*: „Ueber die einfache Reactionsdauer einer Geruchsempfindung" *Phil.* St. I. 606.

2) *Berger*: „Ueber den Einfluss der Reizstärke auf die Dauer einfacher psychischer Vorgänge". III. 38.

3) *Kraepelin*: „Ueber die Einwirkung einiger medicamentoser Stoffe auf die Dauer einfacher psychischer Vorgänge". I, 417, 573.

4) *Friedrich*: „Ueber die Apperceptionsdauer bei einfachen und zusammengesetzten Vorstellungen". I, 39.

торію". Около Вундта группируются молодые ученые, которые работаютъ подъ его руководствомъ. Труды ихъ помѣщаются въ спеціальномъ органѣ этой лабораторіи—*Philosophische Studien.*

I.

Методы психологіи.

Еще въ двадцатыхъ годахъ текущаго столѣтія Гегель сдѣлалъ слѣдующее знаменательное замѣчаніе относительно успѣховъ психологіи: „самое лучшее, что мы имѣемъ въ психологіи вплоть до новѣйшихъ временъ, это то, что мы получили отъ Аристотеля". Правда, въ то время гербартовская психологія еще не успѣла положить начала *„психологіи, какъ отрасли естественныхъ наукъ"* (Psychologie als Naturwissenschaft); Гегелю не были также извѣстны уже довольно значительные въ то время успѣхи шотландской и англійской эмпирической психологіи.

Чѣмъ же обусловливается то обстоятельство, что другія отрасли знанія, которыя также нашли себѣ мѣсто въ системѣ Аристотеля, сдѣлали значительные успѣхи, между тѣмъ какъ психологія „не сдѣлала и шага впередъ", какъ выразился объ ея успѣхахъ и Кантъ. Не могъ же Гегель сказать, напримѣръ, что лучшая физика, это та, которая дошла къ намъ отъ Аристотеля. Эта послѣдняя со времени Бэкона, Галилея, Ньютона и Декарта претерпѣла такія измѣненія, что узнать въ ней зачатки Аристотелевской физики не представляется никакой возможности. Причина этого, несомнѣнно, лежитъ въ томъ, что *методы*, которыми пользовались психологія и физическія науки, были совершенно различны. Между тѣмъ какъ, приблизительно со времени Бэкона и Ньютона, физическія

5) *Mehner*. „Zur Lehre vom Zeitsinn". II. 546.
6) *Merkel*: Die zeitliche Verhältnisse der Willensthätigkeit". II, 73.
7) *Trautschold*: „Ueber die Association der Vorstellungen". I. 213.
8) *Kollert*: „Untersuchungen über den Zeitsinn". I. 78.
9) *Estel*: „Neue Versuche über den Zeitsinn". I. 37.
10) *Glass*: „Kritisches und experimentelles über den Zeitsinn". IV. 423.
11) *Wolfe*: „Untersuchungen über das Tongedächtniss". III. 534.
12) *Dietz*: „Untersuchungen über den Umfang des Bewusstseins". II. 362.
13) *N. Lange*: „Zur Theorie der sinnlichen Aufmerksamkeit". IV. 390.
14) *Ludwig Lange*: „Neue Experimente ueb. d. Vorgang der einfachen Reaction". IV. 479.
15) *Ticher*: „Ueber die Unterscheidung von Schallstärken". I. 543.

науки успѣли совершенно освободиться отъ всякихъ метафизическихъ предположеній, выдѣлиться изъ ряда чисто-философскихъ дисциплинъ и разрабатываться помощью индуктивныхъ пріемовъ, психологія оставалась излюбленною дочерью метафизики, которая никакъ не хотѣла выпустить ее изъ своихъ объятій и налагала на нее обязанность въ своей жизни пользоваться привычками своей матери.

Какіе же методы могутъ быть примѣнимы въ психологіи и какіе изъ нихъ съ наибольшею цѣлесообразностью? Или, выражаясь опредѣленнѣе: можетъ ли психологія, по примѣру физическихъ наукъ, разрабатываться путемъ индуктивнаго метода, или нѣтъ? Могутъ ли въ этомъ смыслѣ психическія явленія быть поставлены на ряду съ физическими?

Для рѣшенія этого вопроса предварительно необходимо вновь поднять докучливый вопросъ о такъ называемомъ *самонаблюденіи* (внутреннемъ зрѣніи, внутреннемъ чувствѣ, субъективномъ изслѣдованіи и пр., и пр.); въ разрѣшеніи этой задачи кроется, по моему мнѣнію, разрѣшеніе вопроса о методѣ. Отъ разсмотрѣнія природы самонаблюденія зависитъ отвѣтъ на вопросъ, можетъ ли психологія быть *эмпирической* и даже *экспериментальной;* можетъ ли, слѣдовательно, она пользоваться методомъ наблюдательнымъ, *индуктивнымъ,* вмѣсто умозрительнаго, *дедуктивнаго,* исходящаго отъ нѣкоторыхъ метафизическихъ гипотезъ о сущности, простотѣ души и т. д.?

Отецъ психологіи, Аристотель, въ началѣ своего трактата о душѣ (*De anima*, I, 403 a 27), гдѣ онъ разсуждаетъ о различіи физическихъ и психологическихъ знаній, о необходимой связи психологическихъ и физическихъ явленій, говоритъ: „Если бы предложить вопросъ о томъ, что такое гнѣвъ, то мы, несомнѣнно, получили бы различныя опредѣленія отъ физіолога и психолога. Психологъ сказалъ бы, что это есть *стремленіе къ отмщенію* или что-нибудь въ этомъ родѣ, физіологъ сказалъ бы, что это есть кипѣніе крови возлѣ сердца". Въ этихъ строкахъ, какъ мнѣ кажется, такъ давно уже съ полною ясностью была выражена коренная противоположность между характеромъ физическихъ и психологическихъ знаній. Несмотря на то, что въ новой философіи характеръ и противоположность физическихъ и психологическихъ знаній такъ ясно были очерчены Декартомъ и позднѣйшими философами, это различіе для многихъ еще и теперь не ясно,

и среди психологовъ, особенно новѣйшихъ, вызываетъ ужасную путаницу понятій. Въ особенности это стало замѣтнымъ съ того времени, какъ психологія, признанная „естественной наукой“, стала пользоваться въ своихъ построеніяхъ данными физическихъ наукъ; тогда матеріалистическая школа философовъ стала утверждать, что физіологія и психологія одно и то же, тогда же спиритуалисты стали ожесточенно нападать на такъ называемыхъ психологовъ-объективистовъ. Въ свою очередь нѣкоторые изъ особенно крайнихъ психологовъ опытной школы стали нападать съ неменьшимъ ожесточеніемъ на признававшихъ „самонаблюденіе“, упрекая ихъ въ томъ, что они пользуются источникомъ столь сомнительной достовѣрности. Эта хаотическая смѣсь понятій продолжается и до нашихъ дней, невзирая на попытку болѣе трезвыхъ психологовъ эмпирической школы (я разумѣю Спенсера, Бэна, Вундта, Милля, Рибо, Тэна и проч.) доказать, что эти точки зрѣнія могутъ быть примирены, что существуетъ правильный выходъ изъ этой борьбы противоположныхъ понятій.

Чтобы видѣть, насколько правы сторонники того и другого направленія въ психологіи, разсмотримъ поближе природу внутренняго и внѣшняго наблюденія.

Если наше сознаніе сравниваетъ два впечатлѣнія, то оно необходимо сравниваетъ ихъ воспроизведенные образы. Положимъ, я слышу выстрѣлъ пушки, затѣмъ трескъ электрической искры. Меня спрашиваютъ, какой звукъ сильнѣе? Я утверждаю, что звукъ выстрѣла пушки,—я высказываю, несомнѣнно, результаты *объективнаго* наблюденія; но что во мнѣ происходитъ? Мое сознаніе „сравниваетъ“ воспроизведенные образы этихъ звуковъ. Такимъ образомъ, можно утверждать, что такъ называемое объективное наблюденіе есть результатъ операцій нашего сознанія надъ образами воспоминанія.

Теперь посмотримъ на другую сторону дѣла. Положимъ, что психологъ хочетъ опредѣлить, какое ощущеніе болѣе пріятно: ощущеніе голубого или зеленаго цвѣта; несомнѣнно, въ одномъ и другомъ случаѣ мы имѣемъ дѣло съ явленіями чисто-субъективнаго свойства, главный характерный признакъ которыхъ, это—недоступность наблюденію другого. Что же психологъ дѣлаетъ для этой цѣли, которая состоитъ въ томъ, чтобы опредѣлить отношеніе между субъективными состояніями? Онъ, говорятъ, обращается внутрь самого себя

и наблюдаетъ, что тамъ происходитъ. Этой громкой фразой многіе настолько запугиваются, что склонны въ этомъ наблюденіи видѣть нѣчто *абсолютно*-отличное отъ объективнаго наблюденія. А, между тѣмъ, въ дѣйствительности происходитъ то, что сознаніе и въ этомъ случаѣ сравниваетъ воспроизведенные образы и больше ничего. Изъ этихъ примѣровъ, кажется, ясно, что провести границу между внутреннимъ и внѣшнимъ опытомъ едва ли возможно.

Но какъ же, говорятъ иногда, вѣдь, въ процессѣ самонаблюденія мы имѣемъ „сознаніе сознанія"? Съ перваго взгляда такой процессъ напоминаетъ собою невозможную механическую задачу—поднять себя на стулѣ, на которомъ сидишь. Поэтому утверждаютъ: или что такой процессъ невозможенъ, или что онъ возможенъ только при посредствѣ необыкновенныхъ агентовъ [1]). Между тѣмъ, если бы мы, не обманываясь словами, попробовали анализировать это понятіе, то нашли бы что и въ этомъ послѣднемъ случаѣ наше сознаніе имѣетъ дѣло только лишь съ воспроизведенными образами. Сознаніе объективнаго міра тоже составляетъ чрезвычайно сложную проблему; но какъ въ томъ, такъ и въ этомъ случаѣ мы не можемъ допустить никакихъ агентовъ внѣ данныхъ представленій безъ того, чтобы не войти въ опасную сферу метафизическихъ предположеній.

Такимъ образомъ, мнѣ кажется, можно было бы сказать, что между воспріятіемъ объективныхъ данныхъ и воспріятіемъ субъективныхъ данныхъ нѣтъ никакой существенной разницы, потому что какъ въ томъ, такъ и въ другомъ случаѣ происходитъ оперированіе надъ воспроизведенными данными, съ тою, впрочемъ, разницей, что внѣшній опытъ всегда относится къ внѣшнему міру, между тѣмъ какъ въ интроспекціи (самонаблюденіи) эта связь съ внѣшнимъ міромъ отсутствуетъ.

---

[1]) *Comte*: „Phil. posit.". T. I., стр. 32. Mais quant'à observer de là même manière les phénomènes intellectuels pendant qu'ils s'exécutent il y a impossibilité manifeste. L'individu pensant ne saurait se partager en deux, dont l'un raisonnerait, tandis que l'autre regarderait raisonner. L'organe observé et l' organe observateur étant dans ce cas identiques, comment l'observation pourrait-elle avoir lieu... Какъ бы въ отвѣтъ на эти затрудненія Конта въ русской литературѣ мы имѣемъ теорію раздвоенія души, *Кавелина* (см. *Задачи психологіи*, стр. 103—104: „Внутреннее зрѣніе... указываетъ на свойство ея *раздвоиться внутри себя, оставаясь единой и цѣльной*").

Пойдемъ дальше и разсмотримъ, какіе пункты различія существуютъ между внутреннимъ и внѣшнимъ воспріятіемъ.

Всякую умственную дѣятельность въ ея отношеніи къ внѣшнимъ объектамъ можно расположить по степени *активности* и вниманія, которыя въ ней обнаруживаются. Во-первыхъ, если мы воспринимаемъ какое-нибудь впечатлѣніе, при чемъ мы не обнаруживаемъ никакого стремленія къ тому, чтобы оно *продолжалось,* то такую умственную дѣятельность мы можемъ назвать просто *воспріятіемъ.* Во-вторыхъ, если мы стараемся, чтобы впечатлѣніе повторилось, т.-е. если мы стараемся вновь вызвать это впечатлѣніе, при чемъ не стремимся вліять на самые объекты, производящіе впечатлѣніе, то мы имѣемъ *наблюденіе.* Въ-третьихъ, если мы произвольно измѣняемъ самые объекты, дѣйствующіе на насъ, то мы имѣемъ *экспериментъ,* опытъ.

Первый случай, воспріятіе, рѣдко можетъ имѣть научное значеніе; это послѣднее приписывается обыкновенно наблюденію и опыту.

По мнѣнію Брентано, Конта (*Phil. pos.*, t. III, p. 590), нужно дѣлать различіе между innere Wahrnehmung и innere Beobachtung, для внутреннихъ явленій можетъ быть *воспріятіе,* но не можетъ быть наблюденій. „Никогда нельзя устремить вниманіе непосредственно на психическіе процессы, а слѣдовательно ихъ нельзя и наблюдать, а можно только воспринимать". „Никогда не можетъ быть наблюдаемъ тотъ предметъ,—говоритъ также Вундтъ (*Philos. Stud.* B. 4, H. 2.294),—который въ моментъ наблюденія уже болѣе не существуетъ Внутреннее воспріятіе *само по себѣ* не можетъ сдѣлаться наблюденіемъ, такъ какъ мы подъ этимъ послѣднимъ разумѣемъ планомѣрное направленіе вниманія на явленія" (*Logik,* II, стр. 482). Это замѣчаніе Вундта нужно понимать слѣдующимъ образомъ. Задача науки—опредѣлить причинную зависимость или вообще послѣдовательность явленій; въ природѣ мы обыкновенно встрѣчаемъ цѣлый комплексъ предшествующихъ явленій и такой же комплексъ послѣдующихъ; нужно опредѣлить, какое послѣдующее соотвѣтствуетъ извѣстному предыдущему. Обыкновенно люди науки на основаніи какихъ-нибудь данныхъ составляютъ извѣстную гипотезу объ отношеніи такого-то предыдущаго къ такому-то послѣдующему; въ самомъ явленіи ученый *мысленно* выдѣляетъ одно и другое и такимъ образомъ старается про-

вѣрить свое предположеніе или вообще опредѣлить указанное отношеніе; слѣдовательно, вниманіе наблюдателя направляется на данную пару явленій. Спрашивается, какъ это возможно въ интроспекціи, гдѣ мы никогда не имѣемъ дѣла съ самыми явленіями, а всегда только лишь съ воспроизведенными образами, которые являются простыми отпечатками явленій? Въ интроспекціи мы всегда имѣемъ дѣло съ воспроизведенными состояніями сознанія; притомъ совершенно въ такомъ порядкѣ, въ какомъ они имѣли мѣсто раньше; измѣнить этотъ порядокъ сосуществованія и послѣдовательности мы не имѣемъ никакой возможности.

Далѣе, интроспекція имѣетъ еще другія неудобства сравнительно съ внѣшнимъ наблюденіемъ. Такъ какъ она имѣетъ дѣло только лишь съ воспроизведенными образами, только лишь съ воспроизведеніемъ раньше совершавшихся внутреннихъ процессовъ, то она должна нести всѣ неудобства, связанныя съ воспроизведеніемъ. Въ этомъ послѣднемъ одни элементы выступаютъ яснѣе, другіе менѣе ясно, чѣмъ они были въ первоначальномъ воспріятіи; отдѣльные элементы никогда не могутъ быть воспроизведены въ такомъ видѣ, какъ они были въ первоначальномъ воспріятіи; и въ этомъ-то заключается разница между простымъ воспріятіемъ и наблюденіемъ, такъ какъ это послѣднее постоянно старается повторить впечатлѣніе.

Такимъ образомъ, внутреннее воспріятіе само по себѣ, во-первыхъ, не можетъ пользоваться наблюденіемъ и, во-вторыхъ, избѣгать тѣхъ ошибокъ, которыя неизбѣжно связаны съ репродукціей представленій.

Таково мнѣніе нѣкоторыхъ эмпириковъ-психологовъ относительно интроспекціи и ея недостаточной пригодности для научныхъ цѣлей. Однако, несмотря на то, что интроспекція влечетъ за собою нѣкоторыя неудобства, она, все-таки, *признается фундаментомъ всей психологіи.*

Очень часто упрекаютъ психологовъ такъ называемой эмпирической школы въ томъ, что они не признаютъ интроспективнаго метода; но это совершенно несправедливо. Психологи эмпирической школы признаютъ, что изученіе психическаго міра человѣка можетъ совершаться двумя путями: посредствомъ интроспекціи и посредствомъ объективнаго наблюденія; но они не сомнѣваются въ томъ, что интроспекціи принадлежитъ важнѣйшая роль, потому что каждый объек-

тивный фактъ мы выражаемъ въ терминахъ тѣхъ данныхъ, которыя мы почерпнули изъ интроспекціи. „Безъ помощи самонаблюденія всѣ факты внѣшняго наблюденія будутъ такъ же безсодержательны, какъ слова на печатномъ листѣ для глаза, не умѣющаго истолковать смыслъ ихъ какъ внѣшнихъ знаковъ“ (*Льюисъ:* „Изуч. псих.“, стр. 90). Такъ, наприм., при изученіи низшихъ животныхъ мы узнаемъ о ихъ душевныхъ состояніяхъ по внѣшнимъ, объективнымъ обнаруженіямъ, сравнивая ихъ съ нашими. Бенъ (*Les sens et l'intelligence*) замѣчаетъ: „Пока мы говоримъ о нервахъ и фибрахъ, мы совсѣмъ не говоримъ о томъ, что обыкновенно называется психическою жизнью,—это только объективный методъ изслѣдованія физіологическихъ процессовъ“. Милль (въ *Логикѣ,* кн. VI, гл. IV) требуетъ строгаго разграниченія психологіи отъ физіологіи и находитъ незаконнымъ умышленное отрицаніе психологическаго анализа и построеній теорій духа единственно на физіологическихъ данныхъ; онъ требуетъ синтеза обоихъ методовъ, а принятіе одного только онъ считаетъ большимъ ущербомъ для успѣховъ индуктивной науки.

Спенсеръ также требуетъ синтеза обоихъ методовъ и отвергаетъ возможность и достаточность одного изъ нихъ. Самъ онъ примѣняетъ субъективный методъ для анализа и объективный для синтеза, но, по его собственному признанію, субъективному методу принадлежитъ первенство, такъ какъ безъ него неизвѣстно, о чемъ идетъ рѣчь. Ланге говоритъ (*Ист. мат.,* II, стр. 329): „что касается психологіи, какъ естественной науки, то этимъ прекраснымъ названіемъ до такой степени злоупотребляли, что легко можно подвергнуться опасности выбросить ребенка вмѣстѣ съ водою изъ ванны“.

Во II томѣ *Логики* Вундтъ приводитъ въ числѣ недостатковъ интроспективнаго метода невозможность наблюденія и часто неясность въ воспроизведеніи состояній сознанія; но эти недостатки устраняются, по его мнѣнію, при соединеніи съ вспомогательными средствами, которыя заключаются, во-первыхъ, въ психо-физическихъ экспериментахъ, во-вторыхъ, въ сравнительно-психологическихъ изслѣдованіяхъ и, наконецъ, въ-третьихъ, въ историко-психологическихъ данныхъ.

Такимъ образомъ, психологи эмпирической школы не отрицаютъ интроспекціи, они признаютъ ее за фундаментъ психологіи; но сама по себѣ, по ихъ мнѣнію, она недостаточна, она должна быть дополнена объективнымъ наблюде-

ніемъ и, притомъ, въ его высшей формѣ, именно въ формѣ *эксперимента.*

„Въ продолженіе двухъ послѣднихъ столѣтій методъ самонаблюденія,—говоритъ Рибо (*Psych. Allem.*),—показалъ свою силу: мы ему обязаны хорошими описаніями, превосходными анализами, *но его нива сжата*".

Въ самомъ дѣлѣ, если признать, что роль интроспекціи (въ ея обычномъ смыслѣ) сыграна, что она уже теперь самостоятельно существовать не можетъ, что она нуждается въ опорѣ, такъ какъ сама по себѣ она безсильна создать что-нибудь прочное, то чѣмъ, спрашивается, нужно дополнить эту основу психологіи? Чтобы отвѣтить на этотъ вопросъ, нужно отвѣтить предварительно на другой, именно: въ чемъ заключается задача научной психологіи?

Я уже указалъ на то, что главною причиной застоя психологіи была метафизика, которая навязывала ей свои пріемы изслѣдованія. Для того, чтобы психологія могла прогрессировать, она должна пользоваться пріемами физическихъ наукъ, она должна быть индуктивной и отвергнуть дедукціи изъ чисто-метафизическихъ гипотезъ о сущности души и проч. „Психологія,—говоритъ Höffding (*Psych. im Umriss.* 1887, S. 7),—есть ученіе о томъ, что́ мыслитъ, чувствуетъ и желаетъ, въ противоположность физикѣ, какъ ученію о томъ, что́ движется въ пространствѣ и наполняетъ пространетво. Психологъ такъ же мало обязанъ начать съ объясненія того, что́ такое душа, какъ мало физика принуждена начать съ объясненія того, что́ такое матерія". Въ самомъ дѣлѣ, „что сказали бы мы о естествоиспытателѣ, который началъ бы съ уясненія сущности природы и который лишь тогда считалъ бы свои изслѣдованія цѣлесообразными, когда бы онъ напередъ точно уяснилъ себѣ, что́ такое природа? Куда бы дѣвались блистательныя открытія Эрстеда, Фарадея, Плюккера, если бы они сначала метафизически изслѣдовали понятіе магнетизма и лишь потомъ начали бы свои естественно-научныя изслѣдованія?" (*Ланге:* „Ист. мат.", II, 333).

Поэтому хотя психологія, какъ обыкновенно принято опредѣлять ее, и есть наука о душѣ, но мы можемъ приняться за изученіе ея „безъ души", т.-е. безъ метафизическихъ предположеній о сущности, непротяженности ея, и можемъ въ этомъ держаться примѣра изслѣдователей въ области физическихъ знаній.

Задача послѣднихъ заключается въ опредѣленіи сосуществованія и послѣдовательности явленій *(Милль:* „Лог.“, кн. IV, гл. IV). Между состояніями духа существуетъ однообразіе послѣдовательностей, которыя могутъ быть опредѣлены помощью опыта и наблюденія. Поэтому и задача психологіи можетъ быть параллельна задачѣ физическихъ знаній; она можетъ имѣть цѣлью опредѣлить сосуществованіе и послѣдовательность явленій.

Всѣ физическія знанія своимъ успѣхомъ обязаны, по всеобщему признанію, опыту, эксперименту. Спрашивается, можетъ ли экспериментъ быть примѣняемъ для изученія причинной связи психическихъ явленій?

„Въ каждомъ случаѣ, который подлежитъ нашему наблюденію,—говоритъ Милль *(Лог.,* кн. III, гл. VII, § 2),—существуетъ множество явленій предшествующихъ и послѣдующихъ. Если бы предшествующія явленія можно было отдѣлить другъ отъ друга только въ мысли, или если бы послѣдующія явленія нельзя было встрѣтить отдѣльно другъ отъ друга, то для насъ было бы невозможно различить дѣйствительные законы или указать извѣстной причинѣ его дѣйствіе. Для того, чтобы это сдѣлать, мы должны быть въ состояніи встрѣтить отдѣльно нѣкоторые изъ антецедентовъ, и наблюсти, что изъ нихъ вытекаетъ, и нѣкоторыя изъ дѣйствій, и наблюсти, что имъ предшествуетъ. Мы должны, однимъ словомъ, послѣдовать правилу Бэкона—*измѣнять обстоятельства.* Для того, чтобы видоизмѣнить обстоятельства, мы можемъ прибѣгнуть или къ наблюденію, или къ опыту: мы можемъ или найти въ природѣ такой случай, который соотвѣтствуетъ нашимъ цѣлямъ, или при помощи искусственнаго распредѣленія обстоятельствъ сдѣлать подобное“. Если мы примемъ это миллевское опредѣленіе эксперимента, то *какъ* мы будемъ въ состояніи дѣлать такія *перестановки* въ сферѣ душевныхъ явленій, чтобы можно было опредѣлить ихъ причинную взаимозависимость?

Такого рода оперированіе, возможное въ сферѣ объектовъ физическаго міра, кажется совершенною невозможностью въ сферѣ психическихъ явленій, которыя мы можемъ наблюдать, слѣдуя только ихъ естественному теченію, не имѣя возможности видоизмѣнять ихъ порядокъ сообразно нашимъ цѣлямъ; но это только повидимому. Такъ называемая экспериментальная психологія нашла выходъ изъ этой трудности и сумѣла въ этомъ отношеніи уравнять психологію съ физическими науками.

Чтобы яснѣе выразить различіе двухъ путей, которыми шла старая и новая психологія, мы можемъ прибѣгнуть къ теоріи экспериментальныхъ методовъ, обязанной своимъ возникновеніемъ Дж. Ст. Миллю. Старая психологія принимала два метода изслѣдованія: методъ *согласія* и методъ *различія*. Новая психологія примѣняетъ также эти два метода, но присоединяетъ къ нимъ третій, именно *методъ сопутствующихъ измѣненій*. Этотъ послѣдній методъ для психологическихъ экспериментовъ оказывается необходимымъ по той причинѣ, что мы не въ состояніи прямо *вліять измѣняющимъ образомъ на теченіе явленій сознанія*, но можемъ измѣнять только лишь внѣшнія физическія условія, подъ вліяніемъ которыхъ находится наше сознаніе.

Эта трудность въ психической сферѣ соотвѣтствуетъ такой же трудности въ аналогичной сферѣ физическихъ явленій. Какъ извѣстно, методъ согласія и различія заключается въ томъ, что мы искусственно изолируемъ или предполагаемую причину, чтобы опредѣлить дѣйствіе, или предполагаемое дѣйствіе, чтобы опредѣлить причину. Но есть классъ законовъ, который невозможно опредѣлить при помощи методовъ согласія и различія; это именно законы тѣхъ постоянныхъ причинъ и тѣхъ неразрушимыхъ агентовъ, исключить и изолировать которыхъ нѣтъ никакой возможности. Такъ наприм., физика не можетъ для изученія теплоты извлекать или вводить ее въ тѣло; она для этого дѣйствуетъ не прямымъ путемъ; она увеличиваетъ теплоту или уменьшаетъ ее; заставляетъ ее измѣняться и изучаетъ эти измѣненія въ ихъ *видимыхъ* и *ощутимыхъ* эффектахъ. Точно такъ же и въ сферѣ психическихъ явленій невозможно уничтожить и снова возстановить извѣстную форму умственной дѣятельности, чтобы изучить природу ея и послѣдовательность явленій; но зато есть возможность заставить ее измѣняться посредствомъ ея физическаго сопутствующаго. Психическія измѣненія изучаются не прямымъ путемъ, но посредствомъ измѣненій физическихъ явленій, которыя въ данномъ случаѣ изучаются прямо (см. объ этомъ *Ланге*: „Ист. мат.“, II, 348; *Льюисъ*: „Изуч. психол.“, 101. Volkman, Lehrbuch der Psychologie. B. I. 44).

Такимъ образомъ, ясно, что такъ какъ психическій организмъ принадлежитъ къ числу явленій, непосредственное измѣненіе которыхъ для насъ немыслимо, но которыя могутъ

подвергаться извѣстной модификаціи при измѣненіи *внѣшнихъ* сопутствующихъ явленій, подлежащихъ *точнымъ измѣреніямъ,* то мы имѣемъ, слѣдовательно, возможность измѣренія психическихъ явленій. Этимъ самымъ для экспериментальной психологіи открывается возможность, оставляя поверхностное наблюденіе (удѣлъ прежней психологіи), перейти къ точному *измѣренію* психическихъ явленій.

Прежде чѣмъ перейти къ спеціальному разсмотрѣнію приложенія числа къ явленіямъ сознанія, позволю себѣ резюмировать словами Вундта цѣль и объемъ экспериментальной психологіи (*Phil. St.*, B. I): „Задача экспериментальной психологіи заключается въ томъ, чтобы содержаніе сознанія разложить на его составные элементы, изучить эти элементы въ ихъ качественныхъ и количественныхъ свойствахъ и точнымъ образомъ опредѣлить *отношеніе сосуществованія и послѣдовательности.* Эта задача идетъ вполнѣ параллельно той, которой слѣдуетъ физика въ изученіи внѣшнихъ явленій. Физика также разлагаетъ естественныя явленія на ихъ составныя части, опредѣляетъ свойства послѣднихъ и ихъ временныя отношенія. Факты, составляющіе предметъ экспериментальной психологіи, должны быть описываемы съ возможно большею точностью; тѣмъ самымъ, что экспериментальная психологія стремится быть точной, она отличается отъ обыкновенной психологіи, оперирующей съ такъ называемымъ *самонаблюденіемъ.*

„Послѣдней, въ сферѣ внѣшняго опыта, противополагается не какой-нибудь особый родъ физики, но просто обыкновенное воспріятіе внѣшнихъ явленій, какъ это возможно для нашихъ органовъ чувствъ безъ количественныхъ опредѣленій или какихъ-либо другихъ вспомогательныхъ пріемовъ. Очевидно, что это обыкновенное воспріятіе чувствъ съ такимъ же правомъ можетъ заявить претензію быть наукой, какъ и обыкновенная психологія; даже можно сказать, что оно отличается большею точностью, чѣмъ эта послѣдняя, такъ какъ существенное требованіе хорошаго наблюденія есть, конечно, независимость наблюдаемыхъ объектовъ отъ случайныхъ свойствъ; само собою разумѣется, что въ этомъ отношеніи внѣшніе объекты болѣе независимы отъ наблюдателя, чѣмъ факты собственнаго сознанія".

Давно уже выражалась мысль, что приложимость математики къ извѣстной наукѣ считается признакомъ ея совер-

шенства, такъ какъ это даетъ возможность съ наибольшею точностью опредѣлять взаимозависимость явленій данной области. Всѣ физическія науки совершенствуются по мѣрѣ того, какъ приложеніе числа становится все шире и шире.

Возможно ли, спрашивается, приложеніе числа къ анализу явленій внутренней жизни, можно ли надѣяться на то, что когда-нибудь психологія займетъ мѣсто въ ряду точныхъ наукъ,—по крайней мѣрѣ, въ томъ смыслѣ, что законы ея будутъ выражаться помощью математическихъ формулъ?

Справедливо то, что для приложенія *количественнаго* анализа встрѣчаются большія трудности; нужно также согласиться съ мнѣніемъ тѣхъ, которые утверждаютъ, что въ области *собственно представленій* измѣреніе невозможно. Въ самомъ дѣлѣ: „Для всякаго измѣренія нужна общая мѣра, которую необходимо опредѣлить предварительно; при этомъ неопредѣленная величина обращается въ опредѣленную именно тѣмъ, что она измѣряется другою опредѣленною, съ которою она находится въ постоянномъ отношеніи. Такое постоянство отношеній существуетъ только между причинами и ихъ дѣйствіями; поэтому явленія могутъ измѣряться двумя путями—по ихъ причинамъ или по ихъ дѣйствіямъ. Послѣдній путь измѣренія въ естествознаніи есть общее правило; такъ, наприм., общія причины внѣшнихъ явленій, силы природы, измѣряются производимыми ими дѣйствіями, движеніями. Напротивъ, въ психологіи вездѣ, гдѣ только можетъ быть рѣчь объ измѣреніи, приходится измѣрять обратно *дѣйствіе по причинамъ*. Смѣну и теченіе нашихъ внутреннихъ состояній мы измѣряемъ по ихъ внѣшнимъ причинамъ, именно по движеніямъ во внѣшнемъ мірѣ“ (*Wundt*). Такимъ образомъ, *соматическій* способъ изученія психическихъ явленій, т.-е. изученіе при помощи изслѣдованія измѣненія *физическаго* сопутствующаго, даетъ возможность пользоваться измѣреніемъ въ области психологіи; та отрасль психологіи, которая занимается изученіемъ психическихъ актовъ въ ихъ численныхъ отношеніяхъ, называется *психометріей* въ обширномъ смыслѣ; изъ нея выдѣляется, какъ совершенно самостоятельный отдѣлъ, *психофизика*, которая имѣетъ цѣлью изучить *отношеніе, существующее между ощущеніями и физическими раздраженіями,* отъ нея отличается психометрія въ тѣсномъ смыслѣ, какъ измѣреніе *продолжительности* нѣкоторыхъ простѣйшихъ психическихъ актовъ.

Послѣ этого краткаго обзора различныхъ воззрѣній на методы въ психологіи, на ихъ относительную цѣнность, я изложу общіе результаты психометрическихъ изслѣдованій и тѣ законы или обобщенія, которые указываютъ на сосуществованіе или послѣдовательность извѣстныхъ фактовъ душевной жизни. Считаю нужнымъ предупредить, что я не стану указывать, во-первыхъ, на технику производства опытовъ, во-вторыхъ, какъ это ни покажется страннымъ (съ перваго раза), я почти не буду приводить цифръ, даже среднихъ, потому что цифры въ этой сферѣ имѣютъ значеніе не по своимъ *абсолютнымъ* величинамъ, а по своимъ *относительнымъ*, которыя даютъ возможность аналитическимъ путемъ опредѣлить отношеніе и связь тѣхъ или другихъ психическихъ актовъ. При этомъ, приводя результаты, часто кажущіеся *парадоксальными*, я не вхожу въ объясненіе ихъ, такъ какъ считаю необходимымъ оставаться только въ предѣлахъ поставленной мною задачи, которая заключается въ томъ, чтобы показать, что *результаты, добытые психометріей, не могли быть найдены путемъ одного лишь самонаблюденія и даже часто кажутся совершенно ему противорѣчащими* и что вслѣдствіе этого психометрія, какъ отдѣльная отрасль психологіи, должна имѣть свой raison d'être.

II.

Результаты психометріи.

Считаю необходимымъ предварительно уяснить значеніе двухъ терминовъ, которые часто будутъ употребляться впослѣдствіи: это именно *перцепція* и *апперцепція*. Изъ представленій, находящихся въ нашемъ сознаніи въ данный моментъ, одни имѣютъ бо̀льшую ясность и отчетливость, а другія— меньшую. Если, выражаясь образно, мы скажемъ относительно представленій вообще, находящихся въ извѣстный моментъ въ сознаніи, что они находятся въ свѣтломъ *полѣ* сознанія, то наиболѣе свѣтлую часть поля можно назвать *свѣтлымъ пунктомъ* сознанія. Тогда *перцепціей* можно назвать появленіе представленія на полѣ сознанія вообще, а *апперцепціей* появленіе его въ *свѣтломъ* пунктѣ. Если, напримѣръ, я на улицѣ веду съ кѣмъ-нибудь разговоръ, то рѣчь моего собесѣдника будетъ занимать свѣтлый пунктъ

моего сознанія; стукъ экипажей, лай собакъ будутъ занимать также мое сознаніе, но только болѣе темныя его части. Всякое впечатлѣніе, начинающее дѣйствовать на сознаніе, сначала входитъ въ поле сознанія, а затѣмъ въ свѣтлый пунктъ его, т.-е. сначала перципируется, а затѣмъ апперципируется.

Для того, чтобы опредѣлить путемъ измѣреній природу сложныхъ психическихъ актовъ, необходимо предварительно изслѣдовать природу элементарныхъ процессовъ, входящихъ въ составъ ихъ. Но здѣсь оказывается, что даже самыя простѣйшія изъ нихъ никогда не могутъ быть совершенно выдѣлены, а всегда являются отдѣльнымъ звеномъ такого процесса, въ которомъ остальныя звенья составляются моментами чисто-физіологическаго характера. Вслѣдствіе этого, для опредѣленія природы психическаго акта, входящаго въ составъ такой цѣпи явленій, нужно при помощи особенныхъ пріемовъ *выдѣлить* его изъ указаннаго ряда.

Самымъ простѣйшимъ умственнымъ процессомъ нужно считать тотъ, когда субъектъ, собирающійся воспринимать, заранѣе знаетъ, какого рода впечатлѣніе будетъ дѣйствовать на его органы чувствъ, и когда онъ *ожидаетъ* это впечатлѣніе; само собою понятно, что въ этомъ случаѣ впечатлѣніе должно быть самаго простого свойства, т.-е. простое звуковое, свѣтовое, осязательное и т. п. возбужденіе.

Мы не имѣемъ возможности опредѣлить продолжительность этого простѣйшаго психическаго акта непосредственно, а только изъ сложныхъ временъ, въ которыя онъ входитъ какъ составная часть. Это послѣднее сложное время принято называть *временемъ реакціи,* потому что субъектъ, подвергающійся эксперименту, даетъ знать о томъ, что этотъ процессъ у него совершился, тѣмъ, что производитъ опредѣленное движеніе, *реагируетъ*. Оно называется еще временемъ *простой реакціи,* потому что въ данномъ случаѣ дѣло идетъ о простѣйшемъ психическомъ актѣ.

Въ психометрическихъ изслѣдованіяхъ время измѣряется посредствомъ особеннаго прибора, называемаго хроноскопомъ; мы не можемъ дать подробнаго описанія этого прибора, но можемъ только сказать (что, впрочемъ, для нашей цѣли вполнѣ достаточно), что хроноскопъ состоитъ изъ часовъ, показывающихъ время въ тысячныхъ частяхъ секунды. Стрѣлки его могутъ по произволу приводиться въ движеніе

и останавливаться посредствомъ электромагнитныхъ приспособленій. Стрѣлки хроноскопа пускаются въ ходъ въ тотъ моментъ, когда начинаетъ дѣйствовать извѣстное впечатлѣніе, и останавливаются субъектомъ въ тотъ моментъ, когда оконченъ актъ, составлявшій цѣль опыта.

Для опредѣленія времени простой реакціи субъекту говорятъ, напримѣръ, что будетъ дѣйствовать свѣтовое впечатлѣніе; онъ долженъ, какъ только воспримѣтъ это впечатлѣніе, посредствомъ движенія руки, которое называется *реактивнымъ* движеніемъ, остановить движеніе стрѣлокъ хроноскопа; въ данномъ случаѣ у субъекта является предварительное напряженіе вниманія относительно ожидаемаго впечатлѣнія и у него въ это время совершается слабая апперцепція впечатлѣнія и слабая апперцепція двигательнаго представленія. Какъ только появится ожидаемое впечатлѣніе, то апперцепція его совершится мгновенно, такъ какъ она была уже въ слабомъ видѣ; быстро будетъ посланъ волевой импульсъ, такъ какъ онъ былъ уже почти готовъ.

Процессъ времени простой реакціи, т.-е. времени, которое протекаетъ отъ *начала* впечатлѣнія до того момента, когда явилось указаніе, что процессъ совершился, *можетъ* складываться изъ слѣдующихъ отдѣльныхъ процессовъ:

Во-первыхъ, проведеніе возбужденія отъ органовъ чувствъ къ мозгу.

Во-вторыхъ, вхожденіе въ свѣтлое поле сознанія (перцепцію).

Въ-третьихъ, вхожденіе въ свѣтлый пунктъ сознанія (апперцепцію).

Въ-четвертыхъ, волевое возбужденіе, которое освобождаетъ въ центральномъ органѣ *импульсъ къ движенію.*

Въ-пятыхъ, проведеніе возникшаго такимъ образомъ двигательнаго возбужденія къ мускуламъ и наростаніе энергіи въ послѣднихъ.

Первый и послѣдній изъ этихъ процессовъ суть чисто-физіологическіе (вѣдь, они не что иное, какъ проведеніе нервнаго возбужденія). Три средніе процесса: перцепцію, апперцепцію и развитіе волевого импульса, можно назвать процессами психо-физическими, потому что они одновременно имѣютъ и физіологическую, и психологическую стороны, т.-е. сопровождаются сознаніемъ.

Время простой реакціи въ указанномъ смыслѣ есть время, которое протекаетъ отъ воздѣйствія какого-нибудь простого

впечатлѣнія заранѣе извѣстнаго свойства до совершенія произвольнаго движенія. Цифры, полученныя различными экспериментаторами, въ общемъ, будучи довольно сходны, не всегда равны, что, конечно, находится въ зависимости отъ самыхъ разнообразныхъ постороннихъ вліяній, освободиться отъ которыхъ вполнѣ, кажется, невозможно ни при какомъ экспериментѣ. Это различіе цифръ многихъ скептиковъ даже приводило къ мысли о невозможности самого измѣренія. Для разныхъ областей чувствъ получились разныя цифры; для одной и той же области чувствъ, при различіи впечатлѣній, получались разныя цифры. Наприм., для кожныхъ раздраженій при воздѣйствіи электричествомъ время реакціи оказывается значительно меньше, чѣмъ при обыкновенномъ осязательномъ раздраженіи. Можно было, слѣдовательно, думать, что въ этомъ случаѣ существенную роль играетъ *видъ* раздраженія, т.-е. что звуковыя ощущенія требуютъ меньшее время реакціи, чѣмъ свѣтовыя. Однако оказалось, что сюда входитъ другая причина. Это именно *интенсивность* ощущенія: ибо хотя во всѣхъ опытахъ съ простой реакціей употребляются раздраженія умѣренной силы, но нельзя сказать, чтобы ихъ дѣйствія на чувствующіе нервы были совершенно равны; мы не имѣемъ никакой возможности уравнять раздраженія различныхъ органовъ чувствъ, но иногда ихъ дѣйствіе на сознаніе будетъ приблизительно одинаково; это именно бываетъ тогда, когда они едва достигаютъ порога раздраженія, т.-е. когда они бываютъ едва различимы для сознанія. Оказалось, что *въ этомъ случаѣ время реакціи для всѣхъ чувствъ будетъ равно.*

Нужно, слѣдовательно, думать, что по отношенію къ апперцепціи ни одно чувство не можетъ быть поставлено выше или ниже другого; но различія, обыкновенно наблюдаемыя во временахъ реакціи, зависятъ отъ различныхъ интенсивностей, съ которыми раздраженія дѣйствуютъ на наше сознаніе. На это могутъ возразить, что, вѣдь, это можно было предвидѣть на основаніи физіологическаго закона, что распространеніе возбужденія въ нервномъ волокнѣ съ возрастающей силой раздраженія пріобрѣтаетъ бо́льшую скорость. Однако вычисленія показали, что физіологическій моментъ здѣсь играетъ очень несущественную роль; при производствѣ опытовъ выяснилось, что время реакціи сокращается вслѣдствіе сильнаго напряжения апперцепціи и что, слѣдовательно,

Библиотека СССР Ленинградъ

моментъ психо-физіологическій, а не физіологическій, имѣетъ здѣсь существенное значеніе.

Если бы теперь мы задались вопросомъ, какъ распредѣляется время реакціи между отдѣльными членами ея, а, главнымъ образомъ, между апперцепціей и волей, то пока не представлялось возможности рѣшить; возможнымъ оказывалось *измѣненіе величины* каждаго члена процесса реакціи.

Въ опыты можно ввести рядъ условій, которыя могутъ измѣнять продолжительность реакціи, а именно вліять замедляющимъ или ускоряющимъ образомъ на апперцепцію.

Если, во-первыхъ, впечатлѣніе заранѣе извѣстно по отношенію *ко времени появленія*, качеству и интенсивности, то вниманіе съ такою силою приспособляется къ ожидаемому впечатлѣнію, что время апперцепціи почти обращается въ нуль или въ величину, близкую къ нулю. Само собою понятно, что обратныя условія, т.-е. неизвѣстность относительно того, какого качества и въ какое время начнетъ дѣйствовать извѣстное впечатлѣніе, вліяетъ замедляющимъ образомъ. Далѣе, раздраженіе, появленіе котораго хотя и ожидается, но для интенсивности котораго не существуетъ приспособленія, требуетъ бо́льшаго времени реакціи. Еще болѣе, чѣмъ при впечатлѣніяхъ, интенсивность которыхъ не извѣстна заранѣе, время реакціи замедляется при совершенно неожиданныхъ впечатлѣніяхъ.

Усложненія другого рода возникаютъ тогда, когда при реагированіи на впечатлѣніе опредѣленнаго качества и интенсивности заставляютъ дѣйствовать *еще другое раздраженіе*. Въ этомъ случаѣ время болѣе или менѣе значительно удлиняется. Здѣсь получился довольно неожиданный результатъ. Важнымъ оказывается для замедленія времени реакціи, будетъ ли побочное раздраженіе *однородно* съ главнымъ, или нѣтъ, т.-е. будетъ ли, наприм., при главномъ звуковомъ и побочное звуковое или же свѣтовое. Изъ произведенныхъ съ этой цѣлью опытовъ получились слѣдующіе результаты: *затрудняется* вліяніе на вниманіе при разнородныхъ раздраженіяхъ больше, чѣмъ при однородныхъ, хотя a priori нужно было бы ждать обратнаго, такъ какъ, вѣдь, однородныя впечатлѣнія могутъ мѣшать различенію.

Можно было бы привести еще массу условій, вліяющихъ на измѣненіе времени реакціи, наприм., *возрастъ, время года, предшествующія состоянія, болѣзнь, тѣлесное возбужденіе,*

привычку, упражненіе и пр., но за недостаткомъ мѣста я отказываюсь это сдѣлать.

На вопросъ, на долю какого момента—*апперцепціи* или *волевого возбужденія*—приходится ускореніе или замедленіе реакціи, до послѣднихъ опытовъ, о которыхъ я сейчасъ упомяну, нельзя было отвѣчать вполнѣ опредѣленно, такъ какъ въ моментъ реагированія субъектъ находится въ напряженномъ состояніи какъ относительно ожидаемаго впечатлѣнія, такъ и относительно волевого импульса, который онъ долженъ послать.

Изслѣдованіе Людвига Ланге, помѣщенное въ *Phil. Stud.*, показываетъ, какъ шатко мнѣніе тѣхъ, которые склонны отрицать значеніе психометріи на томъ только основаніи, что цифры, получаемыя экспериментаторами, часто не согласны другъ съ другомъ; эта работа является характерною страницей изъ исторіи психометріи, такъ какъ показываетъ, какъ сравнительно быстро совершенствуется техника опытовъ.

Какъ я уже выше указалъ, цифры для времени простой реакціи получались довольно различныя и разстоянія между максимумомъ и минимумомъ часто было довольно значительно, несмотря на то, что опыты, *повидимому,* производились при одинаковыхъ приблизительно условіяхъ; экспериментаторы старались объяснить это различными причинами: утомленіемъ, упражненіемъ и т. д., и старались, разумѣется, устранить эти условія; однако всего этого оказалось недостаточно. Въ самомъ дѣлѣ, Ланге указалъ, что здѣсь существуетъ факторъ, способный выяснить эти значительныя колебанія, и что вопросъ о простой реакціи дифференцируется; теперь разсматриваются, какъ два различныхъ явленія, тѣ явленія, которыя раньше отождествлялись и сбивали съ толку изслѣдователей.

Я уже сказалъ, что *ожиданіе* впечатлѣнія имѣетъ значеніе для ускоренія или замедленія реакціи. Изъ изслѣдованія Ланге выясняется, что „на продолжительность реакціи имѣетъ вліяніе, сосредоточиваетъ ли субъектъ ожиданіе *на органъ чувства,* который долженъ воспринять впечатлѣніе, или же на реакціонномъ движеніи, которое онъ долженъ совершить“.

1) Можно получить реакціи, когда субъектъ *совершенно не думаетъ* о предстоящемъ чувственномъ впечатлѣніи, а, напротивъ, какъ можно сильнѣе приготовляетъ иннервацію для реакціоннаго движенія, которое онъ долженъ совершить.

2) Съ другой стороны, можно, *совершенно избѣгая* предварительной двигательной иннервации, направить все свое вниманіе на ожидаемое впечатлѣніе, при чемъ одновременно субъектъ задается цѣлью непосредственно послѣ воспріятія впечатлѣнія послать импульсъ къ движенію; реакціи, полученныя въ этомъ послѣднемъ случаѣ, совершенно отличаются отъ реакцій перваго рода, какъ относительно психологическаго значенія, такъ и относительно продолжительности.

Назовемъ первый родъ реакціи *мускульной реакціей,* а второй родъ реакціи—*сенсорной реакціей.* Оказалось, что въ случаѣ *сенсорной реакціи продолжительность почти въ два раза больше, чѣмъ въ случаѣ мускульной реакціи.* Экспериментаторъ объясняетъ это тѣмъ, что мускульная реакція имѣетъ чисто-рефлективный характеръ, между тѣмъ какъ сенсорная включаетъ въ себя и чисто-психическій моментъ. Схема простой реакціи, которую мы привели выше, претерпѣваетъ существенныя измѣненія. Во-первыхъ, въ мускульной реакціи волевое возбужденіе совсѣмъ не сознается; а волевое возбужденіе, которое не сознается, не можетъ быть названо волевымъ возбужденіемъ; вѣдь, критеріемъ *волевого дѣйствія* является то обстоятельство, что мы совершаемъ его съ полнымъ сознаніемъ. Но такъ какъ, къ тому же, мускульная реакція не включаетъ совершенно *апперцепціи,* то мы можемъ сказать, что эта форма реакціи есть, въ сущности, не что иное, какъ *мозговой рефлексъ.* Что касается сенсорной реакціи, то, въ случаѣ предварительнаго напряженія вниманія, апперцепція, вѣроятно, во времени сливается съ перцепціей, продолжительность апперцепціи равняется нулю.

Итакъ, во что же обращается *идеальная* схема реакціи, предложенная Вундтомъ? Какъ распредѣляется время реакціи между отдѣльными членами его? Пока разрѣшить это едва ли возможно, но мы можемъ сказать, что мускульная реакція—это рефлексъ, слѣдовательно, актъ не психическій; сенсорная реакція съ предварительнымъ напряженіемъ вниманія имѣетъ только одинъ психическій членъ: *волевое* возбужденіе.

Такимъ образомъ, въ простой реакціи мы имѣемъ дѣло съ психическимъ явленіемъ съ сильно подчеркнутымъ физіологическимъ характеромъ. Теперь перейдемъ къ акту чисто-психическаго характера.

При разсмотрѣнныхъ нами условіяхъ апперцепція могла совершаться очень легко; но этотъ процессъ можно услож-

нить; для этого нужно, чтобы воспріятіе впечатлѣнія связывалось съ извѣстнымъ *различеніемъ* его отъ другихъ впечатлѣній. Напримѣръ, дается нѣсколько цвѣтовъ; реагирующій долженъ воспринять все предложенное количество, различить заранѣе условленный цвѣтъ и произвести реакцію, какъ знакъ того, что различеніе совершилось. Въ простой реакціи апперцепція была чрезвычайно несложна, нужно было реагировать на одно впечатлѣніе, которое было, притомъ, заранѣе извѣстно; здѣсь приходится имѣть дѣло съ нѣсколькими, при чемъ одно представленіе должно быть вполнѣ отчетливо; такая реакція называется реакціей различенія; очевидно, что въ этой реакціи апперцепціи задается несравненно болѣе сложная задача, чѣмъ въ случаѣ простой реакціи. Здѣсь, конечно, также возможны градаціи; различеніе будетъ *простое*, если происходитъ между двумя простыми впечатлѣніями; различеніе будетъ сложное, если происходитъ между болѣе чѣмъ двумя впечатлѣніями.

Опыты для опредѣленія продолжительности процесса различенія производятся слѣдующимъ образомъ: субъекту говорятъ, что онъ долженъ реагировать на одинъ изъ двухъ цвѣтовъ (на бѣлый или же на черный), положимъ, на бѣлый. Въ тотъ моментъ, когда бѣлый цвѣтъ начинаетъ дѣйствовать на субъекта, пускаются въ ходъ стрѣлки хроноскопа; когда субъектъ различилъ, что это именно тотъ цвѣтъ, на который онъ долженъ былъ реагировать, онъ останавливаетъ стрѣлки хроноскопа; на хроноскопѣ получается указаніе, сколько времени нужно *для реакціи* при процессѣ различенія. Обращаю вниманіе на то, что на хроноскопѣ отмѣчается время, нужное для реакціи. Если же мы изъ полученнаго такимъ образомъ времени вычтемъ время простой реакціи, то получимъ время, нужное для самого акта различенія.

Такъ какъ мы вычитаемъ время простой реакціи, то, значитъ, мы вычитаемъ время, нужное, во-первыхъ, для проведенія возбужденія къ центрамъ, во-вторыхъ, на перцепцію, въ-третьихъ, время волевого возбужденія, въ-четвертыхъ, время проведенія возбужденія къ периферіи. Такимъ образомъ, въ остаткѣ получается время апперцепціи.

Изъ опытовъ „различенія“ зрительныхъ и слуховыхъ впечатлѣній оказалось, что, съ *возрастаніемъ числа ожидаемыхъ впечатлѣній, время, необходимое для акта различенія, возрастаетъ*. Повидимому, этотъ законъ психометріи не прино-

ситъ съ собою ничего новаго; вѣдь, это и нужно было ожидать a priori. Между тѣмъ это далеко не такъ. Предпринято было изслѣдованіе на 1, 2, 3, 4 и т. д. цифры. Въ результатѣ получилось, что времена различенія не обнаружили *опредѣленнаго* увеличенія вмѣстѣ съ возрастаніемъ числа ожидаемыхъ впечатлѣній.

Реакція „различенія“ можетъ быть еще осложнена слѣдующимъ образомъ. Въ реакціи „различенія“ субъектъ обозначалъ окончаніе этого процесса тѣмъ, что движеніемъ правой руки онъ останавливалъ движеніе стрѣлокъ хроноскопа. Но можно сдѣлать такъ, чтобы онъ въ одномъ случаѣ останавливалъ хроноскопъ правой рукой, а въ другомъ случаѣ — лѣвой; субъекту теперь представляется болѣе сложная задача: онъ долженъ сначала совершить различеніе между двумя впечатлѣніями, а затѣмъ выбрать между правою и лѣвою рукой. Слѣдовательно, въ этомъ случаѣ къ апперцепціи впечатлѣній присоединяется волевое возбужденіе, или, иначе сказать, выборъ между двумя иннерваціонными токами. Само собою разумѣется, что реакція въ этомъ послѣднемъ случаѣ значительно сложнѣе, чѣмъ въ двухъ первыхъ. Если бы мы пожелали опредѣлить, сколько нужно времени для выбора между двумя волевыми импульсами, то для этого мы должны изъ всего времени реакціи вычесть время простой реакціи, время различенія, и въ остаткѣ получимъ время „выбора“.

Процессъ, который совершается при актѣ выбора, расчленяется приблизительно слѣдующимъ образомъ (*Merkel*: „Phil. Stud.“, II, 118—120): „Проведенное чрезъ зрительные нервы, одно изъ свѣтовыхъ впечатлѣній дѣйствуетъ на зрительные центры, затѣмъ проводится въ болѣе спеціальные сенсорные центры (наприм., цифровыя впечатлѣнія въ спеціальные центры письма), затѣмъ апперципируются на путяхъ, которые отъ названныхъ центровъ ведутъ въ апперцептивный центръ. Чтобы затѣмъ на апперципированное впечатлѣніе отвѣтить соотвѣтствующимъ реакціоннымъ движеніемъ, апперцептивная дѣятельность должна выбрать одинъ изъ путей, примыкающихъ къ апперцептивному центру; путь этотъ долженъ провести возбужденіе, исходящее отъ воли, къ нервамъ и мускуламъ, принимающимъ участіе въ реакціонномъ движеніи“.

Изъ наиболѣе интересныхъ результатовъ можно привести слѣдующіе:

1) Времена выбора у всѣхъ реагирующихъ при переходѣ отъ 2 до 10 впечатлѣній обнаруживаютъ возрастаніе, идущее параллельно увеличенію числа впечатлѣній; возрастаніе это вначалѣ происходитъ гораздо быстрѣе, чѣмъ въ концѣ.

2) Времена выбора у различныхъ реагирующихъ обнаруживаютъ значительныя индивидуальныя различія, которыя выступаютъ уже при 2-хъ впечатлѣніяхъ, при 5-ти впечатлѣніяхъ значительно возрастаютъ, затѣмъ опять убываютъ, такъ что при 10-ти впечатлѣніяхъ индивидуальныя различія почти совершенно уничтожаются.

Позволяю себѣ остановиться на отношеніи, существующемъ между актомъ „выбора“ и различенія: законъ, найденный для этого отношенія, есть одно изъ самыхъ блестящихъ пріобрѣтеній психометріи.

Выражается онъ слѣдующимъ образомъ: „*чѣмъ дольше у извѣстнаго лица время различенія, тѣмъ короче время выбора, и наоборотъ*“; это значитъ, что различеніе и выборъ, взятые вмѣстѣ, составляютъ до извѣстной степени одиночный психическій актъ, въ томъ смыслѣ, что они въ отношеніи продолжительности не обнаруживаютъ значительныхъ индивидуальныхъ различій, хотя бы взятые въ отдѣльности процессы различенія и „выбора“ были различны, т.-е. если у реагирующаго время различенія незначительно, то велико время выбора; если время выбора незначительно, то велико время различенія; но, несмотря на измѣненія времени различенія и времени выбора, *сумма* ихъ остается приблизительно постоянной. Возьмемъ примѣръ. Получались для времени воли у одного 0,042, у другого 0,178, для времени различенія у одного 0,148, у другого 0,22. Но если сложить время различенія и время выбора, то получится довольно сходная средняя 0,190—0,200.

Значительныя индивидуальныя различія въ слагаемыхъ сглаживаются въ суммѣ. Этотъ фактъ указываетъ на родъ психическаго постояннаго, въ которомъ оба психическіе процесса—„различеніе“ и „выборъ“—соединяются въ одну, такъ сказать, единицу и этимъ уничтожаютъ индивидуальныя различія, существующія въ каждомъ, взятомъ отдѣльно.

Опыты надъ *вліяніемъ медикаментовъ на продолжительность психическихъ актовъ* дали слѣдующіе результаты. Вліяніе хлороформа и эѳира можно раздѣлить на двѣ стадіи: въ первой стадіи продолжительность простѣйшихъ психическихъ

актовъ *увеличивается,* а во второй уменьшается; совсѣмъ противоположное дѣйствіе алкоголя: здѣсь продолжительность сначала *уменьшается,* а затѣмъ увеличивается. Затѣмъ можно было также констатировать, что въ первой стадіи алкогольнаго вліянія ускоряется преимущественно *актъ выбора* (переходъ центральныхъ состояній возбужденія въ моторныя области чрезвычайно облегченъ), во второй стадіи угнетается преимущественно актъ различенія (затрудненіе воспріятія впечатлѣнія). Эти факты, кажется, противорѣчатъ обычнымъ воззрѣніямъ на вліяніе этихъ ядовъ, наприм., у *Richet* (*Revue de deux Mondes,* 1877, XIX, 833): „de sorte que l'intoxication par le chloroforme suit une marche parallèle à l'intoxication par l'alcool".

Теперь перейдемъ къ опытамъ надъ *ассоціаціей представленій.* Извѣстно, что ни одно изъ представленій не появляется въ нашемъ сознаніи совершенно самостоятельно, а всегда въ связи съ какимъ-нибудь другимъ представленіемъ; эта связь называется *ассоціативною.* Само собою понятно, что для того, чтобы данное представленіе вызвало въ сознаніи другое представленіе, требуется нѣкоторое количество времени; вотъ это время и принято называть въ психометріи *временемъ репродукціи представленій.* Необходимо различать два рода репродукцій: активныя и пассивныя; активныя—это то же, что сужденія, и пассивныя, или безсознательное воспроизведеніе ассоціативныхъ связей. Если я говорю *мартъ* и у меня является представленіе *апрѣль,* то связь между этими представленіями чисто-безсознательная. Если я говорю *гнѣвъ,* а у меня въ представленіи является *аффектъ,* то, очевидно, дѣло идетъ о сужденіи.

Опытъ для опредѣленія времени репродукціи производится слѣдующимъ образомъ. Экспериментаторъ произноситъ односложное слово, и въ то же время пускаются въ ходъ стрѣлки хроноскопа; субъектъ долженъ произнести другое слово, которое вызвано этимъ словомъ, и остановить движеніе стрѣлокъ хроноскопа. Мы можемъ слѣдующимъ образомъ представить то, что происходитъ въ данномъ случаѣ съ субъектомъ. Онъ слышитъ слово, апперципируетъ его; въ его сознаніи возникаетъ другое представленіе, находящееся съ нимъ въ ассоціативной связи, апперципируетъ это слово и производитъ реакцію, такъ что реакція на репродуцированное представленіе составляется изъ слѣдующихъ звеньевъ:

1) проведеніе нервнаго возбужденія къ центрамъ, 2) перцепція, 3) апперцепція слова, 4) появленіе репродуцированнаго представленія, 5) волевое возбужденіе, 6) проведеніе нервнаго возбужденія къ двигательнымъ мускуламъ. Если мы изъ всего времени, нужнаго для совершенія этого процесса, вычтемъ время реакціи и время различенія, то получимъ время, нужное для репродукціи или ассоціаціи. Оказывается, что средняя цифра для ассоціаціи 0,727.

Изъ общихъ результатовъ можно упомянуть слѣдующіе. Наименьшаго количества времени требуютъ наиболѣе привычныя ассоціаціи, по преимуществу полученныя въ дѣтствѣ; рѣдко употребляющіяся слова значительно удлиняли время. Чисто-*словесныя* ассоціаціи требовали мало времени (0,450 сек.). Слова, выражающія какія-нибудь *отношенія,* требовали больше времени. Если часть вызывала представленіе цѣлаго (напр., вѣтка—дерево), потребно 0,550 сек. Оказалось также, что *репродукція цѣлаго посредствомъ частей совершается легче, чѣмъ репродукція части посредствомъ цѣлаго* (0,800 сек.). Далѣе шли такіе опыты, въ которыхъ произносимое слово вызывало подчиненное понятіе и которое поэтому представляетъ настоящее сужденіе подчиненія. Относительно сужденій подчиненія не получилось вполнѣ опредѣленныхъ результатовъ, потому что замѣчены сильныя колебанія между *максимумомъ* (2 сек.) и *минимумомъ* (0,391 сек.). Это, впрочемъ, зависитъ и отъ рода предложеній. Конкретныя понятія требуютъ меньше времени, чѣмъ понятія, обозначающія состояніе длительности, и больше всего при понятіяхъ совершенно абстрактныхъ.

Мы только что разсмотрѣли, какое количество времени въ среднемъ нужно для того, чтобы данное представленіе вызвало въ репродукціи другое; теперь въ сферѣ той же репродукціи намъ представляется и другая задача, именно—происходитъ ли вслѣдствіе репродукціи измѣненіе въ скорости слѣдованія представленій, т.-е. *одинаково ли то количество времени, въ которое продолжается впечатлѣніе, и то время, которое получается въ репродукціи?*

Положимъ, субъектъ воспринялъ извѣстный интервалъ времени и у него въ сознаніи остается этотъ интервалъ; нужно какимъ-нибудь способомъ узнать, какому измѣненію онъ подвергся, и для этого мы послѣдовательно даемъ другіе интервалы времени, приблизительно сходные, и про-

буемъ, какъ оцѣниваетъ ихъ сознаніе, какой видъ принимаетъ данное время въ репродукціи, подвергается ли сокращенію или удлиненію.

Изъ полученныхъ цифръ можно видѣть, что постоянная ошибка репродукціи можетъ увеличиваться и уменьшаться; есть моментъ, когда ея величина доходитъ до минимума. Этотъ моментъ называется пунктомъ безразличія, именно когда данный интервалъ времени воспроизводится довольно точно. Если отдалиться отъ точки безразличія въ обѣ стороны, то сообразно этому выступаютъ измѣненія въ противоположномъ направленіи: *бо́льшіе промежутки времени воспроизводятся въ меньшемъ видѣ, меньшіе кажутся въ бо́льшемъ видѣ, чѣмъ въ дѣйствительности.* Напримѣръ, вмѣсто 0,4 секунды, мы воспроизводимъ бо́льшую величину — приблизительно 0,436 сек.; эта послѣдняя величина кажется для нашего сознанія приблизительно равной 0,4 сек. Если намъ дается величина приблизительно около 0,7 с., то въ нашемъ сознаніи величина, равная ей, будетъ тоже около 0,7 сек. Между тѣмъ, если намъ будетъ дана какая-нибудь величина бо́льшая, чѣмъ 0,7 сек., напримѣръ, 1 секунда, то мы, желая воспроизвести равную ей, всегда воспроизводимъ величину меньшую—приблизительно около 0,88 сек.

При тщательномъ наблюденіи оказалось, что пунктъ безразличія (въ вышеупомянутомъ смыслѣ) имѣетъ очень постоянное положеніе, которое даже у различныхъ индивидуумовъ отличается чрезвычайнымъ постоянствомъ, что показываютъ цифры, полученныя разными экспериментаторами (0,725; 0,710; 0,739; 0,707). Такимъ образомъ получается средняя приблизительная цифра—около 0,72, какъ такая, въ которой время воспроизведенное приблизительно равняется дѣйствительному времени. Замѣчательно то, что эта величина совершенно равна той величинѣ, которую мы нашли для продолжительности репродукціи (т.-е. времени ассоціаціи). Отсюда мы, кажется, можемъ съ полнымъ правомъ заключить, что скорость приблизительно въ 0,72 сек. есть именно та, въ которой наилегче совершаются ассоціативные процессы, и которой поэтому мы и объективное время стараемся сдѣлать равнымъ, почему данное время и кажется намъ то болѣе продолжительнымъ, то болѣе короткимъ.

Очень интересно также и то обстоятельство, что 0,707 сек. есть продолжительность размаха ноги при быстрой ходьбѣ

(соотвѣтственно продолжительности шага въ 0,357 сек.), т.-е. это есть то самое время, въ теченіе котораго нога свободно движется въ воздухѣ и производитъ цѣлое движеніе. Этотъ промежутокъ времени, которому, вслѣдствіе постояннаго выполненія опредѣленнаго тѣлеснаго движенія, нужно приписать преимущество интенсивнаго упражненія, и повліялъ опредѣленнымъ образомъ на постоянство средней продолжительности репродукціи.

„Кажется не невѣроятнымъ,—говоритъ Вундтъ,—что психическое постоянное средней продолжительности репродукціи и вѣрное опредѣленіе интервала времени развились подъ вліяніемъ наиболѣе привычныхъ тѣлесныхъ движеній, которыя также опредѣляютъ нашу склонность дѣлить ритмически большіе промежутки времени". Много вѣроятности пріобрѣлъ этотъ взглядъ послѣ опытовъ Эстеля. У него, какъ пунктъ индифферентности, получилось не только число 0,72, но и кратные этого числа, т.-е. 0,72×2; 0,72×3; 0,72×4 и т. д. Такимъ образомъ оцѣнка времени бываетъ самой точной не только въ точкѣ собственно безразличія, но также и при кратныхъ максимума точности. Этотъ результатъ указываетъ на *ритмическое* дѣленіе нашихъ представленій и въ связи съ цифрой, полученной для времени ассоціаціи, можно сдѣлать заключеніе, что вышеуказанное время въ 0,727 сек. представляетъ для нашего сознанія *единицу времени.* Обусловливается ли это физіологическимъ вліяніемъ (т.-е. среднею продолжительностью шага при ходьбѣ), или же, наоборотъ, первоначально въ насъ лежащая единица времени опредѣляетъ ритмъ произвольныхъ движеній, представляется вопросомъ спорнымъ.

Перейдемъ теперь къ вопросу объ *объемѣ сознанія* или вопросу относительно числа представленій, которыя одновременно могутъ присутствовать въ сознаніи. Одни принимаютъ, что въ немъ можетъ присутствовать только одно представленіе, другіе принимаютъ, что можетъ существовать множество представленій одновременно. Воззрѣніе, по которому только одно представленіе можетъ быть въ сознаніи, защищалось Вайцемъ и Штейнталемъ. Исходя изъ тѣхъ же фактовъ, но подъ вліяніемъ предположеній другаго рода, Фортлаге и Гербартъ пришли къ противоположному взгляду, что число представленій въ сознаніи въ данный моментъ времени должно быть два. Такимъ образомъ, самонаблюденіе

приводитъ къ противорѣчивымъ взглядамъ на объемъ сознанія. Обратимся къ эксперименту.

Опыты показали, что есть извѣстный промежутокъ времени, который представляетъ самыя благопріятныя условія для воспріятія возможно большаго числа впечатлѣній, и что за этимъ предѣломъ число впечатлѣній, которое можетъ быть воспринято, уменьшается какъ при увеличеніи, такъ и при уменьшеніи скорости.

Между 0,3—0,18 сек. лежитъ та скорость слѣдованія представленій, которая представляетъ самыя благопріятныя условія для воспріятія возможно большаго числа впечатлѣній. Этотъ максимумъ впечатлѣній при предположеніи отсутствія образованія группъ—16 для четныхъ впечатлѣній и 15 для нечетныхъ. Въ томъ случаѣ, если при воспріятіи послѣдовательныхъ впечатлѣній употребляется ритмическое дѣленіе на группы, число впечатлѣній доходитъ до 40.

При производствѣ опытовъ оказалось, что сознаніе облегчаетъ себѣ схватываніе слѣдующихъ другъ за другомъ впечатлѣній тѣмъ, что оно дѣлитъ ихъ ритмически, т.-е. располагаетъ въ группы впечатлѣнія, заключенныя въ извѣстномъ ряду; такимъ образомъ, напримѣръ, рядъ въ 24 впечатлѣнія дѣлится на 4 группы по 6 или на 3 группы по 8 впечатлѣній.

Оказалось также, что *свойство* числа впечатлѣній есть самъ по себѣ моментъ, который для воспріятія ихъ представляетъ то благопріятныя, то неблагопріятныя условія; особенно очевидно это преимущество имѣетъ четное число передъ нечетнымъ. Это преимущество выражается въ томъ, что наибольшее число впечатлѣній, которое можетъ быть воспринято при данной скорости слѣдованія, есть четное; далѣе—въ томъ, что если четное число вполнѣ удобно можетъ быть воспринимаемо, то, все-таки, другое число, меньшее на единицу (нечетное), не всегда можетъ быть воспринимаемо съ одинаковою легкостью.

Между четными числами особенное преимущество имѣютъ числа 4, 6, 8 и 16; во второй линіи идутъ числа 10, 12, 14, 18. Что касается нечетныхъ чиселъ, то 3, 5 и 7 впечатлѣній самыя удобныя для воспріятія; самые трудные ряды въ 11 и 13 впечатлѣній; рядъ въ 17 впечатлѣній невозможенъ для воспріятія.

Кэттелъ нѣсколько съ иной точки рѣшилъ тотъ же вопросъ. Онъ опредѣлилъ число простыхъ зрительныхъ впе-

чатлѣній, которыя одновременно могутъ быть восприняты, но такъ, что каждое изъ нихъ воспринималось бы съ полною ясностью, т.-е. апперципировалось. Въ среднемъ оказалось, что 5 простыхъ зрительныхъ впечатлѣній (напримѣръ, линіи или буквы) могутъ быть одновременно апперципированы. Объемъ сознанія значительно измѣняется съ индивидуальностью.

Чтобы покончить съ изложеніемъ результатовъ, разсмотримъ еще вопросъ о *періодичности сознанія.* Уже давно Гельмгольцъ, экспериментировавшій со свѣтомъ, и Урбанчичъ—со звукомъ, нашли, что слабыя возбужденія то бываютъ воспринимаемы, то не бываютъ. Напримѣръ, если мы со вниманіемъ на извѣстномъ разстояніи въ ночной тиши прислушиваемся къ тиканію карманныхъ часовъ, то мы можемъ констатировать удивительное явленіе: звукъ то совершенно исчезаетъ, то вновь появляется съ полною ясностью. Это явленіе принято называть періодичностью сознанія. Прежде это объясняли инерціей органовъ чувствъ; изслѣдованія показали, что это явленіе чисто-центральнаго происхожденія и его можно назвать колебаніемъ вниманія. Н. Н. Ланге нашелъ, что интервалы между максимумами интенсивности ощущенія остаются постоянными, т.-е. промежутокъ времени между воспріятіемъ и невоспріятіемъ остается величиною, постоянною даже для различныхъ органовъ чувствъ; замѣчательно, что такое же явленіе періодичности сознанія констатировано и въ сферѣ воспроизведенныхъ образовъ. Здѣсь такой же интервалъ времени; этотъ интервалъ—отъ 2 до 4 секундъ—нельзя приписать утомленію органовъ чувствъ или нерва, но онъ представляетъ естественный ритмъ сознанія или вниманія. Такое же колебаніе, или ритмъ было замѣчено въ точности воспроизведенія тоновъ. Если субъектъ долженъ воспроизвести звуки, которые онъ только что воспринялъ, то оказывается, что на разстояніи приблизительно 20 секундъ можно замѣтить колебаніе въ точности воспроизведенія. Напримѣръ, наилучшее воспроизведеніе совершается на 2,25, на 5, на 8 сек. послѣ дѣйствія звукового возбужденія, а въ промежуточныя воспроизводится не точно. Но особенно интереснымъ оказывается обстоятельство, констатированное Вульфомъ въ опытахъ воспроизведенія тоновъ, именно память оказывается наиболѣе точною не въ первый моментъ послѣ реальнаго воспріятія (какъ это нужно было

бы ожидать a priori), но послѣ промежутка времени въ $1^1/_2$ или 2 секунды. Этотъ промежутокъ времени, — говоритъ Ланге,—необходимъ для того, чтобы первое колебаніе вниманія было окончено. Опыты надъ чувствомъ времени также показали, что и здѣсь точность оцѣнки является періодической функціей.

Вотъ общіе результаты зарождающейся науки психометріи. Оказывается, что сознаніе, какъ и всякое другое явленіе, имѣетъ опредѣленную продолжительность, измѣняющуюся и могущую быть измѣренной. Между тѣмъ какъ еще въ 40-хъ годахъ знаменитый физіологъ Joh. Müller утверждалъ, что время, необходимое для того, чтобы ощущеніе произвело движеніе, безконечно мало и не подлежитъ измѣренію. Да и въ наши дни нѣкоторые, исходя изъ того факта, что въ сновидѣніяхъ мысль пріобрѣтаетъ чудовищную скорость, полагаютъ, что мысль совершается мгновенно (т.-е. внѣ времени). Этотъ выводъ лишній разъ убѣждаетъ насъ въ томъ, какъ скользокъ путь самонаблюденія.

Я не нахожу нужнымъ упоминать, какіе выводы можно сдѣлать изъ найденныхъ посредствомъ цифръ соотношеній для объясненія природы такихъ способностей, какъ *вниманіе, апперцепція, воля* и пр., какіе результаты были констатированы относительно вліянія упражненія, утомленія и пр. Я не могу коснуться этихъ вопросовъ, потому что это и не входитъ въ мою задачу. Эта послѣдняя заключалась въ томъ, во-первыхъ, чтобы посредствомъ указанія способовъ, какими производились измѣренія, убѣдить, что измѣреніе простѣйшихъ психическихъ актовъ возможно, и что въ этихъ опытахъ не допускается погрѣшностей относительно научныхъ методовъ, и, во-вторыхъ, что соотношенія интеллектуальныхъ актовъ, найденныя такимъ путемъ, не *могли быть добыты путемъ одного лишь самонаблюденія.*

Но, можетъ быть, скажутъ намъ, что всѣ эти результаты слишкомъ мелочны и слишкомъ ничтожны для того, чтобы употреблять такія огромныя усилія для полученія ихъ. На это экспериментальная психологія имѣетъ только одинъ отвѣтъ: „лучше разрѣшить маленькій вопросъ, чѣмъ безъ пользы спорить о крупныхъ проблемахъ“ (*Ribot*). Правда, психометрія не можетъ разрѣшить вопроса о *внутренней сущности мысли.* Но это и не входитъ въ задачу опытной науки. Задача научной психологіи, это—опредѣленіе взаимозависи-

мости явленій; все прочее, выходящее изъ этой сферы, должно быть отнесено въ область метафизики.

Всякій безпристрастный изслѣдователь согласится съ тѣмъ, что психометрія *пока* за короткій срокъ существованія пришла только къ очень небольшимъ обобщеніямъ; но, вмѣстѣ съ тѣмъ, нельзя не видѣть, что съ психометріей для психологіи занимается заря новой жизни (см. *Ladd*: Phys. Psych.", p. 497. *Ribot*: „Psych. Allem.").

Если задача научной психологіи—опредѣленіе сосуществованія и послѣдовательности явленій, и ничего больше, если для разрѣшенія этой задачи психометрія можетъ дѣйствовать съ большимъ успѣхомъ, то, спрашивается, чѣмъ же объяснить равнодушіе, а часто даже и несочувствіе къ экспериментальнымъ изслѣдованіямъ?

По мнѣнію Вундта (*Phil. Stud.* IV, H. 2. S. 308), одною изъ многочисленныхъ причинъ этого явленія оказывается *высокомѣріе*. „Есть много людей,—говоритъ онъ,—которые смотрятъ на экспериментированіе, какъ на слишкомъ низменное искусство, которымъ нельзя заниматься, если не желаешь лишиться привилегіи витать въ эфирѣ чистой мысли". Къ нимъ, кажется, также можно примѣнить слова Рибо, сказанныя по адресу французскихъ спиритуалистовъ: „Если принять во вниманіе эту постоянно возрастающую массу наблюденій, опытовъ, измѣреній, численныхъ опредѣленій, фактовъ, заимствованныхъ у физическихъ знаній, у физіологіи, у патологіи, этнологіи, мелочныхъ разсужденій, гипотезъ и объясненій, безпрестанно мѣняющихся согласно новымъ открытіямъ, то неудивительно, что сторонники старой школы отказываются признать психологію, такъ мало похожую на ихъ психологію. Прибавьте сюда утомительныя техническія подробности, сухое изложеніе, чуждое литературныхъ прикрасъ и ораторскаго эффекта, тогда легко становится понятнымъ, что даже серьезные люди (bons esprits) могутъ предаваться сожалѣніямъ о прежней психологіи, такой простой, такой удобной, такой доступной и которая, къ тому же, говорила такимъ изящнымъ языкомъ".

Нельзя, однако, думать, чтобы психометрія совершенно не встрѣчала сочувствія среди интересующихся психологическими вопросами; интересъ къ ней возрастаетъ все больше и больше. На это указываетъ и ея внѣшняя исторія. Кэттэлъ, одинъ изъ лаборантовъ лейпцигской психологической

лабораторіи, въ послѣдней книжкѣ *Mind'a*, сообщаетъ, что прошлый семестръ въ этой лабораторіи производили самостоятельныя изслѣдованія 19 человѣкъ различныхъ національностей; между ними были американцы, русскіе, шведы, чехи, греки и французы. Въ той же книжкѣ сообщается, что примѣру Вундта послѣдовали и другіе университеты. Психологическія лабораторіи устраиваются или проектируются въ Берлинѣ, Боннѣ и Геттингенѣ; въ Америкѣ, въ университетѣ Джонъ Гопкинса (Болтимора), въ Гарвардскомъ университетѣ, въ Пенсильвэнскомъ университетѣ, въ Принсентонѣ; въ Англіи въ Кембриджѣ; также въ Копенгагенѣ и др. мѣстахъ.

Такое быстрое возрастаніе интереса къ экспериментальной психологіи заставляетъ насъ вѣрить въ то сравненіе, которое приводитъ Вундтъ: „Когда я началъ,—говоритъ онъ,—свою академическую дѣятельность 35 лѣтъ тому назадъ, то нѣкоторые университеты были безъ физіологическихъ лабораторій; профессоръ физіологіи читалъ свои курсы теоретически. Теперь это звучитъ какъ воспоминаніе о незапамятныхъ временахъ. Я надѣюсь, что, прежде чѣмъ закончу свою академическую дѣятельность, мнѣ придется видѣть, что въ Германіи не будетъ ни одного университета, который бы не имѣлъ психологической лабораторіи, и психолога, который бы не умѣлъ ею руководить".

Съ своей стороны я тоже осмѣлюсь выразить надежду на то, что скоро настанетъ время, когда успѣхи психометріи и русскихъ психологовъ приведутъ къ убѣжденію, что ихъ „чистая лабораторія мозга", это—корабль безъ руля и компаса посреди безбрежнаго океана мысли; они поймутъ, какъ гибельно для успѣховъ психологіи кастовое раздѣленіе, которое они силятся поддержать; они поймутъ, что пора уже перестать довольствоваться платоническою любовью къ физическимъ наукамъ, и въ скромномъ сознаніи своего безсилія обратятся къ натуралистамъ, попросятъ ввести ихъ въ тайники лабораторій, и только тогда соединенными усиліями они будутъ въ состояніи создать что-нибудь такое, что можно будетъ въ видѣ лепты положить на алтарь общечеловѣческой науки.

О постановкѣ преподаванія философской пропедевтики въ средней школѣ.

(Докладъ проф. Г. И. Челпанова.)

18 ноября 1904 г. въ Кіевскомъ „Обществѣ классической филологіи и педагогики“ проф. Г. И. Челпановъ сдѣлалъ докладъ на тему „о постановкѣ преподаванія философской пропедевтики въ средней школѣ“.

Уже давно, замѣчая тенденцію сливать преподаваніе въ 8 кл. гимназіи логики съ преподаваніемъ теоріи словесности докладчикъ сталъ собирать матеріалъ по вопросу о возможности и необходимости иной постановки преподаванія логики въ гимназіи,—и еще недавно, въ Кіевскомъ математическомъ обществѣ въ своемъ докладѣ о философскомъ конгрессѣ въ Женевѣ, онъ, между прочимъ, высказывался въ данномъ направленіи [1]).

Но недавно разосланный по округамъ для заключенія проектъ ученаго комитета Министерства народнаго просвѣщенія о введеніи философской пропедевтики въ гимназію побудилъ докладчика посвятить этому вопросу спеціальный докладъ.

Прежде всего онъ коснулся вопроса о важности введенія философіи въ курсъ средней школы, о необходимости отвести философіи мѣсто среди группы общеобразовательныхъ наукъ, изучаемыхъ въ средней школѣ. Вопросъ этотъ докладчикъ предполагаетъ обсуждать не съ точки зрѣнія важности философіи въ выработкѣ міросозерцанія,—а прежде всего съ *педагогической* точки зрѣнія. Ясно въ такомъ случаѣ, что всѣ, поступающіе въ университетъ, безусловно должны быть знакомы съ логикой, психологіей, теоріей познанія, метафи-

1) См. „Педагогическую Мысль“ № 1, стр. 124.

зикой, безусловно должны, приступая къ университетскимъ занятіямъ, оріентироваться въ вопросахъ философіи. И вотъ почему. Если признаютъ въ настоящее время, что знакомство съ философіей необходимо для научнаго изученія гуманитарныхъ наукъ,—то развѣ не нужно юристу, изучающему вообще право, знать этику или изучающему уголовное право психологію? Развѣ для математика не является необходимымъ быть знакомымъ съ вопросомъ о происхожденіи геометрическихъ аксіомъ, знать теорію познанія,—или для медика и особенно психіатра — не представляется существенно необходимымъ пониманіе отношеній между душевными и тѣлесными процессами? И молодые люди сознаютъ это—они ищутъ философіи, они пополняютъ недостатки своего общаго образованія обращеніемъ къ философіи. А не является ли задачей именно средней школы сообщить учащимся свѣдѣнія общеобразовательнаго характера? И если она не дѣлаетъ этого, если по самымъ важнымъ *общимъ* вопросамъ она оставляетъ своихъ питомцевъ въ безпомощномъ состояніи,—то отсюда неизбѣжно вытекаютъ пагубныя слѣдствія. Молодые люди, не находя въ школѣ удовлетворенія потребности въ общемъ міросозерцаніи,—удовлетворяютъ ее помимо школы,—и отсюда возникаетъ особая внѣшкольная наука. Изучаютъ самостоятельно Канта, Спенсера, Вундта, тратятъ массу труда, читаютъ десятки томовъ, вынося оттуда очень немного,—и такимъ образомъ, возникаетъ и закрѣпляется дурная привычка читать книги, а не изучать ихъ. Идеальная школа не должна проходить мимо философскихъ потребностей юношества,—нужно итти имъ навстрѣчу, нужно урегулировать ихъ работу, внеся въ нее планомѣрность, руководство преподавателя. Поэтому слѣдуетъ считать безусловно необходимымъ введеніе преподаванія философіи въ среднюю школу.

Возражаютъ, правда, противъ этого, что философія не можетъ и даже не должна быть предметомъ гимназическаго преподаванія, такъ какъ она-де пріучаетъ къ безпочвеннымъ построеніямъ, пріучаетъ недисциплинированную мысль „витать“,—но, конечно, это неправильно. Именно философія,—въ которую входитъ логика,—и создаетъ дисциплину ума, пріучаетъ къ точности мышленія: логика въ одной части своей по точности не уступаетъ математикѣ,—а психологія, какъ любая естественная наука, точна уже потому, что она строится на данныхъ опыта.

Встаетъ, однако, вопросъ,—*можно* ли ввести философію въ среднюю школу,—доступна ли она для молодыхъ людей, оканчивающихъ среднюю школу? Развѣ поймутъ ученики средней школы Платона, Гегеля? Такъ обычно говорятъ объ ученикахъ средней школы,—но личное убѣжденіе проф. Челпанова,—и въ дальнѣйшемъ выяснится его обоснованность,—что это мнѣніе ошибочно.

Докладчикъ ссылался на свой 15 лѣтній педагогическій опытъ, въ теченіе котораго, сталкиваясь съ юношами 18—20 лѣтъ, онъ постоянно убѣждался въ томъ, что они вполнѣ хорошо усваиваютъ философскія дисциплины, если ими интересуются. Конечно, можетъ быть не *всѣ* ученики средней школы будутъ въ состояніи усвоить философію,—но развѣ не извѣстно, что многіе изъ нихъ плохо усваиваютъ математику и другіе предметы, входящіе въ курсъ средней школы.

Итакъ, нужно признать, что преподаваніе философіи необходимо ввести въ среднюю школу. Но въ какомъ размѣрѣ,—какія философскія дисциплины слѣдуетъ ввести?

Прежде чѣмъ отвѣтить на этотъ важный вопросъ, слѣдуетъ обратиться къ постановкѣ преподаванія философіи въ Западной Европѣ,—ея примѣръ, быть можетъ, будетъ поучителенъ для насъ.

Докладчикъ остановился на преподаваніи философіи въ средней школѣ въ Германіи, Австріи и Франціи,—не коснувшись Англіи, въ которой организація средней школы слишкомъ отлична отъ нашей, чтобы ихъ можно было сравнивать.

Въ Германіи изучаютъ только формальную логику и немного психологіи. Въ Пруссіи философская пропедевтика въ средней школѣ совсѣмъ отсутствуетъ. Но примѣръ Германіи не можетъ имѣть для насъ никакого значенія,—и вотъ почему. Въ Германіи постановка *университетскаго* преподаванія такова, что студентъ, имѣющій возможность слушать лекціи съ утра до вечера, заканчивающій свой спеціальный курсъ въ 3 года, всегда имѣетъ возможность заниматься—и дѣйствительно занимается философіей.

Въ Австрійскихъ гимназіяхъ читаютъ 4 часа въ недѣлю (2 ч. въ 7 классѣ и 2 ч. въ 8-мъ) философскую пропедевтику—логику и психологію. При наиболѣе распространенномъ учебникѣ Höfler'a находится хрестоматія, въ которой содержится 10 избранныхъ отрывковъ изъ произведеній выдающихся философовъ,—такъ что при прохожденіи тѣхъ или

иныхъ вопросовъ, читаютъ соотвѣтственные отрывки изъ произведеній философовъ. Курсъ, проходимый въ Австрійскихъ гимназіяхъ, удивительно обширенъ,—о чемъ свидѣтельствуетъ между прочимъ и тотъ учебникъ, который принятъ тамъ (Höfler. Grundlehren der Logik и его же: Grundlehren der Psychologie).

Въ курсѣ логики, кромѣ обычной формальной логики, у нихъ читается еще большой отдѣлъ о методахъ наукъ,—причемъ примѣры приводятся какъ изъ гуманитарныхъ наукъ, такъ и естествознанія. Особенно интересно поставлена психологія: у нихъ съ курсомъ общей психологіи связывается и экспериментальная психологія. При учебникѣ Höfler'a находится описаніе 100 опытовъ (Schulversuche), — и каждый учитель можетъ продѣлать эти опыты. Чтобы сдѣлать доступными эти эксперименты, преподаватели составили доступную коллекцію (наборъ всѣхъ приборовъ стоитъ около 250 руб.), и воспитанники легко, поэтому, могутъ познакомиться съ основами экспериментальной психологіи. Противъ преподаванія экспериментальной психологіи могутъ возразить, что это приводитъ де къ матеріализму,—но на самомъ дѣлѣ какъ разъ наоборотъ,—занятія экспериментальной психологіей лучше всего убѣждаютъ въ своеобразіи психическихъ процессовъ, не говоря уже о томъ, что эти занятія имѣютъ громадное развивающее значеніе, углубляя способность къ самонаблюденію.

Во Франціи есть спеціальный философскій классъ (соотвѣтствующій нашему 8-му классу), гдѣ философія читается 8 часовъ. Сначала читаютъ психологію, логику, затѣмъ этику, вопросы теоріи познанія и, наконецъ, метафизику; кромѣ этого у нихъ еще читаются 4 классика (по выбору)—Платонъ, Аристотель, Декартъ, Бэконъ, Лейбницъ, Мальбраншъ и др. Особенно интересно у нихъ поставлена логика, въ преподаваніи которой есть та особенность, что читается подробно о методахъ отдѣльныхъ наукъ,—методахъ математики, физики, соціальныхъ наукъ и т. п. Ученики пишутъ работы по вопросамъ философіи и это дѣлаетъ очень продуктивными занятія. Въ ихъ учебникахъ мы находимъ цѣлый рядъ чрезвычайно интересныхъ темъ, которыя предлагаются ученикамъ. Любопытно и интересно то, что у нихъ преподаватель *не стѣсненъ программой;* онъ обязанъ познакомить учениковъ съ извѣстными философскими дисципли-

нами,—но что именно преподаватель будетъ читать изъ этики, напр., къ какому направленію будетъ онъ самъ примыкать на своихъ урокахъ,—это, конечно, совершенно не опредѣляется программой. Показателемъ того, насколько преподаваніе философіи во французскихъ лицеяхъ зависитъ отъ индивидуальности преподавателя, можетъ служить и тотъ фактъ, что различные учебники, принятые въ лицеяхъ, часто очень разнятся по объему. Такъ, напр., учебникъ Жане (Traité élémentaire de philosophie á l'usage des classes), значительно превосходитъ по объему учебникъ Буарака (Cours élémentaire de Philosophie). Все это свидѣтельствуетъ о высотѣ, на которой стоитъ преподаваніе философіи во французскихъ лицеяхъ.

Постановка преподаванія философіи во Франціи часто приводила, однако, къ сомнѣніямъ. Высказывались иной разъ въ томъ смыслѣ, что воспитанники французскихъ лицеевъ учатъ наизусть уроки по философіи, а вовсе не усваиваютъ сознательно, не перерабатываютъ того матеріала, который имъ сообщается. Но это невѣрно. Показателемъ того, насколько успѣшно идетъ преподаваніе философіи во французскихъ лицеяхъ, можетъ служить слѣдующій фактъ. Въ 1894 году публицистъ Вандеремъ написалъ горячую статью, въ которой доказывалъ, что необходимо уничтожить 8-й классъ въ лицеяхъ, такъ какъ лицеисты не понимаютъ философіи и лишь вызубриваютъ на память учебники. Долой 8-й классъ,—звалъ этотъ публицистъ въ своей боевой статьѣ.

Взволнованное общественное мнѣніе требовало отвѣта на вопросъ, такъ рѣзко постановленный Вандеремомъ,—и всѣ выдающіеся философы Франціи (Фулье, Бутру, Жане и др.)—всѣ они горячо высказались за сохраненіе 8 класса въ лицеяхъ. Наши classes philosophiques—это наша гордость, гордость нашей системы,—говорили они, защищая ту мысль, что среднее образованіе не можетъ обойтись безъ преподаванія философіи. Вандеремъ согласился съ тѣмъ, что философскій классъ нужно только реформировать; общественное мнѣніе стояло также за сохраненіе classes philosophiques,—и они остались, будучи только немного реформированы.

Въ Италіи вопросъ о болѣе раціональной постановкѣ этого дѣла также является очереднымъ, что видно изъ того, какъ горячо защищалъ идею введенія философіи въ среднюю школу итальянскій философъ Кантони на философскомъ конгрессѣ

въ Парижѣ. Онъ указывалъ, что молодые люди всегда будутъ интересоваться вопросами о конечныхъ цѣляхъ бытія, о цѣнности жизни, объ отношеніи души къ тѣлу. Средняя школа должна пойти навстрѣчу этимъ запросамъ и дать имъ надежнаго руководителя. Въ настоящее время въ италіанскихъ лицеяхъ въ трехъ послѣднихъ классахъ философія (Психологія, Логика, Этика и Исторія философіи) изучается по 2 часа въ недѣлю.

Таково положеніе преподаванія философіи въ Западной Европѣ. Послѣ этого обозрѣнія докладчикъ перешелъ къ вопросу, какой типъ преподаванія философіи наиболѣе подходитъ для насъ. Многіе думаютъ, что наиболѣе подходящей для насъ является та система, которая и теперь существуетъ у насъ. О плодахъ такой системы нечего говорить. Поучительнымъ долженъ быть для насъ опытъ Франціи, гдѣ classes philosophiques существуютъ уже очень давно, равнымъ образомъ и опытъ Австріи, гдѣ философія въ нынѣшнемъ объемѣ введена въ гимназію съ 1884 г.: о результатахъ этого введенія философіи въ среднюю школу мы находимъ благопріятные отзывы. Съ другой стороны, о высотѣ постановки философіи свидѣтельствуетъ распространенность и дѣйствительно научная цѣнность тѣхъ учебниковъ (какъ, напр., Höfler'a), которые были составлены преподавателями средней школы.

Однако, для насъ будетъ слишкомъ большимъ курсъ философіи, читаемый во французскихъ школахъ,—примѣняя его къ русскимъ школамъ, его безъ сомнѣнія слѣдовало бы сократить. Поэтому намъ слѣдовало бы остановиться или на французской системѣ, сокративъ ее немного, или на австрійской. Вводя въ курсъ средней школы кромѣ логики еще психологію, мы, безъ сомнѣнія, сдѣлаемъ очень много для учащихся, но все-таки останутся вопросы, которые возникаютъ въ умѣ молодежи, и на которые психологія не въ состояніи будетъ отвѣтить.

Проектъ ученаго комитета стоитъ посединѣ между австрійской и французской системой. Предлагая ввести въ среднюю школу философскую пропедевтику, онъ имѣетъ въ виду ввести преподаваніе логики, психологіи и, кромѣ того, исторіи философіи. Докладчикъ рѣшительно высказался противъ послѣдней. Изложить въ теченіе какихъ-нибудь 15 часовъ исторію философіи совершенно невозможно, это будетъ только наборъ

именъ, наборъ непонятныхъ системъ,—и въ такомъ случаѣ, разумѣется, философія будетъ недоступной для молодыхъ умовъ. Вмѣсто исторіи философіи слѣдуетъ ввести тотъ курсъ, который читаютъ въ университетѣ подъ общимъ названіемъ „введеніе въ философію“,—этотъ курсъ, посвященный отдѣльнымъ проблемамъ философіи, въ сущности тоже вводитъ историческія перспективы въ изученіе философіи, но онъ даетъ не исторію философіи, а *исторію проблемъ*. И именно такое „введеніе въ философію“—обозрѣніе историческаго осложненія и расчлененія проблемъ, способно какъ пробудить интересъ къ философіи, такъ и пріучить проснувшуюся мысль учениковъ къ самостоятельному отношенію къ общимъ вопросамъ науки и жизни.

Такимъ образомъ, докладчикъ высказался за измѣненіе предлагаемой ученымъ комитетомъ программы въ томъ смыслѣ, что кромѣ логики и психологіи, въ курсъ средней школы нужно ввести не исторію философіи, а введеніе въ философію—подъ именемъ „общіе вопросы философіи“.

Послѣ этого докладчикъ перешелъ къ очень важному вопросу—откуда взять преподавателей для чтенія предполагаемаго курса философской пропедевтики?

Если преподаваніе логики теперь поручаютъ учителю словесности, то преподаваніе философіи въ реформированномъ видѣ *неспеціалисту* никакъ нельзя поручить, да добросовѣстный учитель и самъ не возьмется за это отвѣтственное дѣло, такъ какъ въ университетѣ, на 3 и 4 курсѣ, подготовляясь къ дѣятельности преподавателя словесности, молодые люди занимаются исключительно своимъ предметомъ. И какъ для преподанія исторіи, классическихъ языковъ, математики молодые люди *спеціально* подготовляются въ университетѣ,—*такъ же спеціально долженъ быть подготовленъ* и тотъ, кто будетъ преподавать философію въ средней школѣ. Вести преподаваніе философской пропедевтики, напр., безъ знанія естественныхъ наукъ невозможно: невозможно излагать психологію, не зная физіологіи, или преподавать логику, не приводя примѣровъ изъ естественныхъ наукъ: механики, физики, астрономіи, и т. п. И недаромъ Тренделенбургъ говорилъ, что если гимназія не имѣетъ преподавателя, который бы одинаково владѣлъ и естествознаніемъ и гуманитарными науками,—то лучше, чтобы въ такой гимназіи совсѣмъ не преподавалась логика—дисциплина, задача которой показать

различные способы познанія дѣйствительности... Съ другой стороны, *чтобы преподавать психологію, непремѣнно нужно быть знакомымъ съ экспериментальной психологіей* (хотя бы и не приходилось преподавать послѣднюю дисциплину),—а этого опять-таки нельзя ожидать отъ неспеціалиста.

Равнымъ образомъ, кто самостоятельно не изучалъ философіи по первоисточникамъ, тотъ не можетъ, изучивъ философію по различнымъ учебникамъ, свободно вести преподаваніе введенія въ философію (или исторіи философіи). Все это убѣждаетъ въ томъ, что и для преподавателя философіи нужно то, что требуется отъ преподавателя другихъ предметовъ средней школы,—нужна *спеціальная подготовка.*

Но гдѣ же взять такихъ преподавателей, спеціально подготовленныхъ по философіи? Конечно, такими преподавателями могутъ быть лишь лица, сдавшія магистерскій экзаменъ или же лица, оставленныя при университетѣ для приготовленія къ профессорскому званію. Лишь имъ спокойно можно поручить преподаваніе философіи въ средней школѣ. Но такихъ людей слишкомъ мало,—въ каждомъ университетскомъ городѣ ихъ не найдется больше, какъ одинъ или два,—и реформа поэтому можетъ быть осуществлена лишь въ 2—3 гимназіяхъ. А остальныя? А какъ найти преподавателей для провинціальныхъ среднихъ школъ?

Ученый комитетъ находитъ, однако, выходъ изъ этого затруднительнаго положенія, рекомендуя приглашать для преподаванія философіи воспитанниковъ духовной академіи, гдѣ преподаваніе философіи поставлено очень широко. Въ проектѣ ученаго комитета стоитъ очень неясная и неопредѣленная фраза въ этомъ мѣстѣ; онъ рекомендуетъ приглашать *успѣшно* окончившихъ духовную академію. Такъ какъ оканчивающіе академію дѣлятся на дѣйствительныхъ студентовъ, на кандидатовъ и на магистрантовъ, то, по всей вѣроятности, подъ „успѣшно окончившими“ слѣдуетъ разумѣть двѣ послѣднихъ категоріи. Но вѣдь если они и успѣшно окончили,—то все же они не всегда являются *спеціалистами* по философіи. Лишь оставленные при академіи по философіи для приготовленія къ профессорскому званію,—лишь эти лица могли бы преподавать философію въ средней школѣ,—а рядовой студентъ, занимавшійся спеціально какой-нибудь наукой, не имѣющей никакого отношенія къ философіи,—какъ можетъ онъ успѣшно вести это трудное дѣло?

Надо при томъ имѣть въ виду, что въ духовной академіи изучаютъ философію, какъ вспомогательную дисциплину,— насколько она необходима для раціональной постановки богословія. Кромѣ того, незнаніе естественныхъ наукъ дѣлаетъ совершенно невозможнымъ привлеченіе окончившихъ академію для преподаванія философіи въ средней школѣ: какъ будутъ они преподавать логику, не зная естественныхъ наукъ, недостаточно зная математику? Они изучаютъ, по преимуществу, формальную логику,—между тѣмъ въ нашей средней школѣ наиболѣе существеннымъ является преподаваніе методологіи.

Но еще болѣе безпомощными они могутъ оказаться при преподаваніи психологіи. Будетъ ли введена въ преподаваніе экспериментальная психологія или нѣтъ, — но преподавать психологію безъ знакомства съ экспериментальной психологіей, проникающей теперь всѣ отдѣлы этой науки, какъ было уже указано, не представляется возможнымъ. Къ тому же, экспериментальной психологіи нельзя научиться по книгамъ,— нужно самому продѣлать, по крайней мѣрѣ, главные опыты, чтобы овладѣть этой отраслью психологіи.

Чтобы убѣдиться въ неподготовленности окончившихъ академію для преподаванія философіи, достаточно указать, что даже въ такомъ, близко стоящемъ къ основнымъ интересамъ академиковъ, вопросѣ, какъ несостоятельность матеріализма, они не смогутъ справиться съ тѣми взглядами, какіе могутъ быть у учениковъ, читающихъ популярно-научныя книги. Ученики въ защиту матеріализма будутъ приводить, наприм., тотъ аргументъ, что въ наше время уже научились измѣрять психическіе процессы, которые, такимъ образомъ, являются имѣющими признаки матеріальныхъ процессовъ,—и что́ на это скажетъ имъ преподаватель-академикъ, не знающій экспериментальной психологіи, не знающій, въ чемъ именно заключается „измѣреніе“ психическихъ процессовъ? Самыя условія преподаванія психологіи въ духовной академіи таковы, что она не можетъ быть поставлена тамъ широко. Можно ли, напр., представить себѣ преподаваніе экспериментальной психологіи въ духовной академіи? По мнѣнію докладчика, нѣтъ. Такіе случаи, какъ преподаваніе экспериментальной психологіи въ Московской Духовной Академіи проф. П. П. Соколовымъ и въ Петербургской, проф. В. С. Серебрдниковымъ, преподаваніе стоящее на должной

научной высотѣ, онъ считаетъ исключительными. Вотъ почему *рядовой* студентъ академіи никакъ не можетъ быть признанъ удовлетворяющимъ тѣмъ высокимъ требованіямъ, какія должны быть предъявлены преподавателю философіи въ реформируемой средней школѣ. Далѣе, приглашеніе преподавателей изъ воспитанниковъ духовной академіи повлекло бы за собою и употребленіе тѣхъ учебниковъ, которые приняты въ духовныхъ средне-учебныхъ заведеніяхъ.

Докладчикъ разсмотрѣлъ одинъ изъ такихъ учебниковъ психологіи. Книга эта вышла уже 5-мъ изданіемъ (исправленнымъ и дополненнымъ),—однако надо удивляться, до какой степени неудовлетворительно составлена она. Авторъ ея — человѣкъ философски необразованный, не могущій удержаться на научной терминологіи; онъ то и дѣло сбивается на популярную терминологію. Не обладая рѣшительно никакими научными достоинствами и полная грубыхъ промаховъ, — эта книга даже и въ педагогическомъ смыслѣ составлена очень плохо. Изложеніе сбивчиво, неясно и настолько запутано, что не можетъ быть понимаемо. Книга совершенно не отвѣчаетъ современнымъ требованіямъ и является въ настоящее время полнымъ анахронизмомъ.

Очевидно, что психологія въ духовныхъ средне-учебныхъ заведеніяхъ погрязла въ рутинѣ, нуждается въ обновленіи. Если воспитанники духовной академіи съ такимъ учебникомъ пойдутъ преподавать психологію въ нашу реформированную среднюю школу,—то они могутъ лишь дискредитировать психологію и повести къ ложному выводу, что „практика“ показала непригодность философіи для средней школы, тогда какъ фактически дѣло будетъ не въ „практикѣ“, а въ самихъ учителяхъ.

Каковъ же выходъ въ такомъ случаѣ?

Проф. Челпановъ предложилъ свой проектъ реформы, которая должна разрѣшить возникающее затрудненіе.

Дѣло въ томъ, что введеніе философіи въ средней школѣ тѣснѣйшимъ образомъ связано *съ постановкой преподаванія философіи въ университетѣ.*

У насъ, на первыхъ двухъ курсахъ историко-филологическаго факультета, читаются логика, психологія и исторія греческой философіи. Если гимназистъ, окончивъ реформированную гимназію, поступитъ въ университетъ, то ему придется тамъ опять встрѣтиться съ предметами общеобразова-

тельнаго характера — съ логикой, психологіей, философіей. Конечно, это является излишнимъ,—преподаваніе философскихъ дисциплинъ въ университетѣ, очевидно, должно утратить общеобразовательный характеръ. Изученіе философіи въ университетѣ должно преслѣдовать не общеобразовательныя, а научныя цѣли. Но въ такомъ случаѣ это изученіе не должно пріурочиваться къ первымъ подготовительнымъ курсамъ: оно должно быть отнесено къ старшимъ курсамъ спеціальнаго характера, *должно составить предметъ занятія на особомъ философскомъ отдѣленіи.* Какъ существуетъ у насъ историческое, словесное, классическое отдѣленіе, такъ должно у насъ существовать и особое *философское отдѣленіе.* Организація его можетъ обойтись безъ всякихъ матеріальныхъ затратъ, какъ это видно изъ слѣдующихъ соображеній. Въ настоящее время во всѣхъ университетахъ философію читаютъ два профессора. Если каждый изъ профессоровъ будетъ читать по 6 часовъ и прибавить къ этому 3 часа практическихъ занятій, то получится въ общемъ 18 часовъ занятій,—что вполнѣ достаточно для того, чтобы научно поставить изученіе философіи, и не слишкомъ обременительно для студентовъ, которымъ нужно много времени для самостоятельной работы. Изучая въ теченіе 2-хъ лѣтъ философскія дисциплины, студентъ, безъ сомнѣнія, окончитъ отдѣленіе такимъ же спеціалистомъ, какими выходятъ словесники, историки,—и онъ-то и сумѣетъ поставить преподаваніе философіи въ средней школѣ на должную высоту.

Затрудненіемъ, конечно, является то, что, разъ философіи въ средней школѣ будетъ отведено 4 часа, то и преподавателю будетъ невыгодно имѣть всего 4 урока, да и гимназіи будетъ обременительно держать для 4 уроковъ штатнаго преподавателя. Но это затрудненіе устраняется, если допустить на философское отдѣленіе и окончившихъ уже тотъ или иной факультетъ. Не говоря о филологахъ,—и математики и естественники пойдутъ на философское отдѣленіе—и войдутъ затѣмъ въ среднюю школу чрезвычайно цѣнными преподавателями какъ математики или естествознанія, такъ равнымъ образомъ и психологіи и логики.

Можно быть увѣреннымъ, что философское отдѣленіе привлечетъ къ себѣ не мало молодежи,—и если въ предстоящемъ учебномъ году оно начнетъ функціонировать, то черезъ 2 года былъ бы уже первый выпускъ, а еще черезъ

годъ,—весь кіевскій учебный округъ уже имѣлъ бы достаточно подготовленныхъ преподавателей философіи. Изъ среды этихъ преподавателей философіи въ средней школѣ вышло бы, конечно, не мало и преподавателей для университета,—какъ это мы имѣемъ во Франціи, гдѣ преподаваніе въ средней школѣ является какъ бы дорогой въ университетъ. Очень многіе преподаватели лицеевъ являются тамъ учеными, извѣстными своими трудами въ философской литературѣ.

Такимъ образомъ, безспоренъ выводъ, что реформа средней школы невозможна безъ реформы университета. Пока не функціонируетъ философское отдѣленіе, философію въ средней школѣ слѣдуетъ ввести лишь факультативно,—теперь же нужно немедля учредить философское отдѣленіе, которое черезъ 2—3 года дастъ возможность осуществить предположенную реформу.

Вотъ то единственное условіе, при которомъ возможна раціональная постановка преподаванія философіи въ гимназіи.

О преподаваніи философской пропедевтики въ Германіи.

(Докладъ проф. Г. И. Челпанова.)

9-го декабря 1904 г. состоялось засѣданіе Кіевскаго Общества классической филологіи и педагогики, на которомъ проф. Г. И. Челпановъ сдѣлалъ докладъ на тему „о преподаваніи философской пропедевтики въ Германіи". Въ настоящемъ докладѣ проф. Г. И. Челпановъ остановился подробно на томъ, въ какомъ положеніи находится въ Германіи вопросъ о преподаваніи философской пропедевтики,—чтобы, съ одной стороны, сдѣлать дополненіе къ первому своему сообщенію, „о постановкѣ преподаванія философской пропедевтики въ средней школѣ",—а вмѣстѣ съ тѣмъ для того, чтобы выяснить, чему насъ учитъ примѣръ Германіи. Во время дебатовъ, происходившихъ послѣ чтенія докладчикомъ своего перваго сообщенія, указывали на примѣръ Германіи, въ которой будто бы и не существуетъ вопроса о введеніи философской пропедевтики въ гимназіи. Поэтому докладчикъ и счелъ необходимымъ подробно остановиться на вопросѣ, чему дѣйствительно учитъ насъ примѣръ Германіи.

Матеріалъ, который собралъ докладчикъ, выясняетъ, что въ Германіи убѣждены въ безусловной необходимости введенія философской пропедевтики въ гимназіи, и если въ настоящее время она читается тамъ въ незначительныхъ размѣрахъ, то противъ этого тамъ давно идетъ усиленная борьба. Въ теченіе всего XIX столѣтія въ Германіи шла борьба за и противъ введенія философіи въ гимназіи, и поэтому Германія съ полнымъ правомъ можетъ быть признана компетентнымъ экспертомъ въ рѣшеніи указаннаго вопроса. Ея

вѣковой опытъ ручается за цѣнность тѣхъ выводовъ, къ какимъ приходятъ современные философы и педагоги Германіи,—и если тамъ горячо высказываются за необходимость введенія пропедевтики въ гимназіи, то для насъ это является высоко поучительнымъ.

Въ различныхъ государствахъ Германіи философской пропедевтикѣ удѣляется неодинаковое вниманіе. Въ Баваріи 4 ч. пропедевтики, въ Вюртембергѣ 2 ч., въ Баденѣ въ 7 кл. 1 ч. и 8 кл. 1 ч., въ Пруссіи ни въ 7, ни въ 8 кл. ни одного часа (пропедевтика была вычеркнута въ 1891 г.). Въ Австріи, какъ было уже указано въ первомъ сообщеніи, въ 7 кл. 2 ч. и 8—2 ч., въ Венгріи въ 8 кл. 3 ч., во Франціи 8 ч., въ Италіи въ 6, 7 и 8 кл. по два часа.

Вопросъ о томъ, какъ произошло, что въ Пруссіи было отмѣнено преподаваніе пропедевтики, очень интересенъ. Исторія эта такова.

Философія предметъ не новый: еще въ средніе вѣка философія лежала въ основѣ всего образованія. Это мѣсто она занимала и въ дальнѣйшую эпоху. Между прочимъ извѣстно, что Меланхтонъ написалъ такое прекрасное руководство по философіи (оно называлось руководствомъ по діалектикѣ), что оно было принято не только въ школахъ протестантовъ, но и католиковъ. При Фридрихѣ II, въ 1774 году, министръ Цедлицъ издалъ циркуляръ, въ которомъ рекомендовалось изученіе логики и „упражненіе въ мышленіи“. Въ 1816 году министръ циркуляромъ предложилъ вычеркнуть философію изъ гимназіи, съ тѣмъ, чтобы ее перенесли въ университетъ. Однако, вскорѣ послѣ этого профессора стали жаловаться на чрезвычайную неподготовленность студентовъ къ слушанію лекцій по философскимъ дисциплинамъ. Уже въ 1820 году Schulrat Clemens обратился къ извѣстному философу и педагогу *Гербарту* съ просьбой высказаться по вопросу о наилучшей постановкѣ философіи въ гимназіи, и Гербартъ, высказываясь за введеніе ея, рекомендовалъ преподавать въ гимназіи психологію и логику въ послѣднемъ классѣ: тогда и преподаваніе философіи въ университетѣ будетъ итти гораздо успѣшнѣе. Въ 1822 г. прусское министерство народнаго просвѣщенія запросило извѣстнаго философа *Гегеля* по вопросу о введеніи философіи въ гимназіи, и Гегель высказался за введеніе въ гимназіи эмпирической психологіи, началъ логики, основныхъ главъ этики (вопросы

свободы воли, нравственности, права) и особой философской главы „доказательство бытія Божія". Министерство, у котораго Гегель пользовался большимъ довѣріемъ, издало въ 1825 году циркуляръ о введеніи философской пропедевтики въ тѣхъ гимназіяхъ, гдѣ найдутся подходящіе учителя (2 ч. въ 7 кл. и 2 ч. въ 8 кл.) Преподаваніе пропедевтики продолжало считаться важнымъ предметомъ, и въ 1834 году былъ даже введенъ экзаменъ по философіи, т.-е. пропедевтика сдѣлалась обязательнымъ предметомъ. Въ 1837 году преподаваніе пропедевтики было сокращено, и она оставлена лишь для 8 кл. Въ циркулярѣ министерства находятся, между прочимъ, жалобы на то, что въ гимназіяхъ не понимаютъ важнаго образовательнаго значенія философской пропедевтики. Въ 1842 году появился замѣчательный учебникъ Тренделенбурга Elementa logicae Aristoteleae, который имѣетъ громадное значеніе въ исторіи нѣмецкаго просвѣщенія. Эта книга замѣчательна какъ въ педагогическомъ, такъ и въ научномъ отношеніи. Она написана съ той мыслью, что въ гимназіи трудно преподавать психологію, трудно изучать исторію философіи, а необходимо и возможно изученіе логики, притомъ формальной логики Аристотеля. Учебникъ Тренделенбурга появился въ пору расцвѣта классическаго образованія въ Германіи, и логика являлась естественнымъ завершеніемъ того матеріала, которое доставляло изученіе греческаго и латинскаго языковъ.

Послѣ 1842 года появилось очень не мало учебниковъ пропедевтики, монографій, написанныхъ съ цѣлью защиты преподаванія философской пропедевтики, но когда въ 1849 году состоялся въ Берлинѣ Lehrerconferenz — съѣздъ учителей, то на съѣздѣ было выставлено требованіе сократить и даже совсѣмъ вывести преподаваніе философской пропедевтики изъ гимназіи. Исходили въ этой борьбѣ противъ философіи въ гимназіи изъ того, что слишкомъ мало мѣста остается для преподаванія словесности. Мнѣніе это было принято, хотя нѣкоторые—правда, немногіе—члены съѣзда горячо высказывались противъ него. Кто-то предложилъ выбросить изъ курса гимназіи преподаваніе Закона Божія, чтобы дать мѣсто философіи, но это предложеніе было отвергнуто. Министерство, однако, не сразу согласилось съ мнѣніемъ съѣзда о необходимости упраздненія философіи въ гимназіи, и только въ 1856 году мнѣніе съѣзда было принято, и философія, какъ

отдѣльный курсъ, была упразднена. Отнынѣ преподаваніе ея было соединено съ преподаваніемъ отечественной (т.-е. нѣмецкой) словесности; устный экзаменъ по философіи былъ тоже упраздненъ. Однако уже въ 1862 году отъ директоровъ стали поступать заявленія, что соединеніе пропедевтики съ словесностью привело къ полному выпаденію философской пропедевтики изъ курса гимназіи. Стали слышаться жалобы, что кандидаты на учительскихъ экзаменахъ обнаруживаютъ незнакомство съ элементарными логическими операціями, не владѣютъ основными логическими понятіями. Въ 1868 году въ министерскомъ циркулярѣ уже встрѣчается мнѣніе, что философія и не должна входить въ систему гимназическаго преподаванія, такъ какъ всѣ элементы философіи уже входятъ въ изучаемые въ гимназіи предметы — въ языкознаніе, въ математику и т. д. Было предложено однако, чтобы преподаватель словесности все-таки выставлялъ отмѣтку о познаніяхъ учениковъ по психологіи и логикѣ. Но уже въ 1882 году, въ виду отсутствія подходящихъ учителей, это преподаваніе психологіи и логики изъ обязательнаго предмета предложено было сдѣлать факультативнымъ. Это повело къ постепенному вымиранію пропедевтики, и въ 1891 году министерскій циркуляръ окончательно упразднилъ преподаваніе въ гимназіяхъ философской пропедевтики. Отсюда, пожалуй, можно было бы сдѣлать выводъ, что это упраздненіе вытекаетъ изъ педагогической практики, что опытъ обнаружилъ непригодность философіи для гимназіи, но насколько это заключеніе вѣрно, сдѣлается ясно, если перейти къ Австріи, къ ея опыту въ данномъ направленіи. Въ 1849 году тамъ былъ введенъ уставъ, существующій и до сихъ поръ почти безъ измѣненія. Для составленія этого устава былъ приглашенъ извѣстный филологъ и педагогъ Боницъ; при его участіи была выработана программа и для психологіи и логики, для чтенія которыхъ въ гимназіи было отведено 2 часа. Въ 1884 году министерство нашло, что необходимо расширить этотъ курсъ, и вмѣсто 2 часовъ, философія преподается тамъ 4 часа (2 ч. въ 7 клас. и 2 ч. въ 8 клас.). Сопоставляя Австрію и Пруссію, мы видимъ, что упраздненіе философіи въ Пруссіи не могло быть слѣдствіемъ опыта, такъ какъ тотъ же опытъ въ Австріи привелъ къ удвоенію числа часовъ для философіи. Очевидно, что причинъ упраздненія философіи въ Германіи слѣдуетъ искать не въ выво-

дахъ, на какіе наводилъ опытъ относительно пригодности философіи для гимназій, а въ чемъ-то иномъ.

Посмотримъ прежде всего, какъ отнеслось общественное мнѣніе Германіи къ упраздненію философіи въ гимназіи?

Оказывается, что тамъ и до послѣднихъ дней горячо высказываются въ пользу введенія философіи въ гимназіи, до сихъ поръ раздаются голоса, требующіе измѣненія положенія 1891 года. Авторитетнѣйшіе нѣмецкіе философы и педагоги высказываются за введеніе философіи въ гимназіи; и здѣсь прежде всего слѣдуетъ назвать знаменитаго философа Паульсена (написавшаго, между прочимъ, прекрасную исторію нѣмецкаго просвѣщенія); его авторитетъ тѣмъ выше въ данномъ вопросѣ, что онъ очень интересуется педагогическими вопросами и даже читаетъ въ Берлинскомъ университетѣ курсъ общей педагогики. Вслѣдъ за Паульсеномъ слѣдуетъ назвать проф. Циглера, философа и педагога, автора исторіи педагогики, курса общей педагогики, наконецъ, извѣстной книги „Нѣмецкій студентъ“. Онъ также высказался за введеніе философіи, какъ и знаменитый, нынѣ, можно сказать, міровой философъ Шуппе, бывшій сначала учителемъ словесности, философской пропедевтики и потому близко стоящій къ нашему вопросу. Слѣдуетъ еще указать на извѣстнаго философа Eucken'a, на Lehman'a, философа и педагога, написавшаго даже учебникъ философской пропедевтики, Kern'a (написавшаго курсъ педагогики), редактора громадной педагогической энциклопедіи Baumeister'a, Wendt'a, Weissenfels'a, Uhlig'a, Polle и др.

Остановимся прежде всего на мнѣніи Паульсена. Паульсенъ начинаетъ съ указанія, что въ былыя времена, въ средніе вѣка, философія являлась основой образованія, и это значеніе сохранялось за ней вплоть до XIX в. Въ XVIII в. философъ Вольфъ придалъ философіи *школьный* характеръ въ томъ смыслѣ, что сдѣлалъ ее вполнѣ доступной для изученія. Тогда у студентовъ существовалъ даже обычай поступать прежде на философскій факультетъ, а затѣмъ уже специализироваться. Въ XIX же вѣкѣ философія потеряла свое значеніе какъ въ гимназическомъ, такъ и въ университетскомъ преподаваніи, гдѣ она перестала быть подготовкой къ спеціальнымъ дисциплинамъ. Въ гимназіи курсъ настолько расширился, что юноши считаются вполнѣ уже подготовленными для спеціальныхъ занятій. Но какіе результаты получились

изъ того, что философія была вычеркнута изъ гимназіи? Студенты остались послѣ этого безъ всякаго философскаго образованія; многіе медики, химики, математики, юристы совершенно незнакомы съ логикой, не говоря уже о метафизикѣ и этикѣ. Главной причиной паденія философіи слѣдуетъ, по Паульсену, считать то, что, когда господствовала философія Вольфа, то изученіе ея не представляло серьезныхъ затрудненій, но съ Кантомъ, съ началомъ критической философіи, философія утратила свою прежнюю изучимость. Къ тому же, созданныя послѣ Канта спекулятивныя философскія системы разрушили въ обществѣ довѣріе къ ней, и въ Германіи наступилъ „вѣкъ абсолютнаго безфилософія". Такова главная причина, которая, по мнѣнію Паульсена, обусловила пониженіе интереса къ философіи. Другой причиной является то обстоятельство, что съ расширеніемъ курса средней школы, на нее стали смотрѣть какъ на нѣчто законченное, дающее цѣльное жизне- и міропониманіе. Сюда же присоединилось и переутомленіе, созданное расширеніемъ гимназическихъ предметовъ, введеніемъ новыхъ языковъ и другихъ предметовъ. Такимъ образомъ преподаваніе философіи, съ одной стороны, оказывалось лишнимъ, а съ другой стороны—невозможнымъ. Слѣдуетъ отмѣтить также и внѣшнія причины, о которыхъ мы узнаемъ изъ протоколовъ засѣданій министерской комиссіи въ 1900 г. Педагогъ Муффъ заявляетъ, напримѣръ, что если бы его спросили, нужна ли философская пропедевтика въ гимназіи, то онъ рѣшительно отвѣтилъ бы—нѣтъ, такъ какъ, съ одной стороны, невозможно дать что-нибудь цѣльное, а приходится давать отрывочныя свѣдѣнія, а съ другой стороны, для преподаванія пропедевтики *нѣтъ пригодныхъ учителей*. По вопросу о причинахъ паденія философіи высказывается и Lehman, который говоритъ, что главной причиной явилось совмѣщеніе въ одномъ лицѣ преподавателя словесности и преподавателя философіи. При недостаткѣ времени такой преподаватель большинство уроковъ, предназначенныхъ для пропедевтики, бралъ для словесности, какъ предмета, за который онъ является болѣе отвѣтственнымъ. Бывали случаи, когда пропедевтикѣ удѣлялось всего лишь 6 часовъ въ годъ,—лишь бы считалось, что курсъ пропедевтики былъ читанъ,—все же остальное время отдавалось словесности. Повліяло здѣсь, по Lehman'у, еще и слѣдующее обстоятельство. Причиной неуспѣха, какъ это ни звучитъ парадоксально,

явилась книга Тренделенбурга, прекрасная, но къ сожалѣнію трудная. Сорокъ лѣтъ (1842—1882 г.) эта книга лежала въ основаніи преподаванія пропедевтики въ прусскихъ школахъ, и какими бы она ни обладала высокими научными достоинствами, надо сознаться, гимназисту трудно одолѣть ее. И откуда у учителей, преподающихъ по этой книгѣ, могли взяться свѣжесть и сила, а у учениковъ живой интересъ къ логикѣ? И когда въ 80-хъ годахъ рѣшали вопросъ о судьбѣ философіи въ гимназіи, то лица, рѣшавшія этотъ вопросъ, какъ разъ принадлежали къ поколѣнію, которое воспиталось на Тренделенбургѣ. Помня, какой сухой и малоинтересной *для нихъ* была философія, эти лица осудили ее...

Baumeister также придерживается этого мнѣнія, находя, что книга Тренделенбурга даетъ „ein ziemlich dürres Futter“. Докладчикъ призналъ вообще правильной мысль, что книга Тренделенбурга сыграла отрицательную роль.

Возвратимся еще къ Паульсену.

Паульсенъ думаетъ, что мнѣніе, будто гимназисты прекрасно могутъ обойтись безъ философіи, невѣрно и прежде всего потому, что теперь уже исчезъ обычай передъ тѣмъ, какъ спеціализироваться, проходить философскій факультетъ. Обычай этотъ исчезъ,—а между тѣмъ, какъ философія не можетъ существовать безъ науки, такъ и наука не можетъ существовать безъ философіи,—каждая наука, въ своемъ развитіи, неизбѣжно приходитъ къ постановкѣ общихъ философскихъ проблемъ. И въ научныхъ кругахъ поэтому живо сознаютъ необходимость элементарнаго философскаго курса въ гимназіяхъ, и именно въ гимназіяхъ, такъ какъ, если передвинуть философію въ университетъ, то многіе студенты такъ и не познакомятся съ философіей. Еще въ былые годы, когда студентъ вступалъ въ университетъ 16 лѣтъ, не трудно было передъ посвященіемъ себя спеціальнымъ занятіямъ удѣлить время и философіи, но теперь это уже не такъ, да и философскій факультетъ въ университетѣ уже утратилъ свое общеобразовательное значеніе: въ немъ науки имѣютъ такой же спеціальный характеръ, какъ и на другихъ факультетахъ. Поэтому общеобразовательное значеніе философскихъ занятій должно найти себѣ мѣсто въ гимназіи, а не въ университетѣ, гдѣ преслѣдуются не общеобразовательныя, а научныя цѣли.

Пропедевтика не должна, конечно, носить характеръ догматическій; ея задача заключается въ томъ, чтобы выдви-

нуть проблему тамъ, гдѣ все было ясно, разбудить умъ, вдохновить его работу указаніемъ на тѣ общіе вопросы, которые ставитъ научное знаніе. Конечно, такое веденіе курса философской пропедевтики не исключаетъ и изложенія прочно установленныхъ фактовъ психологіи и логики. Переходя къ вопросу, доступна ли для гимназистовъ философія, Паульсенъ говоритъ, что тѣ, которые отрицаютъ доступность ея, слишкомъ низко оцѣниваютъ мыслительную способность юноши 18 лѣтъ. И пока этотъ юноша находится въ гимназіи, для него признается недоступной философія, но стоитъ ему окончить гимназію, какъ вдругъ за нимъ признаютъ способность заниматься философіей въ университетѣ. Съ другой стороны, за гимназистами не отрицается способность разбираться въ тѣхъ или иныхъ вопросахъ психологіи и логики, поскольку эти вопросы возникаютъ въ связи съ изученіемъ словесности. Темы для сочиненій, предлагаемыя ученикамъ, зачастую предполагаютъ пониманіе основныхъ психологическихъ и этическихъ понятій.

Schuppe остроумно замѣчаетъ по этому поводу, что, повидимому, за аттестатомъ зрѣлости признается какая-то Zauberkraft, такъ какъ, переступивъ порогъ университета, юноша, только что окончившій гимназію, вдругъ обнаруживаетъ несомнѣнную способность разбираться въ философскихъ вопросахъ.

Baumeister, редакторъ извѣстной Handbuch der Erziehungs und Unterrichtslehre, также рѣшительно высказывается за введеніе философіи въ гимназію. Приходя въ университетъ безъ предварительной подготовки, юноши не могутъ самостоятельно разобраться въ умственныхъ и общественныхъ теченіяхъ, раскрывающихся для нихъ съ университетомъ, и, конечно, легко запутываются въ сѣтяхъ софистики.

Шуппе указываетъ прежде всего на тотъ фактъ современнаго научнаго движенія, что въ наукѣ, какъ и въ жизни, развилась чрезмѣрная спеціализація, благодаря чему наука сводится къ простому накопленію фактовъ, а въ обществѣ рядомъ съ этимъ существуетъ самое некритическое отношеніе къ общепринятымъ взглядамъ. Всѣ эти дефекты и жизни, и науки можно устранить лишь однимъ—именно созданіемъ, развитіемъ философской рефлексіи. Распространеніе матеріализма въ современныхъ научныхъ и общественныхъ кругахъ объясняется отсутствіемъ философскаго метода мышленія,

простое же накопленіе фактовъ само по себѣ уберечь отъ матеріализма не можетъ: сдѣлать это можетъ лишь философія. Въ университетѣ, конечно, необходимо культивировать философію, но это возможно лишь въ томъ случаѣ, если гимназія будетъ сообщать своимъ воспитанникамъ предварительныя пропедевтическія свѣдѣнія. Общеизвѣстенъ фактъ, что если въ университетъ приходитъ студентъ, прошедшій курсъ пропедевтики, то онъ съ дѣйствительнымъ интересомъ и уваженіемъ относится къ философіи. Студентъ, незнакомый съ пропедевтикой, часто относится къ философіи какъ къ безсмыслицѣ, беззастѣнчиво оперируетъ съ философскими понятіями, даже не подозрѣвая о всей трудности, сложности этой работы. Если возражаютъ, что юношескій умъ неспособенъ усвоить философскія понятія, то это встрѣчаетъ себѣ опроверженіе въ томъ неоспоримомъ фактѣ, что каждому уму свойственны философскія потребности. И необразованный человѣкъ, и тотъ философствуетъ: философствуетъ даже и тотъ, кто далъ себѣ клятву быть подальше отъ философіи. Отдѣльныя науки все время оперируютъ съ такими философскими понятіями, какъ сила, матерія, субстанція, причина, условіе, субъектъ, объектъ и т. д. Но чтобы правильно пользоваться этими понятіями, нужно быть съ ними знакомыми не изъ популярнаго словоупотребленія, а изъ философіи. Конечно, цѣль пропедевтики не въ томъ, чтобы сообщать философскія *догмы*,—цѣль въ томъ, чтобы поставить передъ юношескимъ умомъ *самую проблему философіи*, выработать вкусъ къ философіи.

Lehman является наиболѣе горячимъ защитникомъ введенія философіи въ гимназію. „Если мы касаемся вопроса о философіи въ гимназіи,—говоритъ онъ,—то мы касаемся не пробѣла, а прямо больного мѣста нашего образованія. Въ сосѣднихъ странахъ самый споръ о необходимости для гимназіи философіи показался бы абсурднымъ. Философія должна войти въ гимназическій курсъ прежде всего положительными данными психологіи и логики; но на ряду съ этимъ долженъ войти матеріалъ, въ которомъ философія выступала бы *какъ методъ*. Философія—это особый методъ мышленія, методъ изученія; это есть стремленіе къ объединенію знанія, къ выработкѣ цѣльнаго міропониманія. Знакомство съ философіей, какъ методомъ, дастъ молодымъ людямъ основные принципы, съ которыми они могутъ пуститься въ изученіе спеціальныхъ

дисциплинъ. Но если философія, *какъ методъ,* должна быть преподана въ гимназіяхъ, то отсюда ясно само собой, что догматическій характеръ изложенія немыслимъ. Задача преподаванія философіи именно поставить на мѣсто догматизма критицизмъ, пробудить стремленіе къ дальнѣйшей работѣ надъ философскими проблемами; словомъ, философія должна оставлять юношу голоднымъ, а не сытымъ. Докладчикъ указалъ на педагогическую цѣнность этого послѣдняго замѣчанія Lehman'a, такъ какъ безъ сомнѣнія нужно желать не того, чтобы, поступая въ университетъ, юноша считалъ себя уже компетентнымъ въ рѣшеніи общихъ вопросовъ, а того, чтобы онъ испытывалъ постоянный духовный голодъ... Преподаваніе философіи въ гимназіи должно, такимъ образомъ, носить сократическій характеръ. Разумѣется, такое преподаваніе должно слѣдовать извѣстной системѣ; необходимъ, равнымъ образомъ, и учебникъ, по которому ученики могли подготовляться къ урокамъ, могли повторить, переработать сказанное учителемъ.

Кернъ тоже высказывается въ томъ смыслѣ, что пропедевтика должна стоять въ сторонѣ отъ всякихъ философскихъ споровъ; она должна *ставить* проблемы. По мнѣнію Лемана, она должна быть самостоятельнымъ предметомъ, а не быть соединенной съ другимъ предметомъ. „Мы, нѣмцы,—говоритъ онъ,—отстали въ этомъ отношеніи отъ сосѣдей".

Laas, знаменитый философъ и педагогъ, указываетъ, что введеніе пропедевтики необходимо также и для того, чтобы поднять преподаваніе литературы на должную высоту. Даже формальная логика имѣетъ громадное значеніе, между прочимъ, для развитія стиля. Докладчикъ указалъ при этомъ на то мѣсто изъ автобіографіи Джона Стюарта Милля, гдѣ онъ говоритъ о значеніи упражненія схоластической логикой въ средніе вѣка и гдѣ онъ ссылается на свой собственный опытъ на то благотворное вліяніе, которое онъ самъ испыталъ отъ этихъ занятій.

Неуспѣхъ Пруссіи въ введеніи пропедевтики въ гимназію объясняется главнымъ образомъ недостаткомъ подходящихъ учителей. Это признаетъ и циркуляръ, который, какъ мы видѣли, призналъ необходимымъ „за отсутствіемъ преподавателей" изъ обязательнаго предмета сдѣлать философію предметомъ факультативнымъ. Поэтому обратимся къ вопросу, какъ въ Германіи подготовляются учителя философіи?

Центръ тяжести въ этой подготовкѣ, какъ извѣстно, лежитъ не въ университетскомъ преподаваніи, а въ государственныхъ экзаменахъ. Отъ кандидата на учителя вообще требуется, чтобы кромѣ знанія спеціальнаго предмета, который онъ можетъ читать (древніе языки, математика, естествознаніе, словесность, исторія), кандидатъ обнаружилъ знаніе логики, главныхъ фактовъ эмпирической психологіи, теоріи педагогики и дидактики; обнаружилъ, что прочелъ съ пониманіемъ какое-нибудь философское произведеніе и вполнѣ оріентировался въ основныхъ моментахъ исторіи философіи. Для того же, чтобы преподавать и философію, необходимо, чтобы кандидатъ съ интересомъ и пониманіемъ (какъ сказано въ правилахъ) изучилъ какую-нибудь выдающуюся философскую систему и обнаружилъ въ развитіи проблемъ ясность и опредѣленность, такъ чтобы отъ его преподаванія можно было ожидать успѣха".

Какъ ни прекрасны эти требованія, но на практикѣ оказалось (какъ подчеркиваетъ это Lehman), что это сводится къ изученію нѣсколькихъ книжекъ соотвѣтственно со взглядами и требованіями экзаменующаго профессора, и это считается достаточнымъ. Но достаточно ли этого въ дѣйствительности? Конечно нѣтъ, такъ какъ въ результатѣ указанной подготовки является чисто поверхностное отношеніе къ философіи. Lehman поэтому предлагаетъ, чтобы будущіе преподаватели философіи получали бы спеціальную философскую подготовку въ университетѣ. Нельзя же забывать и о томъ, что на университетѣ лежитъ долгъ быть не только разсадникомъ научнаго знанія, но и подготовлять учителей. И когда философію будутъ преподавать люди, спеціально занимавшіеся философіей въ университетѣ, то тогда только можно ожидать серьезныхъ результатовъ отъ введенія пропедевтики въ гимназію.

Въ Neue Jahrbücher für das klassische Alterthum появилась недавно объ этомъ же статья Зибурга, въ которой авторъ, очевидно ясно понимающій необходимость философіи для гимназіи, не знаетъ, какъ выйти изъ затрудненія, создаваемаго тѣмъ, что для хорошей постановки философіи необходимы хорошіе учителя. Выходъ онъ находитъ въ томъ, что предлагаетъ въ экзаменѣ на учителя нѣмецкой словесности вмѣсто германистики вставить философію. Это характерный симптомъ для нашего времени: очевидно, что необходимость философіи

заставляетъ искать самыхъ различныхъ путей для рѣшенія этого вопроса.

Все это приводитъ насъ къ тому выводу, что философію въ Пруссіи погубили сами же учителя. Но тутъ возникаетъ вопросъ: если въ Пруссіи не нашлось подходящихъ учителей, то какъ же мечтать, что у насъ въ Россіи они найдутся? Какъ будто приходится признать, что философіи мѣсто только въ университетѣ, но конечно это неправильно. Тренделенбургъ справедливо говоритъ, что если есть такой предметъ, для преподаванія котораго нуженъ профессоръ, то это не значитъ, что предметъ нужно изгнать изъ гимназіи. Нѣтъ, это значитъ, что *нужно учителей поднять до такого уровня, чтобы они могли на должную высоту поставить преподаваніе.* И примѣръ Австріи убѣждаетъ въ томъ, что найти подобающихъ учителей можно—нашли же тамъ возможность даже удвоить количество часовъ для пропедевтики!

(Литературу къ этой статьѣ см. дальше на стр. 68-70).



О постановкѣ преподаванія психологіи въ средней школѣ.

Докладъ, читанный на первомъ всероссійскомъ съѣздѣ по педагогической психологіи въ Петербургѣ, 1-го іюня 1906 года.

Вопросъ о постановкѣ преподаванія психологіи въ средней школѣ представляется важнымъ по слѣдующей причинѣ: хотя въ настоящее время психологія у насъ въ Россіи и введена въ кругъ гимназическихъ наукъ, однако у меня, напримѣръ, совсѣмъ нѣтъ увѣренности, что преподаваніе ея не будетъ въ ближайшее время отмѣнено, потому что далеко не всѣми признано, что психологія должна занимать мѣсто среди учебныхъ предметовъ средней школы. Сомнѣнія относительно этого не устранены и на Западѣ. Правда, тамъ говорятъ о психологіи, какъ составной части философіи. Во Франціи еще недавно нужно было отстаивать преподаваніе философіи въ средней школѣ. Въ Италіи также раздавались скептическіе голоса противъ философіи. Единственно, гдѣ, повидимому, прочно поставлено преподаваніе психологіи—это въ Австріи. Въ Пруссіи не одинъ разъ вводили преподаваніе психологіи, какъ часть философской пропедевтики, и требовали, чтобы ученики обнаруживали основательное знаніе по этому предмету, затѣмъ наступалъ моментъ, когда этотъ предметъ дѣлался совершенно необязательнымъ. Преподаваніе его дѣлали факультативнымъ, т.-е. находили, что если есть въ гимназіи преподаватель, который могъ бы преподавать этотъ предметъ, то его можно преподавать, въ противномъ случаѣ, преподаваніе его можетъ и отсутствовать. Затѣмъ преподаваніе философіи, а вмѣстѣ съ тѣмъ, разумѣется, и психологіи, было совершенно отмѣнено за недостаткомъ подходящихъ для этой цѣли преподавателей.

Въ 1903 году съѣздъ директоровъ высказался за необходимость введенія преподаванія психологіи въ средней школѣ. Если такого рода колебанія возможны были въ Германіи, въ „странѣ философовъ", то еще въ большей мѣрѣ это возможно у насъ въ Россіи, гдѣ философская культура стоитъ чрезвычайно низко. Кромѣ того, неоднократно высказывалось сомнѣніе относительно возможности преподаванія въ средней школѣ именно психологіи. Между тѣмъ, какъ введеніе логики въ число образовательныхъ предметовъ рѣдко подвергалось сомнѣнію, введеніе психологіи, какъ науки неточной, неопредѣленной, весьма часто подвергалось сомнѣнію. Противъ психологіи въ гимназіи высказался, напримѣръ, Тренделенбургъ, авторъ извѣстнаго учебника гимназической логики. Еще до сихъ поръ не умолкли голоса, требующіе устраненія психологіи изъ средней школы, какъ науки недоступной для пониманія учащихся.

Вотъ отчего всѣ поборники философскаго образованія въ Россіи должны сдѣлать все отъ нихъ зависящее, чтобы поставить преподаваніе психологіи въ такія условія, при которыхъ важное образовательное значеніе психологіи сдѣлалось бы для всѣхъ очевиднымъ, и чтобы возвратъ назадъ сдѣлался невозможнымъ. Это представляется дѣломъ очень труднымъ потому, что въ западныхъ школахъ по этому вопросу не пришли къ опредѣленному соглашенію; мы не можемъ воспользоваться опытомъ Запада, а предоставлены въ разрѣшеніи этого вопроса самимъ себѣ.

Задача моего доклада заключается въ томъ, чтобы способствовать рѣшенію вопроса, какъ слѣдуетъ наиболѣе цѣлесообразно поставить преподаваніе психологіи въ средней школѣ.

Этотъ вопросъ заключаетъ въ себѣ рядъ слѣдующихъ вопросовъ: 1) Доступна ли психологія пониманію учащихся въ средней школѣ, или, можетъ быть, она по самому существу своему есть предметъ университетскій?

Если признать, что психологія можетъ быть предметомъ преподаванія въ средней школѣ, то 2) какой матеріалъ долженъ быть предложенъ для изученія? Чрезвычайно важно условиться относительно того, что должно преподавать подъ именемъ психологіи. Относительно этого существуетъ далеко не полное согласіе. Если мы возьмемъ, напримѣръ, программу австрійскихъ гимназій и французскихъ, то мы увидимъ существенное различіе между ними. Говоря о программѣ, слѣ-

дуетъ рѣшить вопросъ, какъ быть съ такъ называемой экспериментальной или физіологической психологіей, нужно ли ее вводить въ гимназическое преподаваніе, или же, можетъ быть, въ гимназіи и слѣдуетъ преподавать только экспериментальную психологію, какъ единственно научную, такъ какъ въ гимназіи вообще слѣдуетъ преподавать только такіе предметы, которые отличаются большей или меньшей достовѣрностью. Въ этомъ отношеніи и въ западныхъ школахъ замѣчается колебаніе. Между тѣмъ какъ, напримѣръ, австрійскій учебникъ Гёфлера вводитъ въ большомъ объемѣ экспериментальную психологію, тамъ же, въ Австріи, недавно вышелъ новый учебникъ Вильмана, который совершенно ничего не знаетъ объ экспериментальной психологіи. Французскіе учебники только слегка касаются вопросовъ физіологической психологіи, итальянскій учебникъ Cantoni совершенно ихъ устраняетъ. 3) Отвѣчаетъ ли психологія умственному запросу учащихся?

О постановкѣ преподаванія психологіи въ средней школѣ я предполагаю говорить на основаніи годичнаго опыта преподаванія въ четырехъ классахъ двухъ кіевскихъ гимназій, гдѣ я имѣлъ возможность произвести наблюденія по указанному вопросу. Въ этихъ четырехъ классахъ было свыше 180 учениковъ. Большое число учащихся, разнообразіе возрастовъ, способностей, умственнаго развитія и т. п. представляло богатый матеріалъ для наблюденія. Кромѣ того, я произвелъ „анкету“, со всѣми предосторожностями, принятыми въ этомъ случаѣ, и получилъ отвѣты отъ 80 учениковъ. Эти отвѣты, между прочимъ, также составляютъ матеріалъ, на которомъ я основываю свои предположенія о постановкѣ преподаванія. (Всѣ случайности я могъ элиминировать потому, что отвѣты были подписаны и съ индивидуальностью каждаго автора я былъ достаточно хорошо знакомъ.)

Разсмотримъ прежде всего вопросъ, *доступна ли психологія пониманію учащихся.* Можетъ быть, въ виду возраста учащихся психологія по самому существу не доступна ихъ пониманію, въ особенности если принять въ соображеніе строго научное изложеніе психологіи. На этотъ вопросъ я отвѣчаю утвердительно.

Почти всѣ тѣ вопросы, которые мною были предложены въ курсѣ психологіи, были вполнѣ доступны для пониманія учащихся. Даже наиболѣе трудные вопросы, напримѣръ, о

методѣ психологіи, о различіи между явленіями физическими и психическими, о свободѣ воли, критика наивнаго реализма, вопросъ объ апріорныхъ понятіяхъ, трудный даже для студентовъ при лекціонной системѣ преподаванія, были вполнѣ хорошо ими поняты.

Можно было бы, конечно, думать, что они тщательнымъ заучиваніемъ текста учебника маскировали до нѣкоторой степени недостаточное усвоеніе предмета. Но въ дѣйствительности это не такъ. Я имѣлъ случай убѣдиться въ томъ, что ученики уже послѣ объясненій въ классѣ выносили вполнѣ отчетливое пониманіе того, что объяснялось на урокѣ. Объ этомъ я заключаю на основаніи слѣдующихъ данныхъ. Они составляли конспекты моихъ объяснительныхъ уроковъ или лекцій. Конспекты, которые они доставляли мнѣ для прочтенія, убѣдили меня въ томъ, что лекціи усваивались вполнѣ хорошо, такъ какъ конспекты довольно точно излагали содержаніе лекцій. Кромѣ того, провѣрочные вопросы, которые мною предлагались на репетиціяхъ, всегда показывали, что ученики способны усваивать важнѣйшіе вопросы психологіи. Правда, встрѣчались вопросы, которые были для нихъ трудно понятны, но это, по большей части, находилось въ зависимости отъ какихъ-нибудь пробѣловъ въ другихъ наукахъ. Такъ, напримѣръ, отдѣлъ „о воспріятіи пространства“ былъ труденъ потому, что приходилось приступать къ изученію этого отдѣла безъ необходимыхъ предварительныхъ знаній по физикѣ. Отдѣлъ объ „ощущеніяхъ“ былъ мѣстами трудно понятенъ потому, что къ изученію этого вопроса они приступали безъ достаточнаго знакомства съ физіологіей.

Если это исключить, то можно сказать, что въ общемъ важнѣйшіе вопросы научной психологіи вполнѣ доступны для пониманія учащихся средней школы.

Какое же содержаніе слѣдуетъ вкладывать въ психологію? Для рѣшенія этого вопроса нужно опредѣлить, зачѣмъ преподается психологія. На психологію можно смотрѣть съ двухъ точекъ зрѣнія. Во-первыхъ, психологія, какъ чисто эмпирическая наука о духовной природѣ человѣка, представляетъ собою самодовлѣющую науку, на ряду съ науками о природѣ. Но, съ другой стороны, на психологію можно смотрѣть, какъ на науку, которая должна служить подготовительной ступенью для изученія философіи. Оттого въ про-

граммахъ нѣмецкихъ гимназій психологію вмѣстѣ съ логикой называютъ „философской пропедевтикой“, въ программахъ французскихъ гимназій психологія есть часть элементарнаго курса философіи.

Если принять это положеніе, то ясно, какой матеріалъ долженъ быть внесенъ въ курсъ психологіи средней школы. Подборъ матеріала въ психологіи долженъ быть именно таковъ, чтобы подготовить учащихся къ пониманію философскихъ вопросовъ. Министерская программа дѣлаетъ обязательнымъ изученіе эмпирической психологіи. Изученіе же вопроса о душѣ дѣлаетъ факультативнымъ.

Прежде всего, по моему мнѣнію, необходимо внести въ курсъ психологіи ученіе о душѣ. Одна эмпирическая психологія остается все-таки крышей безъ зданія. Безъ ученія о душѣ курсъ психологіи остается чѣмъ-то незаконченнымъ. Необходимо, мнѣ кажется, дать хоть самыя общія свѣдѣнія о томъ, что слѣдуетъ понимать подъ душой. Правда, чего-либо законченнаго по этому вопросу въ курсѣ гимназической науки дать нельзя, но все-таки нѣкоторыя общія свѣдѣнія можно сообщить, и этого вполнѣ достаточно. То обычное возраженіе, что неполныя свѣдѣнія оставляютъ учениковъ неудовлетворенными, отпадаетъ, вслѣдствіе того, что курсъ философіи вообще въ гимназіи полнаго удовлетворенія никогда доставить не можетъ.

Если мы на вопросъ, для чего изучается психологія въ гимназіи, отвѣтимъ въ только что указанномъ смыслѣ, то нетрудно рѣшить, *какое мѣсто должна занимать экспериментальная психологія въ курсѣ психологіи.* По моему мнѣнію, всѣ тѣ вопросы экспериментальной психологіи, которые служатъ для *иллюстраціи* какихъ-нибудь общихъ принциповъ психологіи, должны быть вводимы по мѣрѣ возможности въ курсъ психологіи. Самостоятельно же экспериментальную психологію нельзя вводить.

На это могутъ возразить указаніемъ на то, что экспериментальная психологія способна сильно заинтересовать учащихся, а съ этимъ обстоятельствомъ въ учебномъ дѣлѣ всегда необходимо считаться. Но для того, чтобы экспериментальная психологія дѣйствительно могла заинтересовать учащихся, нужно имѣть въ распоряженіи гораздо больше времени, чѣмъ это возможно въ гимназіи. Эксперименты, производимые въ классѣ, нужно *объяснять.* Для объясненія

же экспериментовъ часто приходится пользоваться такими *принципами,* которыхъ никакъ нельзя ввести въ курсъ гимназической психологіи. Такъ какъ по причинамъ, о которыхъ я упомяну ниже, преподаваніе экспериментальной психологіи должнымъ образомъ недостижимо, то вопросы экспериментальной психологіи приходится затрагивать только мимоходомъ и именно въ видѣ иллюстрацій общихъ принциповъ психологіи. Мнѣ, напримѣръ, пришлось познакомить учениковъ съ зрительными иллюзіями, но только лишь какъ съ примѣрами иллюзій, потому что объясненіе зрительныхъ иллюзій потребовало бы слишкомъ много времени. Времени же для преподаванія психологіи такъ мало, что даже нѣкоторыя наиболѣе интересныя экспериментальныя данныя нельзя ввести въ курсъ психологіи. Такимъ интереснымъ вопросомъ, ознакомленіе съ которымъ я считаю чрезвычайно важнымъ, является вопросъ объ измѣреніи скоростей умственныхъ процессовъ. Такъ какъ, по моему мнѣнію, вводить въ курсъ психологіи слѣдуетъ только тѣ вопросы, которые служатъ иллюстраціей какого-либо принципа, то ознакомленіе съ измѣреніемъ скоростей умственныхъ процессовъ было бы возможно только въ томъ случаѣ, если бы, напримѣръ, разсматривался вопросъ о соотношеніи психическихъ процессовъ съ физіологическими. Но такъ какъ этотъ послѣдній вопросъ мнѣ не пришлось разсматривать между прочимъ потому, что онъ не входитъ въ программу, то мнѣ пришлось отказаться отъ ознакомленія съ этими экспериментами.

Такъ какъ основное требованіе преподаванія психологіи заключается въ томъ, чтобы выборъ матеріала ограничился самымъ существеннымъ, то отнюдь не слѣдуетъ учениковъ знакомить съ психологическими экспериментами, которые имѣютъ только *методологическое* значеніе. Если бы кто-нибудь пожелалъ познакомить учениковъ съ измѣреніемъ скоростей умственныхъ процессовъ только для того, чтобы показать имъ, что скорость умственныхъ процессовъ дѣйствительно можно измѣрять, то такого рода измѣренія едва ли могутъ имѣть значеніе. Въ лучшемъ случаѣ оно могло бы сдѣлаться средствомъ удовлетворенія любознательности, но не доставляло бы матеріала для серьезной умственной работы. Повторяю, всякій экспериментъ, который показывается въ классѣ, долженъ непремѣнно служить иллюстраціей для ка-

кого-нибудь принципа. Въ такомъ смыслѣ введеніе экспериментальныхъ данныхъ въ психологію является весьма желательнымъ. Но преподаваніе экспериментальной психологіи не слѣдуетъ возводить въ принципъ, не слѣдуетъ считать его необходимымъ. Не слѣдуетъ думать, что если кто-либо изъ преподавателей почему-либо не имѣетъ возможности преподавать ее, то значитъ, лучше психологіи совсѣмъ не преподавать. Напротивъ, въ психологіи и помимо экспериментальныхъ данныхъ есть множество такихъ вопросовъ, которые могутъ быть преподаваемы и которые вполнѣ сохраняютъ свое образовательное значеніе.

Кромѣ того, преподаваніе собственно экспериментальной психологіи въ настоящее время въ Россіи встрѣчаетъ препятствіе въ отсутствіи хорошо подготовленныхъ преподавателей. Для правильной постановки дѣла преподаванія экспериментальной психологіи необходимо, чтобы преподаватель самъ былъ вполнѣ хорошо знакомъ съ пріемами экспериментальной психологіи. Если же ему самому впервые приходится знакомиться съ экспериментальной психологіей для того, чтобы преподавать ее ученикамъ, то будетъ лучше, если онъ совсѣмъ не станетъ затрогивать вопросовъ экспериментальной психологіи.

Я позволяю себѣ еще остановить вниманіе на вопросѣ объ экспериментальной психологіи въ средней школѣ по слѣдующей причинѣ. Многіе преподаватели психологіи, находящіеся подъ вліяніемъ чрезвычайно распространеннаго предразсудка, что въ настоящее время истинно научной психологіей слѣдуетъ считать только экспериментальную психологію, примутся за изученіе этой послѣдней, потратятъ на это много времени и при преподаваніи перенесутъ центръ тяжести именно на эту психологію, и, такимъ образомъ, изложеніе весьма существенныхъ основныхъ вопросовъ психологіи останется въ пренебреженіи. Я даже боюсь, что если преподаватель, увлеченный модой, запасется коллекціей приборовъ по экспериментальной психологіи и преподаваніе психологіи сведетъ на показываніе опытовъ, то ученикамъ это можетъ показаться интереснымъ, и они даже станутъ думать, что изучаютъ настоящую научную психологію. Но если при такомъ изученіи теоретическая часть психологіи будетъ пройдена поверхностно, то можно прямо сказать, что такое знакомство съ психологіей не можетъ имѣть серьезнаго образовательнаго значенія.

Если признать, что въ гимназіи обязательно должна преподаваться экспериментальная психологія, то это поставитъ въ необходимость тѣхъ преподавателей, которые не имѣли случая заниматься изученіемъ экспериментальной психологіи, позаботиться о пріобрѣтеніи знакомства съ этой послѣдней. Между тѣмъ представляется несравненно болѣе цѣлесообразнымъ, чтобы преподаватель отдавалъ свои досуги изученію теоретической психологіи, ибо только при основательномъ знакомствѣ съ теоретической психологіей онъ будетъ въ состояніи заинтересовать учащихся.

Вотъ почему я думаю, что съ введеніемъ преподаванія экспериментальной психологіи слѣдуетъ подождать. Преподаватель, который умѣетъ, какъ слѣдуетъ, преподавать теоретическую часть психологіи, принесетъ ученикамъ гораздо бо́льшую пользу, чѣмъ тотъ преподаватель, который, показывая эксперименты, не можетъ должнымъ образомъ ознакомить съ теоретической психологіей. *Въ гимназіи центръ тяжести преподаванія долженъ быть перенесенъ на теоретическую психологію.* Если даже во Франціи и Италіи преподаютъ психологію безъ экспериментальной демонстраціи, то мы также можемъ не спѣшить заводить кабинеты по экспериментальной психологіи, въ особенности если принять во вниманіе, что и университеты не всегда имѣютъ такіе кабинеты [1]).

Далѣе намъ необходимо опредѣлить, *способна ли психологія заинтересовать учащихся, отвѣчаетъ ли она ихъ умственнымъ запросамъ?* Говоря объ интересѣ, слѣдуетъ различать два вида интереса. Можно интересоваться какимъ-либо учебнымъ предметомъ, если думать, что онъ важенъ для образованія, что безъ знанія этого предмета нельзя считаться истинно образованнымъ человѣкомъ. Другой видъ интереса возникаетъ въ томъ случаѣ, когда усваиваемыя знанія приводятся въ связь съ прежними знаніями, когда новыя знанія не остаются мертвымъ капиталомъ, а, наоборотъ, дѣлаются составной частью духовной жизни учащихся.

Изъ своихъ наблюденій я сдѣлалъ выводъ, что у учащихся есть и тотъ и другой видъ интереса къ психологіи. Къ изученію психологіи большинство учащихся относится

---

[1]) Послѣдніе три абзаца вставлены мною послѣ дебатовъ по этому докладу.

серьезно; они изучаютъ ее съ полнымъ сознаніемъ важности предмета. Съ другой стороны, усваиваемыя ими знанія вполнѣ ассимилируются ими. Я имѣлъ возможность отмѣтить, что тѣ знанія, которыя они успѣли пріобрѣсти, оказывали на нихъ вліяніе даже въ періодъ прохожденія курса. На мой вопросъ: „имѣли ли вы уже случаи при наблюденіи психическихъ явленій объяснять ихъ при помощи изученныхъ вами психологическихъ положеній“, большинство отвѣчало утвердительно. Многіе заявили, что они наблюдали законы ассоціаціи идей, безсознательныя ассоціаціи, апперцепцію, вниманіе, симпатическое подражаніе и т. п. Нѣкоторые заявляютъ, что съ тѣхъ поръ, какъ они ознакомились съ психологіей, они обращаютъ вниманіе на типы памяти, на развитіе воли и т. п. Другіе указываютъ на то, что различныя понятія и опредѣленія, съ которыми они познакомились въ курсѣ психологіи, они имѣли случай примѣнять при изученіи литературы. Это показываетъ, что даже то знаніе, которое довольно бѣгло усваивается, успѣло воплотиться въ сознаніе учащихся.

Послѣ всего сказаннаго можно поставить вопросъ относительно того, какіе вопросы, кромѣ тѣхъ, которые имѣются въ министерской программѣ, слѣдуетъ ввести въ курсъ психологіи, чтобы придать ему ту полноту, которая необходима для общаго образованія. Хотя программа министерства въ этомъ отношеніи представляетъ большую свободу для преподавателя, но все же съ принципіальной точки зрѣнія важно точно опредѣлить, какіе именно вопросы желательно ввести кромѣ тѣхъ, которые уже указаны въ программѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія. Кромѣ тѣхъ соображеній, которыя были приведены выше, слѣдуетъ принять также во вниманіе и интересъ учащихся къ тѣмъ или инымъ вопросамъ. Учащіеся неоднократно выражали желаніе ознакомиться съ такими вопросами, которые имѣютъ безспорно чисто *философскій* характеръ, напримѣръ, вопросы о душѣ, о свободѣ воли. Замѣчается безспорная потребность въ разрѣшеніи именно философскихъ вопросовъ. Мнѣ кажется, что слѣдовало бы пойти навстрѣчу этой потребности. Съ другой стороны, учащихся очень интересуютъ такіе вопросы, съ которыми они сталкиваются въ повседневной жизни. Напримѣръ, особенный интересъ вызываетъ у нихъ психическая жизнь животныхъ; они интересуются вопросомъ, есть ли у животныхъ общія представленія и т. п. Причина такого

интереса вполнѣ понятна. Учащіеся имѣли случаи неоднократно сталкиваться съ этими вопросами; они часто истолковывали психическую жизнь животныхъ антропоморфически. Когда же они знакомятся съ теоріями, которыя опрокидываютъ ихъ воззрѣнія, то имъ хочется получить болѣе или менѣе подробное разъясненіе ложности своихъ взглядовъ. Поэтому мнѣ кажется, что слѣдовало бы непремѣнно ввести въ курсъ психологіи вопросъ „о психологіи животныхъ". Неоднократно учащіеся выражали желаніе ознакомиться съ вопросомъ „о гипнотизмѣ". Мнѣ кажется, что этотъ вопросъ тоже слѣдовало бы ввести въ программу. Точно такъ же оказалось, что большой интересъ вызвалъ у нихъ вопросъ „о развитіи памяти" и „о развитіи воли". Поэтому мнѣ кажется, что эти вопросы слѣдовало бы сдѣлать предметомъ обязательнаго изученія.

Въ заключеніе разсмотримъ, какія желательны измѣненія въ преподаваніи психологіи, главнымъ образомъ во внѣшнихъ условіяхъ преподаванія.

1) Очень серьезнымъ препятствіемъ къ правильной постановкѣ преподаванія психологіи является нашъ слишкомъ короткій учебный годъ. По самому скромному расчету, чтобы успѣть изучить изъ психологіи то, что имѣетъ общеобразовательное значеніе, слѣдуетъ имѣть въ своемъ распоряженіи не менѣе 70 уроковъ, по крайней мѣрѣ на такое количество уроковъ разсчитана австрійская программа. Расчетъ этотъ основывается на слѣдующемъ: въ преподаваніи въ средней школѣ я придаю важное значеніе *репетиціямъ*. Для того, чтобы пріобрѣтаемыя знанія могли укладываться, какъ слѣдуетъ, нужно послѣ одной лекціи или, по меньшей мѣрѣ, двухъ лекцій устроить репетицію. Но это необходимое, на мой взглядъ, требованіе въ нашей средней школѣ неосуществимо, потому что нашъ учебный годъ вслѣдствіе обилія праздниковъ, ранняго наступленія каникулъ и т. п. фактически сводится приблизительно къ 55 часамъ. При 47 час., которые я имѣлъ въ этомъ году, благодаря добавочнымъ часамъ, я успѣлъ прочесть 33 лекціи, вложивъ въ этотъ курсъ все то, что мнѣ представлялось существеннымъ изъ эмпирической психологіи; но зато провести репетиціи, какъ слѣдовало бы, я не могъ, потому что на одномъ урокѣ репетиціи приходилось повторять въ среднемъ около трехъ лекцій. Для того, чтобы усвоеніе могло идти болѣе основа-

тельно, *необходимо продолжить учебный годъ или вообще какимъ-нибудь способомъ увеличить число учебныхъ часовъ по психологіи до 65—70 часовъ.*

2) Весьма желательно ввести въ одномъ изъ старшихъ классовъ преподаваніе *анатоміи и физіологіи* въ значительно большемъ объемѣ, чѣмъ это полагается въ теперешней программѣ, гдѣ физіологія является частью уроковъ естествовѣдѣнія. Вслѣдствіе незнакомства учащихся съ физіологіей для нихъ, съ одной стороны, дѣлаются непонятными многія положенія психологіи, съ другой стороны, приходится часть уроковъ психологіи удѣлять на ознакомленіе съ чисто физіологическими данными.

3) *Необходимо согласованіе программы физики съ программой психологіи.* Дѣло въ томъ, что въ курсѣ психологіи весь отдѣлъ по физіологіи органовъ чувствъ проходится въ то время, когда у учениковъ нѣтъ знакомства ни съ акустикой, ни съ оптикой. Это очень затрудняетъ пониманіе; кромѣ того, теряется время на ознакомленіе съ фактами, относящимися къ области физики. Поэтому въ классахъ, предшествующихъ изученію психологіи, необходимо предварительное прохожденіе акустики и оптики, или вообще необходимо *курсъ психологіи отодвинуть такимъ образомъ, чтобы она изучалась уже послѣ ознакомленія съ этими отдѣлами.*

4) Весьма существеннымъ мнѣ представляется *составленіе строго опредѣленной программы,* которой обязательно могли бы придерживаться преподаватели, потому что въ противномъ случаѣ выборъ вопросовъ для изученія будетъ носить случайный и произвольный характеръ. Это для меня представляется вопросомъ весьма важнымъ по той причинѣ, что неоднократно высказывался взглядъ, что психологію нужно изучать безъ какой-либо программы, безъ учебниковъ. Въ противоположность, этому я нахожу, что для правильной постановки преподаванія психологіи необходимо составленіе строго опредѣленной минимальной программы. Необходимо выяснить, что именно въ психологіи слѣдуетъ считать важнымъ для общаго образованія. Мнѣ представляется также важнымъ, чтобы ученики по возможности проходили полный курсъ психологіи. Подробное прохожденіе одного отдѣла въ ущербъ другимъ можетъ быть дѣломъ университетскаго курса, а отнюдь не гимназическаго. Составленіемъ строго

опредѣленной минимальной программы можно было бы вызвать серьезное отношеніе къ выполненію всей программы.

Вотъ тѣ условія, соблюденіе которыхъ, на мой взглядъ, необходимо для правильной постановки преподаванія философіи въ средней школѣ. При правильной постановкѣ преподаванія философіи средняя школа можетъ сдѣлаться истиннымъ проводникомъ философскаго образованія и способствовать поднятію философской культуры въ нашемъ отечествѣ.

Указатель литературы по вопросу о преподаваніи философской пропедевтики.

Въ виду того, что въ настоящее время, когда въ русскихъ гимназіяхъ введено преподаваніе философской пропедевтики, вопросъ о цѣлесообразной постановкѣ ея представляетъ огромную важность, мы прилагаемъ указатель литературы о положеніи этого вопроса на Западѣ и въ Россіи.

1) Статья Philosophische Propädeutik въ Schmidt's Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens (1876 г. B. VI) содержитъ исторію вопроса и подробный указатель литературы до 1867 г. Есть болѣе новое изданіе этой энциклопедіи.

2) **Trendelenburg.** Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik. Berlin. 1876. Въ предисловіи дѣлаетъ нѣкоторыя замѣчанія относительно преподаванія философской пропедевтики въ средней школѣ.

3) **Höfler.** Zur Propädeutikfrage. Wien. 1884.

4) **Meinong.** Ueber philosophische Wissenschaft und ihre Propädeutik. Wien. 1885.

5) **Höfler.** Zur Reform der philosophischen Propädeutik въ Zeitschrift für die Oesterreichischen Gymnasien 1890 и 1899 г.

6) Австрійскія министерскія Instruktionen für die Unterricht a. d. Gymnasien in Oesterreich за 1900 годъ содержатъ отдѣлъ о философской пропедевтикѣ.

7) **Martinak.** Ueber philosophische Propädeutik въ журналѣ Natur und Schule за 1905 г.

8) **Paulsen Fr.** Ueber Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im gelehrten Unterricht въ Zentralorgan für die Interessen des Realschulwesens. Bd. XIV. 1886, а также въ заключительной главѣ его сочиненія Geschichte des gelehrten Unterrichts 1897. Второй томъ, стр. 664—669.

9) **Paulsen.** Статья Philosophische Propädeutik въ Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik Rein'a. 1897—1903.

10) **Uhlig.** Human. Gymn. 1895.

11) **Lehmann.** Der deutsche Unterricht. 2-е изд. 1897.

12) **Lehmann.** Erziehung und Erzieher. 1901.

13) **Lehmann.** Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik. 1905. (Небольшая книжка очень хорошо знакомитъ съ современнымъ положеніемъ вопроса въ Германіи.)

14) **Leuchtenberger.** Die philosophische Propädeutik auf den höheren Schulen. Ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte. 1893.

15) **Polle.** Ueber den Schulunterricht in der Philosophie (Programm. Dresden).

16) **Schuppe.** Erfolg und Misserfolg. Zeitschrift für das Gymnasialwesen. 1894.

17) **Ziegler.** Die Philosophie in der Schule въ Beilage zur Allgemeinen Zeitung. 1895.

18) **Baumeister** во введеніи въ его Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. I томъ. 1895 года.

19) **Wendt.** Die philosophische Propädeutik въ томъ же сборникѣ Baumeister'a, т. VII.

20) **Geyer.** Zur Reform der philosophischen Propädeutik. Monatsschrift für höhere Schulen. Jahrgang I. 1902 (3 статьи).

21) **Rehmke.** Die philosophische Propädeutik als Unterrichtsfach in der Prima unserer höheren Schulen, въ томъ же журналѣ.

22) **Eucken.** Was lässt sich zur Hebung der philosophischen Bildung zu thun? въ его книгѣ Gesammelte Aufsätze zur Philosophie und Lebensanschauung. Lpz. 1903.

23) **Weissensfels.** Kernfrage des höheren Unterrichts. Neue Folge. Berlin. 1903.

24) **Jonas.** Die Philosophie in der höheren Schule. Berlin. 1903.

25) Статья Ueber die Pflicht der höheren Schulen in die Philosophie einzuführen въ Verhandlungen in den Provinzen des Königreichs Preussen. Bd. 64. Berlin. 1903. Содержитъ исторію и современное состояніе вопроса въ Пруссіи.

26) **Brasch.** Wie studirt man Philosophie. Ein Wegweiser für Studirende aller Facultäten. 1888.

27) **Vaihinger.** Die Philosophie in der Staatsprüfung. Berlin. 1906 (Эти двѣ книжки, въ особенности послѣдняя, содержатъ интересный матеріалъ по вопросу о подготовкѣ преподавателей по философской пропедевтикѣ.)

28) Pour et contre l'enseignement philosophique (Extrait de la Revue bleue). Paris. 1894. Въ этомъ сборникѣ статей выдающихся французскихъ писателей выясняется положеніе философіи во французской школѣ. О программахъ философіи во французскихъ лицеяхъ можно получить представленіе по слѣд. двумъ учебникамъ:

29) **Janet.** Traité éiémentaire de philosophie a l'usage des classes. 1899.

30) **Boirac.** Cours élémentaire de philosophie. 1904. 19-е изданіе по программамъ 1902 года.

О постановкѣ преподаванія философіи въ Италіи можно получить представленіе по учебнику:

31) **Cantoni.** Corso elementare de filosofia, состоящему изъ 3-хъ частей: 1) Psicologia percettiva, logica, 2) Psicologia morale, morale, estetica, 3) Storia della filosofia.

32) **Cantoni.** Статьи въ Rivista filosofica за 1899, 1900 и 1901 годы въ защиту философіи въ гимназіи.

33) **Cantoni.** L'enseignement de la philosophie dans les universités et

les établissements secondaires. (Докладъ, читанный на всемірномъ философскомъ конгрессѣ въ Парижѣ въ 1900 г.; помѣщенъ въ Bibliothéque du congrés international de philosophie. Vol. II.)

Въ русской литературѣ:

34) Логика и психологія, какъ предметъ школьнаго обученія (по Юсту) въ „Сборникѣ статей по вопросамъ преподаванія русскаго языка и словесности въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ". Тифлисъ. 1890.

35) **Боборыкинъ.** Философія въ гимназіяхъ. „Вопросы философіи и психологіи". 1899. Кн. 47. (По поводу вышеуказанной подъ № 28 книги авторъ высказываетъ собственныя соображенія.)

36) **Кудрявцевъ.** Къ вопросу о введеніи въ гимназіяхъ пропедевтическаго курса философіи. Кіевъ. 1905. (Отдѣльный оттискъ изъ Трудовъ Кіевской духовной академіи.)

37) Извлеченія изъ протоколовъ засѣданій Комиссіи по вопросамъ о преподаваніи философской пропедевтики (при Кавказскомъ учебномъ округѣ); ч. 1-я и 2-я. Тифлисъ. 1908—1909.

38) **Проф. Вл. Ѳ. Чижъ** и **проф. Я. Ф. Озе.** Къ вопросу постановки преподаванія философской пропедевтики въ средней школѣ (Отчеты по ревизіи гимназій Рижскаго Учебнаго Округа). Юрьевъ. 1911.

39) **Нечаевъ А. П.** Какъ преподавать психологію? Спб. 1911.

Объ отношеніи психологіи къ философіи.

Вступительная лекція, читанная въ Московскомъ университетѣ 19 сентября 1907 года.

На мою долю выпало преподаваніе съ той каѳедры, съ которой преподавалъ покойный князь Сергѣй Николаевичъ Трубецкой. Заслуги его передъ отечественной философіей такъ велики, что исторія уже теперь можетъ указать ему вполнѣ опредѣленное мѣсто. На мой взглядъ, его важнѣйшая заслуга передъ философіей заключается въ томъ, что онъ выступилъ въ защиту законности философскихъ и метафизическихъ построеній въ такой моментъ, когда отрицательное отношеніе къ философіи грозило привести эту послѣднюю къ полному паденію. Онъ самъ далъ совершенно законченный очеркъ метафизической системы „конкретнаго идеализма", въ которой философія приходитъ въ такое близкое соприкосновеніе съ религіей. Князю Сергѣю Николаевичу Трубецкому принадлежитъ та заслуга, что онъ оригинально построенной метафизической системой показалъ, что еще не миновала пора философскихъ и метафизическихъ построеній.

Заступаю его мѣсто съ пріятнымъ сознаніемъ, что, будучи сторонникомъ того же философскаго направленія, я являюсь продолжателемъ его работы. Я воспользуюсь сегодняшней лекціей, которая по университетскимъ традиціямъ должна носить программный характеръ, для того, чтобы показать, что въ очень существенномъ пунктѣ я являюсь единомышленникомъ моего предшественника и именно въ томъ, что я также являюсь защитникомъ законности философскихъ построеній и важности этихъ послѣднихъ для развитія самой науки. Для этой цѣли я разсмотрю вопросъ, правильное разрѣшеніе котораго имѣетъ существенное значеніе для судьбы

психологіи: я разумѣю вопросъ объ отношеніи психологіи къ философіи, и именно вопросъ о томъ, находится ли психологія въ какой-либо зависимости отъ философіи, или нѣтъ.

Какъ извѣстно, психологія составляла нѣкогда неотъемлемую часть философіи или метафизики. Это происходило оттого, что психологія считалась наукой о природѣ души. Задача психологіи заключалась въ изученіи природы души. Типичнымъ представителемъ такой психологіи въ новѣйшей философіи является Гербартъ.

Въ основу своихъ психологическихъ изслѣдованій онъ кладетъ метафизическое опредѣленіе души. По его мнѣнію, душа представляетъ собою абсолютно простое существо, которое изъ самосохраненія вступаетъ въ борьбу съ другими простыми существами, съ такъ называемыми *реаліями*. Изъ этой борьбы возникаютъ представленія, взаимодѣйствіе которыхъ даетъ различныя душевныя состоянія, напримѣръ, чувства, волю и т. п. Исходя изъ этихъ предположеній о свойствахъ души, предположеній, какъ это легко видѣть, имѣющихъ *спекулятивный* характеръ, Гербартъ старался вывести *дедуктивно* законы душевныхъ явленій. У него, напримѣръ, объясненіе ассоціаціи идей, воспріятія пространства и т. п. находится въ зависимости отъ взгляда на природу души.

Въ психологіи такого типа объясненіе законовъ душевныхъ явленій находилось въ зависимости отъ взглядовъ на природу души. Въ ней философскія теоріи являлись необходимымъ предположеніемъ психологическихъ построеній. Безъ философскаго ученія о душѣ нельзя было приступать къ объясненію законовъ душевныхъ явленій. Законы же душевныхъ явленій выводились дедуктивно изъ принциповъ, которые лежали въ основѣ ученій о душѣ.

Отрицательное отношеніе къ зависимости психологіи отъ философскихъ теорій мы находимъ уже въ нѣмецкой философіи 18-го вѣка, но въ послѣднее время признаніе зависимости психологіи отъ философіи встрѣчаетъ особенно сильное противодѣйствіе.

Въ настоящее время очень многіе утверждаютъ, что, какихъ бы взглядовъ на природу души мы ни держались, это не можетъ имѣть опредѣляющаго значенія на наше объясненіе законовъ душевныхъ явленій. Будемъ ли мы стоять на матеріалистической, спиритуалистической или иной какой-нибудь точкѣ зрѣнія, мы все равно должны будемъ разсматри-

вать душевныя явленія только лишь, какъ душевныя явленія. Наши чувства, мысли, волевые процессы могутъ быть изучаемы сами по себѣ, но не какъ *проявленія* какой-либо души. Философское разсмотрѣніе души, поэтому, для психологіи, какъ науки о душевныхъ явленіяхъ, оказывается совершенно излишнимъ. Мало того, природу психическихъ явленій можно изучать и въ томъ случаѣ, если мы совсѣмъ не признаемъ существованія души. Такимъ образомъ возникаетъ пресловутая *психологія безъ души,* т.-е. психологія безъ допущенія гипотезы души.

Въ близкомъ родствѣ съ этимъ стремленіемъ устранить душу изъ психологіи находится тенденція современной научной мысли, по мѣрѣ возможности, устранять всевозможныя *гипотезы.* Разъ гипотеза души не допускается, то ясно, что изученіе психологіи сводится къ изученію только психическихъ явленій, задача психологіи сводится къ простому *описанію* психическихъ явленій. Психологія должна только описывать психическія явленія въ томъ видѣ, какъ они совершаются въ дѣйствительности, не пользуясь никакими гипотезами. Вообще, философскія теоріи не должны быть допускаемы въ психологіи, такъ какъ онѣ созидаютъ презумпцію, которая оказываетъ вредное вліяніе на чисто эмпирическое изученіе душевныхъ явленій, а потому для успѣшной разработки психологіи *совершенное отдѣленіе ея отъ философіи является необходимымъ требованіемъ.*

Вотъ два противоположныхъ взгляда на отношеніе между философіей и психологіей.

Но можетъ ли психологія обойтись безъ философіи, или же философскія теоріи являются необходимымъ предположеніемъ психологіи? Вопросъ этотъ тѣсно связанъ съ вопросомъ: „кому разрабатывать психологію?“ Почти 40 лѣтъ тому назадъ Сѣченовъ поставилъ этотъ вопросъ. Самъ онъ далъ на него очень рѣшительный отвѣтъ, который совершенно отстранялъ философовъ отъ психологическихъ изслѣдованій. Но жизнь отвѣтила на его рѣшеніе отрицательно. Философы все еще остаются причастными къ психологическимъ изслѣдованіямъ.

Итакъ, должна ли оставаться прежняя связь психологіи съ философіей, или же психологія, подобно другимъ наукамъ, должна порвать связь съ нею? Какъ извѣстно, первоначально всѣ науки находились въ связи съ философіей, но постепенно

онѣ отдѣлились отъ нея и стали развиваться самостоятельно. Отъ философіи отдѣлилась сначала математика, затѣмъ физика и физіологія, и только психологія почему-то остается въ связи съ ней, только она почему-то до сихъ поръ считается *философской* наукой. Поэтому вполнѣ естественнымъ является вопросъ, не должна ли традиціонная связь психологіи съ философіей быть порвана, быть признана неестественной и даже вредной?

Спорность вопроса о связи между психологіей и философіей въ значительной мѣрѣ зависѣла отъ того, что терминъ *философія* употребляется въ неопредѣленномъ смыслѣ, и самая связь эта понималась очень различно. Поэтому намъ слѣдуетъ расчленить вопросъ и разсмотрѣть, что слѣдуетъ понимать подъ философіей, и что слѣдуетъ понимать подъ связью психологіи съ философіей.

Подъ философіей можно понимать прежде всего *метафизику*. Тогда подъ связью психологіи съ философіей можно будетъ понимать требованіе, чтобы для построенія законовъ душевной жизни предварительно была построена метафизическая теорія о природѣ души, т.-е. предварительно рѣшенъ вопросъ, существуетъ ли душа, есть ли она что-либо матеріальное, есть ли она субстанція и т. п.

Подъ философіей можно понимать *теорію познанія*. Въ задачи теоріи познанія, какъ извѣстно, входитъ изслѣдованіе основныхъ понятій науки. При отождествленіи философіи съ теоріей познанія связь между психологіей и теоріей познанія можетъ пониматься такимъ образомъ, что для построенія законовъ психологіи необходимымъ предположеніемъ является изслѣдованіе нѣкоторыхъ понятій, лежащихъ въ основѣ психологіи, напримѣръ, понятій субстанціи, причины, воздѣйствія, понятія различія между физическими и психическими явленіями и т. п.

Наконецъ, связь между психологіей и философіей можетъ быть понимаема такимъ образомъ, что *философія служитъ для завершенія построенія психологіи*, т.-е. что результаты обобщеній психологіи могутъ быть положены въ основу *науки о духѣ*, которая подобно натурфилософіи не есть наука эмпирическая, а есть наука философская. Въ этомъ смыслѣ психологія доставляетъ матеріалъ для построеній философіи; она является вспомогательной наукой по отношенію къ философіи.

Разсмотримъ сначала утвержденіе, что философскія предпосылки могутъ быть совершенно устранены изъ изученія законовъ душевной жизни, что психологія, какъ наука, должна совершенно игнорировать понятіе *души*, что ея задача должна сводиться къ простому *описанію* и *классификаціи* душевныхъ явленій. При такомъ пониманіи психологія превращается въ чисто эмпирическую науку; она не пользуется никакими философскими понятіями. Съ такимъ пониманіемъ задачъ психологіи нельзя согласиться. Многимъ кажется, что нѣтъ ничего проще, чѣмъ установленіе факта, чѣмъ *описаніе* того или иного явленія; что описаніе можетъ осуществляться, если только мы пожелаемъ изобразить то, что является предметомъ непосредственнаго воспріятія. Но это неправильно. *Описаніе или классификація душевныхъ явленій не можетъ осуществляться безъ какихъ-либо теорій или вообще какихъ-либо руководящихъ идей.* Въ самомъ дѣлѣ, описаніе не можетъ никогда представлять простого изображенія явленій. Для того, чтобы произвести описаніе какого-либо явленія, мы въ большей или меньшей мѣрѣ измѣняемъ его. Мы *упрощаемъ* его, *разлагаемъ* на составныя части, мы *анализируемъ* его. Для того, чтобы произвести описаніе, мы должны обратить вниманіе на какую-нибудь существенную сторону явленія. Чтобы отличить, что въ явленіи существенно, для этого нужна какая-либо теорія или какая-нибудь руководящая идея. Въ еще большей мѣрѣ это справедливо относительно классификацій. Для того, чтобы расположить предметы въ какомъ-либо порядкѣ, для этого нужно, чтобы мы руководились какимъ-либо соображеніемъ, отличая тотъ признакъ, который мы кладемъ въ основу классификаціи. Это показываетъ, что простое описаніе и классификація психологическихъ фактовъ невозможны.

Всякое описаніе предполагаетъ необходимо *объясненіе*. Для объясненія необходимо выходить за предѣлы того, что дано въ непосредственномъ воспріятіи, т.-е. при изученіи психическихъ явленій мы должны выходить за предѣлы непосредственно воспринимаемыхъ психическихъ процессовъ, а это, какъ мы увидимъ ниже, предполагаетъ употребленіе какихъ-либо понятій, философски обработанныхъ.

Возможно ли вообще устранить понятіе души? Можно ли считать выраженіе „психологія безъ души“ правильнымъ? Это выраженіе при тщательномъ анализѣ приходится счи-

тать просто ложнымъ. Понятіе души есть такое понятіе, которое мы необходимо примышляемъ, когда мы думаемъ о тѣхъ или иныхъ психическихъ явленіяхъ. Въ большинствѣ случаевъ мы не можемъ описывать какія бы то ни было психическія явленія, не примышляя понятія души, субъекта. Даже описаніе такого процесса, какъ, напримѣръ, сужденіе, уже предполагаетъ допущеніе какого-либо субъекта, который является активнымъ въ собственномъ смыслѣ слова.

Душа нами мыслится какъ какое-то *единство,* въ которомъ представленія находятся, которое содержитъ въ себѣ представленія, которое комбинируетъ и связываетъ. Она мыслится нами какъ *среда,* въ которой находятся духовныя явленія.

Кажется, что понятіе души можетъ быть совершенно устранено по той причинѣ, что оно есть *коллективное* понятіе, понятіе о существѣ, состоящемъ изъ ряда элементовъ или душевныхъ атомовъ. Но это несправедливо. Душа не состоитъ изъ душевныхъ атомовъ, потому что душевные атомы не имѣютъ реальнаго существованія. Душевные атомы суть просто абстракціи. Мы о нихъ самихъ не можемъ думать безъ того, чтобы не думать о душѣ, о личности, которой присущи эти атомы. Представленіе о душѣ, о личности всегда *предваряетъ* представленіе о различныхъ элементахъ, которые служатъ для созиданія представленія о нашемъ „я". Если понятіе души есть понятіе необходимое для мышленія отдѣльныхъ элементовъ, то нельзя сказать, чтобы оно *складывалось* изъ какихъ-либо элементовъ.

Если же понятіе души неустранимо, если это понятіе по необходимости предваряетъ изученіе душевныхъ явленій, то ясно, что психологія является также ученіемъ о *душѣ,* въ которой совершаются душевныя явленія, а не только о *явленіяхъ,* которыя осуществляются безъ души. Конечно, такое понятіе души не предполагаетъ непремѣнно, что она есть нѣчто *трансцендентное;* она можетъ быть имманентна духовнымъ явленіямъ, но все же это есть понятіе души.

Изъ этого можно видѣть, что выраженіе *психологія безъ души* есть выраженіе, которое способно ввести въ заблужденіе. Психологія, какъ наука о душевныхъ явленіяхъ, всегда есть въ то же время наука о душѣ.

Еще яснѣе связь психологіи съ *теоріей познанія.*

Утвержденіе, что психологи-эмпирики при изслѣдованіи

психическихъ явленій только описываютъ психическіе процессы, неправильно, потому что въ большинствѣ случаевъ они всегда дѣлаютъ попытки *объяснить* ихъ, и это объясненіе часто можетъ быть осуществлено только лишь при помощи гносеологически обработанныхъ понятій. Возьмемъ для примѣра понятіе *пространственной проекціи*. Если это чисто психологическое понятіе подвергнется изслѣдованію безъ предварительнаго гносеологическаго анализа, то проекція будетъ мыслиться какъ физическое перенесеніе во внѣ, т.-е. будетъ мыслиться аналогичной физическому процессу, и даже изслѣдователи будутъ искать нервы, по которымъ ощущенія идутъ отъ мозга къ периферіи, и т. п.

Положимъ, далѣе, что нужно рѣшить вопросъ о томъ, *закономѣрны* ли психическія явленія въ томъ смыслѣ, въ какомъ закономѣрными являются физическіе процессы. Это, какъ извѣстно, необходимо для рѣшенія вопроса о свободѣ воли. Его нельзя рѣшить простымъ наблюденіемъ смѣны психическихъ явленій. Его можно рѣшить только въ томъ случаѣ, если мы предварительно рѣшимъ вопросъ объ отношеніи психическихъ явленій къ физическимъ, а этотъ послѣдній является предметомъ теоріи познанія. Тотъ, кто не разсмотрѣлъ съ гносеологической точки зрѣнія вопроса объ отношеніи между психическими и физическими явленіями, говоря о *локализаціи представленій,* будетъ употреблять такой ложный способъ выраженія, какъ „представленія складываются въ клѣткахъ головного мозга“ и т. п.

Можно ли при такихъ условіяхъ говорить, что существуетъ какое-то чистое описаніе, безъ предварительнаго гносеологическаго анализа тѣхъ основныхъ понятій, которыя служатъ для объясненія психическихъ явленій.

Что философскія понятія при изслѣдованіи душевныхъ явленій неустранимы—это можно показать на слѣдующихъ примѣрахъ: для Вундта, напр., психологія есть наука только о душевныхъ явленіяхъ. Но такъ какъ духу онъ приписываетъ свойство активности, то при объясненіи душевныхъ явленій онъ постоянно пользуется именно этимъ понятіемъ. Объясненіе апперцепціи, вниманія, воли основывается у него на признаніи активности духа. Рибо, который сильнѣе всѣхъ отстаивалъ независимость психологіи отъ философіи, въ своей критикѣ теоріи эмоцій Джемса-Ланге становится на монистическую точку зрѣнія, ибо только благодаря ей онъ

можетъ показать, что тѣлесное выраженіе аффектовъ не есть причина самихъ аффектовъ. „По моему мнѣнію,—говоритъ онъ,—было бы весьма важно устранить изъ этого вопроса всякое понятіе о причинѣ и дѣйствіи и замѣнить это дуалистическое положеніе представленіемъ *монистическимъ*". По мнѣнію Рибо, психическое и физическое есть одно и то же явленіе, выраженное на двухъ языкахъ. Эмпирическая теорія у Рибо опровергается при помощи положенія, имѣющаго несомнѣнно философскій характеръ, ибо какъ можно иначе назвать положеніе, по которому и духовное и матеріальное явленіе суть двѣ стороны одной и той же вещи. Вѣдь въ непосредственномъ опытѣ мы не можемъ усмотрѣть этого тождества. Изъ этого ясно, что философскія понятія являются необходимымъ предположеніемъ изученія законовъ душевной жизни.

Если нѣкоторые говорятъ, что въ основѣ психологіи долженъ лежать *чистый опытъ,* то на первый взглядъ кажется, что этимъ требованіемъ устраняется необходимость въ какой бы то ни было философіи. Но это несправедливо. Для того, чтобы признать, что въ основу психологіи долженъ быть положенъ чистый опытъ, необходима философская рефлексія, необходима теорія познанія, чтобы выяснить, почему чистый опытъ называется чистымъ. Вѣдь понятіе чистаго опыта нуждается въ философскомъ оправданіи, оно не есть продуктъ непосредственнаго воспріятія. Это понятіе должно пройти горнило философской рефлексіи, прежде чѣмъ мы можемъ положить его въ основу изученія психологіи. Отрицатели значенія философіи для психологіи допускаютъ ὕστερον πρότερον. Они пользуются терминами и понятіями, которые получились вслѣдствіе гносеологическаго анализа, т.-е. послѣ того, какъ почва расчищена посредствомъ философіи, а затѣмъ начинаютъ утверждать, что философія не нужна для психологіи.

Итакъ, при изслѣдованіи психическихъ явленій нельзя ограничиваться только тѣмъ изученіемъ, которое можетъ доставлять непосредственный опытъ, необходимо употребленіе *понятій,* которыя являются предметомъ философскаго изученія. Въ этомъ смыслѣ *философски обработанныя понятія являются необходимой основой психологіи.*

Наконецъ, связь философіи съ психологіей является необходимой еще и въ томъ отношеніи, что *психологія должна*

являться основой философіи, именно она должна способствовать построенію науки о духѣ.

Подобно тому, какъ физика, химія и механика служатъ для выясненія основныхъ свойствъ *матеріи,* такимъ же образомъ и психологія способствуетъ выясненію основныхъ свойствъ *духа.* Съ точки зрѣнія философской, весьма важнымъ представляется вопросъ, есть ли духъ что-либо инертное, бездѣятельное, пассивное или, наоборотъ, онъ есть что-либо дѣятельное, оказываетъ дѣйствіе на матерію; отличается ли его дѣйствіе въ какомъ-либо отношеніи отъ дѣйствія физической энергіи и т. п. Наконецъ, огромную важность представляетъ вопросъ о томъ, какова роль духа въ процессѣ мірового развитія. Это есть предметъ философіи духа.

Но всѣ эти вопросы объ основныхъ свойствахъ духа не могутъ быть рѣшены на чисто эмпирической почвѣ; они могутъ быть рѣшены только лишь при помощи *сведенія въ одно цѣлое* эмпирически добытаго матеріала, при чемъ это сведеніе не можетъ быть осуществлено безъ помощи философски обработанныхъ понятій. Для того, чтобы рѣшить вопросъ, есть ли духъ субстанція, или онъ есть простая совокупность духовныхъ явленій, нужно подвергнуть анализу понятія: сознанія, самосознанія, личности, отношенія духовныхъ явленій къ духовной субстанціи. Такимъ образомъ, эмпирическое разсмотрѣніе природы душевныхъ явленій способствуетъ разрѣшенію философскаго вопроса о природѣ духа.

Мы къ этимъ вопросамъ приходимъ необходимо потому, что психологія, какъ наука, не можетъ довольствоваться только описаніемъ и объясненіемъ душевныхъ явленій, совсѣмъ не ставя вопроса о природѣ духа. Психологія, которая только описываетъ, воздерживаясь отъ всякихъ объясненій, представляетъ собою обрывки знаній, не сведенныхъ въ одно цѣлое. Такая психологія едва ли можетъ кого-либо удовлетворить. Умъ человѣческій по самой своей природѣ стремится къ философскому познанію дѣйствительности. Поэтому всякій психологъ стремится быть въ концѣ-концовъ философомъ. Ни одинъ психологъ, дававшій обѣтъ воздержанія отъ объясненій, до сихъ поръ еще не сдерживалъ своего обѣщанія. Посредствомъ примѣра можно показать, что простымъ описаніемъ или даже объясненіемъ какого-либо ряда психическихъ явленій нельзя считать психологическое

изслѣдованіе законченнымъ. Возьмемъ, напр., „измѣреніе“ психическихъ явленій или „описаніе“ зависимости психическихъ явленій отъ физическихъ. Можно ли сказать, что на этихъ описаніяхъ или этихъ измѣреніяхъ умъ человѣческій можетъ успокоиться? Рѣшительно нѣтъ. Произведя эти описанія или измѣренія, мы ставимъ вопросъ, отчего же психическія явленія могутъ быть измѣряемы? и на этотъ вопросъ отвѣчаемъ: „оттого, что психическія явленія имѣютъ физическую природу“, или что-нибудь въ этомъ родѣ. Такимъ образомъ попытка *объяснить* приводитъ къ примѣненію гипотезъ относительно природы душевныхъ явленій въ сравненіи съ природой матеріальныхъ явленій, а это вопросъ, само собою разумѣется, философскій. Если мы попытаемся объяснить причину постоянной связи между процессами психическими и физическими, то мы придемъ или къ монизму, или къ матеріализму. Вообще, всякая попытка давать окончательныя объясненія душевныхъ явленій приводитъ къ постановкѣ вопроса о душѣ, о природѣ ея. При окончательномъ объясненіи мы наталкиваемся на вопросъ о матеріальности и нематеріальности духовныхъ явленій и т. п.

Такимъ образомъ эмпирическая психологія, какъ наука о душевныхъ явленіяхъ, необходимо приводитъ къ философскому ученію о душѣ, или къ философіи духа.

Но если, съ одной стороны, философія духа есть конечная цѣль психологіи, то, съ другой стороны, тѣ или другія философскія теоріи о душѣ необходимо оказываютъ воздѣйствіе на объясненіе тѣхъ или иныхъ психическихъ явленій. Такъ, напр., если психологъ признаетъ существованіе нематеріальной души, то онъ не будетъ думать, что воспоминанія хранятся въ формѣ какихъ-либо матеріальныхъ слѣдовъ. Если психологъ признаетъ, что душа есть нѣчто активное, то процессы воспроизведенія и ассоціаціи будутъ для него являться выраженіемъ активности духа. Наоборотъ, если психологъ отрицаетъ законность самаго понятія души, какъ активнаго принципа, то онъ всѣ психическія явленія будетъ объяснять посредствомъ простой ассоціаціи душевныхъ элементовъ, которые пассивно соединяются другъ съ другомъ, и т. п. Если кто-либо стоитъ на волюнтаристической точкѣ зрѣнія, то это происходитъ не только изъ соображеній эмпирическаго характера, но и потому, что волюнтаристическое объясненіе психическихъ явленій служитъ

подтвержденіемъ различныхъ метафизическихъ теорій (напр., у Паульсена и Вундта).

Указанное только что воздѣйствіе философскихъ теорій оказывается не какою-нибудь случайностью, а имѣетъ характеръ чего-то необходимаго.

Если я говорю о психологіи, которая дѣлается философіей, то изъ этого не слѣдуетъ, что я отрицаю чисто эмпирическую психологію. Можно признать право отдѣльнаго существованія экспериментальной психологіи, криминальной психологіи, психологіи народовъ, психологіи животныхъ и т. п. Пусть представители этихъ видовъ психологіи описываютъ и объясняютъ психическія явленія въ своей области. Они соберутъ очень цѣнный матеріалъ, который можетъ представить огромную практическую важность. Но этого мало. Нужно этотъ матеріалъ *систематизировать, свести къ единству*. Нужно указать *положеніе* тѣхъ или иныхъ данныхъ въ общей системѣ психологическихъ знаній. Это уже есть задача той психологіи, которую мы назовемъ *общей, теоретической* или *философской* психологіей.

Необходимость такого различенія между частно-психологическими изслѣдованіями и общей психологіей ясна изъ предыдущаго, но ее можно сдѣлать еще болѣе ясной при помощи слѣдующаго примѣра. Пусть кто-нибудь вполнѣ хорошо опишетъ явленія, связанныя съ глазомѣромъ, или пусть онъ объяснитъ какую-либо группу зрительныхъ иллюзій. Но этого для психологіи еще мало. Нужно показать мѣсто, которое эти описанные и объясненные факты занимаютъ въ проблемѣ воспріятія пространства, а затѣмъ нужно въ свою очередь указать, какое мѣсто занимаетъ сама эта проблема воспріятія пространства въ объясненіи основныхъ законовъ духовной жизни: есть ли это воспріятіе что-либо врожденное, осуществляется ли оно при помощи ассоціаціи, или при помощи такъ называемой психической химіи и т. п. Это уже есть философская проблема.

Такимъ образомъ слѣдуетъ отличать частныя психологическія изслѣдованія, которыя производятся въ физіологіи, психіатріи, въ зоологіи и т. п., отъ психологіи, приводящей въ систему эти отрывочныя знанія. Эту послѣднюю психологію слѣдуетъ считать психологіей въ собственномъ смыслѣ. Это именно и есть психологія теоретическая, общая или философская. Она изслѣдуетъ основные законы духа. Ее

слѣдуетъ называть философской потому, что ея предметъ можетъ быть изслѣдуемъ только лишь при помощи философски обработанныхъ понятій.

Теперь я могу отвѣтить на вопросъ, кому разрабатывать психологію. Вы, можетъ быть, подумаете, что я вопреки Сѣченову скажу: „психологію должны разрабатывать философы". Я очень далекъ отъ такого утвержденія. Пусть психологію разрабатываютъ всѣ, кто въ своей спеціальной области соприкасается съ проявленіями душевной жизни: натуралистъ, зоологъ, психіатръ, историкъ, лингвистъ. Но я думаю, что весь тотъ матеріалъ, который они соберутъ, нужно привести въ концѣ-концовъ въ связь съ общими законами духовной дѣятельности, т.-е., другими словами, съ философіей. Пусть даже, какъ это принято въ нѣкоторыхъ университетахъ, учреждаются каѳедры психологіи на естественныхъ факультетахъ. Это можетъ только способствовать успѣхамъ психологіи вслѣдствіе примѣненія раздѣленія труда и спеціализаціи, но тѣмъ не менѣе и эта естественно-научная психологія будетъ имѣть свои жизненные корни только въ теоретической психологіи. Инціатива въ постановкѣ наиболѣе важныхъ проблемъ будетъ исходить отъ теоретической психологіи.

Если, поэтому, собиратели психологическихъ фактовъ склонны относиться съ презрѣніемъ къ философскимъ обобщеніямъ, то они находятся приблизительно въ такомъ же положеніи, въ какомъ находятся каменотесы, плотники и т. п., которые думаютъ, что первенствующая роль въ построеніи зданія принадлежитъ имъ, а что невидимая рука архитектора, творца плана ихъ работы, имѣетъ второстепенное значеніе. Собиратели психологическихъ фактовъ не знали бы, на что обратить вниманіе, если бы философія не поставляла проблемъ, на разрѣшеніе которыхъ они въ концѣ-концовъ направляютъ свои усилія.

Такимъ образомъ и для философовъ находится работа въ современной психологіи. Изслѣдованіе отдѣльныхъ областей психическихъ явленій можетъ находиться въ рукахъ кого угодно, но *система* психологіи должна находиться въ рукахъ психологовъ-философовъ; конечныя нити психологіи должны оставаться въ рукахъ психологовъ-философовъ.

Изъ этого слѣдуетъ, что психологія не должна отрѣшаться отъ философіи; напротивъ, она должна стать въ болѣе тѣс-

ную связь съ ней. Другими словами, психологія должна оставаться философской наукой, ибо ея связь съ философіей естественна и необходима.

Я позволилъ себѣ занять ваше вниманіе вопросомъ о связи между психологіей и философіей потому, что я убѣжденъ, что если бы моя мысль о необходимой связи между ними была признана, то между философіей и естественно-научной психологіей установился бы тотъ миръ, который является необходимымъ условіемъ правильной организаціи научной работы, а вмѣстѣ съ тѣмъ и условіемъ правильнаго хода развитія научной психологіи.

Задачи современной психологіи.

Докладъ, читанный 2-го іюня 1909 г. на второмъ Всероссійскомъ съѣздѣ по педагогической психологіи [1]).

Въ настоящемъ собраніи я считаю вполнѣ цѣлесообразнымъ разсмотрѣть вопросъ, имѣющій, какъ мнѣ кажется, важное практическое значеніе какъ въ научномъ, такъ и въ учебномъ отношеніи, именно вопросъ о томъ, какъ нужно понимать *задачи современной психологіи.* Вопросъ этотъ очень широкій и вслѣдствіе этого на первый взглядъ неопредѣленный, но онъ тотчасъ пріобрѣтетъ полную опредѣленность, если я скажу, что намѣреваюсь разсмотрѣть *сравнительную цѣнность различныхъ методовъ изслѣдованія въ современной психологіи.*

Предлагая вашему вниманію этотъ, такъ сказать, программный вопросъ, я исхожу изъ убѣжденія, что для успѣховъ науки очень важно отъ времени до времени подвергать пересмотру вопросы этого рода. Относительно всѣхъ наукъ можно сказать, что въ нихъ часто подъ вліяніемъ различныхъ условій правильное пониманіе задачъ затемняется, и потому во всѣхъ наукахъ программные вопросы нуждаются въ постоянномъ пересмотрѣ. Въ особенности же это справедливо по отношенію къ психологіи, задачи и предметъ которой, какъ извѣстно, никогда не были опредѣлены въ такой мѣрѣ точно, чтобы не вызывать сомнѣній.

Итакъ, какими методами должна пользоваться современная психологія? Я этотъ вопросъ считаю очереднымъ вопросомъ, вопросомъ жизненной важности, вопросомъ, настойчиво ждущимъ своего рѣшенія. Кажется, что если бы нужно было характеризовать, какъ современное русское образованное

[1]) Примѣчанія вставлены послѣ прочтенія доклада.

общество относится къ задачамъ психологіи, то на это лучше всего можно было бы отвѣтить въ слѣдующихъ выраженіяхъ. Въ настоящее время принято думать, что существуютъ двѣ психологіи—съ одной стороны, новая, современная, научная, экспериментальная психологія, а съ другой стороны прежняя психологія, не-экспериментальная, основанная на такъ-называемомъ самонаблюденіи, философская или даже метафизическая, которая уже отжила свое время и сдѣлалась достояніемъ исторіи или, если выразиться правильнѣе, должна сдѣлаться достояніемъ исторіи.

Я не рѣшаюсь сказать, всѣ ли, кому приходится оцѣнивать значеніе методовъ современной психологіи, согласились бы подписаться именно подъ этой формулой, признать ее своей, но рѣшительно утверждаю, что очень многіе, если не всѣ, у насъ дѣйствуютъ такъ, какъ если бы эта формула была совершенно правильна и имѣла руководящее значеніе. Въ настоящее время очень многіе склонны думать, что нужно совершенно прекратить всѣ тѣ изслѣдованія, которыя производятся помимо эксперимента, и заниматься изслѣдованіемъ только такихъ вопросовъ, къ которымъ примѣнимъ экспериментъ.

Я нахожу, что эта формула совершенно неправильна и что она въ очень ложномъ видѣ изображаетъ современное положеніе задачъ психологіи. Мнѣ кажется, что эта формула, принятая, впрочемъ, не только у насъ въ Россіи, но и на Западѣ, является очень серьезнымъ препятствіемъ для правильнаго развитія психологіи, въ особенности потому, что многіе, ошибочно отождествляя *экспериментальную* психологію съ *эмпирической,* только къ одной экспериментальной психологіи считаютъ возможнымъ прилагать эпитетъ „научный".

Я предполагаю разсмотрѣть, дѣйствительно ли психологія, называемая экспериментальной, *дѣлаетъ излишнимъ все то, что было признано въ прежней психологіи.* Мнѣ представляется совершенно очевиднымъ, что послѣ того, какъ въ психологіи стали съ большимъ успѣхомъ и съ большой пользой для психологіи примѣнять экспериментальные методы изслѣдованія, ничего изъ того, что было принято до сихъ поръ въ психологіи, не дѣлается излишнимъ; прибавилось нѣчто новое, очень существенное, но ничего изъ прежняго не отвергнуто, а потому нельзя говорить, что есть двѣ психологіи. Есть только *одна* психологія; экспериментальной

психологіи, какъ особой *научной дисциплины,* вовсе не существуетъ, а есть только экспериментальные *методы* изслѣдованія.

Разсмотримъ, въ чемъ заключается сущность экспериментальнаго метода изслѣдованія, *вноситъ ли онъ что-либо принципіально новое въ психологическое изслѣдованіе,* а главнымъ образомъ, *исключаетъ* ли онъ что-либо изъ тѣхъ способовъ изслѣдованія, которые были прежде приняты, или нѣтъ. Для этого прежде всего необходимо условиться относительно того, что слѣдуетъ называть *экспериментомъ.*

Какъ извѣстно, общее опредѣленіе эксперимента сводится къ слѣдующему. Если мы изучаемъ какія-нибудь психическія событія или явленія въ томъ видѣ, въ какомъ они совершаются въ дѣйствительности, при чемъ мы не вмѣшиваемся въ ходъ событій, то это будетъ изученіемъ при помощи простого воспріятія или наблюденія. Мы, напримѣръ, подмѣчаемъ какой-либо случай ассоціаціи по сходству, мы воспринимаемъ какое-либо послѣдовательное изображеніе. Все это случаи простого наблюденія психическихъ явленій. Такого рода изученіе принято называть обыкновенно изслѣдованіемъ при помощи *самонаблюденія.*

Съ другой стороны, мы можемъ изучать психическія явленія, *вмѣшиваясь* въ ходъ этихъ явленій, произвольно *созидая* эти явленія, вызывая ихъ искусственнымъ путемъ и измѣняя тѣ *условія,* при которыхъ они возникаютъ. При такомъ изученіи психическихъ явленій, какъ и при изученіи явленій природы, открывается возможность устанавливать причинную связь явленій. Это будетъ изученіемъ при помощи эксперимента. Если я, напримѣръ, хочу опредѣлить роль внушенія, то могу это сдѣлать, если искусственно вызову это явленіе и стану измѣнять условія, при которыхъ происходитъ внушеніе.

Спрашивается, есть ли коренное различіе между экспериментальнымъ изслѣдованіемъ и изслѣдованіемъ при помощи простого самонаблюденія? Отвѣтъ на этотъ вопросъ станетъ совершенно яснымъ, если мы дифференцируемъ понятіе эксперимента.

Понятіе эксперимента можно употреблять въ *двухъ* различныхъ значеніяхъ. Во-первыхъ, оно можетъ быть тождественнымъ съ наблюденіемъ явленія, произвольно нами вызываемаго или произвольно нами созидаемаго. Это будетъ тотъ случай, когда мы изучаемъ какое-либо явленіе, вызы-

вая его по собственному произволу. Существеннымъ для этого эксперимента является то, что мы созидаемъ явленіе, что мы его вызываемъ искусственно. Это будетъ экспериментъ въ *широкомъ* смыслѣ слова.

Но экспериментъ можно понимать и въ другомъ смыслѣ, именно какъ изученіе явленій при *условіяхъ,* которыя могутъ быть *видоизмѣняемы.* Это будетъ экспериментъ въ *узкомъ* смыслѣ слова. Въ этомъ случаѣ, мы, измѣняя тѣ или другія физіологическія условія, измѣняемъ связанные съ ними психическіе процессы. Существеннымъ для этого вида эксперимента является то, что въ немъ могутъ быть видоизмѣняемы условія, при которыхъ совершается получаемое явленіе. Всѣ виды экспериментальнаго изслѣдованія въ психологіи могутъ быть подведены подъ эти два основныхъ типа, и оба они примѣняются въ современной психологіи.

Но спрашивается, примѣнялись ли въ прежней психологіи эти два способа изслѣдованія, или же они были совершенно чужды прежней психологіи, психологіи самонаблюденія, и составляютъ достояніе только современной психологіи? Я думаю, что и въ прежней психологіи примѣнялся какъ тотъ, такъ и другой видъ эксперимента. Что первый видъ эксперимента можетъ быть примѣняемъ, это совершенно ясно. Мы можемъ *вызывать* искусственно, по собственному произволу, то или другое душевное состояніе, представленіе, чувство. Для того, чтобы убѣдиться, что между прежней психологіей и современной никакой существенной разницы нѣтъ, мы разсмотримъ какое-нибудь изслѣдованіе при помощи эксперимента, какъ онъ примѣняется въ современной психологіи, т.-е. при помощи внѣшняго воздѣйствія, и какъ онъ могъ примѣняться въ прежней психологіи.

Положимъ, что современный психологъ въ психологической лабораторіи хочетъ изучить природу сужденія. Какъ онъ долженъ будетъ поступить для этого? Это онъ станетъ дѣлать приблизительно слѣдующимъ образомъ. Онъ ставитъ различные вопросы, на которые испытуемый субъектъ долженъ дать отвѣтъ. Давая отвѣтъ въ формѣ сужденія, онъ переживаетъ сужденіе и затѣмъ, описывая этотъ процессъ, онъ доставляетъ матеріалъ, на основаніи котораго мы дѣлаемъ предположенія относительно природы сужденія. Что въ такого рода изслѣдованіи мы имѣемъ дѣло съ изслѣдованіемъ, имѣющимъ экспериментальный характеръ, въ этомъ

нѣтъ никакого сомнѣнія. Изученію подвергается искусственно вызываемое явленіе [1]).

Но что дѣлалъ прежній психологъ, когда ему нужно было высказать свой взглядъ на природу сужденія и когда онъ производилъ изслѣдованіе только лишь при помощи самонаблюденія? Онъ точно такимъ же образомъ ставилъ себѣ вопросъ, отвѣчалъ на него въ формѣ сужденія, а затѣмъ старался на самомъ себѣ прослѣдить свои переживанія. Повторяя многократно это явленіе, онъ описывалъ затѣмъ свои переживанія и дѣлалъ заключенія относительно изучаемаго процесса. Есть ли какая-либо существенная разница между тѣмъ, что дѣлалъ прежній психологъ, и тѣмъ, что дѣлаетъ психологъ, изучающій при помощи эксперимента? Мнѣ кажется, нѣтъ.

Но можно утверждать, что въ самонаблюденіи можетъ быть примѣняемъ и второй видъ эксперимента, т.-е. мы можемъ *вызывать* тѣ или другія состоянія, которыя мы и измѣняемъ по собственному произволу. Въ самомъ дѣлѣ, вызвавъ въ себѣ какое-нибудь состояніе, напримѣръ, какое-либо представленіе, я всегда могу что-нибудь къ нему прибавить, что-нибудь отъ него отнять. Всѣ такія видоизмѣненія я могу производить въ моемъ внутреннемъ опытѣ и, что самое существенное, безъ какого-либо *воздѣйствія извнѣ,* безъ примѣненія какихъ бы то ни было приборовъ и т. п.; напримѣръ, я вызываю какое-нибудь представленіе съ извѣстною интенсивностью; я могу эту интенсивность ослабить, усилить; могу что-либо присоединить, что-либо отнять, какой-нибудь звукъ я могу мыслить безъ интенсивности и т. п. Словомъ, я могу измѣнять то или иное переживаемое мною психическое состояніе. Возможность произвольнаго видоизмѣненія содержанія нашей духовной дѣятельности ясно показываетъ, что и въ прежней психологіи, въ психологіи такъ-называемаго самонаблюденія, примѣнялся „экспериментъ". Какой бы фактъ ни описывалъ психологъ, утверждая, что онъ занимается просто самонаблюденіемъ, на самомъ дѣлѣ вѣдь онъ не описываетъ его на основаніи единичнаго переживанія. Онъ разсматриваетъ описываемый фактъ при различныхъ условіяхъ, а это связано съ примѣненіемъ эксперимента, который можно было бы назвать *внутреннимъ экспериментомъ* въ отличіе

---

[1]) Объ этомъ подробнѣе см. статью: „Объ экспериментальномъ изслѣдованіи высшихъ умственныхъ процессовъ". Вопросы Философіи, кн. 96.

отъ *внѣшняго эксперимента,* который по преимуществу примѣняется въ современной экспериментальной психологіи. Различіе между внутреннимъ и внѣшнимъ экспериментомъ сводится къ тому, что во второмъ мы производимъ *видоизмѣненіе психическихъ состояній при помощи внѣшняго воздѣйствія.*

Но получается ли отъ этого какое-либо существенное видоизмѣненіе? Мнѣ кажется, что принципіальной разницы между этими двумя способами изслѣдованія нѣтъ, хотя, разумѣется, едва ли кто-нибудь станетъ оспаривать, что на сторонѣ эксперимента при помощи внѣшняго воздѣйствія есть огромныя преимущества.

Несомнѣнно, что въ экспериментѣ при помощи внѣшняго воздѣйствія мы получаемъ результаты наиболѣе точные и что въ немъ мы имѣемъ наиболѣе совершенную форму психологическаго изслѣдованія. Тѣмъ не менѣе между изслѣдованіемъ при помощи эксперимента и между изслѣдованіемъ при помощи самонаблюденія разница только по *количеству,* по *степени.* То, что въ процессѣ самонаблюденія изслѣдуется на одномъ лицѣ, то здѣсь можно изслѣдовать на множествѣ лицъ. То, что тамъ изучается на сравнительно немногихъ случаяхъ, здѣсь можетъ изучаться на безгранично большомъ числѣ случаевъ. Вслѣдствіе того, что внѣшнимъ экспериментомъ устраняются ошибки, зависящія отъ индивидуальныхъ особенностей, въ настоящее время при помощи экспериментовъ получаются результаты, несравненно болѣе точные, чѣмъ прежде. Поэтому внѣшнему эксперименту нужно отдать предпочтеніе передъ прежнимъ способомъ изслѣдованія.

Но получается ли что-либо *принципіально новое* въ этомъ способѣ изслѣдованія? Я рѣшительно утверждаю, что нѣтъ. И прежняя психологія постоянно примѣняла экспериментъ, и только *систематическое* и *планомѣрное* примѣненіе эксперимента составляетъ достояніе новѣйшей психологіи.

Что новѣйшая экспериментальнея психологія не привноситъ чего-либо принципіально новаго, можно показать при помощи слѣдующихъ соображеній. Прежній психологъ пользовался самонаблюденіемъ. Современный психологъ, производящій экспериментъ, не устраняетъ самонаблюденія, а только, такъ сказать, расширяетъ его. Онъ, благодаря эксперименту, увеличиваетъ *количество* собираемыхъ имъ фактовъ, самые

факты онъ элиминируетъ отъ случайностей. Онъ, такъ сказать *улучшаетъ* изучаемые факты. Но вѣдь и въ экспериментальномъ изслѣдованіи расширяется и увеличивается то же *самое самонаблюденіе, которое являлось основой прежней психологіи.* Экспериментальный методъ изслѣдованія *предполагаетъ* методъ самонаблюденія: нельзя изслѣдовать какія-либо психическія явленія безъ того, чтобы не прибѣгать къ самонаблюденію. Вѣдь если испытуемый субъектъ даетъ показанія относительно тѣхъ или иныхъ переживаній, то всѣ эти показанія получены на основаніи самонаблюденія. Ясно, что безъ самонаблюденія нельзя произвести никакого психологическаго эксперимента. Самонаблюденіе совсѣмъ не исключается экспериментальнымъ методомъ изслѣдованія. Если къ этому прибавить, что психологи, занимающіеся экспериментальными изслѣдованіями, совѣтуютъ обращать вниманіе на особенности въ самонаблюденіи испытуемыхъ, при производствѣ эксперимента они подробно опрашиваютъ испытуемыхъ лицъ относительно ихъ переживаній, то это является дополнительнымъ доказательствомъ въ пользу важности самонаблюденія.

Нельзя говорить объ исключеніи самонаблюденія экспериментальнымъ способомъ наблюденія еще по той причинѣ, что вѣдь *не всѣ же явленія психическія могутъ быть изучаемы экспериментально.* Какъ же быть съ тѣми явленіями? Вѣдь по отношенію къ нимъ мы поставлены въ безвыходное положеніе—или совсѣмъ ихъ не изучать, или изучать по прежнему способу, т.-е. при помощи самонаблюденія. Такъ какъ остается только этотъ послѣдній путь, то ясно, что изслѣдованіе при помощи простого самонаблюденія не исключается введеніемъ экспериментальнаго способа изслѣдованія.

Если въ послѣднее время принято говорить о возможности и желательности *объективнаго изученія психическихъ явленій,* то этотъ терминъ „объективнаго изученія" нужно понимать въ очень условномъ смыслѣ. Нельзя понятіе объективнаго изученія примѣнять къ психологіи въ томъ смыслѣ, въ какомъ оно примѣняется въ физическихъ наукахъ. Нельзя психическія явленія изучать объективно такъ, какъ изучаются, напримѣръ, явленія кровообращенія, дыханія и т. п. Можно вполнѣ согласиться съ предположеніемъ, что, изучая объективныя проявленія психическихъ явленій, физическіе симптомы психическихъ явленій, изъ ихъ взаимнаго соотношенія мы

получаемъ возможность дѣлать заключенія относительно природы психическихъ явленій; но вѣдь совершенно ясно, что, такъ сказать, позади физическихъ выраженій мы предполагаемъ *психическія* явленія; потому что вѣдь мы о нихъ и говоримъ, хотя они, можетъ быть, въ данномъ случаѣ недоступны для нашего сознанія. Если мы говоримъ на основаніи объективнаго наблюденія относительно природы психическихъ явленій, то совершенно ясно, что *мы говоримъ о нихъ въ терминахъ нашего самонаблюденія.* Такимъ образомъ, если изученіе взаимоотношеній физическихъ симптомовъ открываетъ намъ отношенія между психическими явленіями, которыя недоступны для нашего сознанія, то такое изученіе не будетъ объективной психологіей, потому что въ концѣ-концовъ мы открываемъ связи между психическими явленіями, которыя извѣстны намъ изъ нашего *самонаблюденія.* Весьма часто говорятъ, что мы должны допустить существованіе такъ называемыхъ безсознательныхъ явленій, недоступныхъ намъ изъ нашего самонаблюденія, что въ этомъ смыслѣ они имѣютъ, такъ сказать, физіологическій, объективный характеръ. Но относительно понятія безсознательнаго я долженъ сдѣлать слѣдующія два замѣчанія. Во-первыхъ, безсознательныя явленія суть тоже явленія психическія, потому что, на мой взглядъ, понятіе психическаго шире понятія сознательнаго, а во-вторыхъ, о дѣйственномъ характерѣ безсознательнаго мы знаемъ по преимуществу изъ нашего самонаблюденія; мы умозаключаемъ о нихъ въ томъ случаѣ, когда мы не можемъ объяснить изъ самонаблюденія возникновенія тѣхъ или иныхъ психическихъ процессовъ.

Такимъ образомъ ясно, что *нельзя устранить самонаблюденія изъ психологіи. Оно всегда лежитъ въ основѣ и экспериментальнаго, и такъ называемаго объективнаго изученія психическихъ явленій.*

Если въ настоящее время выдвигаютъ на первый планъ экспериментальную психологію, то есть опасность, что это будетъ понято въ томъ смыслѣ, что всѣ другіе методы изслѣдованія имѣютъ второстепенное значеніе; но это едва ли будетъ справедливо по отношенію, напримѣръ, къ такъ называемому *генетическому* методу психологіи. Можетъ ли онъ быть устраненъ изъ психологіи, долженъ ли онъ уступить мѣсто экспериментальной психологіи? Я думаю, что этого отнюдь нельзя утверждать. Вѣдь сюда относятся такія

области, какъ психологія животныхъ, какъ психологія ребенка и такая важная отрасль, какъ *соціальная психологія*, такъ называемая „Völkerpsychologie“ т.-е. психологія, занимающаяся изученіемъ тѣхъ проявленій духовной жизни, которыя являются продуктомъ соціальнаго общенія, какъ, напримѣръ, развитіе моральнаго чувства, миѳы, развитіе рѣчи, развитіе искусства и т. п. Изученіе этихъ явленій имѣетъ значеніе не только само по себѣ, но и для общей психологіи, потому что законы, найденные въ каждой изъ этихъ областей, важны не только въ томъ отношеніи, что мы узнаемъ, какъ шло развитіе моральнаго чувства въ человѣчествѣ, но мы въ этомъ находимъ матеріалъ для выясненія развитія общихъ законовъ психической жизни. Этотъ видъ психологическаго изслѣдованія уже принесъ свои плоды. Между тѣмъ, когда рѣчь идетъ о содержаніи и задачахъ современной психологіи, то онъ какъ бы отодвигается на задній планъ по сравненію съ экспериментальной психологіей, что нужно считать несправедливымъ, потому что по плодотворности результатовъ генетическія психологія стоитъ не ниже экспериментальной.

Сторонники исключительно экспериментальной психологіи должны, конечно, отрицать все то, что было въ прежней психологіи, другими словами, все то, что не имѣетъ экспериментальнаго характера, и прежде всего должны отрицать значеніе всѣхъ тѣхъ психологическихъ *теорій,* которыя возникаютъ независимо отъ эксперимента. Всѣ такія теоріи принято осуждать, какъ философскія или даже какъ метафическія. Мнѣ кажется, что пренебрежительное отношеніе именно къ этимъ теоріямъ является серьезнымъ препятствіемъ для развитія психологіи. Я не стану разсматривать, откуда берутся эти теоріи. Это завело бы насъ слишкомъ далеко. Замѣчу только, что я говорю о тѣхъ теоріяхъ, которыя *не получены экспериментальнымъ путемъ*. Теоріи, какъ извѣстно, противопоставляются фактамъ, и эти послѣдніе въ глазахъ многихъ имѣютъ большее научное значеніе, чѣмъ какія бы то ни было теоріи. Но важное значеніе теорій должно быть тотчасъ признано, какъ только мы примемъ во вниманіе, что всякая наука состоитъ не только изъ фактовъ, но равнымъ образомъ и изъ теорій, которыя созидаются часто независимо отъ фактовъ. Онѣ часто представляютъ собою такъ назыв. гипотезы, предположенія. Это предположенія, которыя не

покрываются извѣстными намъ фактами, которыя именно потому и созидаются, что для нихъ нѣтъ соотвѣтствующихъ фактовъ. Но теоріи эти таковы, что изъ нихъ часто могутъ быть сдѣланы весьма важные выводы. Такъ обстоитъ дѣло во всѣхъ наукахъ, такъ обстоитъ дѣло и въ психологіи. Эту часть психологіи я назвалъ бы *теоретической* психологіей, или, еще правильнѣе, *дедуктивной* психологіей. Всѣ вопросы, касающіеся общихъ свойствъ сознанія: вниманія, апперцепціи, воли и т. п., опредѣленій сознательнаго и безсознательнаго и т. п., рѣшаются въ области именно теоретической психологіи.

Но какъ слѣдуетъ отнестись къ этой части психологіи, слѣдуетъ ли ее сохранить, или, какъ не добытую экспериментальнымъ путемъ, слѣдовательно, какъ менѣе точную, отбросить. Я думаю, что эту часть психологіи не только нельзя отбрасывать, какъ отжившую, какъ устарѣлую, а напротивъ, это есть *та часть психологіи, безъ которой не могутъ существовать никакія вообще психологическія изслѣдованія, въ томъ числѣ и экспериментальныя.*

Самыя простыя соображенія методологическаго характера могутъ намъ показать, что постановкѣ всякаго эксперимента всегда предшествуетъ постановка проблемы, теоріи. Если бы у насъ предварительно не существовали какія-либо теоріи, то у насъ не могло бы быть основаній произвести этотъ, а не другой какой-либо экспериментъ. Поэтому безъ теоретической части психологіи такъ называемая экспериментальная психологія превратилась бы въ безсмысленное собираніе фактовъ, ни для чего не нужныхъ. Вѣдь факты собираются для того, чтобы подтвердить или опровергнуть какую-либо теорію. Теоріи же созидаются далеко не всегда изъ обобщенія фактовъ, а весьма часто путемъ *дедуктивнымъ*.

Итакъ, въ психологіи теоретическая, или дедуктивная часть является чрезвычайно важной: *безъ нея не возможна экспериментальная психологія.* Конечно, это утвержденіе очень многимъ покажется совершенно неожиданнымъ. Многимъ можетъ показаться, что это утвержденіе имѣетъ, въ свою очередь, только теоретическій характеръ и въ качествѣ такового неубѣдительно. Но стоитъ обратиться къ современному состоянію научной психологіи въ Германіи въ связи съ развитіемъ экспериментальной психологіи для того, чтобы убѣдиться въ справедливости защищаемаго мною положенія.

Состояніе психологіи въ Германіи самымъ яѣтвеннымъ образомъ показываетъ, что въ *психологіи теоретическая часть имѣетъ огромное значеніе.* Въ самомъ дѣлѣ, возьмите въ руки „Очерки психологіи“ Вундта, одного изъ самыхъ видныхъ представителей современной экспериментальной психологіи, и разсмотрите, что представляютъ его разсужденія относительно апперцепціи, ассоціаціи, актуальности и т. п. Есть ли это продуктъ экспериментальнаго изслѣдованія или просто теоріи? Нѣтъ никакого сомнѣнія въ томъ, что просто теоріи. Если Вундтъ, всю свою жизнь посвятившій созиданію экспериментальной психологіи, не отвергаетъ теорій, то я думаю, что мы можемъ пойти по его слѣдамъ. Разсмотрите „Tonpsychologie“ Штумпфа, и вы увидите, что на ряду съ экспериментами идутъ очень тонкія разсужденія теоретическаго характера. Въ настоящее время въ Германіи тѣ ученые, которые занимаются экспериментально-психологическими изслѣдованіями, считаются съ существующими спорными теоріями. Въ числѣ чистыхъ теоретиковъ въ Германіи я могъ бы назвать въ послѣднее время Гуссерля и Липпса. Тѣмъ не менѣе ихъ взгляды и теоріи не оставляются безъ вниманія экспериментаторами: экспериментальныя изслѣдованія послѣдняго времени весьма часто приводятся въ связь съ ихъ теоріями, именно ихъ теоріи являются поводомъ для экспериментальнаго изслѣдованія. Напримѣръ, въ школѣ Кюльпе въ Вюрцбургѣ. Виртъ, помощникъ Вундта въ завѣдываніи Лейпцигскимъ институтомъ экспериментальной психологіи, выпуская свою книгу „О явленіяхъ сознанія“, представляющую сплошь продуктъ экспериментальныхъ изслѣдованій, признается, какъ многимъ онъ обязанъ взглядамъ Липпса [1]). А что представляютъ собою выдающіяся теченія въ современной нѣмецкой психологіи—апперцепціонная психологія, такъ удачно вытѣсняющая ассоціативную психологію, и такъ называемая „функціональная“ психологія, выводы которой имѣютъ такую важность не только для психологіи, но и для физіологіи—именно для теоріи мозговой локализаціи; представляютъ ли они собою продуктъ теоріи, или продуктъ экспериментальнаго изслѣдованія? Мнѣ кажется, на этотъ вопросъ можно отвѣтить безъ всякихъ колебаній, что они представляютъ продуктъ теоріи.

---

[1]) См. его Die experimentelle Analyse der Bewusstseinsphenomene, 1908. Vorwort, стр. VII.

Да и самое устройство и веденіе психологическихъ институтовъ въ Германіи показываетъ, какъ тамъ смотрятъ на связь теоретической психологіи съ психологіей экспериментальной. Работы психологическихъ институтовъ приводятся въ связь съ работами философскихъ семинарій. Это знакъ того, какую важность придаютъ тамъ руководители институтовъ философскому образованію, а вмѣстѣ съ тѣмъ и теоретической психологіи. Укажу, напримѣръ, на институтъ Мейнонга въ Грацѣ, Марбе во Франкфуртѣ, Кюльпе въ Вюрцбургѣ. Результаты такой совмѣстной работы сказываются въ томъ, что изслѣдованія молодыхъ психологовъ по экспериментальной психологіи въ Германіи обнаруживаютъ солидное теоретическое образованіе.

Есть въ настоящее время направленіе психологіи, которое называется *описательнымъ* или *феноменологическимъ*. Его отличительной чертой является то, что оно ставитъ своей цѣлью описаніе тѣхъ или иныхъ психическихъ процессовъ. Такова напримѣръ, психологія Липпса, Гуссерля, Мейнонга. Ихъ описанія не представляютъ экспериментальнаго изслѣдованія а изслѣдованіе при помощи самонаблюденія. Здѣсь изучаются вопросы о психологической природѣ понятій, процесса абстракціи, сужденія, неконкретнаго мышленія и т. п. Это все такіе вопросы, относительно которыхъ даже съ трудомъ можно утверждать, что они могутъ изслѣдоваться экспериментальнымъ путемъ. Въ послѣднее время эти вопросы изслѣдуются экспериментально въ психологическомъ институтѣ вюрцбургскаго профессора Кюльпе. Теоріи указанныхъ писателей частью подтвердились. Этотъ примѣръ очень ясно показываетъ, что теоріи были предложены раньше, чѣмъ приступили къ экспериментальному изслѣдованію, которое въ значительной мѣрѣ подтвердило ихъ.

Многимъ кажется, что *постановка экспериментовъ происходитъ независимо отъ теорій*. Блестящимъ опроверженіемъ этого является настоящій основатель экспериментальной психологіи—Фехнеръ. Какъ извѣстно, онъ впервые блистательно приложилъ числовыя данныя къ анализу душевныхъ явленій, первый выработалъ методы экспериментальнаго изслѣдованія. Спрашивается, чѣмъ же онъ руководился при своемъ изслѣдованіи? Многіе думаютъ, что онъ, физикъ, просто задался цѣлью перенести на изученіе душевныхъ явленій тѣ методы, которыми онъ пользовался при физическихъ изслѣдо-

ваніяхъ. Можно утверждать, что въ дѣйствительности было не такъ. Онъ пришелъ къ открытію экспериментальныхъ методовъ, руководимый теоретическимъ интересомъ. Онъ хотѣлъ именно опредѣлить взаимоотношеніе между душой и тѣломъ. Въ поискахъ за рѣшеніемъ этого вопроса онъ и пришелъ къ примѣненію экспериментальныхъ методовъ изслѣдованія психическихъ явленій.

Замѣтимъ, дальше, что если употреблять строго-научную терминологію, то нужно будетъ признать, что собственно экспериментальной *психологіи* не существуетъ, есть только экспериментальные *методы* изслѣдованія. Экспериментальная психологія была бы особой психологіей только въ томъ случаѣ, если бы она имѣла свое особое *содержаніе;* на самомъ же дѣлѣ она своего содержанія не имѣетъ. Она изслѣдуетъ тѣ же самые вопросы, которые рѣшала и прежняя психологія безъ помощи эксперимента, но при помощи простого наблюденія. Здѣсь разница только въ *методахъ,* но не въ *содержаніи.* Вслѣдствіе этого никакъ нельзя сказать, что есть особая экспериментальная психологія. Въ настоящее время все содержаніе ея входитъ въ составъ психологіи просто. Въ самомъ дѣлѣ, почему какое-либо положеніе, которое доказано экспериментально, напримѣръ, относительно ассоціаціи, вниманія и т. п., должно входить въ составъ именно экспериментальной психологіи, а не психологіи просто. Вѣдь и въ прежней психологіи трактовалось объ ассоціаціи, о вниманіи съ той самой точки зрѣнія, которая можетъ интересовать психолога-экспериментатора.

Положеніе экспериментальной психологіи таково, что хотя она прибавила нѣчто *новое, нѣкоторое безспорное усовершенствованіе, но она ничего изъ прежней психологіи не отвергла.* Она ничего не исключаетъ изъ того, что было въ прежней психологіи, и потому тѣ, которые говорятъ, что теперь есть только экспериментальная психологія или, по крайней мѣрѣ, должна существовать только экспериментальная психологія, потому что она болѣе совершенна, уподобляются тому человѣку, который сказалъ бы, что онъ въ настоящее время совсѣмъ не хочетъ пользоваться способомъ передвиженія при помощи хожденія, потому что существуетъ способъ усовершенствованнаго передвиженія при помощи воздухоплаванія. Вѣрно то, что передвиженіе при помощи аэроплановъ представляетъ болѣе усовершенствованный способъ,

передвиженія, но вѣдь онъ совершенно не устраняетъ способа передвиженія при помощи хожденія. По самой своей природѣ человѣкъ навѣрное никогда не будетъ въ состояніи отказаться отъ хожденія. При чемъ въ нѣкоторыхъ случаяхъ передвиженіе при помощи аэроплановъ является совершенно непримѣнимымъ, въ то время какъ хожденіе вполнѣ примѣнимо. Совершенно такимъ же образомъ обстоитъ и въ психологіи: въ ней есть проблемы, по отношенію къ которымъ экспериментъ совершенно не примѣняется.

Итакъ, экспериментальный способъ изслѣдованія ничего не отвергаетъ изъ прежней психологіи; онъ только самъ прибавляетъ нѣчто *новое,* болѣе *совершенное,* но вѣдь *прибавленіе чего-либо новаго вовсе не предполагаетъ, что все прежнее устраняется.* Если кто въ этомъ согласенъ со мной, то онъ согласится также и въ томъ, что противопоставленіе экспериментальной психологіи прежней психологіи, будто бы метафизической, ни на чемъ не основано.

Надо покончить съ противопоставленіемъ психологіи экспериментальной психологіи теоретической. Многимъ кажется, что если признать законность экспериментальной психологіи, то это значитъ отрицать теоретическую, и наоборотъ, если кто-либо настаиваетъ на важности теоретической, то это значитъ, что онъ отрицаетъ экспериментъ. Самое правильное— признать, что одно не исключаетъ другого. Если кромѣ того признать, что психологическія теоріи не только не являются лишними, а, напротивъ, необходимы, ибо безъ теоретической психологіи невозможна экспериментальная психологія, то сдѣлается яснымъ, что нѣтъ двухъ психологій, есть только одна психологія, въ составъ которой входятъ вопросы, изслѣдуемые при помощи экспериментальныхъ методовъ.

Для того, чтобы видѣть, что предлагаемая мною поправка въ общепринятой формулѣ имѣетъ *практическое* значеніе, я постараюсь сдѣлать изъ нея выводы именно примѣнительно къ учебному дѣлу.

Прежде всего, съ этой точки зрѣнія совершенно ясно, какъ мы должны оцѣнивать *значеніе экспериментальной психологіи.* Какъ извѣстно, еще недавно многіе очень скептически относились къ экспериментальной психологіи, но успѣхи ея за послѣднюю четверть столѣтія показали огромную плодотворность употребляемыхъ ею методовъ изслѣдованія. Рѣшены многія проблемы, которыя прежде совсѣмъ не поддавались

рѣшенію. Тѣ факты, которые обнаружились благодаря экспериментальнымъ методамъ изслѣдованія, выдвинули новыя проблемы. Къ изслѣдованію многихъ проблемъ примѣнены экспериментальные методы изслѣдованія, которые хотя не дали еще прочныхъ результатовъ, но тѣмъ не менѣе обѣщаютъ въ будущемъ быть очень плодотворными. Сфера приложенія экспериментальныхъ методовъ все больше и больше расширяется, такъ что со временемъ, можно надѣяться, очень многія проблемы, которыя въ настоящее время не поддаются рѣшенію, будутъ разрѣшены. Въ настоящее время такъ много психологическихъ проблемъ изучается при помощи экспериментальныхъ методовъ изслѣдованія, что разработка многихъ отдѣловъ психологіи невозможна безъ примѣненія экспериментальныхъ методовъ.

Такое значеніе экспериментальной психологіи обязываетъ стремиться къ тому, чтобы у насъ, въ Россіи, изученіе экспериментальныхъ методовъ и примѣненіе ихъ распространялось все больше и больше. Желательно, чтобы во всѣхъ русскихъ университетахъ и во всѣхъ тѣхъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ для этого имѣются подходящіе руководители, были учреждены институты экспериментальной психологіи. Очень желательно также, чтобы въ ближайшее время всѣ каѳедры психологіи у насъ, въ Россіи, были заняты преподавателями, знакомыми съ экспериментально-психологической техникой. Но, съ другой стороны, я думаю, что въ настоящее время *интересъ къ экспериментальной психологіи совершенно напрасно заслоняетъ собою всѣ другіе виды изслѣдованія*. По моему мнѣнію, другія отрасли психологіи, напримѣръ, генетическая психологія, должны составлять предметъ такой же заботливости, какъ и развитіе экспериментальной психологіи. Въ особенности я позволю себѣ обратить вниманіе на теоретическую психологію, безъ которой экспериментальная психологія можетъ выродиться въ просто ремесленную технику. Будутъ производить эксперименты по какому-нибудь принятому шаблону, подобно тому, какъ этимъ вообще можетъ заниматься ремесленникъ. Вѣдь простой работникъ знаетъ, какъ что-либо дѣлается, но не знаетъ, почему такъ дѣлается. Въ самомъ дѣлѣ, можно ли производить какіе-либо эксперименты, напримѣръ, относительно ассоціацій, если у насъ нѣтъ какой-либо собственной классификаціи ассоціацій? Можно ли произвести какіе-либо экспери-

менты относительно вниманія, если у насъ нѣтъ какой-либо предварительно построенной теоріи вниманія?

Мнѣ кажется поэтому, что теоретическую психологію нужно поставить на должное мѣсто. При постановкѣ преподаванія психологіи въ высшей школѣ слѣдуетъ стремиться къ тому, чтобы теоретическое образованіе *предшествовало* изученію и примѣненію экспериментальныхъ методовъ изслѣдованія, потому что, какъ я только что указалъ, безъ основательной теоретической подготовки нельзя производить какихъ бы то ни было экспериментовъ. Если такъ называемая экспериментальная психологія составляетъ только часть психологіи просто, то не слѣдуетъ стремиться къ изученію ея одной, а слѣдуетъ изучать психологію вообще. Если изученіе теоретической психологіи представляется такимъ важнымъ, то ясно, что не слѣдуетъ предъявлять требованія, чтобы, напримѣръ, въ средней школѣ изучалась только экспериментальная психологія, потому что, ограничивая даже изученіе психологіи той частью, гдѣ не примѣняются экспериментальные методы изслѣдованія, мы будемъ имѣть вполнѣ достаточно важнаго матеріала для изученія.

Таковы выводы по отношенію къ научной разработкѣ психологіи и къ постановкѣ ея въ высшей и средней школѣ.

Но этимъ не исчерпываются тѣ практическіе выводы, которые можно сдѣлать изъ указаннаго мною положенія. Если признать неразрывную связь экспериментальной психологіи съ теоретической, то сдѣлается яснымъ, что нельзя заводить *лабораторій* тамъ, гдѣ нѣтъ опытныхъ руководителей, потому что, не говоря уже о сложности самыхъ психологическихъ экспериментовъ, отсутствіе достаточной теоретической подготовки сдѣлаетъ работу безплодной [1]).

---

[1]) Я говорю о *лабораторіяхъ* для самостоятельныхъ изслѣдованій, а не о *Психологическихъ кабинетахъ*, представляющихъ коллекцію приборовъ для демонстрацій. Цѣлесообразность этихъ послѣднихъ я вполнѣ признаю и даже самъ въ настоящее время занятъ составленіемъ такой коллекціи для гимназій, но я рѣшительно протестую противъ предоставленія людямъ, недостаточно подготовленнымъ, психологическихъ *лабораторій для самостоятельныхъ изслѣдованій*.

Въ подтвержденіе своевременности поднятаго мною вопроса могу сослаться на то, что на Международномъ Психологическомъ Конгрессѣ, происходившемъ въ Женевѣ, въ іюлѣ текущаго года, по поводу экспериментальной психологіи высказывались тѣ же взгляды, которые защищаю и я (см. отчетъ о конгрессѣ „Вопросы философіи и психологіи“ № 99).

Нельзя, далѣе, поручать собираніе психологическаго матеріала лицамъ неопытнымъ, потому что это легко можетъ привести къ собиранію никому ненужнаго матеріала и къ

Могу сослаться также на то, что послѣ прочтенія моего доклада появилась статья Вундта „О чистой и прикладной психологіи“ (Psychologiche Studien V. Band, I. und 2. Heft. 1909), въ которой онъ совершенно такимъ же образомъ оцѣниваетъ значеніе современной экспериментальной дидактики и отношеніе теоретической психологіи къ прикладной, какъ это дѣлаю и я. Вотъ, напр., что онъ говоритъ о практическомъ значеніи экспериментальной дидактики: „Каждый опытный педагогъ согласится съ тѣмъ, что для общихъ задачъ воспитанія и обученія *всестороннее психологическое образованіе* несравненно плодотворнѣе, чѣмъ собираніе отдѣльныхъ техническихъ опытовъ на основаніи собственныхъ или чужихъ экспериментовъ“. Статья его, вызванная, повидимому, желаніемъ высказаться по поводу того направленія, которое защищается въ „Экспериментальной дидактикѣ“ проф. Меймана, заканчивается слѣд. резюме: „Поспѣшное стремленіе къ практическому примѣненію приводитъ къ такимъ понятіямъ, въ которыхъ повторяется точка зрѣнія психологіи способностей. Шаблонное примѣненіе понятій способностей заставляетъ отступать на задній планъ описаніе и экспериментальный анализъ психическихъ процессовъ... Гдѣ современная психологія изъ черезчуръ ревностнаго стремленія служить практикѣ превращается въ технику заучиванія наизусть (eine rückständige Memoriertechnik), въ ученіе объ образованіи характера, тамъ на эти практическія слѣдствія можно смотрѣть, какъ на вѣрный знакъ того, что они и въ теоріи находятся на ложномъ пути. Если такой изслѣдователь, какъ Мейманъ, который въ своихъ прежнихъ работахъ представилъ блестящіе образцы своей способности анализа психологическихъ проблемъ, вслѣдствіе слишкомъ продолжительнаго или даже исключительнаго занятія методами обученія и подобными практическими вопросами, попалъ на такой сомнительный путь (auf solche bedenkliche Wege gerathen ist), то *чего же въ такомъ случаѣ ожидать отъ экспериментаторовъ педагоговъ, которые безъ такой подготовки* (Vorbereitung) *хотятъ реформировать воспитаніе и обученіе? Имъ нужно только посовѣтовать, чтобы они сдѣлались прежде всего всесторонне образованными, а не односторонне оріентированными психологами и затѣмъ приступали бы къ вопросу, какъ слѣдуетъ ставить новыя задачи въ педагогикѣ*“. Послѣднія слова Вундтъ какъ будто бы обращаетъ къ русскимъ экспериментаторамъ педагогамъ.

Приводя послѣднія слова Вундта, я позволилъ бы себѣ выразить надежду, что, можетъ быть, они окажутся достаточнымъ *предостереженіемъ* для руководителей С.-Петербургской Психологической Лабораторіи въ ихъ черезчуръ ревностномъ стремленіи распространять лабораторіи по экспериментальной дидактикѣ среди русскихъ педагоговъ. Если моимъ предостереженіямъ они не придавали никакой цѣны, то авторитетъ Вундта въ ихъ глазахъ долженъ имѣть безспорное значеніе. Вѣдь не даромъ же они прилагаютъ усилія къ тому,

напрасной потерѣ времени. Такого рода собираніе матеріала должно быть предоставлено только лицамъ съ серьезной научно-психологической подготовкой [1]).

Если кто-нибудь подумалъ, что я сколько-нибудь хотѣлъ умалить значеніе экспериментальной психологіи, тотъ совершенно неправильно меня понялъ. Ничего подобнаго у меня въ намѣреніяхъ не было; я думалъ только о томъ, чтобы удержать ее отъ вырожденія, чтобы она не сдѣлалась псевдонаукой. Предлагая приводить изученіе экспериментальной психологіи въ связь съ теоретической, я исхожу изъ убѣжденія, что такимъ образомъ можно *углубить* экспериментальныя изслѣдованія и сдѣлать ихъ болѣе серьезными. Я думаю не объ устраненіи экспериментальной психологіи, а *объ основательности ея разработки.* Я не думаю утверждать, что цѣнность экспериментальной психологіи ниже цѣнности теоретической; я хочу только предостеречь отъ опасныхъ послѣдствій пренебреженія теоретической психологіей. Я боюсь того плодящагося *диллетантизма* въ психологіи, когда очень многіе думаютъ, что въ психологіи можно производить изслѣдованія или собирать факты съ такой же легкостью, съ какой дѣти собираютъ гербаріи или коллекцію насѣкомыхъ [2]). Собранная коллекція насѣкомыхъ или расте-

---

чтобы сочиненіе Вундта „Физіологическая психологія“ сдѣлалось доступнымъ для русскаго читателя.

Въ качествѣ образчика того, какъ въ Германіи смотрятъ на психологическія лабораторіи въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, я приведу выдержку изъ только что вышедшаго номера Zeitschrift für angewandte Psychologie, 1909. H. 1. und 2, стр. 115), журнала, посвященнаго *прикладной* психологіи: „Устройство маленькихъ психологическихъ лабораторій въ разныхъ учительскихъ семинаріяхъ, гдѣ *отсутствуетъ надзоръ спеціалиста* (wo die fachliche Aufsicht fehlt), и гдѣ кажущаяся точность аппаратовъ и кривыхъ можетъ сдѣлаться предметомъ злоупотребленія, было бы *настоящимъ несчастіемъ*“ (geradezu ein Unglück). Очевидно, въ Германіи ясно сознается опасность такихъ лабораторій, распространеніе которыхъ Петербургская лабораторія ставитъ себѣ въ заслугу.

[1]) При чтеніи доклада я назвалъ такого рода матеріалъ „экспериментальнымъ хламомъ“ и думаю, что это названіе совершенно справедливо. Если экспериментально-психологическими изслѣдованіями занимаются для *упражненія*, то это можно вполнѣ одобрить, но если неопытные люди думаютъ, что собранный ими матеріалъ можетъ имѣть научное значеніе, то они занимаются собираніемъ „экспериментальнаго хлама“.

[2]) Эти слова мои подтвердились полностью. Во время преній выяснилось, что нѣкоторые преподаватели психологіи, устроившіе у

ній все же можетъ быть полезна, а собранные любителемъ психологическіе факты никому, кромѣ самого собирателя, не нужны. Ни одинъ психологъ не пожелаетъ ими воспользоваться, потому что всегда у него можетъ быть подозрѣніе относительно того, правильно ли фактъ описанъ. Натуралистъ можетъ воспользоваться коллекціей гимназиста для того, чтобы сдѣлать свои выводы относительно фауны или флоры той или другой мѣстности, а ученый едва ли рѣшится воспользоваться психологическими фактами, описанными лицами, завѣдомо лишенными теоретической подготовки.

Я бы даже думалъ, что коллекціонерство въ психологіи можетъ быть въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ вреднымъ, потому что оно способно порождать диллетантизмъ. Сколько, напримѣръ, въ послѣднее время развелось всевозможныхъ *анкетъ* для разрѣшенія психологическихъ вопросовъ. Но вѣдь для того, чтобы произвести анкету, необходима теоретическая подготовка: надо умѣть и вопросъ поставить, и умѣть психологически истолковать полученные результаты.

Если мы примемъ, что экспериментальная психологія только часть психологіи, то изъ этого положенія можно сдѣлать слѣ-

---

себя психологическія лабораторіи, занялись изслѣдованіемъ умственныхъ способностей учащихся при помощи тѣхъ психологическихъ приборовъ, которые у нихъ имѣлись въ распоряженіи (измѣреніемъ времени реакціи, изслѣдованіями при помощи тахистоскопа и т. п.). Они ставили, какъ они сами выражались, „діагнозы“. По ихъ словамъ, эти діагнозы принимались въ соображеніе Педагогическими совѣтами. Они даже утверждали, что ихъ діагнозы всегда оказывались безошибочными. Такое поспѣшное практическое примѣненіе психологическихъ измѣреній показываетъ, что они слишкомъ недостаточно *теоретически* подготовлены для самостоятельныхъ изслѣдованій. По этой причинѣ они и думаютъ, что какія-либо данныя, полученныя на тахистоскопѣ, могутъ являться указателемъ вообще умственныхъ способностей учащихся. Смѣю увѣрить такихъ экспериментаторовъ, что въ современной экспериментальной психологіи нѣтъ такихъ методовъ изслѣдованія, при помощи которыхъ можно было бы устанавливать „діагнозы“, пригодные для руководства Педагогическаго совѣта. Преподаватели, которые предлагаютъ свои экспериментальныя изслѣдованія Педагогическимъ совѣтамъ для руководства, заблуждаются и невольно вводятъ въ заблужденіе и другихъ. Я убѣжденъ, что при болѣе глубокомъ теоретическомъ знакомствѣ съ психологіей они были бы въ состояніи разобраться въ ошибочности своихъ примѣненій. Очевидно, руководители Петербургской психологической лабораторіи, снабжая ихъ психологическими приборами, не снабдили указаніемъ, что ихъ изслѣдованія не могутъ носить такого характера, чтобы Педагогическіе совѣты могли ими руководствоваться.

дующій практическій выводъ. Если кто-нибудь почему-либо не можетъ заниматься изслѣдованіемъ душевной жизни при помощи экспериментовъ, то это не значитъ, что для него вообще закрытъ доступъ для изученія и даже для самостоятельной разработки психологіи. Есть еще огромныя области психологіи теоретической и психологіи генетической, которыя *могутъ доставить необычайно богатый матеріалъ для самостоятельнаго изслѣдованія* [1]).

Такимъ образомъ ясно, что *предметомъ нашихъ заботъ должна быть не только экспериментальная психологія, но и другія отрасли психологіи, и въ особенности ея теоретическая часть.*

Резюмируя свой докладъ, я бы сказалъ, что, съ моей точки зрѣнія, весьма желательно, чтобы положенъ былъ конецъ противопоставленію психологіи экспериментальной — психологіи просто. Мнѣ кажется, что только при признаніи, что психологія едина, что экспериментальная психологія есть только составная часть психологіи просто, создадутся условія, обезпечивающія правильное развитіе психологіи; тогда, можно надѣяться, и развитіе психологіи пойдетъ по правильному пути, и психологическія знанія потекутъ по правильному руслу.

---

[1]) Эти слова были мною произнесены, и вслѣдствіе этого для меня совсѣмъ непонятно, какъ могъ предсѣдатель съѣзда, академикъ В. М. Бехтеревъ, въ своемъ заключительномъ словѣ, очевидно, по моему адресу, выразить „пожеланіе, чтобы наука не загонялась искусственно въ привилегированныя палаты университетовъ, а пошла бы по широкому и открытому пути практическаго примѣненія къ жизни“ (см. газету „Рѣчь“, № 152). Изъ сказаннаго мною совершенно очевидно, что я не требую того, чтобы „наука искусственно загонялась въ привилегированныя палаты университетовъ“. Но я думаю, что долгъ университетскихъ преподавателей быть на стражѣ научности; если наука перестаетъ быть наукой, если она извращается, мы обязаны на это указывать. Если она по состоянію своего развитія не можетъ быть разрабатываема внѣ университета или вообще высшаго учебнаго заведенія, то она не должна выходить за предѣлы высшихъ учебныхъ заведеній. Я именно это утверждаю относительно экспериментальной психологіи. Методы ея еще слишкомъ несовершенны, чтобы они могли имѣть практическое примѣненіе, но на ряду съ этимъ я думаю, что всякій интересующійся психологіей можетъ самостоятельно разрабатывать психологію. Такъ какъ слова, приведенныя мною въ текстѣ, были дѣйствительно сказаны на съѣздѣ, то я рѣшительно протестую противъ словъ предсѣдателя. Между обереганіемъ науки отъ профанаціи и искусственнымъ запираніемъ ея въ стѣнахъ университетовъ есть огромное различіе.

Современная индивидуальная психологія и ея практическое значеніе.

Прочитано на торжественномъ засѣданіи Психологическаго Общества 21 марта 1910 года.

Въ настоящій моментъ, когда Московское Психологическое Общество празднуетъ 25-лѣтіе своего существованія, самымъ цѣлесообразнымъ предметомъ рѣчи о психологіи можетъ быть вопросъ о томъ, какіе успѣхи сдѣлала психологія за послѣднюю четверть столѣтія, какія выдвинуты новыя проблемы и какія проблемы привлекаютъ общее вниманіе въ современной психологіи.

Двадцать пять лѣтъ тому назадъ, въ моментъ открытія дѣятельности Психологическаго Общества, первый предсѣдатель ея, М. М. Троицкій, намѣчая путь, которымъ должна идти психологія, указывалъ на то, что психологія не должна быть наукой умозрительной, метафизической, а должна быть позитивной. „Методъ нашихъ психологическихъ работъ,— говорилъ, онъ,—долженъ быть не метафизическій, а положительный, или строго научный“ [1]).

Съ тѣхъ поръ какъ произнесены были эти слова, психологія, безспорно, сдѣлала огромные успѣхи. Въ настоящее время положеніе психологіи въ кругу наукъ опредѣлилось настолько ясно, что можно съ увѣренностью утверждать, что психологія, не переставая въ нѣкоторыхъ своихъ частяхъ быть умозрительной, въ существенной своей части является наукой *эмпирической,* въ своихъ построеніяхъ она опирается на *опытныя* данныя. Но о ней мало сказать, что она есть просто опытная наука. Въ настоящее время психологія въ

---

[1]) Рѣчь эта напечатана въ его учебникѣ логики, III, 1, ст. 119.

своихъ изслѣдованіяхъ можетъ пользоваться *экспериментальными* методами, вслѣдствіе чего результаты ея изслѣдованій становятся значительно болѣе точными, чѣмъ это было возможно въ прежней психологіи.

Но что *новаго* внесла современная психологія въ сравненіи съ тѣмъ, что было 25 лѣтъ тому назадъ?

Я думаю, что такимъ новымъ пріобрѣтеніемъ является такъ называемая *индивидуальная* психологія. Она и могла появиться только въ самое послѣднее время. Въ ней концентрировались результаты примѣненія экспериментальныхъ методовъ и вообще изслѣдованія при помощи накопленія опытнаго матеріала. Индивидуальная психологія знаменуетъ высшую точку развитія современной психологіи. Въ настоящее время индивидуальная психологія вызываетъ общій интересъ. Усилія очень многихъ психологовъ Америки [1]), Франціи, Германіи, Италіи и у насъ, въ Россіи, направлены на разработку вопросовъ именно индивидуальной психологіи.

Такой выдающійся интересъ къ индивидуальной психологіи, которая въ значительной мѣрѣ совпадаетъ съ тѣмъ, что въ послѣднее время называется также экспериментальной педагогикой, объясняется тѣми чрезвычайно важными *практическими* задачами, которыя она себѣ поставляетъ. Конечная задача индивидуальной психологіи заключается въ томъ, чтобы *познать* душевныя особенности того или другого индивидуума, т.-е. узнать не только то, какъ онъ мыслитъ, чувствуетъ и дѣйствуетъ, но также и то, какъ онъ *будетъ* чувствовать, мыслить и дѣйствовать въ томъ или другомъ случаѣ. Если же мы можемъ узнать, какъ данный индивидуумъ будетъ реагировать въ томъ или другомъ случаѣ, то это значитъ, мы имѣемъ возможность поставить *психологическій діагнозъ*. Этимъ объясняется то, что въ послѣднее время индивидуальная психологія пользуется особеннымъ вниманіемъ педагоговъ. Распространеніе ея настолько велико, что въ нѣкоторыхъ американскихъ школахъ производятъ непрерывныя изслѣдованія психическихъ особенностей дѣтей на ряду съ ихъ физическими особенностями. У насъ, въ Россіи, принято думать, что новый „курсъ“ въ воспитаніи и обуче-

---

1) О положеніи этого вопроса въ Америкѣ до 1902 г. можно получить представленіе по замѣткѣ *Binet*. Psychologie individuelle. Tests mentaux. Année psychologique. 1902.

ніи находится въ прямой зависимости отъ успѣховъ индивидуальной психологіи. Педагоги надѣются, что отъ рутины современнаго воспитанія ихъ избавитъ именно индивидуальная психологія.

Если бы дѣйствительно возможно было построить такую науку, руководясь указаніями которой. мы могли бы распознавать душевную жизнь человѣка, то нечего и говорить, какіе воспослѣдовали бы полезные результаты для дѣла воспитанія и вообще для науки о человѣкѣ. Психологія стала бы на одну ступень съ науками о природѣ, потому что, пользуясь тѣми же пріемами изслѣдованія, какими пользуется естествознаніе, она уподобилась бы ему еще и въ томъ отношеніи, что сдѣлалась бы наукой *практической, прикладной.*

На такого рода практическое значеніе имѣетъ притязаніе современная индивидуальная психологія, задачи которой сдѣлаются совершенно ясными, если мы сравнимъ ее съ *физической антропологіей.*

Индивидуальная психологія получила начало въ тотъ моментъ, когда было усмотрѣно, что подобно тому, какъ физическая антропологія занимается изслѣдованіемъ *физическихъ* особенностей индивидуума, такъ и психологія можетъ заниматься изслѣдованіемъ *психическихъ* его особенностей. Отчетливое выраженіе такого взгляда мы находимъ впервые у англійскаго ученаго Гальтона въ 1883 г., отъ котораго, какъ кажется, и слѣдуетъ вести возникновеніе индивидуальной психологіи. Гальтонъ [1]) исходилъ изъ того предположенія, что подобно тому, какъ одинъ индивидуумъ отличается отъ другого опредѣленными *физическими* особенностями, напримѣръ, тѣмъ, что лицевой уголъ его отличается отъ лицевого угла другого индивидуума на опредѣленное количество градусовъ, что его ростъ, вѣсъ его тѣла отличается отъ роста, вѣса и т. д. другого индивидуума, точно такимъ же образомъ и его психическія особенности должны отличаться отъ психическихъ особенностей другого индивидуума. Гальтонъ обратилъ вниманіе прежде всего на такую психическую особенность, какъ *воспріятіе,* или *различеніе ощущеній.* Извѣстно, напримѣръ, что въ воспріятіи очень высокихъ тоновъ одни индивидуумы отличаются отъ другихъ тѣмъ, что могутъ

[1]) См. его Inquiries into human faculty and its development 1883.

воспринимать тоны такой высоты, которые совершенно недоступны воспріятію другихъ индивидуумовъ. Если между двумя тонами существуетъ очень незначительная разница въ высотѣ, то одинъ индивидуумъ можетъ отмѣчать наличность этой разницы, тогда какъ другой совсѣмъ не въ состояніи сдѣлать этого. Принимая во вниманіе, что и по отношенію къ другимъ ощущеніямъ справедливо то же самое, Гальтонъ думалъ, что можно изслѣдовать индивидуальныя особенности различенія въ области осязательныхъ ощущеній, вкусовыхъ, обонятельныхъ и т. п. и такимъ образомъ опредѣлить психическія особенности того или иного индивидуума. Изъ этого ясно, что аналогія съ антропометрическимъ изслѣдованіемъ полная. Тамъ мы изслѣдуемъ *физическія* особенности, здѣсь мы изслѣдуемъ *психическія* особенности. Такимъ образомъ возникаетъ задача изслѣдованія психическихъ особенностей, присущихъ тому или иному индивидууму.

Для разрѣшенія этой задачи были предложены самые различные способы изслѣдованія психическихъ особенностей. Въ разработкѣ методовъ изслѣдованій принимали участіе такіе психологи, какъ Кэттелъ [1]), Ястровъ, Крепелинъ [2]), Бине, Анри. Въ 1895 году „Американское Психологическое Общество“ составило комиссію, которой поручено было выработать лучшій перечень *испытаній,* или *тестовъ* (mental tests). Комиссія, состоявшая изъ Балдуина, Ястрова и др., выработала длинный списокъ такихъ тестовъ. Въ этотъ списокъ вошли на ряду съ психическими признаками и чисто-физическіе. По мнѣнію этой комиссіи, для полной характеристики индивидуумовъ нужно опредѣлять такія физическія особенности, какъ вѣсъ тѣла, размѣръ головы и т. п., а изъ психическихъ особенностей, нужно изслѣдовать: остроту зрѣнія, различеніе цвѣтовъ, слуховую чувствительность, воспріятіе тяжести, время реакціи на звуковое впечатлѣніе, быстроту движенія, воспріятіе времени, память, воображеніе и т. п. [3]).

---

[1]) Mental Tests and Measurements. Mind. 1890.

[2]) См. его Der psychologische Versuch in der Psychiatrie. Psychologische Arbeiten B. I., а также рядъ изслѣдованій, помѣщенныхъ въ послѣдующихъ книгахъ того же журнала.

[3]) Исторію вопроса см. Andrews. Auditory tests. American Journal of Psychology, 1904. January. Spearman. «General Intelligence» objectively determined and measured. American Journal 1904. Binet et Henri. La psychologie individuelle. L'année psychologique. 1896.

Это было въ 1895 году. Съ тѣхъ поръ изслѣдованія индивидуальныхъ психическихъ особенностей получили очень широкое распространеніе. Былъ предложенъ цѣлый рядъ другихъ списковъ и программъ изслѣдованія. По предложенію Мюнхенскаго психіатра Крепелина, такого рода изслѣдованія производятся надъ душевнобольными, а послѣднее время эти методы изслѣдованія чаще всего примѣняются для опредѣленія индивидуальныхъ психическихъ особенностей дѣтей школьнаго возраста и т. п.

Такимъ образомъ на ряду съ *физической* антропометріей возникаетъ и *психическая* антропометрія. Задача этой послѣдней заключается *въ изслѣдованіи психическихъ особенностей того или иного индивидуума,* въ опредѣленіи *наличности* тѣхъ или иныхъ психическихъ особенностей.

Если бы мы опредѣлили всѣ тѣ психическія особенности, которыя присущи данному индивидууму, то мы нашли бы то, чѣмъ этотъ индивидуумъ отличается отъ *всѣхъ другихъ индивидуумовъ*. Такимъ способомъ мы нашли бы то *индивидуальное,* единичное, особое, что присуще именно данному индивидууму.

Какъ легко видѣть, эта задача очень рѣзко отличается отъ задачъ психологіи. Психологія имѣетъ цѣлью опредѣлить *общее,* законъ, то, что присуще *всѣмъ* индивидуумамъ, въ то время какъ индивидуальная психологія имѣетъ цѣлью опредѣлить индивидуальное, т.-е. именно то, что является присущимъ данному индивидууму, что отличаетъ его отъ всѣхъ другихъ. Задача индивидуальной психологіи—опредѣлить *индивидуальность.*

Но на ряду съ этой задачей въ индивидуальной психологіи есть задача, параллельная задачѣ общей психологіи, именно она имѣетъ цѣлью раскрыть также *общее* подобно тому, какъ это дѣлаетъ общая психологія. Изучаемыя нами индивидуальныя особенности могутъ имѣть закономѣрный характеръ. Тѣ или иныя психическія особенности могутъ быть присущи не только отдѣльнымъ индивидуумамъ, но цѣлымъ группамъ, классамъ индивидуумовъ. Въ такомъ случаѣ индивидуальныя особенности перестаютъ быть индивидуальными, становятся *типическими,* пріобрѣтаютъ типическій характеръ. Эти особенности бываютъ присущи не только отдѣльнымъ индивидуумамъ, но цѣлымъ классамъ индивидуумовъ: извѣстнымъ расамъ, народамъ, профессіямъ, извѣстному возрасту, полу

и т. п. Поэтому задача индивидуальной психологіи можетъ быть выражена нѣсколько шире, чѣмъ я это только что сдѣлалъ. Мы должны не только отыскать какую-либо психическую особенность, но должны также посмотрѣть, не повторяется ли эта особенность много разъ, не встрѣчается ли она у многихъ индивидуумовъ, другими словами, не есть ли она что-либо *типическое*. Въ послѣднемъ случаѣ мы получаемъ типическія психическія особенности. Индивидуальная психологія, поставляющая задачу опредѣлять типическія психическія особенности, есть собственно психологія *типовъ* психическихъ особенностей.

Въ прежней психологіи о „памяти“ или способности воспроизведенія у того или другого индивидуума можно было говорить только въ самыхъ общихъ выраженіяхъ. Можно было сказать, что у того или другого индивидуума память хорошая или дурная. Въ концѣ 70-хъ гг. французскій невропатологъ Шарко открылъ, что есть особенности памяти: одни индивидуумы отличаются тѣмъ, что въ своемъ мышленіи по преимуществу пользуются зрительными образами, или представленіями, другіе—слуховыми, третьи—двигательными и т. д. Дальнѣйшія изслѣдованія показали, что эти особенности присущи не отдѣльнымъ только индивидуумамъ, а цѣлымъ группамъ индивидуумовъ. Эти психическія особенности сдѣлались, такимъ образомъ, типичными. Мы дѣлимъ теперь людей по ихъ способности воспроизведенія на *типы:* зрительный, слуховой, двигательный, безразличный и т. п. Такимъ же образомъ мы можемъ отмѣтить различные типы вниманія: вниманіе можетъ быть по преимуществу концентрированное или же оно можетъ быть по преимуществу распредѣленное. Есть люди, которые, обративъ свое вниманіе на одну какую-нибудь вещь, на одну какую-нибудь узко отграниченную область, могутъ такъ интенсивно созерцать только одну эту вещь, что не будутъ замѣчать ничего другого. Съ другой стороны, есть люди, которые могутъ распредѣлять свое вниманіе на одновременное воспріятіе цѣлаго ряда предметовъ. Можно было бы привести множество случаевъ такого различія между индивидуальными психическими особенностями, но и этого, я думаю, вполнѣ достаточно для того, чтобы сдѣлать ясной ту мысль, что у различныхъ индивидуумовъ тѣ или другія способности: воспріятія, воспроизведенія, мышленія и т. п., характеризуются тѣми или другими особенностями.

Итакъ, индивидуальная психологія столько же имѣетъ цѣлью раскрытіе индивидуальныхъ психическихъ особенностей, сколько установленіе *типовъ*.

Что индивидуальная психологія, поставляющая такія задачи, можетъ имѣть огромное практическое значеніе, въ этомъ едва ли кто-нибудь можетъ сомнѣваться, но такое значеніе можетъ ей принадлежать только въ томъ случаѣ, если она въ своихъ изслѣдованіяхъ будетъ пользоваться строго научными методами. Но чѣмъ и какъ должна заниматься индивидуальная психологія, чтобы пріобрѣсти научное и практическое значеніе? Я разсмотрю этотъ вопросъ сначала съ точки зрѣнія теоретической психологіи, чтобы затѣмъ разсмотрѣть его съ точки зрѣнія того опыта, къ которому пришла западно-европейская наука.

Прежде всего индивидуальная психологія должна установить *типы* психическихъ особенностей. Если мы это сдѣлаемъ, то хотя бы ихъ оказалось огромное разнообразіе, мы все же будемъ имѣть возможность точно обозначать эти особенности въ каждомъ частномъ случаѣ, и именно благодаря тому, что мы будемъ относить каждый разсматриваемый случай въ тотъ или иной классъ или типъ. Такъ, напримѣръ, мы не будемъ говорить о вниманіи просто, а будемъ говорить о той или другой разновидности вниманія, мы будемъ говорить о вниманіи концентрированномъ, дистрибутивномъ и т. п. Такимъ образомъ мы получимъ возможность характеристики тѣхъ или иныхъ способностей, при чемъ эта характеристика будетъ, разумѣется, несравненно болѣе точная, чѣмъ тѣ характеристики, которыя мы могли имѣть въ психологіи, построенной на основаніи простого наблюденія.

Это первая задача, которую должна разрѣшить индивидуальная психологія.

Вторая задача индивидуальной психологіи состоитъ въ установленіи *соотношеній* между психическими способностями, т.-е. въ установленіи связи, которая болѣе или менѣе постоянно существуетъ между тѣми или другими способностями. Если бы мы, напримѣръ, на множествѣ случаевъ отмѣтили, что тѣ индивидуумы, которые обладаютъ способностью концентрированнаго вниманія, въ то же время обнаруживаютъ хорошее запоминаніе, то мы получили бы право утверждать, что концентрированное вниманіе и запоминаніе—двѣ другъ съ другомъ связанныя способности, что

вообще у кого концентрированное вниманіе, у того хорошее запоминаніе. Отсюда ясно, что, отмѣчая у того или другого индивидуума наличность концентрированнаго вниманія, мы имѣемъ возможность *заключать* о наличности того или другого вида памяти.

Устанавливаніе такихъ соотношеній само по себѣ представляетъ громадный интересъ, потому что если бы, напримѣръ, было доказано, что математическій талантъ постоянно сопровождается талантомъ къ музыкѣ, то этотъ фактъ самъ по себѣ представляетъ огромный интересъ, но устанавливаніе такого рода соотношеній между отдѣльными способностями наиболѣе важно въ тѣхъ случаяхъ, когда дѣло идетъ объ опредѣленіи такихъ особенностей, которыя прямо не подлежатъ изслѣдованію, напримѣръ, при опредѣленіи одаренности, при опредѣленіи наличности какихъ-нибудь талантовъ, напримѣръ, къ изученію математики, языковъ и т. п. Такъ какъ наличность этихъ послѣднихъ не можетъ быть изслѣдована нами непосредственно, то если бы мы знали тѣ психическія особенности, которыя съ ними находятся въ постоянной связи, мы были бы въ состояніи опредѣлить и ихъ наличность. Если бы мы, напримѣръ, могли сказать, что нужна зрительная память для географа или двигательная для скульптора, то мы изъ наличности зрительной памяти сдѣлали бы заключеніе къ наличности способности къ географіи и т. п. [1]).

Но разрѣшима ли эта задача соотношенія психическихъ особенностей?

Что касается вопроса о разрѣшимости этой задачи, то едва ли что-нибудь можно было бы возразить противъ этого. Она, конечно, разрѣшима. Но если бы насъ спросили, разрѣшенъ ли этотъ вопросъ въ такой мѣрѣ, чтобы онъ могъ имѣть *практическое* значеніе, то мы должны были бы отвѣтить на него отрицательно. Онъ не только не разрѣшенъ, но и очень далекъ отъ разрѣшенія

Отчего же этотъ вопросъ представляетъ такія трудности для разрѣшенія?

Оттого, что даже для изслѣдованія индивидуальныхъ пси-

---

[1]) Объ этомъ см. *Krüger* und *Spearman*. Die Korrelation zwischen verschiedenen geistigen Leistungsfähigkeiten. Zeitschrift für Psychologie, B. 44. *Heymans*. Ueber einige psychische Korrelationen. Zeitschrift für angewandte Psychologie. B. I.

хическихъ особенностей мы въ настоящее время располагаемъ крайне несовершенными методами. Правда, въ настоящее время представляется возможнымъ опредѣлить, напр., типы памяти, вниманія и т. п., но методы изслѣдованія въ этой области очень далеки отъ того совершенства, при которомъ возможно дѣлать практическіе выводы.

Чтобы убѣдиться въ томъ, что методы изслѣдованія умственныхъ способностей крайне несовершенны, вовсе не нужно быть спеціалистомъ-психологомъ. Стоитъ только непредубѣжденно разсмотрѣть результаты ихъ изслѣдованій въ томъ пунктѣ, въ которомъ они могли бы имѣть практическое значеніе. Я приведу примѣръ, который показываетъ, къ какимъ противорѣчіямъ могутъ приводить результаты изслѣдованій типовъ способностей. Мы поставимъ вопросъ изъ индивидуальной психологіи: у кого лучше память, у женщинъ или у мужчинъ? Для разрѣшенія этого вопроса былъ произведенъ рядъ изслѣдованій различными психологами. Изслѣдованія Меймана по вопросу о томъ, у кого память лучше, у дѣвочекъ или у мальчиковъ, привели его къ слѣдующимъ результатамъ. „У дѣвочекъ вначалѣ способность удерживанія лучше, чѣмъ у мальчиковъ, и именно память у дѣвочекъ вообще лучше приблизительно до 13 или 14 лѣтъ. Въ это время мальчики начинаютъ уравниваться съ дѣвочками, чтобы затѣмъ нѣсколько превзойти дѣвочекъ въ силѣ памяти". Американскій психологъ Киркпатрикъ констатировалъ превосходство памяти дѣвочекъ въ воспроизведеніи рядовъ *словъ,* въ особенности словъ, которыя обозначаютъ тоны или звуки. Нѣмецкій изслѣдователь Лобзинъ нашелъ, что точность воспроизведенія рядовъ у мальчиковъ въ общемъ больше, чѣмъ у дѣвочекъ, но что *оптическія* впечатлѣнія дѣвочки запечатлѣвали лучше. Штернъ, наоборотъ, нашелъ, что мальчики и въ области оптическихъ впечатлѣній превосходятъ дѣвочекъ [1]). Вы видите на этомъ примѣрѣ, что эти изслѣдованія, которыя были произведены въ послѣднее время опытными изслѣдователями, приводятъ къ такимъ противорѣчивымъ результатамъ, а это ясно показы-

[1]) См. *Meymann.* Experimentelle Paedagogik. B. I. 178. *Kirkpatrick.* An Experimental Study of Memory, Psychological Review. I. 606. *Lobsien* Experimentelle Untersuchungen über die Gedächtnissentwickelung bei Schulkindern. Zeitschrift für Psych. B. 27. *Stern.* Psychologie der Aussage. I. Цитирую по сочиненію *Offner'a* Das Gedächtniss. 1909, стр. 210.

ваетъ, что въ нашемъ распоряженіи имѣются очень неточные методы изслѣдованія.

Я вовсе этимъ не предполагаю осудить самыя изслѣдованія. Они имѣютъ безспорно важное *методологическое значеніе,* но они не настолько точны, чтобы на нихъ можно было строить какіе-либо *практическіе* выводы. Въ наукѣ спорныя положенія могутъ имѣть мѣсто, но едва ли допустимо примѣненіе на практикѣ выводовъ изъ спорныхъ положеній. Индивидуальная психологія, которая именно претендуетъ на практическое значеніе, отличается крайней неточностью. Трудно было бы придумать для этихъ изслѣдованій болѣе ироническое названіе, чѣмъ это сдѣлалъ кто-то изъ публики, въ увлеченіи назвавъ эти изслѣдованія „фотографіей души".

Такъ какъ въ настоящее время проблема соотношенія или связи между умственными способностями еще не разрѣшена, то *опредѣленіе наличности какихъ-либо высшихъ способностей* для насъ совершенно недоступно и именно потому, что мы ничего опредѣленнаго не знаемъ относительно того, какіе признаки связаны съ тѣми или иными высшими способностями, съ тѣми или другими талантами и т. п.

Одинъ изъ извѣстныхъ представителей современной экспериментальной педагогики, именно Лай, находитъ, что признакомъ обладанія способности къ изученію языковъ или филологическаго дарованія является принадлежность къ двигательному типу. Другими словами, это означаетъ, что если мы желаемъ опредѣлить, способно ли данное лицо къ изученію языковъ, намъ нужно только изслѣдовать, принадлежитъ ли оно къ двигательному типу. Если бы оказалось, что испытуемое лицо принадлежитъ къ двигательному типу, то, по мнѣнію Лая, мы можемъ утверждать, что оно обладаетъ способностью къ изученію языковъ. Другой, еще болѣе видный представитель современной экспериментальной педагогики, именно Мейманъ, находитъ, что принадлежность къ двигательному типу является признакомъ той способности къ изученію языковъ, которая нужна для переводчиковъ, коммивояжеровъ, а что для настоящаго научнаго изученія языковъ нужно нѣчто совсѣмъ другое, что̀ открывается теоретическимъ анализомъ способности рѣчи [1]). Можно ли при

[1]) См. его Experimentelle Paedagogik. B. II. 418.

такихъ условіяхъ сказать, что современная индивидуальная психологія можетъ намъ дать указанія относительно того, какъ опредѣлять наличность тѣхъ или иныхъ талантовъ?

Возьмемъ изслѣдованіе той способности, которую въ нѣмецкой психологіи называютъ Intelligenz, и что мы по-русски могли бы назвать „умомъ", „понятливостью" или просто „умственною одаренностью". Какъ опредѣлить наличность умственной одаренности у даннаго лица? Это мы могли бы сдѣлать, если бы мы знали признаки ея. Каковы же возможные признаки умственной одаренности? Можно думать, что признакомъ одаренности является *сила вниманія, сила памяти, скорость реакціи* или что-нибудь въ этомъ родѣ.

Одни психологи, какъ, напримѣръ, Бинэ, предполагали, что умственная одаренность можетъ быть измѣрена при помощи измѣренія вниманія: сила вниманія, по ихъ мнѣнію, есть признакъ умственной одаренности [1]). Другіе предлагали для измѣренія одаренности пользоваться кожной чувствительностью для пространственныхъ различій [2]), третьи предлагали измѣрять *скорость* реакцій, четвертые—*память* и т. п. Но у насъ нѣтъ никакихъ основаній для утвержденія, что та или другая изъ указанныхъ только что функцій дѣйствительно является показателемъ умственной одаренности. Мы совсѣмъ не имѣемъ права дѣлать какія бы то ни было заключенія, напримѣръ, отъ скорости реакціи къ одаренности, потому что о связи между психическимъ темпомъ и одаренностью мы ничего не знаемъ [3]). Точно такъ же связь

---

[1]) *Binet.* A propos de la mesure de l'intelligence. Année psychologique XI. 1905.

[2]) *Van Biervliet.* La mesure de l'intelligence. Journal de Psychologie. 1904.

[3]) Ср. *Whipple.* Reaction-times as a test of mental Ability. American Journal of Psychology. 1904.

При какихъ условіяхъ могла бы быть разрѣшена задача опредѣленія одаренности? Для этого мы должны были бы найти такой *признакъ*, который, измѣняясь вмѣстѣ съ умственной одаренностью, появлялся бы въ различныхъ степеняхъ. Различныя степени этого признака указывали бы на степень одаренности. Но такой признакъ еще не открытъ.

Особенно цѣнными въ этомъ отношеніи являются признанія Меймана, который въ своей „Экспериментальной Педагогикѣ" совершенно отчетливо говоритъ о томъ, что такихъ признаковъ одаренности мы не знаемъ. На стр. 386 перваго тома (Experimentelle Paedagogik. 1907) относительно изслѣдованій отдѣльныхъ изолированныхъ психическихъ

памяти съ одаренностью совсѣмъ не доказана. Поэтому всѣ измѣренія памяти, скорости реакціи и т. п. не имѣютъ никакой цѣны для опредѣленія одаренности. Въ нихъ мы только узнаемъ о *скорости реакціи* или о силѣ *механической памяти*. Изъ нихъ мы только узнаемъ, что у даннаго индивиду-

---

способностей Мейманъ говоритъ, что имъ „присущъ тотъ особенный недостатокъ, что мы *ничего опредѣленнаго не знаемъ относительно того, въ какомъ отношеніи находится развитіе отдѣльныхъ духовныхъ способностей даннаго индивидуума къ его общей одаренности*. Въ такихъ опытахъ, въ которыхъ опредѣляется сила памяти, или быстрота приспособленія вниманія у извѣстнаго числа дѣтей, дѣлается *недоказанное предположеніе*, что извѣстная степень развитія этихъ способностей можетъ быть примѣняема какъ признакъ общей одаренности".

„Изолированные тесты не позволяютъ дѣлать достовѣрное заключеніе у того или другого индивидуума къ общей одаренности, потому что всегда возможно, что какой-либо ребенокъ въ отдѣльной духовной способности можетъ выполнить что-либо выдающееся, между тѣмъ какъ въ прочихъ отношеніяхъ его одаренность можетъ оказаться очень незначительной. Такъ, напр., большая память въ отдѣльныхъ случаяхъ можетъ быть налицо при очень незначительной одаренности въ прочихъ отношеніяхъ". (Тамъ же стр. 389—390).

А что сказать относительно другихъ испытаній, напр., *скорости* умственныхъ процессовъ?

„Скорость духовной работы можетъ быть налицо какъ при поверхностности и недоброкачественности работы, такъ и при большой энергіи съ превосходнымъ качествомъ работы, и равнымъ образомъ медленно работающій индивидуумъ въ качественномъ отношеніи можетъ представить или превосходныя или незначительныя дѣйствія" (390).

„Испытанія, по мнѣнію Меймана, не могутъ привести къ вѣрному всестороннему расчлененію одаренности" (389—390).

„Методы испытаній сохраняютъ свое значеніе какъ количественное опредѣленіе отдѣльныхъ способностей, и они становятся вредными тогда, когда имъ приписываютъ то, чего они не въ состояніи выполнить: *анализъ одаренности какъ таковой*" (391). Изъ этого совершенно ясно можно видѣть отрицательное отношеніе Меймана къ возможности опредѣленія одаренности.

Самымъ цѣлесообразнымъ способомъ изслѣдованія одаренности можно было бы считать методъ Эббингауза, который думалъ, что существеннымъ признакомъ одаренности является способность *творчества*, которая проявляется въ комбинированіи извѣстныхъ представленій въ новыя представленія. Способъ изслѣдованія, предложенный Эббингаузомъ, состоитъ въ томъ, что дается печатный текстъ какого-либо разсказа, въ которомъ пропущены или отдѣльныя слова или отдѣльные слоги. Испытуемое лицо должно пополнить эти пропуски. Количество заполненныхъ пропусковъ словъ или слоговъ въ извѣстный промежутокъ времени является признакомъ большаго или меньшаго творчества, или, что то же, умственной одаренности.

ума механическая память сильна, что у него бо́льшая быстрота реакціи и т. п., но ничего не узнаемъ объ умственной одаренности. Современная индивидуальная психологія, чтобы быть въ состояніи разрѣшать діагностическія задачи, должна предварительно открыть признаки тѣхъ или иныхъ способностей, талантовъ и т. п. Вмѣсто того, чтобы изслѣдовать умственныя способности, нужно предварительно рѣ-

---

Но дѣйствительно ли по методу Эббингауза изслѣдуется бо́льшая или меньшая способность творчества, это является очень сомнительнымъ. Всего вѣроятнѣе, что при помощи метода Эббингауза изслѣдуется способность *дополнять* данныя связи мыслей, часто путемъ простой ассоціаціи идей, а это, разумѣется, далеко не то же самое, что творчество. Такое дополненіе не есть творчество и, кромѣ того, рѣчевыя способности играютъ тутъ существенную роль. (Критику этого метода см. у Меймана стр. 404.)

Этотъ способъ Эббингауза настолько не удовлетворялъ, что постоянно предлагались другіе способы измѣренія одаренности. Напр., французскіе изслѣдователи предлагали пользоваться слѣдующимъ методомъ. Они даютъ испытуемому три слова. Изъ этихъ трехъ словъ нужно создать новую мысль, новую фразу. Количество сужденій, составленныхъ въ извѣстный моментъ времени, является показателемъ большей или меньшей творческой способности. Я не думаю, чтобы этотъ способъ давалъ вѣрныя показанія, потому что у различныхъ испытуемыхъ могутъ получаться мысли различной степени сложности; вслѣдствіе этого они не могутъ быть сравниваемы между собою.

Такимъ образомъ мнѣ кажется, что проблема одаренности не разрѣшена вовсе, но я опять сошлюсь на мнѣніе Меймана: „Практическія проблемы ученія объ одаренности еще почти совершенно не обработаны“, говоритъ онъ (407).

Въ ученіи объ одаренности самымъ главнымъ является вопросъ о *степени* одаренности. Можно ли считать этотъ вопросъ разрѣшеннымъ? Мейманъ отвѣчаетъ на этотъ вопросъ отрицательно. „Дѣйствительное значеніе имѣютъ только методы опредѣленія различныхъ ступеней ненормальныхъ въ отличіе отъ нормальныхъ. Измѣреніе средней одаренности различныхъ возрастовъ, установленіе *нормальныхъ* одаренностей для каждаго возраста и отграниченіе высшей одаренности отъ средней еще до сихъ поръ не удавалось“ (стр. 522—523).

Изъ этого слѣдуетъ, что мы совершенно лишены возможности ставить какіе бы то ни было „психологическіе діагнозы“. Такого рода діагнозы возможны въ сферѣ душевныхъ заболѣваній или вообще ненормальностей. Но примѣнимость экспериментально-психологическаго діагноза въ этой области легко объяснима. При душевныхъ заболѣваніяхъ въ тѣхъ или иныхъ функціяхъ происходитъ такое сильное отклоненіе отъ нормы, что здѣсь примѣненіе діагностическихъ пріемовъ можетъ указать на перемѣны въ функціяхъ. Но совсѣмъ не то относительно нормальныхъ индивидуумовъ.

шить вопросъ о соотношеніи способностей [1]). Въ Берлинѣ при институтѣ прикладной психологіи только что составлена комиссія для выработки *схемы*, по которой можно было бы собирать матеріалъ для разрѣшенія вопроса о соотношеніи способностей. Нѣмецкіе психологи, слѣд., думаютъ, что вопросъ о соотношеніи способностей еще настолько далекъ отъ разрѣшенія, что только впервые къ нему приступаютъ [2]).

Изъ этого ясно, какъ слѣдуетъ относиться къ тѣмъ надеждамъ, которыя въ послѣднее время возникали въ связи съ индивидуально-психологическими изслѣдованіями. Многимъ казалось, что мы въ настоящее время не только можемъ опредѣлять умственную одаренность тѣхъ или иныхъ лицъ, но что мы можемъ опредѣлять *размѣръ* одаренности и даже пригодность къ той или другой профессіи въ связи съ наличностью тѣхъ или иныхъ *талантовъ*. Всѣ эти надежды нужно считать совершенно призрачными.

Но самыя надежды возникаютъ вслѣдствіе ложныхъ предпосылокъ, которыя часто кладутся въ основу этихъ изслѣдованій.

Самая главная ошибка современной индивидуальной пси-

Совершенно отрицательно къ вопросу объ изслѣдованіяхъ одаренности при помощи тестовъ относится *Мюнстерберіъ* въ своей книгѣ Psychology and Teacher. 1910. На стр. 217 онъ относительно тестовъ говоритъ: „Но если мы подойдемъ къ положенію вещей безъ предубѣжденій, то мы очень скоро найдемъ, что ни одинъ изъ предложенныхъ тестовъ не былъ принятъ послѣдующими изслѣдователями и что въ настоящее время не обнаруживается никакихъ признаковъ успѣха“ (we are without any sign of success).

Насколько мы приблизились къ разрѣшенію проблемы соотношенія способностей? По мнѣнію Мюнстерберга „результатъ долженъ быть признанъ въ цѣломъ почти отрицательнымъ“. Вообще эта проблема ему кажется неразрѣшимой. „Намѣреніе выразить укладъ личности въ цѣломъ посредствомъ простой формулы остается поэтому безнадежнымъ навсегда“. (Тамъ же, 219 стр.)

[1]) Совершенно справедливо замѣчаетъ по этому поводу Штернъ: „Условіями для того, чтобы тесты могли служить для опредѣленія индивидуальныхъ свойствъ, является общее знаніе ихъ симптоматическаго значенія для опредѣленныхъ свойствъ. Экспериментамъ *опредѣленія* (den Prüfungsexperimenten) должны предшествовать эксперименты *изслѣдованія* (Forschungsexperimente) для того, чтобы получить отвѣтъ на вопросъ, въ какой мѣрѣ и въ какомъ смыслѣ извѣстные тесты являются показателемъ извѣстнаго свойства“. Zeitschrift für angewandte Psychologie, 1909. H. 3 и 4, стр. 186.

[2]) См. тамъ же.

хологіи заключается въ томъ, что она исходитъ изъ предположенія *атомистическаго* характера душевной жизни. Она думаетъ, что личность складывается изъ тѣхъ отдѣльныхъ признаковъ или явленій (вниманія, памяти и т. п.), которые она изслѣдуетъ, забывая, что самые эти признаки или явленія предваряются существованіемъ цѣлаго душевной жизни, т.-е. того, что является основой личности.

Расчленяя изучаемую душевную жизнь на части, изслѣдователи забываютъ, что отдѣльныя способности, напримѣръ, вниманіе, память и т. п., *въ цѣломъ душевной жизни часто проявляются иначе, чѣмъ когда мы ихъ изслѣдуемъ изолированно, въ отдѣльности.* Въ качествѣ иллюстраціи того, какъ иногда перенесеніе результатовъ изслѣдованія изолированно дѣйствующихъ способностей на всю душевную жизнь можетъ приводить къ ложнымъ выводамъ, я приведу слѣдующій примѣръ. Положимъ, нужно опредѣлить психическую работоспособность того или другого лица или класса лицъ. Для этой цѣли по методу Крепелина измѣряется *вниманіе* и именно слѣдующимъ образомъ. Испытуемыхъ лицъ заставляютъ производить сложеніе, и послѣ извѣстнаго промежутка времени работа пріостанавливается, и экспериментаторъ высчитываетъ количество сдѣланныхъ ошибокъ и количество произведенныхъ сложеній. Количество произведенныхъ сложеній и количество ошибокъ, которое приходится на большій или меньшій промежутокъ времени, является показателемъ большей или меньшей работоспособности. По моему мнѣнію, при помощи такихъ опытовъ можно опредѣлить работоспособность только къ производству вычисленій; это есть работоспособность счетовода, а отнюдь не работоспособность человѣка, работающаго настоящимъ умственнымъ трудомъ, ибо въ этомъ послѣднемъ привходятъ такіе факторы, которые въ упрощенномъ экспериментѣ совсѣмъ не имѣются налицо. Въ настоящей умственной работѣ присоединяются такіе факторы, какъ умственный интересъ и т. п., которые или очень увеличиваютъ или очень уменьшаютъ работоспособность. Хотя безспорно работоспособность зависитъ отъ вниманія, но не слѣдуетъ забывать, что *само вниманіе находится въ зависимости отъ цѣлаго духовной жизни.* Поэтому всѣ эти изслѣдованія работоспособности никакой практической цѣны имѣть не могутъ.

Вотъ результаты того дробленія личности, съ которымъ

мы такъ часто встрѣчаемся въ современной индивидуальной психологіи. Изслѣдователи по индивидуальной психологіи часто говорятъ о томъ, что они изслѣдуютъ *личность,* между тѣмъ какъ на самомъ дѣлѣ они изслѣдуютъ отдѣльныя *проявленія* личности Въ этомъ смыслѣ притязанія изслѣдователей по индивидуальной психологіи, что они могутъ изслѣдовать *данную личность,* индивидуальность и т. п., нужно считать совершенно ни на чемъ не основанными. Ошибка ихъ въ томъ, что они упускаютъ изъ виду, что *личность,* индивидуальность представляетъ собою то *цѣлое,* сущность чего отнюдь не можетъ быть понята, если бы мы даже точнѣйшимъ образомъ опредѣлили тысячи такихъ примѣтъ. Это есть то неуловимое нѣчто, чего мы никакъ не поймемъ, хотя бы поняли всѣ проявленія личности, которыя для насъ доступны въ нашихъ экспериментахъ. Это есть органическое цѣлое, это есть такое единство, которое никакъ нельзя понять изъ соединенія частей. Современная индивидуальная психологія можетъ опредѣлять только тѣ или другія психическія примѣты личности, но отнюдь не индивидуальность. Я считаю рѣшительно необходимымъ внести такую поправку въ понятіе личности въ современной индивидуальной психологіи.

Теперь я позволю себѣ воспользоваться нѣкоторыми соображеніями, вытекающими изъ опыта западно-европейской науки, чтобы указать, *какъ должна разрабатываться индивидуальная психологія, чтобы она могла пріобрѣсти научное значеніе.*

Прежде всего, какъ можетъ быть разрѣшенъ вопросъ о соотношеніи психическихъ способностей? Онъ можетъ быть разрѣшенъ, если соотношеніе, напримѣръ, между вниманіемъ и силой воли, между вниманіемъ и комбинаторной способностью и т. п. мы изслѣдуемъ при помощи соотношенія этихъ способностей у огромнаго числа лицъ. Вопросъ этотъ можетъ быть разрѣшенъ только въ томъ случаѣ, если будетъ собранъ обширный матеріалъ. *Но отнюдь не слѣдуетъ поручать собираніе матеріала людямъ неопытнымъ.* Многимъ кажется, что эти изслѣдованія такъ же легки, какъ изслѣдованія *антропометрическія.* Такой взглядъ на собираніе психологическаго матеріала я считаю совершенно ошибочнымъ. Опредѣлять физическія примѣты по системѣ Бертильона можетъ всякій, а опредѣлять психическія примѣты—только тотъ, кто хорошо

знакомъ съ методами психологическаго изслѣдованія. Та точность, которая можетъ быть достигнута при антропометрическихъ измѣреніяхъ, здѣсь совершенно недостижима, потому что въ психологическихъ измѣреніяхъ мы имѣемъ дѣло съ постоянно *колеблющейся величиной* вниманія, при чемъ это колебаніе вниманія у дѣтей, напримѣръ, принимаетъ наибольшіе размѣры, а между тѣмъ индивидуально-психологическія изслѣдованія производятся именно по преимуществу надъ дѣтьми. Причины колебаній могутъ быть открыты только тѣми лицами, которыя не только опытны въ психологическомъ наблюденіи, но обладаютъ умѣньемъ интерпретировать психическія явленія. Для этой цѣли, на мой взглядъ, могутъ оказаться совершенно непригодными матеріалы, собираемые при помощи *анкетъ,* если этотъ матеріалъ собираютъ родители, преподаватели, которые не занимались спеціальнымъ изученіемъ методовъ психологическаго изслѣдованія [1]).

Точно такъ же я считаю серьезной ошибкой, когда нѣкоторые экспериментаторы думаютъ опредѣлять тѣ или другія психическія особенности при помощи испытанія *въ одинъ пріемъ,* напримѣръ, хотятъ опредѣлить скорость реакціи, силу вниманія, памяти и т. п. Этотъ ошибочный пріемъ изслѣдованія происходитъ вслѣдствіе того, что по ихъ мнѣнію, вниманіе, скорость реакціи и т. п. представляютъ такія же *постоянныя* величины для даннаго индивидуума, какъ его мышцы, кости, цвѣтъ волосъ и т. п., между тѣмъ какъ на самомъ дѣлѣ онѣ представляютъ колеблющіяся величины. Такъ какъ онѣ колеблются въ зависимости отъ различныхъ условій, то только тѣ цифры показываютъ дѣйствительныя индивидуальныя особенности, которыя получены изъ очень обширнаго ряда цифръ, и потому нужно считать очень грубой ошибкой, когда нѣкоторые изслѣдователи считаютъ воз-

---

[1]) *Штумфъ* (Philosophische Reden, стр. 158) по этому поводу замѣчаетъ: „Во всякомъ случаѣ, есть очень существенное различіе между статистикой, которая составляется лицомъ съ соотвѣтствующей подготовкой, и статистическимъ матеріаломъ, который собирается лицами неподготовленными или только наполовину подготовленными (nicht oder nur halbvorgebildete)".

По поводу анкетъ *Рибо* говоритъ (статья Psychologie въ сборникѣ De la methode dans les sciences, стр. 241): „Методическое изученіе десяти лицъ десятью психологами несравненно полезнѣе, чѣмъ заполненныя сотни страницъ подписанныхъ и не подписанныхъ".

можнымъ опредѣлять *въ нѣсколько часовъ* индивидуальныя особенности реакціи, вниманія и т. п. Такъ, напримѣръ, при измѣреніи скорости реакціи на протяженіи нѣсколькихъ мѣсяцевъ могутъ получиться среднія цифры: 265, 284, 310, 460. Какая изъ этихъ цифръ является настоящей, сказать никакъ нельзя. Но что̀ было бы, если бы мы изъ цифръ, полученныхъ въ одинъ пріемъ, стали дѣлать заключенія относительно его индивидуальныхъ особенностей реакціи. Конечно, у насъ былъ бы результатъ совершенно ничего не значащій [1]).

Изъ сказаннаго ясно, какъ слѣдуетъ относиться къ такъ называемымъ массовымъ экспериментамъ, которыхъ въ настоящее время производится такъ много. Кажется, что они выгодны въ томъ отношеніи, что опыты могутъ быть производимы надъ лицами, находящимися въ одинаковыхъ условіяхъ (приблизительно одного возраста, одного пола, развитія и пр.), кромѣ того, заразъ можно получить огромное количество данныхъ, но самое существенное неудобство экспериментовъ этого рода заключается въ томъ, что *въ нихъ индивидуальность испытуемаго совершенно утрачивается, своеобразность происходящаго въ немъ психическаго процесса скрывается.* Теряется то, что могло бы имѣть существенное значеніе для выводовъ. Въ массовыхъ экспериментахъ мы не можемъ быть увѣрены, что тѣ или другія полученныя нами цифры сколько-нибудь приближаются къ *достовѣрности.* Поэтому гораздо цѣлесообразнѣе тщательно произведенные эксперименты на одномъ лицѣ, чѣмъ эксперименты, производимые на множествѣ лицъ. Лучше получить 10 цифръ достовѣрныхъ, чѣмъ 100 цифръ, относительно достовѣрности которыхъ могутъ быть сомнѣнія [2]). Мнѣ кажется, пора пере-

---

[1]) Вотъ отзывъ *Штерна* по поводу изслѣдованій въ одинъ пріемъ: „Нѣкоторые психологи, по его словамъ, по крайней мѣрѣ до недавняго времени, при изслѣдованіи личности хотѣли ограничиться только экспериментальными методами, при чемъ они питали ошибочную вѣру, что *могутъ произвести анализъ личности въ короткій промежутокъ нѣсколькихъ часовъ или дней*“, ук. выше статья стр. 183.

[2]) Вотъ что по этому поводу говорилъ Бинэ еще въ 1902 г. (Année psychologique, 8-й годъ). Онъ осуждаетъ тотъ методъ, которымъ онъ прежде пользовался. Этотъ методъ онъ описываетъ въ слѣдующихъ выраженіяхъ (стр. 508): „Испытанія (tests) простыя, быстрыя, совершаемыя автоматически; значительное число испытуемыхъ субъектовъ; это все школьныя дѣти, мнѣ неизвѣстныя, и въ качествѣ результата этихъ изслѣдованій никакихъ соотношеній, или сомнительныя соотно-

стать производить эксперименты въ школахъ, лучше сдѣлать всѣ эти эксперименты *лабораторными*.

Для подтвержденія правильности моихъ разсужденій относительно методовъ индивидуальной психологіи я сошлюсь на опытъ западно-европейской науки. Я сообщу то, что говорилось на первомъ съѣздѣ по экспериментальной психологіи въ 1904 году въ Гиссенѣ относительно методовъ индивидуальной психологіи. Докладъ на эту тему дѣлалъ извѣстный психологъ Анри. Онъ дѣлаетъ обзоръ результатовъ изслѣдованій индивидуальной психологіи, которыя онъ лично производилъ въ теченіе 9 лѣтъ вмѣстѣ съ Бинэ и съ другими психологами. Этотъ изслѣдователь отвергаетъ научное значеніе указанныхъ мною выше mental tests, этихъ испытаній, при помощи которыхъ можно *въ одинъ пріемъ* опредѣлить ту или другую сторону душевной дѣятельности *большого числа лицъ*, а требуетъ взамѣнъ ихъ обстоятельныхъ изслѣдованій *отдѣльныхъ лицъ*, которыя простираются на продолжительное время. Соотвѣтственно съ этимъ требованіемъ Анри вмѣстѣ съ сотрудниками произвелъ изслѣдованія на питомцахъ двухъ „нормальныхъ школъ“, которыя были въ ихъ распоряженіи въ теченіе долгаго времени. Эти изслѣдователи пробовали при помощи различныхъ пріемовъ ориентироваться въ разнообразныхъ духовныхъ и тѣлесныхъ свойствахъ питомцевъ. Но невзирая на долголѣтнюю работу и на многія улучшенія въ методахъ, по мнѣнію Анри, нельзя было придти *къ правильной характеристикѣ различныхъ индивидуумовъ* [1]).

шенія. Нужно, чтобы это все было высказано; нужно, чтобы будущимъ изслѣдователямъ было сдѣлано форменное предупрежденіе. Изслѣдованія должны производиться не со старыми методами. Можно ли сказать, что индивидуальная психологія ничего не можетъ дать точнаго для изслѣдованія индивидуумовъ? Я этого не думаю, но нужно перемѣнить методъ. Нужно не имѣть дѣла съ *автоматизмомъ*. Вмѣсто того, чтобы изучать сотни субъектовъ, которыхъ мы не знаемъ, нужно сдѣлать выборъ и нужно удержать только какихъ-нибудь двадцать человѣкъ, которыхъ мы очень хорошо знаемъ, относительно которыхъ мы имѣемъ очень много свѣдѣній, которые принадлежатъ къ нашей семьѣ, или которые намъ близко знакомы. Эти избранные субъекты должны быть изучаемы продолжительное время“.

[1]) По выслушаніи доклада, *Штернъ*, извѣстный авторъ сочиненія объ индивидуальной психологіи, которую онъ называетъ „дифференціальной психологіей“, выражаетъ свое удовольствіе по тому поводу, что наконецъ Бинэ и Анри окончательно отказались отъ метода умственныхъ испытаній, которыя могутъ вызвать недовѣрчивое отношеніе къ

Съ тѣхъ поръ прошло уже шесть лѣтъ. Съ сожалѣніемъ долженъ отмѣтить, что опытъ западной науки пропалъ для насъ даромъ—у насъ въ Россіи все еще дѣлаютъ попытки ввести въ жизнь то, что на Западѣ отвергнуто [1]).

Я позволилъ бы кратко резюмировать свое отношеніе къ индивидуальной психологіи въ слѣдующихъ выраженіяхъ.

Имѣетъ ли индивидуальная психологія *научное значеніе?* Несомнѣнно имѣетъ громадное значеніе, ей принадлежитъ серьезная будущность.

Что сказать о *методахъ* индивидуальной психологіи? Я думаю, что они нуждаются въ коренныхъ измѣненіяхъ. Очень ошибаются тѣ, которые думаютъ, что современныя психологическія измѣренія хоть въ какомъ-нибудь отношеніи могутъ быть поставлены на ряду съ антропометрическими измѣреніями. Нужно перестать, наконецъ, опредѣлять умственныя способности при помощи разовыхъ изслѣдованій. Нужно перестать производить *массовые* эксперименты въ школѣ. Для разработки индивидуальной психологіи необходимо примѣненіе строго научныхъ методовъ, нужны всесторонне, психологически образованные изслѣдователи. Скажу больше, нужны спеціальные *институты.* Но всѣ эти изслѣдованія,

---

самой индивидуальной психологіи. Отчетъ объ этомъ см. Bericht über den I. Kongress für experimentelle Psychologie. 1904, стр. 3—4. *Рибо* (въ сборникѣ De la méthode dans les sciences, 1909) относится скептически къ изслѣдованію при помощи тестовъ: „Этотъ способъ измѣренія, примѣненный къ высшимъ формамъ психической жизни, даже къ памяти и ассоціаціи и въ особенности къ высшимъ формамъ умозаключенія, построительнаго воображенія, и чувствамъ не всегда бываетъ дѣйствителенъ: *они слишкомъ просты, слишкомъ узки, слишкомъ поверхностны, безъ достаточной гарантіи* и не всегда могутъ быть признаны соотвѣтствующими дѣйствительности“ (стр. 183).

[1]) Я имѣю въ виду главнымъ образомъ докладъ *Г. И. Россолимо*, читанный имъ на второмъ Всероссійскомъ съѣздѣ по педагогической психологіи 2-го іюня 1909 года подъ заглавіемъ „Психологическіе профили“. Очень жаль, что докладъ этотъ почему-то оказался ненапечатаннымъ въ „Трудахъ съѣзда“. Если бы онъ былъ напечатанъ, то читатели имѣли бы возможность ближе ознакомиться съ методологическими пріемами опредѣленія личности *въ одинъ пріемъ.* Сюда же относится сборникъ, составленный сотрудниками С.-Петербургской лабораторіи экспериментальной педагогической психологіи: „Методы экспериментальнаго изслѣдованія личности“. Спб., 1908, и сочиненіе *Ѳ. Е. Рыбакова* „Атласъ для экспериментально-психологическаго изслѣдованія личности. Составленъ примѣнительно къ цѣли педагогическаго и врачебно-діагностическаго изслѣдованія“. М. 1910.

по моему мнѣнію, не должны выходить за предѣлы научно-обставленныхъ лабораторій.

Изъ этого ясно, что нужно сказать относительно *практическаго* значенія современной индивидуальной психологіи. Методы ея изслѣдованія пока такъ несовершенны, результаты изслѣдованій такъ мало достовѣрны, что ихъ *непосредственное* практическое значеніе крайне ничтожно. Если въ настоящее время и можно говорить о практическомъ значеніи индивидуальной психологіи, то въ томъ самомъ смыслѣ, въ какомъ говорятъ о практическомъ значеніи *психологіи вообще*. Вѣдь и изъ положеній теоретической психологіи можно сдѣлать практическое примѣненіе. Постольку и только постольку можно говорить о практическомъ значеніи индивидуальной психологіи.

Я позволилъ себѣ разсмотрѣть вопросъ о практическомъ значеніи индивидуальной психологіи не для того, чтобы взять на себя легкую задачу критиковать то, чѣмъ другіе занимаются съ такимъ энтузіазмомъ. Для меня вопросъ объ индивидуальной психологіи есть вопросъ о психологіи вообще: судьба психологіи находится въ тѣсной связи съ индивидуальной психологіей.

Въ настоящее время повсюду и у насъ въ Россіи, и на Западѣ замѣчается тенденція къ изслѣдованію по преимуществу тѣхъ вопросовъ, которые имѣютъ *практическій* характеръ. Такое практическое направленіе, по моему мнѣнію, является серьезной опасностью для научной психологіи. Можно опасаться, что поспѣшныя обобщенія уступятъ мѣсто осторожнымъ, провѣреннымъ выводамъ: потребности жизни часто вынуждаютъ дѣлать обобщеніе тамъ, гдѣ мы этого не можемъ дѣлать. Кромѣ того, есть еще опасность со стороны практическаго направленія въ психологіи. Она заключается въ томъ, что предметомъ изученія является только опредѣленный кругъ вопросовъ. Вслѣдствіе этого порывается связь съ основами *теоретической* психологіи, и наступаетъ широкій просторъ для ложныхъ объясненій.

Такой тенденціи сдѣлать психологію по преимуществу практической я противопоставилъ бы утвержденіе, что научная психологія должна быть прежде всего теоретической, она должна быть *чистой*, а не прикладной. Она должна разрабатываться совершенно независимо отъ того, присущи ей какія-нибудь практическія задачи или нѣтъ. Было бы непра-

вильно, если бы чистая психологія была замѣнена практическими изслѣдованіями индивидуальной психологіи.

Правильное пониманіе задачъ научной психологіи въ особенности важно для насъ въ настоящее время. Дѣло обученія и воспитанія настоятельно нуждается въ реформахъ. Для этого нужны знанія философскихъ и психологическихъ основъ воспитанія; въ такой моментъ одностороннее увлеченіе индивидуальной психологіей можетъ отвлечь отъ настоящей работы. Педагоги и воспитатели вмѣсто серьезнаго изученія психологіи обнаруживаютъ стремленіе заниматься изслѣдованіями по индивидуальной психологіи, увлекаясь ихъ мнимымъ практическимъ значеніемъ. Такое увлеченіе индивидуальной психологіей именно у насъ въ Россіи, гдѣ нѣтъ научныхъ традицій, можетъ имѣть пагубное вліяніе. Мнимая легкость разрѣшенія такого важнаго въ практическомъ отношеніи вопроса, какъ вопросъ о *діагнозѣ личности,* привлечетъ къ изслѣдованію очень многихъ неопытныхъ экспериментаторовъ, которые будутъ производить эксперименты надъ дѣтьми. Эти неопытные экспериментаторы могутъ фанатически увѣровать въ непреложную истинность полученныхъ цифръ и такъ же фанатически будутъ стараться проводить въ жизнь выводы, построенные на ложно истолкованныхъ данныхъ. Въ дѣло воспитанія будетъ введенъ элементъ весьма сомнительный. Я ни на одно мгновеніе не затрудняюсь сказать, что хуже отразится на дѣтяхъ: совершенное незнакомство педагоговъ съ психологіей или ошибочное примѣненіе научныхъ методовъ. Я съ большимъ безпокойствомъ смотрю на попытку нѣкоторыхъ психологовъ давать эти методы изслѣдованія въ руки учителей и учительницъ. Уже и теперь педагоги, соблазняясь ролью діагностовъ, весьма охотно берутъ на себя такую сомнительную роль.

Моя задача заключалась въ томъ, чтобы указать, что въ этомъ пунктѣ психологія сбилась съ правильнаго пути, а также указать условія, при которыхъ *индивидуальная психологія можетъ сдѣлаться научной отраслью.*

Мои слова непосредственно примыкаютъ къ словамъ перваго предсѣдателя нашего Общества. Психологія должна стремиться сдѣлаться наукой *точной,* но неточность можетъ корениться не только въ умозрѣніи, какъ это думалъ М. М. Троицкій. Онъ тогда не подозрѣвалъ, что черезъ 25 лѣтъ нужно будетъ признать, что причиной неточности можетъ

являться также неправильное примѣненіе научныхъ методовъ.

Въ послѣднее время у насъ въ Россіи пробудился повышенный интересъ къ психологіи. Никакъ нельзя думать, что этотъ интересъ порожденъ исключительно практическими цѣлями. Поэтому я позволилъ себѣ обратить ваше вниманіе *на задачи психологіи,* потому что только правильное пониманіе этихъ послѣднихъ можетъ дать соотвѣтствующее направленіе интересу къ психологіи, созидать и поддерживать который Московское Психологическое Общество считаетъ себя призваннымъ.

Мѣсто ли психологіи въ средней школѣ?

Докладъ, читанный въ засѣданіи Московскаго Психологическаго Общества 25-го сентября 1910 года.

Предметомъ моего сегодняшняго сообщенія является вопросъ о томъ, мѣсто ли психологіи въ средней школѣ или было бы цѣлесообразнѣе оставить ей мѣсто только въ высшей школѣ. Поводомъ для моего сообщенія является извѣстіе, что министерство народнаго просвѣщенія внесло въ Государственную Думу проектъ средней школы, въ учебномъ планѣ котораго психологія отсутствуетъ; другими словами, министерство вычеркиваетъ изъ списка предметовъ средней школы психологію, которую 4 года назадъ само ввело въ учебный планъ. Я хочу разсмотрѣть, какими мотивами *могло* министерство въ этомъ случаѣ руководиться, и постараюсь оцѣнить, въ какой мѣрѣ они основательны.

Но прежде чѣмъ перейти къ этимъ мотивамъ, я позволю себѣ коснуться исторіи введенія психологіи въ средней школѣ. Дѣлаю я это по соображеніямъ, которыя сейчасъ сдѣлаются понятны присутствующимъ. Я не хочу, чтобы присутствующіе подумали, что я въ настоящую минуту защищаю то положеніе, которое выросло совершенно случайно въ нѣдрахъ министерства. Я думаю защищать положеніе, которое очень многими сознавалось и до реформы; оно только высказывалось очень немногими.

Итакъ, позвольте коснуться исторіи, чтобы сдѣлалось яснымъ, что вопросъ о введеніи психологіи въ средней школѣ является вопросомъ давно назрѣвшимъ.

Въ 1899 г. въ „Вопросахъ Философіи“ была напечатана статья П. Д. Боборыкина о томъ, что необходимо ввести философію, главнымъ образомъ психологію, въ число пред-

метовъ средней школы [1]). Я, начавъ свою академическую дѣятельность въ 90 гг., столкнулся съ этимъ вопросомъ. Въ тѣ годы гимназисты поступали въ университетъ съ необыкновенно слабымъ знаніемъ психологіи, правильнѣе сказать: они ничего не знали. Поэтому приходилось преподавать психологію въ очень популярной формѣ. Между тѣмъ лекціи посѣщались всѣми студентами, ищущими *общаго* образованія. Создалось противорѣчіе: съ одной стороны, молодежь ищетъ общаго образованія, а, съ другой стороны, университетъ долженъ давать не общее, а спеціальное образованіе. Но дѣлать было нечего: приходилось читать курсъ элементарный. Такъ не могло оставаться дѣло навсегда. Нужно было подумать о томъ, чтобы ввести преподаваніе психологіи въ курсъ средней школы: какъ предметъ общеобразовательный, психологія должна имѣть мѣсто въ средней школѣ. Что это дѣйствительно такъ, это показывало положеніе вопроса на Западѣ.

Во Франціи психологія, какъ часть философіи, изучается въ спеціальномъ философскомъ классѣ—classe philosophique.— Это именно послѣдній классъ гимназіи. Здѣсь психологіи съ философіей посвящено 8 часовъ въ недѣлю. Въ Австріи философіи удѣляется 4 часа: 2 часа логикѣ въ 7-мъ классѣ и 2 психологіи въ 8-мъ; въ Италіи преподаванію философіи удѣляется 6 часовъ, начинается преподаваніе съ 6-го класса. Правда, въ Пруссіи психологіи нѣтъ—въ числѣ предметовъ средней школы имѣется только логика. Для меня лично было несомнѣнно, что психологію необходимо ввести въ число предметовъ гимназическаго образованія. Однако, въ то время поднимать вопросъ объ этомъ въ печати едва ли было бы цѣлесообразно. Представился случай высказаться объ этомъ послѣ второго Международнаго Философскаго Съѣзда въ Женевѣ. Нѣкоторые русскіе преподаватели философіи, бывшіе на этомъ съѣздѣ, обсуждали вопросъ о возможности организовать философскій съѣздъ въ Россіи. Между прочими вопросами, которые должны были разсматриваться на этомъ съѣздѣ, былъ также и вопросъ о преподаваніи философіи въ гимназіи [2]). Въ Кіевѣ, въ физико-математическомъ обще-

---

[1]) См. № 47, статью „Философія въ гимназіяхъ“, стр. 113—145.

[2]) Въ моей статьѣ „Второй международный философскій конгрессъ въ Женевѣ“, „Вопросы философіи и психологіи“ № 74 сказано: „На философскихъ съѣздахъ можно рѣшить вопросъ объ организаціи преподаванія философіи въ высшихъ и *среднихъ* учебныхъ заведеніяхъ (стр. 599).

ствѣ я, читая докладъ по этому поводу, высказался слѣдующимъ образомъ: „Философскій съѣздъ могъ бы выполнить и громадную по своему значенію общественную работу. Подъ этимъ я разумѣю назрѣвшій вопросъ о введеніи философіи въ курсъ гимназическаго преподаванія... Вопросъ о введеніи философіи въ гимназическій курсъ не можетъ быть, конечно, рѣшенъ на бюрократической почвѣ—и будущій съѣздъ философовъ могъ бы оказать въ этомъ отношеніи огромную услугу русскому обществу“ [1]).

Это было въ 1904 г. въ сентябрѣ, когда министерство еще не высказывалось о введеніи философіи въ гимназіи. Приблизительно въ октябрѣ того же года министерство разослало циркуляръ для обсужденія вопроса, слѣдуетъ ли ввести философію въ число гимназическихъ предметовъ. Это подало поводъ мнѣ прочесть докладъ: „О постановкѣ преподаванія философской пропедевтики въ средней школѣ“ въ „Кіевскомъ Обществѣ классической филологіи и педагогики“ 18 ноября 1904 г. Въ своемъ докладѣ [2]) я доказывалъ необходимость введенія преподаванія философіи въ средней школѣ, но многіе изъ членовъ Общества были противъ этого мнѣнія, мотивируя свое отрицательное отношеніе, между прочимъ, тѣмъ, что въ Пруссіи, гдѣ образцовая средняя школа, философія отсутствуетъ. Это дало мнѣ поводъ прочесть еще одинъ докладъ на тему: „О преподаваніи философской пропедевтики въ Германіи“ [3]), 9-го декабря 1906 г.

Въ маѣ 1905 г. сдѣлалось извѣстнымъ, что министерство рѣшило ввести преподаваніе философіи по типу австрійскихъ школъ: программа состояла изъ психологіи и логики, а не какъ во Франціи, гдѣ философія изучается во всемъ объемѣ.

Министерство разослало программу, и надо отмѣтить, что программа составлена была вполнѣ цѣлесообразно, объяснительная записка къ ней написана безукоризненно хорошо. Очевидно, въ Ученомъ Комитетѣ были лица, которыя знали, чего они хотятъ. Но все производило впечатлѣніе, что психологія была введена лишь благодаря содѣйствію отдѣльныхъ

---

[1]) См. журналъ: „Педагогическая Мысль“. Изданіе коллегіи Павла Галагана. Кіевъ. 1904. Вып. I, стр. 123—4.

[2]) Содержаніе доклада и пренія по поводу его см. въ томъ же журналѣ. Вып. II, стр. 202—216. См. наст. соч. стр. 33.

[3]) Содержаніе этого доклада въ томъ же журналѣ. 1905 г. Вып. I, Стр. 158—171. См. выше стр. 45.

лицъ, сочувствовавшихъ этому предмету. Такое положеніе не обѣщало прочности: несомнѣнно были и другія лица, не сочувствовавшія. Въ іюнѣ 1906 г. былъ созванъ первый всероссійскій съѣздъ по педагогической психологіи въ Петербургѣ. На этомъ съѣздѣ, при обсужденіи вопроса о постановкѣ преподаванія психологіи, говорили о томъ, что положеніе психологіи шаткое, что она введена только лишь въ видѣ пробы и, по всей вѣроятности, скоро будетъ отмѣнена. И дѣйствительно къ 1909 году отмѣна психологіи, по крайней мѣрѣ въ проектѣ, была уже фактомъ совершившимся. Министерство опубликовало программу проектируемой гимназіи, гдѣ психологія уже отсутствовала. Положеніе странное: въ 1906 г. психологія введена, въ 1909 г. отмѣнена безъ указанія какихъ-либо основаній: и въ томъ и въ другомъ случаѣ дѣло огромной важности рѣшается безъ участія педагоговъ.

Является вопросъ: можетъ быть, министерство произвело разслѣдованіе и выяснило, что постановка преподаванія неудовлетворительна? Ничего подобнаго со стороны министерства сдѣлано не было: иначе объ этомъ было бы хоть что-нибудь извѣстно. Единственно, что было сдѣлано оффиціальнымъ путемъ,—сколько мнѣ извѣстно, сводится къ слѣдующему. Попечитель Рижскаго учебнаго округа командировалъ профессоровъ В. Ф. Чижа и Озе въ гимназіи округа для ознакомленія съ постановкой въ нихъ дѣла преподаванія психологіи и логики. Это былъ единственный случай. Освѣдомить публику, почему выбрасывается психологія, министерство не нашло нужнымъ. Возражая противъ проекта министерства, мнѣ приходится самому искать *возможные* аргументы противъ преподаванія психологіи въ средней школѣ, которые приходилось слышать раньше.

Я не стану разсматривать вопросъ, *нужна ли психологія для выработки міросозерцанія?* Подобный вопросъ я считаю совершенно лишнимъ: ясно само собой, что нужна. Этотъ отвѣтъ, кажется, ни съ чьей стороны не подвергается сомнѣнію.

Скорѣе можно поставить вопросъ, *нужна ли психологія, какъ предметъ общаго образованія?* На этотъ вопросъ отвѣтить не трудно. Если мы считаемъ необходимымъ, чтобы молодые люди знали природу растеній, камней, то отчего же въ такой же мѣрѣ не необходимо для нихъ знаніе внутрен-

няго міра. Отчего *научное* знаніе того, что такое память, вниманіе, воображеніе, аффекты, не столько же цѣнно, сколько является цѣннымъ знаніе внѣшнихъ явленій?

На это обыкновенно возражаютъ, что въ программѣ гимназическихъ наукъ уже есть психологія. Вѣдь литература, исторія и проч. разбираютъ и психологическіе вопросы; зачѣмъ же въ такомъ случаѣ вводить еще особую науку? Отвѣтить на это можно также очень просто: тамъ дѣйствительно есть психологія, но не научная и не систематическая. Учащіеся изъ этихъ данныхъ не могутъ имѣть яснаго представленія о томъ, что такое вниманіе, ассоціація и т. п.

Съ другой стороны, нельзя допустить, чтобы министерство такъ скоро успѣло перемѣнить свой взглядъ на образовательное значеніе психологіи. Очевидно, дѣло идетъ о *практической* сторонѣ вопроса. Выяснилось, что въ средней школѣ преподаваніе не можетъ быть поставлено должнымъ образомъ, что психологія, напр., недоступна для учащихся. Мы видѣли уже, что преподаватели находятъ это мнѣніе несправедливымъ. Опытъ показываетъ, что психологія доступна учащимся [1]). Для меня существуютъ и апріорныя основанія. Отчего гимназистъ 18—19 лѣтъ не можетъ понять психологіи, а едва онъ перешагнулъ черезъ порогъ университета, онъ долженъ понимать психологію? Если думаютъ, что студентъ долженъ понимать психологію, долженъ понимать ее и гимназистъ. Далѣе, слѣдуетъ помнить, что гимназическая наука по размѣру, по крайней мѣрѣ, отличается отъ университетской. Въ психологіи всегда можно найти матеріалъ, вполнѣ доступный для пониманія учащихся въ средней школѣ. Вотъ возраженіе, которое я могъ бы привести противъ замѣчанія, что психологія недоступна.

Второе возраженіе—болѣе серьезнаго характера. Давно говорятъ, что психологія *неточная наука*, что въ ней нѣтъ устойчивыхъ положеній,—различные авторы различно опредѣляютъ одни и тѣ же понятія. Если психологія представляетъ ученія сбивчивыя, разнорѣчивыя, ей не мѣсто въ средней школѣ.

Противъ этого можно сдѣлать слѣдующее замѣчаніе. По отношенію къ современной психологіи это мнѣніе неправильно. Слѣдуетъ признать, что въ современной психологіи

---

1) См. *П. Блонскій.* Результатъ анкеты по вопросу о постановкѣ преподаванія психологіи въ средней школѣ. М. 1910.

борются между собою различныя психологическія направленія, но между тѣмъ въ психологіи есть положенія, принятыя всѣми направленіями. Есть положенія, относительно которыхъ всѣ согласны. Эти безспорные вопросы должны входить въ составъ гимназической науки; спорнымъ теоріямъ и гипотезамъ, конечно, не мѣсто въ гимназіи. Если бы руководиться этимъ требованіемъ точности, то многія гимназическія науки должны были бы подвергнуться проскрипціи. Вообще, вопросъ о томъ, что̀ точно и неточно, стремленіе, чтобы изучались только точныя положенія науки, представляется мнѣ очень страннымъ. Наука нигдѣ не закончена: вездѣ возможны различные взгляды и различныя теоріи. Если министерскій проектъ оставляетъ логику на прежнемъ мѣстѣ вслѣдствіе ея точности, то я по этому поводу могу замѣтить, что вѣдь и логику можно излагать очень различно, и въ ней могутъ быть пункты несогласія.

Третье возраженіе кажется неопровержимымъ. Указываютъ на *неудовлетворительный составъ преподавателей:* нѣтъ подготовленныхъ преподавателей-спеціалистовъ; приходится поручать преподаваніе психологіи лицамъ мало подготовленнымъ: преподавателямъ словесности, преподавателямъ закона Божія и т. д. Вотъ, кажется, самый важный аргументъ за то, чтобы выбросить психологію изъ средней школы. Мнѣ кажется, что было бы гораздо цѣлесообразнѣе озаботиться объ улучшеніи состава преподавателей, а не о выбрасываніи предмета.

Этотъ мотивъ неподготовленности преподавателей мнѣ представляется совершенно недостаточнымъ. Руководясь имъ, нужно было бы также выбросить очень многіе предметы гимназическаго курса, напр., географію. Строго говоря, мы должны были бы считать только того преподавателя подготовленнымъ къ преподаванію географіи, который совмѣщаетъ въ себѣ двоякое образованіе—историческое и естественно-историческое. А гдѣ такіе преподаватели? Многіе преподаватели, окончивши курсъ историко-филологическаго факультета, приступаютъ къ преподаванію географіи, ознакомившись съ ней по тому учебнику, по которому ее преподаютъ. Неудовлетворительное состояніе преподаванія географіи не заставляетъ однако поднимать вопросъ о томъ, чтобы выбросить географію изъ средней школы.

Съ другой стороны, я считаю взглядъ на неудовлетвори-

тельный составъ преподавателей психологіи совершенно необоснованнымъ. При очень высокихъ требованіяхъ, конечно, преподаватели психологіи не подошли бы подъ норму, какую можно выставить, но говорить, что они менѣе подготовлены, чѣмъ преподаватели другихъ гимназическихъ предметовъ, несправедливо: нѣтъ никакихъ данныхъ для такого утвержденія. Сколько мнѣ извѣстно, со стороны министерства не было сдѣлано никакихъ шаговъ для ознакомленія съ этимъ вопросомъ.

Я позволю себѣ высказать свое мнѣніе о подготовленности преподавателей психологіи на основаніи личнаго соприкосновенія съ преподавателями психологіи. Я убѣжденъ, что *въ общемъ преподаватели психологіи подготовлены не менѣе, чѣмъ преподаватели другихъ предметовъ.*

Спустя годъ послѣ введенія преподаванія психологіи, на съѣздѣ по педагогической психологіи было много и преподавателей психологіи; они принимали участіе въ обсужденіи различныхъ вопросовъ, касающихся преподаванія психологіи При этомъ обнаружили такое знаніе предмета, что для меня сдѣлалось яснымъ, что очень многіе не только не забыли того, что они изучали въ университетѣ, но, какъ видно, постоянно подновляли свои знанія. Нѣкоторые преподаватели успѣли выпустить свои учебники, многіе выступали въ качествѣ критиковъ различныхъ учебниковъ.

При Кавказскомъ учебномъ округѣ была организована комиссія изъ преподавателей для обсужденія вопроса о постановкѣ преподаванія психологіи въ средней школѣ. Члены этой комиссіи собирались, читали рефераты; протоколы ихъ засѣданій напечатаны [1]). Протоколы эти читаются съ большимъ интересомъ, и сужденія преподавателей показываютъ, что они совершенно въ курсѣ дѣла. Это было организовано кавказскимъ округомъ. Я увѣренъ, что если бы то же самое сдѣлали и другіе округи, то мы имѣли бы нѣсколько такихъ собраній протоколовъ, которые показали бы, что въ нашей средней школѣ имѣется удовлетворительный составъ преподавателей. Наконецъ, наша анкета [2]) даетъ намъ въ руки матеріалъ для сужденія о подготовленности преподавателей. Въ

[1]) Извлеченіе изъ протоколовъ засѣданій комиссіи по вопросамъ о преподаваніи философской пропедевтики. Ч. 1-я и 2-я. Тифлисъ. 1908—1909.

[2]) См. прим. на стр. 131.

анкетѣ мы находимъ отзывы преподавателей о желательныхъ измѣненіяхъ въ преподаваніи психологіи, которые въ большинствѣ случаевъ обнаруживаютъ значительную освѣдомленность въ психологіи. Вотъ основанія, почему я думаю, что составъ преподавателей вовсе не такъ неудовлетворителенъ, какъ это принято думать: преподаватели въ большинствѣ случаевъ знакомы съ предметомъ въ той мѣрѣ, въ какой это необходимо для преподаванія психологіи въ средней школѣ. Преподаватели психологіи ничуть не хуже, чѣмъ преподаватели другихъ предметовъ. Между ними, вѣроятно, есть и очень слабые, но вѣдь это замѣчается и среди преподавателей другихъ предметовъ.

Слѣдующее возраженіе: *преподаватели часто отклоняются отъ программы.* Подъ видомъ психологіи излагаютъ вопросы, которые не имѣютъ ничего общаго съ психологіей. Мнѣ приходилось встрѣчаться съ учениками изъ нѣкоторыхъ гимназій, которые на вопросъ, что они проходили по психологіи, отвѣчали, что изученіе психологіи въ гимназіи у нихъ сводилось просто къ бесѣдамъ. Я недавно получилъ письмо одного студента, въ которомъ онъ пишетъ, что на урокахъ психологіи въ гимназіи онъ познакомился съ вопросомъ о непосредственной передачѣ мыслей по книжкѣ доктора Котика. Это отклоненіе преподавателей отъ преподаваемаго предмета, можетъ быть, является недозволительнымъ въ глазахъ министерства. Я самъ сторонникъ обязательнаго выполненія программы. Но думаю, что дозволительны и отклоненія въ томъ случаѣ, если остается свободное время для уясненія вопросовъ, которые интересуютъ учащихся. Въ числѣ возраженій относительно отклоненій указываютъ на то, что преподаватели, плохо знакомые съ экспериментальной психологіей, не будучи въ состояніи разобраться въ ней, все же дѣлаютъ попытки примѣнять ее и занимаются „діагнозомъ“ личности, что не можетъ быть допустимо съ научной точки зрѣнія.

Многіе въ этомъ усматриваютъ неудовлетворительность постановки преподаванія психологіи въ средней школѣ. Такое увлеченіе экспериментальной психологіей я также считаю неправильнымъ, но въ оправданіе русской школы долженъ сказать, что временное увлеченіе неизбѣжно, въ особенности когда и среди представителей научной психологіи есть много лицъ, которыя увлекаются имъ.

Слѣдуетъ отмѣтить, что даже въ Германіи приходится бороться съ этимъ теченіемъ. Если въ Германіи, гдѣ наука стоитъ такъ высоко, приходится считаться съ этимъ, то почему у насъ это увлеченіе должно считаться признакомъ неудовлетворительности преподаванія? Съ своей стороны, считаю нужнымъ прибавить, что это увлеченіе вовсе не такъ велико. Изъ анкеты видно, что многіе преподаватели относятся къ этимъ изслѣдованіямъ очень отрицательно: только немногіе педагоги увлекаются этой стороной психологіи, большинство относится совершенно отрицательно. Если такого рода увлеченіе возникло, то вѣдь существуетъ и коррективъ для него. Университеты, съѣзды, гдѣ подобные вопросы обсуждаются, могутъ внести соотвѣтствующій коррективъ. Кромѣ того, вѣдь такого рода отклоненія существуютъ и въ другихъ предметахъ. Развѣ не извѣстно, что когда къ намъ проникъ т.-наз. „историческій матеріализмъ“, то нѣкоторые преподаватели исторіи не только стали излагать исторію съ точки зрѣнія этой доктрины, но и знакомить учащихся съ этимъ теченіемъ. Но вѣдь изъ этого никакъ не вытекало, что надо выбросить исторію, потому что преподаватели отклоняются отъ программы.

Дальнѣйшее возраженіе противъ психологіи въ средней школѣ таково. Въ Пруссіи психологія не введена въ средней школѣ. Если тамъ, гдѣ гимназическое образованіе считается образцовымъ, ея нѣтъ, почему намъ заботиться объ этомъ? Я ознакомился съ подробной исторіей вопроса: дѣйствительно, въ Пруссіи были большія колебанія въ этомъ вопросѣ: психологія вводилась, отмѣнялась, опять вводилась; въ XIX вѣкѣ она нѣсколько разъ вводилась и отмѣнялась. Положеніе становится опредѣленнымъ только въ 90 гг., когда отрицательное отношеніе къ философіи замѣнилось отношеніемъ довѣрія къ ней. Нѣкоторые выдающіеся философы высказались за введеніе философіи вмѣстѣ съ психологіей въ курсъ гимназическаго преподаванія, именно: Циглеръ, Ремке Шуппе, Лаасъ, Эйкенъ, Паульсенъ [1]).

Въ 1903 г. происходитъ съѣздъ директоровъ прусскихъ гимназій, гдѣ обсуждается и разбирается вопросъ, который такъ былъ формулированъ докладчикомъ: „Долгъ средней

---

[1]) Объ этомъ см. выше стр. 45 и слѣд.

школы вводить въ философію". 15 гимназій обсуждали этотъ вопросъ на педагогическихъ совѣтахъ. Докладчикъ дѣлаетъ сводку высказанныхъ мнѣній, которыя въ общемъ сводятся къ признанію необходимости ввести философію въ среднюю школу, здѣсь же докладчикъ сообщаетъ, что министерство еще въ 1901 г. объявило, что желательно ввести факультативно въ учебные планы философскую пропедевтику [1]). Это было въ 1903 г. Невзирая на то, что министерство признало необходимость введенія философіи, она еще не введена. Объясняется это тѣмъ, что въ Пруссіи классическая школа гимназическаго образованія съ греческимъ и латинскимъ языками. Программа такъ переполнена предметами, что удѣлить еще 4 часа для философіи невозможно. Вотъ единственное, какъ мнѣ кажется, объясненіе, почему философія не введена до сихъ поръ въ прусскихъ гимназіяхъ. Въ послѣдніе годы въ нѣмецкихъ педагогическихъ журналахъ постоянно появляются статьи о необходимости введенія ея. Благопріятные результаты, которые дало преподаваніе этого предмета въ Австріи, гдѣ онъ существуетъ съ 1847 г., постоянно ставится въ примѣръ [2]).

Такимъ образомъ, два основныхъ возраженія—что психологія недоступна и нѣтъ преподавателей—я старался опровергнуть, какъ считалъ возможнымъ.

Противъ министерскаго проекта я имѣю еще одно возраженіе: онъ страдаетъ внутреннимъ противорѣчіемъ. Изъ двухъ дисциплинъ, психологіи и логики, психологія выбрасывается, потому что она недоступна, и нѣтъ подготовленныхъ преподавателей. Спрашивается: развѣ логика доступнѣе, и есть для нея подготовленные преподаватели? Если говорить объ идеальной постановкѣ преподаванія логики, то ее должны преподавать спеціалисты. Если ее будутъ преподавать лица, знакомыя съ нею только по тому же учебнику, по которому преподаютъ, то едва ли такое преподаваніе можно будетъ признать идеальнымъ. Логика соединена неразрывно съ психологіей и философіей, и надо быть философски образованнымъ спеціалистомъ, чтобы преподавать логику, какъ слѣдуетъ. Если говорить объ идеальной постановкѣ преподава-

---

[1]) Объ этомъ см. „Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preussen", B. 64. 1903.

[2]) См. выше стр. 49 и слѣд.

нія логики, то нужны спеціалисты-преподаватели. Вотъ въ чемъ заключается внутреннее противорѣчіе министерскаго проекта. Слѣдуетъ или выбросить психологію и логику вмѣстѣ, или оставить ихъ вмѣстѣ, потому что тѣ же аргументы можно привести и за и противъ обоихъ предметовъ.

Въ пользу психологіи воспользуюсь аргументомъ, приводимымъ самими преподавателями. Они говорятъ: когда психологіи не было, логика была скучной наукой; когда ввели психологію, логика повысилась въ цѣнности въ глазахъ учениковъ. Чѣмъ это объясняется? Психологія по своей природѣ способна вызывать интересъ. Учащіеся отмѣчаютъ отчетливо въ самихъ себѣ внутренній ростъ. Научаясь вообще понимать философскіе вопросы, они начинаютъ относиться къ логикѣ съ интересомъ, потому что она становится для нихъ понятной. Если оставить логику и выбросить психологію, то я боюсь, что логика перейдетъ на прежнее положеніе науки неинтересной.

Въ пользу оставленія психологіи въ средней школѣ говоритъ и то обстоятельство, что психологія нужна *всѣмъ:* психологія есть предметъ общеобразовательный. Она нужна и юристамъ, и медикамъ, и естественникамъ. Такимъ образомъ, средняя школа не можетъ обойтись безъ психологіи.

Какъ университетскій преподаватель, я долженъ отмѣтить благотворное вліяніе преподаванія въ средней школѣ психологіи. Я имѣю возможность отмѣтить рѣзкое измѣненіе состава университетскихъ слушателей: между теперешними студентами и студентами, бывшими до реформы, нѣтъ никакого сходства: тѣ усваивали съ трудомъ психологію и логику, теперешніе усваиваютъ отчетливо. И мое отношеніе къ аудиторіи другое, не такое, какъ 7—8 лѣтъ назадъ: тогда я долженъ былъ думать о неподготовленности, боялся, что аудиторія не пойметъ меня; теперь я увѣренъ, что элементарная логика и психологія изучены болѣе или менѣе основательно, и безбоязненно предлагаю своимъ слушателямъ трудные вопросы. И это объясняется вліяніемъ реформы [1]). Благодаря введенію философской пропедевтики въ гимназіи, уровень философскаго развитія значительно повысился, и надо было бы заботиться не о томъ, чтобы выбрасывать *психологію* изъ средней школы, а о томъ, чтобы ввести еще и

---

[1]) Подобное явленіе отмѣчали въ свое время и нѣмецкіе профессора,

философію. Это безспорная обязанность министерства, если бы оно понимало жизненныя задачи гуманитарнаго образованія.

Чтобы поставить преподаваніе философіи въ средней школѣ, какъ слѣдуетъ, нужно было бы не только ввести этотъ предметъ, но надо произвести еще нѣкоторыя дополнительныя реформы. Ввести философскую пропедевтику въ среднюю школу—это сдѣлать лишь половину реформы. Послѣ министерства Кауфмана, когда была введена философская пропедевтика, ничего не было сдѣлано для того, чтобы улучшить составъ преподавателей. Въ министерствѣ Кауфмана задумывались надъ вопросомъ, кто будетъ преподавать психологію, и отвѣчали: можно было бы предложить преподавать философскую пропедевтику успѣшно окончившимъ духовную академію, потому что тамъ преподаваніе философіи поставлено довольно широко.

На самомъ же дѣлѣ надо было сдѣлать другое: надо было подумать о реформѣ университетскаго преподаванія—надо было организовать *философское отдѣленіе* при историко-филологическомъ факультетѣ. Министерство само ничего этого не сдѣлало. Когда оказалось возможно ввести предметную систему преподаванія, то нѣкоторые факультеты ввели и философское отдѣленіе: между прочимъ—Кіевскій и Московскій. Министерство отнеслось такъ мало бережно къ этому начинанію, что кіевское философское отдѣленіе принуждено было закрыться, потому что министерство не только игнорировало его, но и парализовало его дѣятельность, отнявъ у него всякій практическій смыслъ. Министерство не давало никакихъ правъ окончившимъ это отдѣленіе. Въ Московскомъ университетѣ существуетъ теперь философское отдѣленіе, которое можетъ подготовлять преподавателей-спеціалистовъ, которые будутъ способны поставить преподаваніе философіи въ средней школѣ на должную высоту. Министерство недавно издало циркуляръ, который лишаетъ практическаго значенія философскія отдѣленія. По смыслу этого циркуляра, прежде чѣмъ поручать преподаваніе философской пропедевтики какому-либо стороннему преподавателю, слѣдуетъ посмотрѣть, не возьмется ли за преподаваніе этого предмета кто-нибудь изъ своихъ преподавателей. Если кто-нибудь возьмется—отдать ему. Слѣдованіе этому циркуляру должно привести къ тому, что окончившіе философское отдѣленіе будутъ совершенно непричастны къ преподаванію психологіи.

Мы не можемъ смотрѣть безучастно на такое несправедливое отношеніе къ философіи въ средней школѣ. Я позволю себѣ выразить пожеланіе, чтобы не таково было отношеніе къ преподаванію философской пропедевтики. Сами преподаватели справедливо жалуются на то, что психологія въ средней школѣ находится какъ бы на задворкахъ. Надо сдѣлать, какъ во Франціи. Надо, чтобы были *штатные* преподаватели философіи, чтобы даже имѣющіе 6 уроковъ считались штатными преподавателями, а не преподавателями по вольному найму. Преподаватели высшей школы во Франціи формируются изъ преподавателей средней. Поднимается запросъ о бюджетѣ, но нужно надѣяться, что не всегда же дѣло просвѣщенія въ Россіи будетъ имѣть своимъ основаніемъ такой нищенскій бюджетъ, какъ въ настоящее время.

Позволю себѣ сдѣлать маленькое замѣчаніе о вѣроятныхъ перспективахъ будущаго.

Проектъ средней школы внесенъ въ высшее законодательное учрежденіе. Какова его участь—нетрудно предвидѣть. Въ этомъ проектѣ есть такіе дефекты, передъ которыми волнующій насъ пробѣлъ будетъ незамѣтенъ. Психологія окажется внѣ гимназическихъ наукъ. Но я не думаю, чтобы то поколѣніе, которое пройдетъ гимназическій курсъ безъ психологіи, было очень благодарно тѣмъ, которые считаютъ возможнымъ рѣшать подобные вопросы, не прислушиваясь къ голосу педагоговъ.

Съ другой стороны, я убѣжденъ, что такое положеніе продлится не долго. Жизнь очень скоро предъявитъ свои неумолимыя требованія. Психологія начинаетъ пріобрѣтать слишкомъ важное научное значеніе, чтобы ея отсутствіе среди предметовъ гуманитарнаго образованія не было замѣчено. Я увѣренъ, что этотъ пробѣлъ будетъ очень скоро заполненъ.

Что нужно знать педагогу изъ психологіи?

(По поводу резолюцій съѣзда по экспериментальной педагогикѣ.)

Докладъ, прочитанный въ Московскомъ Психологическомъ Обществѣ 29 января 1911 года.

Вопросъ о томъ, что надо знать педагогу изъ психологіи, не является новымъ. Онъ имѣетъ очень давнее происхожденіе; о немъ всегда говорилось въ томъ случаѣ, когда заходила рѣчь объ основахъ теоріи воспитанія. Это есть вопросъ объ отношеніи между педагогикой и психологіей, если выразить его въ самомъ общемъ видѣ.

Вопросъ объ отношеніи между педагогикой и психологіей являлся предметомъ обсужденія на съѣздѣ по экспериментальной педагогикѣ, который собирался въ Петербургѣ, въ концѣ декабря прошлаго года. Взглядъ съѣзда выразился въ тѣхъ резолюціяхъ, которыя онъ вынесъ по этому вопросу.

Я не присутствовалъ на съѣздѣ и не имѣю точныхъ свѣдѣній относительно того, что говорилось на съѣздѣ, но я и не предполагаю полемизировать со взглядами участниковъ *даннаго* съѣзда, я предполагаю полемизировать съ извѣстнымъ *направленіемъ,* которое давно существуетъ по указанному вопросу, и къ которому примкнулъ послѣдній съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ. Аргументы этого направленія мнѣ очень хорошо извѣстны по первымъ двумъ съѣздамъ по педагогической психологіи. Резолюціями съѣзда я пользуюсь только лишь какъ *поводомъ,* чтобы выразить свой взглядъ на отношеніе, которое, по моему мнѣнію, должно существовать между педагогикой и психологіей.

Резолюціи, которыя я имѣю въ виду, были формулированы слѣдующимъ образомъ [1]):

---

[1]) Цитирую по статьѣ Л. Оршанскаго въ газетѣ „Школа и Жизнь“, № 2, 1911 г.

1) „Признать желательнымъ экспериментальное изслѣдованіе педагогическихъ проблемъ, какъ средство собиранія фактическаго матеріала для реформы школы.

2) Признать желательнымъ серьезную психологическую подготовку учителей учебныхъ заведеній всѣхъ типовъ".

Мнѣ кажется, что если педагоги признаютъ рѣшенія съѣзда по экспериментальной педагогикѣ достаточно для себя авторитетными и попытаются провести ихъ въ жизнь, то они очутятся въ очень большомъ затрудненіи. Они не будутъ знать, какъ имъ приступить къ выполненію того, что съѣздъ считаетъ желательнымъ.

Первое положеніе приглашаетъ учителя принять участіе въ реформѣ школы. Второе приглашаетъ учителей учиться психологіи. Знакомство съ психологіей для учителя всегда всѣми признавалось желательнымъ, и въ этомъ смыслѣ резолюція съѣзда ничего новаго не представляетъ. Но очевидно, въ формулѣ, предложенной съѣздомъ, рѣчь идетъ не о простой *желательности*, но и о настоятельной *необходимости*.

Отчего въ первомъ положеніи говорится только объ *экспериментальномъ* изслѣдованіи педагогическихъ проблемъ? Можетъ быть, участники съѣзда думаютъ, что всякое другое собираніе фактическаго матеріала не имѣютъ никакой практической цѣны. Но можно ли такое мнѣніе считать правильнымъ?

Далѣе, кто будетъ заниматься экспериментальными изслѣдованіями педагогическихъ проблемъ?

Если имѣлось въ виду, что такими изслѣдованіями будутъ заниматься спеціалисты-ученые, то вносить этого въ резолюцію не было никакой надобности, потому что это положеніе само собою разумѣющееся. Очевидно, съѣздъ выражалъ пожеланіе, чтобы экспериментальными изслѣдованіями занимались педагоги. Но вполнѣ ли ясно, что у насъ въ Россіи есть педагоги, достаточно подготовленные именно для *экспериментальныхъ* изслѣдованій педагогическихъ проблемъ и, что у насъ могутъ быть такія учрежденія, гдѣ педагоги могли бы заниматься, какъ слѣдуетъ, указанными экспериментальными изслѣдованіями.

Что понимается во-второмъ положеніи подъ „серьезной" психологической подготовкой? Какъ это долженъ понимать, напр., провинціальный педагогъ, который захотѣлъ бы вос-

пользоваться совѣтомъ съѣзда и „серьезно“ изучить психологію. Можетъ быть, подъ серьезной подготовкой слѣдуетъ понимать знакомство съ *экспериментальной* психологіей. Для такого толкованія, какъ кажется, имѣются слѣдующія основанія. Вѣдь и съѣздъ названъ не просто съѣздомъ по педагогикѣ, а съѣздомъ по *экспериментальной* педагогикѣ. Очевидно, понятію „экспериментальный“, въ этомъ случаѣ придается особое значеніе. По словамъ А. П. Нечаева, „съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ является первымъ не только для Россіи, но и для Европы“. „Общимъ тономъ работъ и всей организаціи минувшій съѣздъ, говоритъ А. П. Нечаевъ, съ моей точки зрѣнія, выкинулъ знамя *экспериментальной* педагогики“ [1]). Это послѣднее обстоятельство заставляетъ думать, что дѣло идетъ именно объ экспериментальной психологіи. Поэтому педагогу остается думать о томъ, чтобы какъ-нибудь организовать изученіе именно экспериментальной психологіи. Такое толкованіе приходится дать второму положенію—еще и потому, что въ первомъ положеніи придается преимущественное значеніе экспериментальнымъ изслѣдованіямъ.

Я нахожу, что и первое и второе положеніе содержатъ множество неясностей. Мнѣ кажется, что при первой попыткѣ воспользоваться совѣтами съѣзда учитель окажется въ безпомощномъ положеніи. Авторы резолюцій, очевидно, упустили изъ виду то обстоятельство, что всѣ положенія, которыя предназначены быть практическими, должны обладать полной опредѣленностью.

Въ настоящемъ докладѣ я хотѣлъ дать отвѣтъ на вопросъ, какъ современные педагоги должны отнестись къ психологіи, какъ основѣ педагогики.

Прежде всего я считаю нужнымъ отмѣтить, что если педагогу, который задался цѣлью реформировать педагогику, говорятъ, что онъ долженъ для этой цѣли изучать психологію, притомъ только экспериментальную, то, по моему мнѣнію, совершенно неправильно изображается, что должно служить основой педагогики.

Если на вопросъ, что долженъ изучать педагогъ для подготовки къ построенію теоріи воспитанія, прежде всего указываютъ на психологію, то въ такомъ случаѣ роль психо-

[1]) См. „Голосъ Москвы“, № 3, 1911 г.

логіи, какъ вспомогательной для педагогики науки, крайне преувеличивается.

Если говорить о построеніи педагогики, какъ науки, то нужно искать для нея широкій базисъ и не ограничиваться только одной психологіей. Настоящимъ базисомъ педагогики является философія и ближайшимъ образомъ философская этика. Почему философская этика должна быть такимъ базисомъ, вполнѣ понятно. Въ воспитаніи мы должны ставить извѣстныя *цѣли*, достиженіе которыхъ мы считаемъ желательнымъ. Мы въ теоріи воспитанія строимъ извѣстные идеалы, мы указываемъ, какія душевныя качества являются наиболѣе цѣнными. Но вѣдь мы должны показать, почему извѣстныя цѣли представляютъ цѣнность, почему мы должны стремиться къ достиженію этихъ, а не другихъ цѣлей. Мы должны показать, почему извѣстныя душевныя качества являются цѣнными, другими словами, *мы должны оправдать наши идеалы*. Такого оправданія въ психологіи мы найти не можемъ. Психологія можетъ только констатировать то, что есть, оправданіе же можетъ быть найдено только въ этикѣ.

Такимъ образомъ, въ логическомъ порядкѣ въ теоріи воспитанія должны быть поставлены вопросы о *цѣляхъ* и объ *идеалахъ* воспитанія. Этика находитъ оправданіе для тѣхъ или иныхъ цѣлей, и только послѣ этого открывается мѣсто для психологіи въ педагогикѣ. Именно психологія указываетъ на тѣ *средства*, при помощи которыхъ можно достигнуть тѣхъ или иныхъ цѣлей. Если тѣ или иныя душевныя свойства были признаны нами цѣнными, то психологія должна указать, какія именно средства существуютъ для достиженія ихъ. Для того, чтобы знать, какія существуютъ средства для достиженія тѣхъ или иныхъ цѣлей, для этого нужно знать свойства или законы душевной жизни. Законы душевной жизни мы узнаемъ изъ психологіи. Въ этомъ смыслѣ психологія является вспомогательной наукой для педагога.

Но если сказать, что мы можемъ пользоваться законами психологіи для достиженія цѣлей, поставляемыхъ педагогикой, то кажется совершенно умѣстнымъ обозначеніе педагогики какъ *прикладной психологіи*. Въ извѣстномъ смыслѣ этимъ выраженіемъ можно было бы воспользоваться для обозначенія отношенія психологіи къ педагогикѣ. Въ самомъ дѣлѣ, если мы знаемъ законы душевной жизни и пользуемся ими для цѣлей воспитанія, то законы психологіи дѣлаются

какъ бы прикладными. Но терминъ „прикладной“ можетъ въ чьихъ-нибудь глазахъ имѣть тотъ смыслъ, который онъ имѣетъ, напримѣръ, въ физикѣ. Поэтому слѣдуетъ имѣть въ виду, что педагогика ни въ коемъ случаѣ не можетъ быть названа прикладной психологіей въ томъ смыслѣ, въ какомъ можетъ быть прикладной, напр., физика. Въ физикѣ, какъ извѣстно, мы изъ законовъ простѣйшихъ явленій дѣлаемъ выводы относительно законовъ сложныхъ явленій. Зная законы простѣйшихъ явленій, мы имѣемъ возможность предугадать ходъ сложныхъ явленій. Зная, напримѣръ, законы, касающіеся свойствъ жидкостей, физикъ можетъ предсказать, каково будетъ теченіе жидкости въ данныхъ трубахъ, какова будетъ величина давленія и т. п. Совсѣмъ не то въ психологіи: *изъ знанія законовъ простыхъ душевныхъ явленій мы не могли бы предусмотрѣть хода сложныхъ явленій;* съ которыми мы имѣемъ дѣло въ практической жизни. Мы не имѣемъ возможности предугадать, какое направленіе приметъ извѣстный процессъ, если бы мы даже предварительно знали всѣ тѣ составные элементы, изъ которыхъ онъ складывается.

Существованіе такого различія слѣдуетъ отмѣтить потому, что въ такомъ случаѣ можно избѣжать недоразумѣнія, которое влечетъ за собой терминъ „прикладная“ психологія. Въ самомъ дѣлѣ, если сказать, что педагогика есть прикладная психологія, то можетъ показаться, что знанія законовъ психологіи вполнѣ достаточно для того, чтобы строить педагогику.

На самомъ же дѣлѣ отношеніе между психологіей и педагогикой значительно сложнѣе. Правда, педагогика во многихъ случаяхъ пользуется положеніями, выработанными психологіей, но нельзя говорить, что она становится прикладной, а здѣсь просто цѣликомъ переносится все то, что даетъ психологія, въ область педагогики. Для поясненія этого мнѣ достаточно привести одинъ примѣръ. Какъ извѣстно, въ экспериментальной психологіи доказано, что если повторенія распредѣлять, то запоминаніе становится лучше. Это—положеніе психологическое, въ педагогикѣ же мы имъ пользуемся въ томъ видѣ, въ какомъ оно предлагается въ психологіи. Нельзя сказать, что психологія становится здѣсь прикладной: въ этомъ случаѣ мы имѣемъ дѣло съ простымъ перенесеніемъ извѣстнаго положенія психологіи въ педагогику. Тер-

минъ „прикладная психологія“ здѣсь неумѣстенъ, его лучше не употреблять, потому что онъ можетъ ввести въ заблужденіе.

Итакъ, въ психической жизни изъ знанія законовъ простѣйшихъ явленій нельзя предусмотрѣть хода сложныхъ явленій, а такъ какъ въ практической жизни мы всегда имѣемъ дѣло съ явленіями *сложными,* то понятно, почему педагогика не можетъ быть названа просто прикладной психологіей. Педагогика должна производить свои собственныя изслѣдованія о свойствахъ сложныхъ явленій, съ которыми приходится имѣть дѣло на практикѣ воспитанія, напримѣръ, она должна произвести собственныя изслѣдованія относительно свойствъ такихъ процессовъ, какъ чтеніе, писаніе и т. п.

Отсюда различіе между экспериментомъ педагогическимъ и экспериментомъ психологическимъ становится яснымъ. Между тѣмъ какъ педагогика должна производить опыты надъ явленіями *сложными* для того, чтобы изучить ихъ свойства въ той мѣрѣ, въ какой это необходимо для того, чтобы оказывать на нихъ воздѣйствіе, психологія изучаетъ *простѣйшія* явленія, напр., различеніе, вниманіе, ощущеніе и т. д., въ ихъ изолированномъ видѣ.

Что для педагогики нужны свои эксперименты и именно эксперименты надъ *сложными* явленіями, это вытекаетъ изъ того, что она не можетъ довольствоваться тѣми экспериментами надъ простыми душевными явленіями, которыми по преимуществу занимается психологія. Необходимость своихъ экспериментовъ для педагогики можно пояснить при помощи слѣдующаго примѣра. Положимъ, мы желаемъ изучить природу математическаго мышленія. Мы можемъ изучить въ отдѣльности всѣ тѣ процессы, которые, по нашему предположенію, входятъ въ составъ математическаго мышленія, напримѣръ, вниманіе, память, сужденіе и т. п. Но знанія свойствъ этихъ элементарныхъ процессовъ все-таки было бы совершенно недостаточно для того, чтобы мы могли судить о томъ, какъ будетъ протекать процессъ математическаго мышленія. Поэтому свойства математическаго мышленія мы должны изучить въ его цѣломъ, а не въ его элементахъ. Только изучивши его въ цѣломъ, въ его реальной данности, мы можемъ пользоваться нашимъ знаніемъ этого процесса для практическихъ цѣлей. Я могу изучить всѣ тѣ ощущенія, которыя являются существенными для живописца, напримѣръ, зри-

тельныя, двигательныя и т. п., и все-таки я не могъ бы судить относительно способности къ живописи, и не только потому, что въ моемъ изученіи остались неисчерпанными какіе-нибудь процессы, а потому, что въ каждомъ душевномъ процессѣ тѣ или другіе элементы при сочетаніи даютъ продукты, которые всегда содержатъ нѣчто такое, чего не было въ составныхъ элементахъ. Поэтому, если говорить о педагогическомъ воздѣйствіи на способность къ живописи, то она должна быть изучаема въ *цѣломъ*, а не въ ея предполагаемыхъ элементахъ.

Вотъ почему изслѣдованіе при помощи т.-наз. тестовъ изолированныхъ способностей, напримѣръ, механической памяти, реакціи и т. п., есть изслѣдованіе психологическое. Въ педагогическомъ изслѣдованіи нужно изслѣдовать способности цѣликомъ. Если мы изучаемъ какую-нибудь сложную способность, то нужно изучать всѣ ея проявленія, ея причины и ея дѣйствія именно надъ ней самой въ томъ видѣ, какъ она дана въ реальномъ психическомъ переживаніи. Напримѣръ, способность математическаго мышленія можетъ быть изслѣдуема только лишь при помощи матеріала чисто математическаго характера (математическихъ задачъ и т. п.). Испытаніе способности къ языкамъ должно происходить не при помощи испытанія мускульнаго чувства или быстроты рѣчевыхъ движеній, а просто способности рѣчи, взятой цѣликомъ. Нужно изслѣдовать весь комплексъ элементовъ, какъ онъ данъ въ душевной жизни, и какъ это нужно для педагогическихъ цѣлей.

Если принять во вниманіе это различіе между экспериментомъ психологическимъ и экспериментомъ педагогическимъ, то сдѣлается вполнѣ понятнымъ, отчего испытаніе при помощи тестовъ имѣетъ ограниченное практическое значеніе, именно оттого, что они въ большинствѣ случаевъ даютъ возможность ознакомиться со свойствами какой-либо изолированно взятой способности, которая только входитъ, такъ сказать, въ составъ сложной способности, а съ этой послѣдней мы именно имѣемъ дѣло на практикѣ воспитанія.

Если мы признаемъ, что педагогика имѣетъ свой собственный предметъ изслѣдованія, и если мы обратимъ вниманіе на характеръ этихъ изслѣдованій, то для насъ сдѣлается между прочимъ яснымъ, что между *педагогикой* просто и *педагогикой экспериментальной* нѣтъ никакого существеннаго

различія, которое давало бы основаніе говорить, что для реформы педагогики нужны *экспериментально*-педагогическія изслѣдованія.

Я имѣлъ случай говорить о томъ, что между экспериментомъ и наблюденіемъ нѣтъ принципіальнаго различія [1]). Разница только въ большей систематичности. Для поясненія этого приведу примѣры.

Положимъ, я замѣтилъ, что дѣти у меня послѣ третьяго урока не обнаруживаютъ того вниманія къ урокамъ, какое замѣчается въ началѣ учебнаго дня. Я предполагаю, что это можетъ происходить отъ усталости. Желая опредѣлить правильность моего предположенія, я стараюсь опредѣлить связь между пониженіемъ вниманія и усталостью. Положимъ, что эта связь мною установлена. Какъ назвать тотъ способъ изслѣдованія, который въ данномъ случаѣ примѣняется? Его принято называть *наблюденіемъ*. Въ данномъ случаѣ событія сами собою располагаются опредѣленнымъ образомъ и даютъ мнѣ возможность сдѣлать тѣ или иные выводы.

Возьмемъ другой примѣръ.

Я хочу рѣшить вопросъ, будетъ ли цѣлесообразно для лучшаго усвоенія изучаемаго предмета повтореніе пройденныхъ отдѣловъ, или нѣтъ. Для этого я ввожу систему повтореній въ томъ или другомъ классѣ и, положимъ, нахожу, что въ этомъ классѣ результаты оказываются лучше, чѣмъ въ другихъ классахъ, гдѣ эта система повтореній не введена. Въ слѣдующемъ году я преднамѣренно не ввожу въ этомъ классѣ повтореній и нахожу, что занятія шли хуже. Я дѣлаю выводъ, что повтореніе пройденныхъ отдѣловъ весьма цѣлесообразно. Теперь спрашивается, будетъ ли мое умозаключеніе построено на основаніи эксперимента, или нѣтъ?

Несомнѣнно, конечно, что оно построено на настоящемъ экспериментѣ, хотя до сихъ поръ этого не принято было называть экспериментомъ, а называли его просто наблюденіемъ.

Еще примѣръ. Мой ребенокъ обнаруживаетъ неповиновеніе. Я обращаюсь съ нимъ строго; строгость не помогаетъ. Я примѣняю ласку; это помогаетъ. Всякій разъ, когда я примѣняю ласку, я замѣчаю повиновеніе, и всякій разъ примѣненіе строгости приводитъ къ неповиновенію. Если я дѣлаю выводъ, что для достиженія повиновенія необходимо примѣ-

---

[1]) Объ этомъ см. выше статью „о задачахъ психологіи".

неніе ласки, то будетъ ли этотъ выводъ построенъ на экспериментѣ, или на наблюденіи? Безспорно, конечно, что это есть экспериментъ, который мы всегда производимъ въ обиходной жизни, стараясь подчинить волю ребенка нашей волѣ. Вездѣ въ воспитательной практикѣ мы пользуемся экспериментомъ въ этомъ смыслѣ.

Такого рода эксперименты всегда производились; они и составляютъ основу нашего предвидѣнія поступковъ людей. Но такъ какъ эксперименты этого рода не имѣютъ систематическаго характера, то ихъ не принято называть *экспериментомъ,* а обыкновенно называютъ *наблюденіемъ.* Отсюда можно видѣть, что между тѣмъ, что̀ называется экспериментомъ, и тѣмъ, что̀ называется наблюденіемъ, не содержится принципіальнаго различія.

Только что описанный мною способъ изученія (не будучи называемъ экспериментомъ) постоянно примѣнялся и въ обыденной жизни, и въ психологіи. Большинство показаній прежней психологіи построено именно на этомъ способѣ изученія.

Этотъ способъ изученія мы не называемъ экспериментомъ, потому что для этого послѣдняго необходима именно бо̀льшая *преднамѣренность* и *систематичность* въ измѣненіи явленій, но принципіальнаго различія между этимъ видомъ эксперимента и тѣмъ экспериментомъ, который употребляется въ психологической лабораторіи, нѣтъ.

Это послѣднее обстоятельство даетъ намъ возможность оцѣнить значеніе того понятія, которое было предложено на съѣздѣ по экспериментальной педагогикѣ, это именно понятія *естественнаго эксперимента.* По мнѣнію А. Ф. Лазурскаго [1]), кромѣ лабораторнаго эксперимента, еще можетъ быть естественный экспериментъ, который заключается въ томъ, что мы наблюдаемъ тѣ или другія душевныя свойства ребенка при различныхъ условіяхъ: во время его игръ, во время серьезныхъ занятій и т. п. Эти различныя условія, при которыхъ могутъ протекать тѣ или другія душевныя явленія, мы сами отыскиваемъ всѣми отъ насъ зависящими способами. Такое изученіе при различныхъ условіяхъ даетъ намъ возможность сдѣлать болѣе правильное заключеніе относительно

---

[1]) Со взглядами А. Ф. Лазурскаго на этотъ вопросъ я имѣлъ случай ознакомиться, присутствуя на его докладѣ въ Москвѣ въ началѣ декабря 1910 г.

природы той или другой душевной способности, чѣмъ въ случаѣ изученія при помощи простого наблюденія.

Но вѣдь этотъ такъ называемый естественный „экспериментъ“ есть не что иное, какъ только что описанное мною наблюденіе. Прежде оно называлось просто наблюденіемъ, теперь почему-то называется экспериментомъ. То, что А. Ф. Лазурскій называетъ естественнымъ *экспериментомъ*, есть не что иное, какъ наблюденіе, которымъ педагогъ занимался и прежде, помимо какой бы то ни было экспериментальной психологіи, и которое ему въ голову не приходило называть экспериментомъ.

Что же сказать о тѣхъ, которые предлагаютъ понятіе естественнаго эксперимента? У нихъ происходитъ то, что они возвращаются къ требованію *наблюденія* въ качествѣ метода изслѣдованія, но боясь, что о нихъ скажутъ, что они возвращаются къ старинѣ, они называютъ его *экспериментомъ*. Такимъ признаніемъ они поставили себя въ очень странное положеніе: они въ разгарѣ спора о томъ, представляетъ ли экспериментальная психологія какія-либо особыя преимущества передъ другими видами изслѣдованія, нашли нужнымъ заявить, что они вводятъ еще и естественный экспериментъ. Если я не ошибаюсь, это понятіе естественнаго эксперимента впервые встрѣчается у Наторпа [1]), который именно и выступаетъ противъ необходимости экспериментальнаго изслѣдованія для педагога. Естественный экспериментъ есть тотъ способъ ознакомленія съ душевной жизнью ребенка, на которомъ основывается искусство воспитателя.

Такимъ образомъ сторонники исключительно экспериментальнаго метода въ психологіи пришли къ тому, чтобы признать, что старые методы тоже не излишни.

Такъ мститъ за себя отрицательное отношеніе къ теоретической психологіи. Начинаютъ плохо разбираться въ обозначеніи методовъ. Они пришли къ тому, что должны были бы отрицать.

Слѣдуетъ еще отмѣтить одну задачу, которую поставляетъ себѣ педагогика. Она должна указать психическія особенности, присущія тому или другому индивидууму, и, кромѣ того, опредѣлить типическія особенности тѣхъ или другихъ душев-

---

[1]) *Natorp.* Philosophie und Paedagogik. 1909, стр. 54. Русскій пер. Философія, какъ основа педагогики. М. 1910.

ныхъ процессовъ. Если бы мы могли опредѣлить индивидуальныя душевныя свойства, присущія ребенку, и если бы мы могли, съ другой стороны, опредѣлять типическія особенности, или, другими словами, принадлежность дѣтей къ тому или иному типу, то такимъ образомъ оказался бы возможнымъ *психогнозисъ* [1]). Въ какой мѣрѣ психогнозисъ возможенъ, я разсмотрю ниже.

Итакъ, педагогика имѣетъ свои собственныя задачи. Она должна изслѣдовать сложныя психическія явленія, при чемъ это изслѣдованіе должно носить столько же характеръ простого наблюденія, сколько и экспериментальнаго. Принципіальнаго различія между экспериментальной педагогикой и педагогикой просто нѣтъ.

Теперь сдѣлаемъ практическіе выводы изъ приведенныхъ только что соображеній теоретическаго характера.

Какіе отрасли или виды психологіи долженъ знать педагогъ?

Педагогъ долженъ прежде всего знать такъ называемую общую, или теоретическую психологію.

Но что такое теоретическая психологія?

Во всякомъ случаѣ эта психологія вовсе не есть какая-нибудь метафизика, какъ это принято утверждать со стороны тѣхъ, которые думаютъ, что право на существованіе имѣетъ только такъ называемая экспериментальная психологія [2]). Я

---

[1]) Объ этомъ см. выше статью „Объ индивидуальной психологіи".

[2]) Я считаю необходимымъ обратить вниманіе русскихъ читателей на поражающе извращенныя изложенія того, что говорилось на второмъ всероссійскомъ съѣздѣ по педагогической психологіи. Эти извращенныя изложенія, находящіяся въ зависимости отъ непониманія, что такое теоретическая психологія, и смѣшиванія ея съ метафизикой, появились въ журналахъ: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 1911, B. 4, H. 3 и 4, принадлежитъ г-жѣ Штейнгаузъ, участницѣ съѣзда; второй отчетъ о съѣздѣ былъ помѣщенъ въ Archives de Psychologie т. IX и принадлежитъ г-жѣ Лидіи Гречулевичъ.

Вотъ какъ г-жа Штейнгаузъ изображаетъ то, что говорилось на второмъ съѣздѣ: „Между тѣмъ какъ одни, Нечаевъ, Лазурскій, Бернштейнъ, Россолимо и др., самое важное значеніе въ психологіи и педагогикѣ придавали эксперименту, другіе (проф. Челпановъ и его сторонники) *рѣшительно принижали значеніе эксперимента* (setzten die anderen die Bedeutung des Experimentes entschieden herab)... Однако, несомнѣнно, изъ дебатовъ выяснилось, что движеніе назадъ (Rückschritt), заигрываніе (Liebäugeln) со старой метафизикой уже больше невозможно: экспериментальный методъ сталъ на твердую почву, и его заслуги должны были сдѣлаться ясными даже самымъ упорнымъ роман-

говорю объ общей психологіи, трактующей объ общихъ законахъ душевной жизни. Она содержитъ тѣ выводы, которые можно сдѣлать изъ всѣхъ видовъ психологическаго изслѣдованія. Она содержитъ общіе законы душевной жизни

тикамъ и метафизикамъ. Это прежде всего признали проф. Челпановъ и его сторонники, которые volens-nolens должны были признать право за экспериментомъ и признать его заслуги, но при этомъ они рѣшительно отвергали примѣненіе эксперимента въ практикѣ школьной жизни. Казалось, что они зашли такъ далеко, что хотѣли выбросить преподаваніе *экспериментальной* психологіи изъ старшихъ классовъ средней школы и хотѣли ей противопоставить теоретическую психологію. Но прижатые къ стѣнѣ (in die Enge getrieben), противники экспериментальной психологіи должны были однако согласиться, что *демонстрированіе* при помощи тахистоскопа, хроноскопа могло бы быть полезно". Казалось бы, что если г-жа Штейнгаузъ пишетъ о спорѣ двухъ противоположныхъ сторонъ, при чемъ она была одной изъ этихъ сторонъ, она приметъ всѣ мѣры къ тому, чтобы быть вполнѣ объективной по отношенію къ той сторонѣ, которой она не сочувствуетъ, и изложитъ ихъ взгляды совершенно безпристрастно. Ничуть не бывало. Точность изложенія, повидимому, совершенно не озабочивала г-жу Штейнгаузъ. Все изложеніе ея представляетъ одно сплошное извращеніе того, что мною говорилось, извращеніе тѣмъ болѣе непростительное, что протоколы съѣзда *напечатаны* и разосланы въ началѣ 1910 года, а отчетъ г-жи Штейнгаузъ объ этомъ съѣздѣ вышелъ въ началѣ 1911 года, такъ что, если она не могла прослѣдить аргументаціи и понять сущности спора, то она все же, перечитавши протоколы въ „Трудахъ" съѣзда, могла бы дать болѣе точный отчетъ о томъ, что говорилось на съѣздѣ. Дѣло имѣетъ такой видъ, какъ если бы г-жа Штейнгаузъ изложивши въ томъ видѣ, въ какомъ это мною только что процитировано, рѣшила даже не смотрѣть на отчеты съѣзда, чтобы не утратить увѣренности, что все ею написанное правильно. Я тотчасъ приведу мѣсто изъ моей рѣчи, напечатанное въ „Трудахъ" съѣзда, изъ котораго читатели увидятъ, что я отнюдь не отрицалъ значенія эксперимента, а самъ доказывалъ важное значеніе экспериментальныхъ методовъ *противъ* тѣхъ, кто отрицаетъ ихъ. Ни единымъ словомъ я не упомянулъ, что я защищаю метафизику, такъ что рѣшительно никому не могъ предоставить возможности доказывать, что заигрываніе со старой метафизикой уже болѣе невозможно. Вотъ что мною было сказано на съѣздѣ, и что зарегистрировано въ „Трудахъ" съѣзда, стр. 66 (это я говорилъ на второй день открытія съѣзда):

„Какъ извѣстно, еще недавно многіе очень скептически относились къ экспериментальной психологіи, но успѣхи ея за послѣднюю четверть столѣтія показали огромную плодотворность употребляемыхъ ею методовъ изслѣдованія. Рѣшены многія проблемы, которыя прежде совсѣмъ не поддавались рѣшенію. Тѣ факты, которые обнаружились благодаря экспериментальнымъ методамъ изслѣдованія, выдвинули новыя проблемы. Къ изслѣдованію многихъ проблемъ примѣнены эксперимен-

въ отличіе отъ психологіи ребенка, психологіи животныхъ, психологіи душевно-больныхъ. Прежде эта психологія называлась эмпирической психологіей. Это именно та психологія, начало которой было положено Локкомъ.

тальные методы изслѣдованія, которыя хотя не дали еще прочныхъ результатовъ, но, тѣмъ не менѣе обѣщаютъ въ будущемъ быть очень плодотворными. Сфера приложенія экспериментальныхъ методовъ все больше и больше расширяется, такъ что со временемъ, можно надѣяться, очень многія проблемы, которыя въ настоящее время не поддаются рѣшенію, будутъ разрѣшены. Въ настоящее время такъ много психологическихъ проблемъ изучается при помощи экспериментальныхъ методовъ изслѣдованія, что разработка многихъ отдѣловъ психологіи невозможна безъ примѣненія экспериментальныхъ методовъ.

„Такое значеніе экспериментальной психологіи обязываетъ стремиться къ тому, чтобы у насъ въ Россіи изученіе экспериментальныхъ методовъ и примѣненіе ихъ распространялось все больше и больше. Желательно, чтобы во всѣхъ русскихъ университетахъ и во всѣхъ тѣхъ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, гдѣ для этого имѣются подходящіе руководители, были учреждены институты экспериментальной психологіи. Очень желательно также, чтобы въ ближайшее время всѣ каѳедры психологіи у насъ въ Россіи были заняты преподавателями, знакомыми съ экспериментально-психологической техникой. Но, съ другой стороны, я думаю, что въ настоящее время *интересъ къ экспериментальной психологіи совершенно напрасно заслоняетъ собою всѣ другіе виды изслѣдованія*“. Неужели, прослушавши эти мои слова, кто-нибудь могъ бы сказать то, что обо мнѣ пишетъ г-жа Штейнгаузъ? Почему же г-жа Штейнгаузъ нашла нужнымъ вкладывать въ уста моихъ противниковъ то, что было сказано именно мною?

Теперь разберемъ ея фразу, что мы „настаиваемъ на *совершенномъ устраненіи* изъ средней школы экспериментальной психологіи“. Въ „Трудахъ“ съѣзда на стр. 67-й читатель можетъ видѣть, какъ я смотрю на психологію въ средней школѣ. „Если изученіе теоретической психологіи представляется такимъ важнымъ, то ясно, что не слѣдуетъ предъявлять требованія, чтобы напр., въ средней школѣ изучалась *только* экспериментальная психологія, потому что, ограничивая даже изученіе психологіи той частью, гдѣ не примѣняются экспериментальные методы изслѣдованія, мы будемъ имѣть вполнѣ достаточно важнаго матеріала для изученія“.

Мнѣ кажется, если я возражаю противъ тѣхъ, которые настаиваютъ на изученіи *только* экспериментальной психологіи, то это вовсе не значитъ, что я совершенно ее исключаю. Я ее не считаю обязательной, между тѣмъ какъ другіе считаютъ обязательной только ту психологію, которую они называютъ экспериментальной.

Вслѣдствіе этого мы и не могли себя поставить въ такое положеніе, чтобы кто-то насъ „приперъ къ стѣнѣ“, послѣ чего мы должны были признаться, что для цѣлей демонстраціи можно допустить тахистоскопъ и пр. Такое признаніе съ нашей стороны есть вымыселъ, можетъ

Эту психологію педагогъ долженъ знать прежде всего. Но такъ какъ, далѣе, педагогамъ приходится имѣть дѣло съ дѣтскимъ возрастомъ, то имъ нужно быть знакомымъ съ тѣми особенностями, которыя присущи душевной жизни ре-

---

быть невольный, г-жи Штейнгаузъ. Это могло произойти оттого, что г-жа Штейнгаузъ совершенно не въ курсѣ тѣхъ вопросовъ, о которыхъ берется знакомить иностранную публику. Если бы она взяла въ руки мой „Учебникъ Психологіи", предназначенный для гимназій, то увидѣла бы, что значительная часть учебника посвящена изложенію вопросовъ экспериментальной психологіи. Спорить противъ себя было бы едва ли цѣлесообразно. Я спорить противъ этого не могъ уже потому, что еще на 1-мъ съѣздѣ, въ 1906 г., я говорилъ слѣд.: „Всякій экспериментъ, который показывается въ классѣ, долженъ непремѣнно служить иллюстраціей какого-нибудь принципа. Въ этомъ смыслѣ *введеніе экспериментальныхъ данныхъ въ психологію является весьма желательнымъ*". („Труды" 1-го съѣзда, стр. 84.) Ясно, слѣд., что объ этомъ и спора быть не могло; споръ былъ совсѣмъ о другихъ вещахъ, о которыхъ, очевидно, г-жа Штейнгаузъ не умѣла разсказать нѣмецкой публикѣ.

Другая корреспондентка, г-жа Лидія Гречулевичъ, хотя выступаетъ горячей защитницей экспериментальнаго метода и пріемовъ точныхъ наукъ въ психологіи, однако въ собственномъ изложеніи она рѣшительно пренебрегаетъ не только точностью, но даже и простой фактичностью. Ея изложеніе работъ двухъ съѣздовъ по педагогической психологіи такъ же, какъ и изложеніе г-жи Штейнгаузъ, представляетъ сплошной вымыселъ, въ чемъ читатели тотчасъ же убѣдятся, если сопоставятъ то, что она пишетъ, съ тѣмъ, что содержится въ печатныхъ „Трудахъ" съѣздовъ.

Вотъ что пишетъ г-жа Гречулевичъ относительно 1-го съѣзда (Archives de Psychologie. Tome IX, стр. 144.): „Оживленныя пренія возникли между представителями двухъ научныхъ теченій, между теоретиками и практиками, между сторонниками метафизической науки и сторонниками науки экспериментальной (de la science expérimentale). Г. Челпановъ,—авторъ учебника психологіи для среднихъ школъ. рекомендованнаго министерствомъ народнаго просвѣщенія,—*высказался противъ распространенія пріемовъ точныхъ наукъ въ психологіи* (s'est elevé contre la propagation des procédés des sciences précises dans la psychologie). Теперь пусть читатель откроетъ стр. 83 „Трудовъ" перваго всероссійскаго съѣзда по педагогической психологіи. Онъ тамъ увидитъ слѣд. мѣсто изъ моей рѣчи на съѣздѣ: „По моему мнѣнію, всѣ тѣ вопросы *экспериментальной* психологіи, которые служатъ для иллюстраціи какихъ-нибудь общихъ принциповъ психологіи, должны быть вводимы, по мѣрѣ возможности, въ курсъ психологіи". Очевидно, что если бы г-жа Гречулевичъ прочла это мѣсто и только что процитированное мѣсто на стр. 84 тѣхъ же „Трудовъ", прежде чѣмъ писать отчетъ, то ей и въ голову не пришло бы утверждать то, что она утверждаетъ.

Если бы она прочла только это приведенное мѣсто, то она ни-

бенка. Педагогъ долженъ быть знакомъ съ тѣми результатами, къ которымъ приходитъ современное психологическое изслѣдованіе душевной жизни дѣтей. Это то, что можно назвать психологіей ребенка, дѣтскаго возраста.

какъ не могла бы написать слѣдующихъ словъ относительно II-го съѣзда: „Первыя засѣданія были посвящены основнымъ вопросамъ: на этотъ разъ ни одинъ голосъ не протестовалъ противъ методовъ экспериментальной психологіи, и даже проф. Челпановъ нашелъ ихъ законными и очень полезными". Что я не протестовалъ противъ методовъ экспериментальной психологіи, это совершенно вѣрно, но не потому, что меня научили этому на съѣздѣ, а потому, что я вообще *никогда* не отрицалъ экспериментальныхъ методовъ въ психологіи, какъ это хорошо знаютъ мои читатели.

Приведу еще два мѣста изъ отчета г-жи Гречулевичъ, но уже безъ комментарія, потому что нелѣпость ихъ бросается въ глаза всякому. „Оживленные споры возникли по поводу заявленія проф. Челпанова, который сказалъ, что, въ качествѣ ученаго и философа, онъ считаетъ себя обязаннымъ предостеречь своихъ коллегъ отъ *печальныхъ послѣдствій, которыя можетъ повлечь за собою распространеніе этой науки (экспериментальной психологіи) въ обществѣ и въ среднихъ школахъ*". За границей, можетъ быть, и повѣрятъ, что въ Россіи профессора могутъ говорить подобный вздоръ, но въ Россіи есть много гимназистовъ и гимназистокъ, которые знаютъ, что это нелѣпый вздоръ, и что я ничего подобнаго сказать не могъ. Далѣе, г-жа Гречулевичъ пишетъ: „Мысль г. Челпанова, что лучшія психологическія теоріи создались внѣ опытовъ, и что эти теоріи, основанныя единственно на субъективномъ наблюденіи и анализѣ, ничѣмъ не обязаны объективному методу, эта мысль не встрѣтила сочувствія ни у одного изъ профессоровъ членовъ съѣзда" (ne se trouve partagé par aucun professeur membre du congrés). Совершенно справедливо, что эта мысль не встрѣтила сочувствія, но только потому, что я ее не высказывалъ и высказать не могъ по причинамъ, которыя можетъ объяснить г-жѣ Гречулевичъ любой гимназистъ, учившійся психологіи по моему учебнику.

Если бы г-жа Гречулевичъ хотѣла совершенно *добросовѣстно* познакомить западную публику съ состояніемъ психологіи въ Россіи, то вмѣсто того, чтобы ограничиться сообщеніемъ, что мой „Учебникъ Психологіи" одобренъ министерствомъ народнаго просвѣщенія, взяла бы въ руки этотъ учебникъ и разсмотрѣла бы его содержаніе; тогда она увидѣла бы, что „Учебникъ Психологіи" во множествѣ своихъ главъ представляетъ именно *экспериментальную* психологію. Если бы г-жа Гречулевичъ понимала, какую отвѣтственную задачу она беретъ на себя, рѣшаясь знакомить западную публику съ состояніемъ психологіи въ Россіи, то она поинтересовалась бы тѣмъ, что мною когда-нибудь было напечатано. Если бы она это сдѣлала, по крайней мѣрѣ теперь, послѣ того какъ она написала свою замѣтку, то она увидѣла бы, какой возмутительной клеветой является ея заявленіе, что я

А какъ же быть съ такъ называемой экспериментальной психологіей?

Такъ какъ, съ моей точки зрѣнія, между экспериментальной психологіей и психологіей просто нѣтъ принципіальнаго различія, то я не счелъ бы нужнымъ отдѣльно упоминать о томъ, что педагогъ долженъ быть знакомъ съ экспериментальной психологіей, потому что въ настоящее время все содержаніе экспериментальной психологіи входитъ въ содержаніе общей психологіи. Если бы экспериментальную психологію пришлось изучать отдѣльно, то учитель долженъ былъ бы сосредоточить свое вниманіе на изученіи тѣхъ вопросовъ, съ которыми придется имѣть дѣло въ педагогической практикѣ, напримѣръ, съ экспериментальными изслѣдованіями памяти, вниманія и т. п.

Какое значеніе имѣетъ для педагога знаніе теоретической психологіи?

Она важна для педагога во многихъ отношеніяхъ. Она прежде всего важна для установленія психологическихъ категорій. Именно знакомство съ общей психологіей даетъ воз-

---

будто бы высказался противъ распространенія примѣненія пріемовъ точныхъ наукъ въ психологіи.

Желая ознакомиться съ тѣмъ, что мною когда-либо было написано, она, можетъ быть, увидѣла бы, что въ 1888 году мною была напечатана статья „Значеніе психометрическихъ изслѣдованій для психологіи“ („Русская Мысль“, № 7). Въ этой статьѣ я именно сдѣлалъ опытъ пропагандированія *экспериментальной* психологіи. Г-жа Гречулевичъ можетъ легко видѣть, что это было тогда, когда о петербургской школѣ экспериментальныхъ психологовъ еще и помину не было. Очевидно, г-жа Гречулевичъ совсѣмъ не поняла, что́ я на съѣздѣ признавалъ, и что́ я отрицалъ.

Относительно обѣихъ корреспондентокъ я считаю необходимымъ замѣтить слѣдующее: на ихъ примѣрѣ я совершенно ясно вижу, къ чему можетъ привести одностороннее увлеченіе одной только экспериментальной психологіей. Продѣлавъ дюжину экспериментовъ, онѣ рѣшили, что въ такой мѣрѣ знакомы съ психологіей, что даже могутъ выступать въ литературѣ съ квалификаціей цѣлыхъ направленій. Но отсутствіе теоретическаго образованія по психологіи отразилось на томъ, что онѣ даже не были въ состояніи прослѣдить за преніями на съѣздѣ.

Если я остановился на разсмотрѣніи этихъ двухъ корреспонденцій, то именно изъ тѣхъ соображеній, чтобы показать, какой поразительный дилетантизмъ развивается въ психологіи, если подъ психологіей начинаютъ понимать умѣніе производить какіе-нибудь эксперименты и ничего больше.

можность правильно опредѣлять основныя психологическія понятія (воли, памяти, вниманія и такъ далѣе). Это въ свою очередь даетъ педагогу возможность правильно руководить развитіемъ душевныхъ способностей. Далѣе, благодаря общей психологіи становится возможнымъ педагогическій опытъ. Она даетъ педагогу возможность выражать педагогическій опытъ въ научныхъ терминахъ. Безъ знанія общей психологіи педагогическій опытъ часто совершенно утрачивается для науки.

Такимъ образомъ, если признать, что психологія вообще должна являться основой педагогики, то совершенно ясно, что педагогъ долженъ быть знакомъ, во-1-хъ, съ психологіей общей, или теоретической, во-2-хъ, съ психологіей дѣтскаго возраста, въ-3-хъ, съ экспериментальными методами изслѣдованія.

Но гдѣ и какимъ образомъ педагоги могли бы усваивать эти знанія по психологіи?

Желая отвѣтить на этотъ вопросъ, я бы раздѣлилъ педагоговъ на двѣ категоріи. Есть педагоги, которые по обстоятельствамъ жизни и по подготовкѣ могутъ заниматься самостоятельными научными изслѣдованіями, и педагоги-практики, которые не могутъ этого дѣлать. Когда мы говоримъ объ изученіи психологіи педагогами, то мы имѣемъ въ виду или тѣхъ, которые желаютъ заниматься самостоятельными изслѣдованіями, или тѣхъ, кто думаетъ только о своемъ самообразованіи. Оставляя пока вопросъ относительно того, какъ должны заниматься педагоги первой группы, я укажу на то, какія требованія должны быть предъявлены къ педагогамъ второй группы.

Гдѣ рядовой педагогъ можетъ почерпнуть знанія по психологіи? Я бы сказалъ, что практически этотъ вопросъ разрѣшается такъ: педагогъ можетъ изучить рядъ сочиненій по психологіи, и этого для него достаточно. Если онъ изучитъ эти книги въ такой мѣрѣ, что будетъ затѣмъ въ состояніи слѣдить за текущей журнальной педагогической литературой, то этого и довольно.

Когда я высказываюсь такимъ образомъ, то я рискую вызвать неудовольствіе со стороны педагоговъ, которые, можетъ быть, найдутъ, что я отношусь слишкомъ недовѣрчиво къ ихъ способности усваивать знанія, что предложеннаго мною слишкомъ мало, что они могли бы знать больше. Я, разумѣется, имѣю въ виду тѣ минимальныя знанія, которыхъ, по-моему,

совершенно достаточно для педагогическаго обихода. Но чтобы не быть одинокимъ въ этомъ своемъ утвержденіи, сошлюсь на свидѣтельство нѣмецкаго психолога Липмана. У него есть работы по экспериментальной психологіи и педагогикѣ, онъ увлекается мыслью дать учителямъ соотвѣтствующую психологическую подготовку. И вотъ въ одномъ журналѣ, который посвященъ вопросу объ общенаучномъ образованіи учителей [1]), появилась его статья подъ заглавіемъ: „Какъ учитель долженъ поставить себя по отношенію къ психологіи".

На этотъ вопросъ онъ отвѣчаетъ такъ же, какъ и я: „То, что изъ психологическихъ знаній дѣйствительно необходимо для учителя, не такъ много и не такъ трудно понятно, чтобъ нельзя было этого *усвоить изъ книгъ*". Липманъ и самъ написалъ небольшую книжку: „Психологія для педагоговъ" [2]), содержащую въ себѣ свѣдѣнія изъ теоретической психологіи и психологіи ребенка, и онъ полагаетъ, что это есть тотъ минимумъ, которымъ учитель могъ бы довольствоваться.

Но, конечно, этого въ идеалѣ недостаточно; желательно было бы нѣчто большее.

Я позволю себѣ сказать слѣдующее: пора въ Россіи поступить такъ, какъ поступаютъ по отношенію къ другимъ наукамъ въ Германіи и Америкѣ, т.-е. учредить при университетахъ постоянные лѣтніе курсы психологіи для учителей средней школы. Такіе курсы иногда читаются въ Петербургѣ; желательно было бы, чтобы это дѣло было расширено, и курсы психологіи для учителей читались вездѣ, гдѣ есть университеты. *Нужно учрежденіе постоянно функціонирующихъ лѣтнихъ курсовъ по психологіи.* Преподаваніе на нихъ должно вестись не только въ формѣ лекцій, но и въ формѣ практическихъ занятій. Это дастъ возможность проникнуть научнымъ свѣдѣніямъ по психологіи въ широкую массу учителей. Такіе курсы могли бы имѣть огромное практическое значеніе на ряду со съѣздами по педагогикѣ и по психологіи.

Но какъ же быть тѣмъ педагогамъ, которые желаютъ самостоятельно изслѣдовать педагогическіе вопросы?

Для всякаго ясно до очевидности, что для развитія педаго-

---

[1]) Wissenschaftliche Rundschau. Zeitschrift für die allgemeinwissenschaftliche Fortbildung des Lehrers. 1910. H. I. Статья: Wie soll sich der Lehrer zur Psychologie stellen?

[2]) Grundriss der Psychologie für Pädagogen, 1909, von Otto Lipmann.

гическаго дѣла такого рода изслѣдованія чрезвычайно важны. Весь вопросъ въ томъ, существуютъ ли условія, благопріятствующія для экспериментальнаго изслѣдованія? Для этихъ послѣднихъ нужны соотвѣтствующія учрежденія, и нужна соотвѣтствующая предварительная подготовка: нужно знакомство съ методами изслѣдованія, а такое знакомство пріобрѣтается путемъ изученія ихъ въ теченіе годовъ и притомъ въ спеціально для этого приспособленныхъ институтахъ. Я думаю, что обыкновенный учитель, занятый учебнымъ дѣломъ, едва ли употребитъ время съ пользой, если приступитъ къ экспериментальному изслѣдованію педагогическихъ проблемъ безъ предварительной научной подготовки. Я думаю, что было бы вполнѣ цѣлесообразно, если бы университеты организовали спеціальные *педагогическіе институты*, подобные такъ называемымъ психологическимъ лабораторіямъ или психологическимъ институтамъ. Могу отмѣтить, что такіе педагогическіе институты имѣются въ Америкѣ и Германіи на ряду съ психологическими институтами [1]). Научная разработка педагогическихъ вопросовъ можетъ совершаться только въ такихъ институтахъ, и только въ такихъ институтахъ можно собрать матеріалъ, который приведетъ къ реформѣ педагогики.

Если приведенная выше резолюція съѣзда можетъ быть понята въ томъ смыслѣ, что педагогъ при обычной школьной обстановкѣ можетъ экспериментально собирать матеріалъ, который можетъ имѣть научное значеніе, то я считаю это мнѣніе на основаніи выше приведенныхъ соображеній совершенно неправильнымъ, потому что научныя средства современной школы не даютъ возможности привлекать къ научнымъ изслѣдованіямъ массу педагоговъ. Научная работа можетъ и должна производиться въ спеціально для того приспособленныхъ учрежденіяхъ [2]).

Сошлюсь опять на мнѣніе Липмана. По словамъ этого послѣдняго, учитель, приступающій къ самостоятельному изслѣдованію педагогическихъ проблемъ, долженъ быть знакомъ

---

[1]) Объ этомъ см. Zeitschrift für angewandte Psychologie, B. 3, стр. 451 u. Zeitschrift für Paedagogische Psychologie. 12 Jahrg. Стр. 67.

[2]) Если бы педагоги производили изслѣдованія въ школьной обстановкѣ, то все же было бы гораздо цѣлесообразнѣе, если бы эти изслѣдованія производились подъ *руководствомъ* и подъ *отвѣтственностью* педагогическихъ институтовъ или другихъ ученыхъ учрежденій.

со статистическими методами, съ методами экспериментальнаго изслѣдованія путемъ прохожденія въ хорошей школѣ. Вотъ его слова: „Отъ этой группы учителей, конечно, значительно меньшей, мы должны были бы требовать точнаго знанія методовъ. Работа безъ такого знакомства съ методами являлась бы простымъ дилетантизмомъ и, какъ таковая, была бы *для науки скорѣе вредной, чѣмъ полезной*“ [1]).

Современное положеніе школы у насъ заставляетъ меня рекомендовать педагогамъ воздержаться отъ экспериментальныхъ изслѣдованій.

Но допустимъ, что школа дастъ учителю психологическую лабораторію, въ которой онъ можетъ заняться педагогическими изслѣдованіями. Чѣмъ онъ долженъ заниматься въ такихъ лабораторіяхъ?

Липманъ предлагаетъ тѣмъ педагогамъ, которые хотятъ заниматься изслѣдованіями душевной жизни ребенка, центръ тяжести своихъ занятій перенести на *собираніе коллекцій*. Я вполнѣ присоединяюсь къ мнѣнію Липмана и думаю, что это было бы наиболѣе цѣлесообразнымъ способомъ собиранія того фактическаго матеріала, который могъ бы имѣть научное значеніе. Но такое собираніе матеріала едва ли можно назвать экспериментальнымъ изслѣдованіемъ, потому что это послѣднее вообще предполагаетъ пользованіе аппаратами. Вотъ что по этому поводу говоритъ Липманъ: „Я совершенно ничего не возражалъ бы противъ психологическихъ лабораторій [2]), какъ мѣста образованія для учителей, если бы не было основаній опасаться, что занятія съ аппаратами и проблемами, которыя трактуются при помощи аппаратовъ, не приведутъ учителя въ тѣ области, трактованіе которыхъ именно полезно для учителя. Можно радоваться, когда учительскіе союзы устраиваютъ психологическіе институты, но въ этихъ послѣднихъ самую главную роль должны играть не аппараты, но коллекціи, напр.: *коллекціи дѣтскихъ рисунковъ* и т. п. При обученіи должна доминировать не техника аппаратовъ, но изученіе статистическихъ методовъ“ [3]).

Какъ же быть тѣмъ педагогамъ, которые хотѣли бы поль-

---

[1]) Съ этими словами слѣдуетъ сравнить то, что мною было говорено на второмъ съѣздѣ по педагогической психологіи.

[2]) Обращаю вниманіе читателей на то, что и въ Германіи психологическія лабораторіи для учителей вызываютъ возраженія.

[3]) См. процит. статьи.

зоваться экспериментально-психологическими изслѣдованіями для практическихъ цѣлей, для опредѣленія индивидуальности? Другими словами, если бы они захотѣли ставить „діагнозъ личности“ при помощи экспериментально-психологическихъ методовъ. Какъ извѣстно, нѣкоторые педагоги утверждаютъ, что въ современной экспериментальной психологіи есть точные методы не только для опредѣленія психическихъ особенностей дѣтей, но равнымъ образомъ степени „одаренности“ дѣтей.

Этотъ вопросъ у насъ въ Россіи пріобрѣлъ особенное значеніе потому, что приватъ-доцентъ Московскаго Университета Г. И. Россолимо предложилъ собственные методы опредѣленія одаренности, которые названы имъ „методомъ психологическихъ профилей“.

Останавливаюсь на разсмотрѣніи методовъ Г. И. Россолимо потому, что многимъ педагогамъ кажется, что въ его пріемѣ изслѣдованія содержится нѣчто такое, что могло бы имѣть для нихъ важное практическое значеніе. Я позволяю себѣ совершенно отрицать какое бы то ни было практическое значеніе за ними. По моему мнѣнію, методъ психологическихъ профилей совершенно не можетъ быть примѣняемъ на практикѣ.

Прежде всего я нахожу, что совершенно неосновательно Г. И. Россолимо называетъ свой методъ изслѣдованія методомъ „психологическихъ профилей“, потому что это названіе необычайно претенціозно, содержитъ въ себѣ преувеличенную квалификацію метода и вслѣдствіе этого можетъ ввести въ заблужденіе людей неопытныхъ въ психологіи, потому что можетъ заставить ихъ думать, что при помощи этихъ методовъ можно получить результаты, которыхъ въ дѣйствительности получить нельзя. Что такое на самомъ дѣлѣ его „психологическій профиль“? Это не что иное, какъ то, что обыкновенно называется „кривою“. Всякій знаетъ, что тому или другому явленію, изображенному графически, соотвѣтствуетъ та или иная кривая, которая и характеризуетъ его. Совершенно было бы достаточно, если бы Г. И. Россолимо показалъ, что для тѣхъ или другихъ испытанныхъ имъ психическихъ типовъ существуютъ тѣ или иныя кривыя, и называлъ бы ихъ просто кривыми, между тѣмъ онъ называетъ ихъ *психологическими* профилями. Это названіе заставляетъ думать, что рѣчь идетъ о чемъ-то такомъ, что дѣй-

ствительно отображаетъ *душу*. На самомъ дѣлѣ здѣсь даже отдаленной аналогіи съ фотографіей не имѣется, потому что отдѣльные тесты, при помощи которыхъ можно опредѣлить вниманіе, память и т. п. даннаго лица, очень далеки отъ того, чтобы отражать личность его [1]). Тотъ, кто назвалъ эти методы „фотографіей души", осудилъ ихъ, показавъ, въ какое заблужденіе можетъ ввести терминологія Г. И. Россолимо

Мнѣ кажется, что если кто-либо предлагаетъ какой-нибудь новый методъ для практическаго примѣненія въ широкихъ кругахъ, то онъ долженъ изложить свой методъ въ какомъ-либо спеціальномъ научномъ журналѣ, выслушать возраженія, отвѣтить на нихъ; и только послѣ этого, убѣдившись въ правильности своего метода, предложить свой методъ для практическаго пользованія. Очевидно, совсѣмъ иного взгляда на этотъ вопросъ держится Г. И. Россолимо. Въ началѣ іюня 1909 г. мы слышали докладъ на тему о методѣ психологическихъ профилей на съѣздѣ по педагогической психологіи. На этотъ докладъ можно было смотрѣть, какъ на предварительное сообщеніе. Проходитъ годъ,—докладъ въ печати не появляется. Возможно было сдѣлать предположеніе, что авторъ перерабатываетъ его. Но вотъ въ 1910 году 31 мая появляется уставъ Ломоносовскаго общества, однимъ изъ параграфовъ котораго рекомендуется пользованіе психологическими профилями для практическихъ цѣлей [2]). И только послѣ этого, въ сентябрѣ мѣсяцѣ того же года, появляется въ печати статья Г. И. Россолимо о методѣ психологическихъ профилей [3]). Допустима ли, съ точки зрѣнія научной осторожности, такая необычайная поспѣшность въ вопросѣ такой огромной практической важности?

Слѣдующее мое замѣчаніе касается того, что Г. И. Россолимо совершенно игнорируетъ какую бы то ни было научную литературу, а вслѣдствіе этого и не подозрѣваетъ даже о

[1]) Объ этомъ см. мою статью: „Современная индивидуальная психологія и ея практическое значеніе".

[2]) Свѣдѣнія эти я заимствую изъ статьи г-на С. Ж. въ „Русскихъ Вѣдомостяхъ" 1910 г., № 302. Въ этой статьѣ говорится: „Наилучшей формой почитанія памяти Ломоносова признана была организація спеціальнаго общества, въ задачи котораго входило бы отысканіе и воспитаніе *талантовъ* изъ среды крестьянъ". Опредѣленіе талантливости происходило при помощи экспериментально-психологическихъ изслѣдованій Г. И. Россолимо.

[3]) „Русская Школа", № 10, 1910.

существованіи сомнѣній и возраженій, которыя уже раньше приводились *противъ опредѣленія одаренности,* и, разумѣется, съ своей стороны не принимаетъ никакихъ мѣръ къ тому, чтобы устранить эти сомнѣнія. Мало того, онъ не находитъ нужнымъ считаться съ мнѣніями даже представителей *экспериментальной* педагогики. Вотъ примѣръ. На 2-мъ съѣздѣ по педагогической психологіи онъ демонстрировалъ діаграммы психологическихъ профилей. Въ этомъ своемъ докладѣ Г. И. Россолимо утверждалъ, что есть профили характерные для даровитыхъ, для ненормальныхъ и т. п. Оставалось неяснымъ, какимъ образомъ получены были профили лицъ одаренныхъ, или, какъ ихъ называетъ Г. И. Россолимо, способныхъ. Какъ выяснилось впослѣдствіи, эти профили были получены изъ испытанія 6 лицъ; такъ говорится, по крайней мѣрѣ, въ „Методикѣ“ [1]). Въ другомъ сочиненіи („Общая характеристика психологическихъ профилей“—М. 1910) то же говорится о кривой „способныхъ“, но авторъ даже не находитъ нужнымъ упоминать, изъ изслѣдованія какого числа „способныхъ“ получилась кривая, между тѣмъ какъ отъ этого зависитъ все значеніе этой кривой. Г. И. Россолимо, получивъ кривую изъ изслѣдованія 6 или, можетъ быть, нѣсколько большаго числа лицъ, думаетъ, что онъ уже разрѣшилъ проблему одаренности, а между тѣмъ одинъ изъ вождей современной экспериментальной педагогики вотъ что говоритъ относительно того, разрѣшена ли проблема одаренности, и какъ она могла бы быть разрѣшена. „Отграниченіе сверхнормальныхъ или высокоодаренныхъ отъ среднеодаренныхъ *до сихъ поръ не удавалось сдѣлать* чисто количественнымъ способомъ. Отвѣтъ на этотъ вопросъ мы можемъ ожидать отъ обширныхъ массовыхъ изслѣдованій, которыя содержали бы въ себѣ продукты дѣятельности *тысячей* дѣтей различныхъ возрастовъ“ [2]).

---

[1]) См. его „Психологическіе профили“. Методика. М. 1910.

[2]) *Meumann.* Experimentelle Paedagogik. B. I, стр. 523. Относительно того, что проблема одаренности въ современной психологіи не рѣшена, читатель можетъ найти указаніе въ той же книгѣ Меймана на стр. 386, 391, 407. (См. также стр. 114—117 вышеприведенной статьи объ индивидуальной психологіи). Это мнѣніе Мейманъ еще разъ высказалъ въ одной изъ послѣднихъ книжекъ Zeitschrift für experimentelle Paedagogik, 1910, XI. B. H. 1. въ слѣд. выраженіяхъ: „man verzichtet daher am besten ganz auf Feststellung der „allgemeinen Intelligenz“ mit den

Такимъ образомъ, проблема одаренности по Мейману еще не рѣшена, а по Г. И. Россолимо настолько рѣшена, что даже можетъ быть примѣняема на практикѣ. По Мейману, чтобы рѣшить эту проблему нужно изслѣдовать тысячи дѣтей, а Г. И. Россолимо находитъ это обстоятельство настолько маловажнымъ, что даже не считаетъ нужнымъ упоминать, со сколькихъ дѣтей онъ снималъ свои „профили".

Кромѣ того, въ тѣхъ кривыхъ, которыя приводитъ Россолимо относительно изслѣдованныхъ имъ „способныхъ", совершенно не указанъ ни возрастъ, ни полъ изслѣдуемыхъ. Въ виду несомнѣннаго различія въ индивидуальныхъ особенностяхъ дѣтей различнаго возраста и различнаго пола, полученные результаты не могутъ имѣть никакого руководящаго значенія, потому что кривая одаренности для мальчика 8 лѣтъ можетъ быть совсѣмъ не та, что для юноши 20 лѣтъ, и для мальчика 8 лѣтъ совсѣмъ не та, что для дѣвочки 8 лѣтъ. Игнорированіе этого обстоятельства дѣлаетъ результаты изслѣдованій Г. И. Россолимо лишенными всякаго практическаго значенія.

Далѣе, въ опубликованныхъ сочиненіяхъ Г. И Россолимо мы нигдѣ не находимъ *оправданія* примѣняемаго имъ метода. Ему нужно было доказать, что при помощи его метода дѣйствительно можно измѣрять одаренность. Онъ нигдѣ этого не дѣлаетъ. Въ его книгѣ содержится только *методика* опредѣленія одаренности, оправданія же практическаго примѣненія не только не имѣется, а, напротивъ, то, что приводится въ концѣ книги, указываетъ на то, что авторъ самъ смотритъ на предлагаемые имъ методы исключительно съ методологической точки зрѣнія. Какъ же онъ рѣшается послѣ этого рекомендовать свой методъ для практическаго примѣненія? [1])

Testmethoden überhaupt". Самый методъ Мейманъ называетъ das *Problem* der Jntelligenzprüfung.

[1]) Вотъ что говоритъ самъ Г. И. Россолимо о значеніи предлагаемаго имъ метода („Психологическіе профили", 1910, стр. 50—51): „Оно можетъ сводиться къ пригодности: во-1-хъ, для разрѣшенія иныхъ общихъ психологическихъ вопросовъ; во-2-хъ, для разработки вопроса о типахъ психическихъ индивидуальностей; въ-3-хъ, для сравнительнаго изученія профилей одного и того же индивидуума при различныхъ условіяхъ; въ-4-хъ, для изслѣдованій въ области развитія личности въ различные періоды ея жизни, въ-5-хъ, для разрѣшенія многихъ вопросовъ изъ педагогической психологіи, какъ теоретической,

Изъ опубликованныхъ сочиненій Г. Россолимо ясно, что онъ даже не подозрѣваетъ существованія *проблемы одаренности*. Эта послѣдняя можетъ быть разрѣшена только въ томъ случаѣ, если будетъ разрѣшена въ свою очередь проблема *соотношенія способностей* или проблема корреляцій. Проблема корреляцій давно существуетъ въ наукѣ. Еще въ 1896 году она была совершенно ясно формулирована Бинэ. Въ послѣдніе годы былъ произведенъ цѣлый рядъ изслѣдованій съ примѣненіемъ строго научныхъ математико-статистическихъ методовъ для разрѣшенія этой проблемы. Былъ

такъ и практической; въ-6-хъ, для разработки ученія объ умственной отсталости; въ-7-хъ, для облегченія изслѣдованія и діагностицированія многихъ болѣзненныхъ формъ и симптомовъ; въ-8-хъ, для цѣлей клиническаго и судебно-психіатрическаго изслѣдованія".

Почему ничего не сказано относительно того, что этотъ методъ можетъ быть примѣняемъ также и для изслѣдованія одаренности? Неужели въ неопредѣленной фразѣ, что его методъ пригоденъ „для разрѣшенія многихъ вопросовъ изъ педагогической психологіи, какъ теоретической, такъ и практической", подразумѣвается, что этотъ методъ можетъ быть примѣняемъ для опредѣленія одаренности? Но вѣдь въ такомъ случаѣ это былъ бы только темный намекъ, а отнюдь не оправданіе. Для практическаго примѣненія метода требуется именно оправданіе.

Что у Г. И. Россолимо совершенно нѣтъ не только оправданія понятія *одаренности*, но и вообще нѣтъ правильнаго опредѣленія этого понятія, можно видѣть изъ замѣтки А. Ш. въ „Русскихъ Вѣдомостяхъ" (№ 29, 1911 г.), которая появилась послѣ прочтенія настоящаго моего доклада. Оставляя отвѣтственность за точность изложенія на А. Ш., я выписываю это мѣсто изъ указанной статьи: „Психологія, какъ извѣстно, еще ничего не знаетъ относительно талантливости и даровитости. Въ своемъ отвѣтѣ (на съѣздѣ по экспериментальной педагогикѣ) Г. И. Россолимо отмѣтилъ слѣд.: при помощи своихъ экспериментально-психологическихъ профилей онъ констатируетъ лишь *отсутствіе умственнаго дефекта*. Совѣтъ Общества имени Ломоносова отбираетъ не таланты и геніевъ, а лишь способныхъ и только послѣ полученія удовлетворительныхъ отзывовъ учителей по даннымъ наблюденія". Въ Обществѣ имени Ломоносова *одаренность* опредѣляется при помощи методовъ, предложенныхъ Г. И. Россолимо. Но если вѣрить А. Ш., то Г. И. Россолимо самъ заявилъ на съѣздѣ, что при помощи своихъ экспериментально-психологическихъ профилей онъ констатируетъ лишь *отсутствіе умственнаго дефекта*. Можно смѣло утверждать, что такое опредѣленіе одаренности или способности является и въ наукѣ, и въ жизни впервые. Если ребенокъ оказывается не идіотомъ, то значитъ онъ настолько одаренный, что пользуется правомъ на стипендію имени Ломоносова, между тѣмъ какъ въ уставѣ Общества, вѣдь, несомнѣнно, дѣло идетъ именно о *талантливыхъ* дѣтяхъ. (См. примѣч. на стр. 62-й.)

моментъ, когда казалось, что эта проблема близка къ разрѣшенію. Одни изслѣдованія приводили, повидимому, къ положительнымъ результатамъ, зато другія приводили къ совершенно отрицательнымъ. Наконецъ, эти методы изслѣдованія перешли даже въ учебники [1]).

Г. И. Россолимо, который рѣшилъ произвести реформу въ изслѣдованіи одаренности и предложилъ свой собственный методъ, ничего не знаетъ о тѣхъ сомнѣніяхъ, которыя существуютъ въ наукѣ, и дѣйствуетъ такъ, какъ если бы этихъ сомнѣній не было вовсе. Онъ проходитъ мимо проблемы корреляцій, послѣ разрѣшенія которой только и можетъ быть рѣчь о психологическомъ діагнозѣ. Можно ли такой пріемъ игнорированія того, что дѣлается въ наукѣ, считать дозволительнымъ для того, кто намѣревается оперировать съ методами, долженствующими имѣть практическое значеніе?

Я остановился на разсмотрѣніи практическаго значенія методовъ, предложенныхъ Г. И. Россолимо, потому что есть много русскихъ педагоговъ, которые возлагаютъ большія надежды на возможность ставить психологическіе діагнозы при помощи этихъ методовъ. Я съ своей стороны считаю необходимымъ отмѣтить, что проблема опредѣленія одаренности въ современной психологіи еще не разрѣшена.

Для того, чтобы разрѣшить проблему опредѣленія одаренности, нужно произвести еще огромную работу. Педагоги еще должны подождать, пока проблема опредѣленія одаренности будетъ разрѣшена въ той мѣрѣ, какъ это нужно для практическаго примѣненія. Эти методы пока имѣютъ исключительно методологическое значеніе. Они должны пока оста-

---

[1]) См. *Schulze*. Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Paedagogik, 1909, стр. 258—273.

Вотъ важнѣйшая литература о корреляціяхъ:

Spearman. „General Intelligence" objectively determined and measured. American Journal of Psychology. Vol. XV, 1904.

Krüger und Spearman. Die Korrelation zwischen verschiedenen geistigen Leistungsfähigkeiten. Zeitschrift für Psychologie. B. 44.

Heymans. Ueber einige psychische Korrelationen. Zeitshrift für angewandte Psychologie, I, 1908.

Burt. Experimental Tests of General Intelligence. The Britisch Journal of Psychology, 1909.

Thorndike. The relation of Accuracy in Sensory Discrimination to General Intelligence. Americ. Journal of Psychology, 1909.

ваться только въ предѣлахъ психологическихъ и педагогическихъ лабораторій. Они должны быть разработаны, и только послѣ того, какъ ихъ практическая пригодность будетъ доказана, они могутъ быть отданы на пользованіе педагоговъ.

Я могъ бы такъ формулировать то, въ какое отношеніе долженъ педагогъ стать къ психологіи:

1) Весьма желательно, чтобы педагоги изучали психологію въ возможной полнотѣ.

2) Экспериментально-психологическія изслѣдованія педагогическихъ проблемъ слѣдуетъ производить только въ спеціальныхъ институтахъ. Педагоги отнюдь не должны заниматься діагнозомъ личности и не должны заботиться о пріобрѣтеніи соотвѣтствующихъ аппаратовъ.

Въ заключеніе я считаю необходимымъ сдѣлать еще одно замѣчаніе относительно *экспериментальной* педагогики.

Одинъ апологетъ съѣзда по экспериментальной педагогикѣ, сдѣлавъ обзоръ работъ съѣзда, такъ резюмируетъ свое отношеніе къ нему: „Что современное состояніе экспериментальной педагогики не таково, чтобы рѣшать больные вопросы школьнаго обученія и домашняго воспитанія, это, конечно, знаютъ и устроители съѣзда". Подъ больными вопросами, какъ это видно изъ отчета его о работахъ съѣзда, имѣется въ виду также и вопросъ о діагнозѣ личности [1]).

Если современное состояніе экспериментальной педагогики таково, что она не можетъ рѣшать практическіе вопросы, то зачѣмъ же созывать съѣздъ именно по *экспериментальной* педагогикѣ и приглашать на него педагоговъ-практиковъ. Вѣдь они ищутъ разрѣшенія именно тѣхъ вопросовъ, которые имѣютъ практическое значеніе. Мнѣ кажется, что педагогъ могъ бы сказать: „Господа экспериментальные педагоги, вырабатывайте методы изслѣдованія, которые вы считаете цѣлесообразными для реформированія педагогики. Когда вы эти вопросы разрѣшите, тогда пригласите и насъ, педагоговъ".

Если устроители съѣзда очень хорошо знаютъ, что экспериментальная педагогика не можетъ рѣшать практическихъ вопросовъ, то зачѣмъ же въ такомъ случаѣ выносить резолюціи, которыя пропагандируютъ именно *экспериментальную* педагогику, и зачѣмъ вовлекать педагоговъ въ эти изслѣдо-

[1]) Смотри вышеуказанную статью Л. Оршанскаго.

ванія, относительно которыхъ имъ извѣстно, что они не имѣютъ практическаго значенія?

Наконецъ, послѣднее замѣчаніе по адресу устроителей съѣзда по экспериментальной педагогикѣ. Мнѣ кажется, что надо было созвать съѣздъ не по *экспериментальной* педагогикѣ, а по педагогикѣ просто. Это, съ одной стороны, значительно расширило бы программу съѣзда [1]), съ другой

---

[1]) Въ „Русскихъ Вѣдомостяхъ“ (№ 29, 1911 г.) была напечатана статья А. Ш. по поводу съѣзда по экспериментальной педагогикѣ. По словамъ А. Ш., „Программа съѣзда была намѣчена *весьма широкая*. Она давала мѣсто не только спеціальнымъ вопросамъ педагогическимъ, но и чисто теоретическимъ вопросамъ экспериментальной психологіи“. Я нахожу, что утвержденіе, что будто бы программа съѣзда была намѣчена *весьма широкая*, ни на чемъ не основано. Въ „Извѣщеніи о созывѣ 1-го Всероссійскаго съѣзда по экспериментальной педагогикѣ въ 1910 г. въ Петербургѣ“ сказано: „Съѣздъ имѣетъ цѣлью обсужденіе слѣдующихъ вопросовъ: а) *„экспериментальные* методы изслѣдованія отдѣльныхъ процессовъ душевной жизни“, б) *экспериментальное* изслѣдованіе личности, в) экспериментальное изслѣдованіе педагогическихъ проблемъ, г) *экспериментальныя* изслѣдованія въ области школьной гигіены“. Въ программѣ занятій такъ сильно подчеркивается терминъ *экспериментальный*, что если бы даже кому и пришло въ голову предложить докладъ по теоретическимъ вопросамъ экспериментальной психологіи (пользуясь выраженіемъ автора статьи), то и при такихъ условіяхъ программа съѣзда отнюдь не можетъ быть названа *весьма широкой*. Очевидно, когда послѣ съѣзда выяснилось, что главный интересъ сосредоточился не столько на результатахъ экспериментальныхъ изслѣдованій, сколько на *правѣ* производить эти экспериментальныя изслѣдованія, пришлось говорить о томъ, что программа съѣзда была *весьма широкая*.

Считаю важнымъ отмѣтить, что въ этомъ пунктѣ мы имѣемъ неожиданнаго единомышленника въ лицѣ *проф. В. М. Бехтерева*, котораго уже никакъ нельзя упрекнуть въ несочувственномъ отношеніи къ экспериментальной психологіи. По его мнѣнію (изложенному въ „Голосѣ Москвы“, 1911, № 6), „Съѣздъ принялъ нѣсколько узкую программу, ограничившись работами только по экспериментальной педагогикѣ. Наука должна пользоваться всѣми методами научнаго изслѣдованія, т.-е. и наблюденіемъ и экспериментомъ. Ни то, ни другое не противорѣчитъ другъ другу, а, наоборотъ, взаимно другъ друга дополняетъ... какъ ни важенъ экспериментъ самъ по себѣ въ развитіи всякаго вообще научнаго дѣла, какъ ни важно всестороннее развитіе такъ называемой экспериментальной педагогики, пока въ практическомъ дѣлѣ освѣщенія того или другого вопроса педагогическаго характера мы должны пользоваться наблюденіемъ и экспериментомъ. Говорю это въ виду того, что на вопросѣ о значеніи эксперимента для педагогики въ настоящій моментъ и вертѣлись главнымъ образомъ страстные споры

стороны, не подчеркивало бы мнимой розни между экспериментальной педагогикой и педагогикой просто. Изъ всего видно, что устроители съѣзда хотѣли подчеркнуть, что педагогика должна быть только экспериментальной; но противоположенія общей педагогики — экспериментальной педагогикѣ быть не должно. Пока эти понятія будутъ противополагаться другъ другу, до тѣхъ поръ будетъ существовать ложное убѣжденіе, что существуетъ особая экспериментальная педагогика, отличная отъ прежней.

на минувшемъ съѣздѣ. Эти споры, по моему мнѣнію, ничуть не вредны. Напротивъ того, они полезны, такъ какъ, съ одной стороны, привлекутъ вниманіе къ эксперименту лицъ, которыя въ педагогическомъ дѣлѣ имъ пока не пользовались, съ другой стороны—приведутъ къ большей осторожности тѣхъ экспериментаторовъ, которые, быть можетъ, не въ мѣру преувеличиваютъ значеніе экспериментовъ для настоящаго положенія научной педагогики.

Въ виду этого я и высказываю пожеланіе, чтобы программа будущихъ педагогическихъ съѣздовъ была расширена, дабы въ одинаковомъ положеніи чувствовали себя педагоги, занимающіеся экспериментомъ и не занимающіеся имъ и довольствующіеся педагогическимъ наблюденіемъ".

Экспериментальная психологія и школа.

(Публичная лекція, читанная въ Москвѣ 2-го ноября 1911 г.)

Предметомъ настоящей лекціи является вопросъ объ экспериментальной психологіи въ ея отношеніи къ школѣ. Многимъ можетъ показаться, что этотъ вопросъ является рѣшеннымъ въ такой мѣрѣ, что едва ли на немъ даже стоитъ останавливать вниманіе. Я совсѣмъ не раздѣляю этой точки зрѣнія. Этотъ необычайно сложный вопросъ не только не рѣшенъ, но еще долгое время будетъ являться предметомъ спора. Скажу больше, этотъ вопросъ у насъ въ Россіи даже еще не поставлялся въ должной полнотѣ.

Экспериментальная психологія дѣлаетъ такіе быстрые успѣхи и подаетъ такія огромныя надежды на практическое приложеніе ея положеній, что необходимо по возможности точно *указать предѣлы ея практической приложимости.*

Практическая важность этого вопроса необычайно велика. Въ настоящее время каждый педагогъ долженъ быть готовъ дать отвѣтъ на вопросъ, какъ ему быть съ экспериментальной психологіей.

Для меня вопросъ объ экспериментальной психологіи въ отношеніи къ школѣ есть вопросъ о томъ, чѣмъ должна быть наша педагогика, а вопросъ о педагогикѣ есть вопросъ о судьбѣ педагогическаго дѣла въ Россіи. Въ настоящее время общее вниманіе обращено на такъ назыв. экспериментальную педагогику. Именно на нее возлагаются огромныя надежды. Дѣло принимаетъ такой видъ, какъ если бы все наше учебно-воспитательное дѣло находилось въ зависимости отъ экспериментальной педагогики, отъ примѣненія эксперимента въ педагогической практикѣ. Поэтому и тотъ, повидимому, небольшой вопросъ, который я предполагаю

сейчасъ разсмотрѣть, имѣетъ важное принципіальное значеніе, какъ для тѣхъ, кто выступаетъ подъ флагомъ экспериментальной педагогики, такъ и для тѣхъ, кто выступаетъ подъ флагомъ педагогики просто. Для всѣхъ ясно, что рѣчь идетъ о томъ, должна ли быть педагогика педагогикой просто, или она должна сдѣлаться экспериментальной; должна ли психологія быть экспериментальной, или оставаться психологіей просто.

Всѣмъ, кто интересуется педагогическими вопросами, извѣстно, что по вопросу объ экспериментальной психологіи въ настоящее время есть какой-то споръ, который раздѣляетъ русскихъ психологовъ на два враждующихъ другъ съ другомъ направленія. Но споръ этотъ, повидимому, еще очень далекъ отъ разрѣшенія, да на мой взглядъ онъ и не можетъ быть разрѣшенъ, потому что, неясенъ предметъ спора. Около этого спора спустился такой густой туманъ, что остается совершенно неяснымъ, въ чемъ онъ заключается.

Обыкновенно разногласіе между двумя спорными направленіями по вопросу объ экспериментальной психологіи изображается слѣдующимъ образомъ. Одни русскіе психологи являются сторонниками того мнѣнія, что въ настоящее время на научность можетъ претендовать только такъ называемая экспериментальная психологія, но есть еще психологи, ихъ противники, которые будто бы утверждаютъ, что только метафизическая психологія рѣшаетъ психологическіе вопросы правильно. Слѣдовательно, весь вопросъ въ томъ, *экспериментальная* психологія или *метафизическая,* точная наука или туманная метафизика. Если споръ этотъ формулировать такимъ образомъ, то, конечно, ясно, на чью сторону станутъ педагоги и публика. Но я долженъ отмѣтить, что такое противопоставленіе и ложно и тенденціозно. Это противоположеніе не есть формула, которая вкратцѣ должна выразить сущность вопроса, а есть выраженіе, которое имѣетъ цѣлью представить противниковъ въ невыгодномъ свѣтѣ.

Я долженъ отмѣтить, что только у насъ въ Россіи, гдѣ даже педагоги не читаютъ того, что такъ близко ихъ касается, возможно подобное извращеніе предмета спора. Говорю „извращеніе“, потому что, наоборотъ, мы проповѣдуемъ *точную* экспериментальную психологію, а они, наши противники, распространяютъ какъ разъ очень неточную психологію.

Я убѣжденъ, что если бы педагоги вполнѣ хорошо знали, въ чемъ сущность спора, то самый споръ очень скоро прекратился бы. Въ моей сегодняшней лекціи я именно и думаю разъяснить, въ чемъ заключается предметъ спора, и предполагаю сдѣлать это путемъ разсмотрѣнія положенія вопроса у насъ, въ Россіи, и въ западной наукѣ. Мнѣ могутъ сказать, что совершенно излишне это дѣлать по отношенію къ Россіи, потому что состояніе этого вопроса въ Россіи всѣмъ очень хорошо извѣстно. Я съ огорченіемъ долженъ отмѣтить, что именно это не такъ. Многіе изъ публики, даже педагоги, какъ это мнѣ неоднократно приходилось убѣждаться изъ личнаго опыта, не освѣдомлены относительно состоянія этого вопроса въ Россіи, а главнымъ образомъ о сущности спорнаго пункта. Въ этомъ году на засѣданіи Психологическаго Общества одинъ московскій педагогъ въ возраженіи мнѣ заявилъ, что ему извѣстно, что предметомъ спора является вопросъ, экспериментальная психологія или метафизика. Очевидно, то обстоятельство, что въ Россіи было два съѣзда, на которыхъ этотъ вопросъ обсуждался, и что труды съѣздовъ напечатаны, прошло совершенно мимо этого педагога. Если столичный педагогъ такъ мало освѣдомленъ о состояніи этого вопроса въ Россіи, то что же сказать о провинціальныхъ? Вотъ отчего я считаю вполнѣ умѣстнымъ коснуться состоянія этого вопроса въ Россіи. И хотя я принадлежу къ одной изъ спорящихъ сторонъ, все же надѣюсь избѣжать упрека въ недостаточной объективности моего изложенія, потому что исторію вопроса я буду излагать на основаніи только того матеріала, который опубликованъ.

Начало спора относительно экспериментальной психологіи и школы я бы отнесъ ко времени открытія перваго съѣзда по педагогической психологіи.

Въ 1905—6 учебномъ году въ мужскихъ гимназіяхъ, какъ извѣстно, было введено преподаваніе психологіи. Лѣтомъ 1906 года въ Петербургѣ состоялся съѣздъ по педагогической психологіи, на которомъ между прочимъ обсуждался вопросъ о постановкѣ преподаванія психологіи въ средней школѣ. На съѣздѣ и еще до съѣзда обнаружилась тенденція утверждать, что надо было бы поставить требованіе, чтобы въ гимназіяхъ преподавалась психологія только экспериментальная. Во время преній на съѣздѣ выяснилось, что

часть участниковъ съѣзда желала бы, чтобы съѣздъ вынесъ по этому поводу резолюцію. Авторитетъ съѣзда показалъ бы всему русскому обществу, что въ настоящее время въ наукѣ признается *только экспериментальная психологія*, а всякая другая психологія признается ненаучной.

Сторонники преподаванія только экспериментальной психологіи въ средней школѣ демонстрировали тѣ приборы, которые они желали бы ввести въ качествѣ пособій при преподаваніи экспериментальной психологіи, и настойчиво рекомендовали устройство кабинетовъ по экспериментальной психологіи при средней школѣ. Организація такихъ психологическихъ кабинетовъ въ принципѣ не встрѣтила возраженій, хотя и предвидѣлась опасность, что если они попадутъ въ руки неопытнаго учителя, то преподаваніе психологіи можетъ быть поставлено на неправильную почву. Между прочимъ говорилось, что трудно предусмотрѣть, къ чему можетъ привести пользованіе кабинетами экспериментальной психологіи, если они будутъ въ завѣдываніи лицъ, недостаточно знакомыхъ съ экспериментальной психологіей. Вслѣдствіе этого по вопросу о томъ, какую психологію слѣдуетъ преподавать въ школѣ, и въ особенности, *слѣдуетъ ли экспериментальную психологію сдѣлать обязательной*, и устраивать ли кабинеты по экспериментальной психологіи при среднихъ школахъ, съѣздъ вынесъ слѣдующую резолюцію: „Если преподаватель знакомъ съ экспериментальной психологіей, то представляется вполнѣ цѣлесообразнымъ пріобрѣтеніе учебнымъ заведеніемъ коллекціи наиболѣе необходимыхъ приборовъ и постоянное пользованіе экспериментами въ качествѣ иллюстрацій общихъ положеній психологіи, но считать это обязательнымъ для всѣхъ преподавателей въ настоящее время не признается возможнымъ“ [1]). Смыслъ резолюціи совершенно ясенъ. Противъ кабинетовъ экспериментальной психологіи никто не возражаетъ, но и обязательными ихъ не считаютъ. Послѣ съѣзда сдѣлалось замѣтнымъ, что между сторонниками исключительно экспериментальной психологіи и сторонниками психологіи просто есть какая-то рознь, но во всякомъ случаѣ научнаго и педагогическаго значенія экспериментальной психологіи рѣшительно никто не думалъ отрицать.

[1]) Труды перваго всероссійскаго съѣзда по педагогической психологіи. Спб., 1906, стр. 256.

Спустя нѣкоторое время послѣ съѣзда была опубликована статья *Н. Е. Румянцева,* сотрудника Петербургской психологической лабораторіи, въ которой онъ предлагаетъ списокъ приборовъ для психологическаго кабинета средней школы. Объ этомъ спискѣ приборовъ для психологическаго кабинета я считаю необходимымъ отмѣтить слѣдующее. На первомъ съѣздѣ рѣчь шла о кабинетахъ для преподаванія психологіи въ средней школѣ, а теперь уже идетъ рѣчь о *кабинетахъ для изслѣдованія умственныхъ способностей учащихся въ средней школѣ.* Это была уже новая мысль.

Вотъ что пишетъ г. Румянцевъ о значеніи психологическихъ кабинетовъ для экспериментальныхъ изслѣдованій учащихся въ „Ежегодникѣ Экспериментальной Педагогики" за 1908 г. (стр. 58): „Результатомъ работъ Лазурскаго было составленіе коллекціи простѣйшихъ психологическихъ приборовъ и коллекціи таблицъ *для изслѣдованія индивидуальныхъ особенностей личности,* возникновеніе школьнаго психологическаго кабинета, который до нѣкоторой степени можетъ замѣнить психологическую лабораторію". „Чтобы индивидуализировать преподаваніе,—говоритъ онъ далѣе,—необходимо познакомиться съ особенностями психическаго міра учащихся", а это можетъ быть сдѣлано, разумѣется, при наличности психологическаго кабинета при средней школѣ. „Большинство преподавателей, по словамъ Румянцева, находили желательнымъ устройство въ каждой школѣ психологическаго кабинета, въ который должна войти коллекція приборовъ для школьныхъ опытовъ, *коллекція таблицъ для экспериментальнаго изслѣдованія индивидуальныхъ особенностей*" и т. п.

Такимъ образомъ возникла у насъ въ Россіи идея организаціи такихъ кабинетовъ, въ которыхъ учащихся можно было бы подвергать экспериментально-психологическимъ изслѣдованіямъ.

Незадолго до второго съѣзда меня посѣтили нѣкоторые педагоги, которые просили меня указать имъ тѣ приборы, при помощи которыхъ можно было бы производить экспериментальное опредѣленіе душевныхъ особенностей учащихся, подобно тому, какъ антропологи дѣлаютъ это по отношенію къ физическимъ особенностямъ. Къ этому же времени (въ 1908 году) относится появленіе книжки „Методы экспериментальнаго изслѣдованія личности", составленной сотрудниками

„Петербургской лабораторіи экспериментальной педагогической психологіи", которая предлагаетъ въ очень упрощенной *формѣ* методы изслѣдованія различныхъ сторонъ душевной дѣятельности. Авторы указывали на „надежные методы изслѣдованія, при помощи которыхъ могъ бы быть собранъ многими изслѣдователями научный матеріалъ, необходимый для выводовъ и обобщеній". (Стр. 5).

Вопросъ объ отношеніи экспериментальной психологіи къ школѣ вступилъ въ новую стадію. Педагоги узнали о существованіи новой отрасли психологіи, которая можетъ имѣть для нихъ огромное практическое значеніе. Отнынѣ они могутъ изслѣдовать душевныя особенности учащихся при помощи точныхъ экспериментальныхъ методовъ, что имѣетъ огромное значеніе въ учебной практикѣ для индивидуализаціи учащихся. Мало того, тѣ изслѣдованія, которыя они будутъ производить надъ учащимися, могутъ имѣть научное значеніе, ими можно будетъ воспользоваться для научныхъ построеній. Педагоги привлекаются къ научной работѣ. Это, разумѣется, для нихъ очень отрадно. И все это достигается благодаря новой экспериментальной психологіи, которая совершенно упраздняетъ собою прежнюю психологію. Заходитъ рѣчь о необходимости расчистить мѣсто для экспериментальной психологіи путемъ упраздненія прежней психологіи.

Въ отвѣтъ на эту тенденцію устранить прежнюю психологію я позволилъ себѣ въ своемъ докладѣ на второмъ съѣздѣ по педагогической психологіи (въ 1909 году) на тему „О задачахъ современной психологіи" обратить вниманіе на слѣдующее. Противоположеніе экспериментальной психологіи прежней, не экспериментальной, совершенно неумѣстно. Экспериментальной психологіи, какъ особой психологіи, нѣтъ: есть только экспериментальные методы психологіи. И все содержаніе современной экспериментальной психологіи, входитъ въ содержаніе психологіи просто, а потому говорить о двухъ психологіяхъ было бы совершенно нецѣлесообразно. Есть только одна психологія.

Противникамъ экспериментальной психологіи я замѣтилъ, что успѣхи экспериментальной психологіи таковы, что въ настоящее время едва ли кто-нибудь станетъ отрицать ихъ значеніе для психологіи просто. Но тѣмъ не менѣе экспериментальная психологія не исключаетъ того, что было сдѣлано въ прежней психологіи. Между прежней психологіей и со-

временной есть неразрывная связь, потому что въ основѣ и той и другой лежитъ *самонаблюденіе.* Тамъ, гдѣ нѣтъ самонаблюденія, тамъ не можетъ быть и рѣчи объ экспериментальномъ изслѣдованіи. Связь между теоретической психологіей и экспериментальной такова, что нельзя заниматься экспериментальной психологіей тѣмъ, кто не имѣетъ основательной теоретической подготовки.

Отсюда слѣдовалъ выводъ, что устраивать кабинеты для экспериментально-психологическихъ изслѣдованій не слѣдуетъ, потому что *педагоги не подготовлены къ тому, чтобы производить такого рода изслѣдованія.* Ихъ изслѣдованія не могутъ имѣть никакого научнаго значенія; собранный ими матеріалъ никѣмъ использованъ быть не можетъ для научныхъ цѣлей. Наконецъ, что въ современной наукѣ нѣтъ такихъ методовъ, при помощи которыхъ можно было бы изслѣдовать умственныя способности учащихся, что вообще экспериментальныя изслѣдованія слишкомъ несовершенны, чтобы они могли имѣть практическое приложеніе въ томъ смыслѣ, въ какомъ это понимали нѣкоторые участники съѣзда, которые думали, что при помощи экспериментальныхъ методовъ можно настолько хорошо распознавать душевныя особенности учащихся, что даже этими изслѣдованіями педагогическіе совѣты могутъ руководствоваться при оцѣнкѣ успѣшности занятій учащихся [1]).

Чтобы не показалось, что я въ каррикатурномъ видѣ изображаю надежды педагоговъ, я приведу вамъ выдержки изъ ихъ рѣчей.

Одинъ педагогъ (I. В. Новицкій изъ Херсона) по поводу своихъ экспериментально-психологическихъ изслѣдованій заявилъ слѣдующее: „Если родителямъ сказать, что ваши дѣти такія-то, то одни эти соображенія неубѣдительны, но если провѣрить способность по таблицѣ и приборами и указать результаты, то это становится убѣдительнѣе. Когда исходили изъ этого метода, то это имѣло громадное практическое педагогическое значеніе для дѣтей и родителей, особенно директоровъ, которыхъ нельзя было убѣдить путемъ теоретическимъ, и потому экспериментальный методъ, не смотря на свою новизну и несовершенства, выполняетъ свою роль, и гораздо точнѣе, чѣмъ многіе другіе способы“ (Труды второго

[1]) Объ этомъ см. выше стр. 84.

съѣзда 1910. стр. 85). Вотъ еще замѣчанія другого участника съѣзда по тому же вопросу: „Главное значеніе психологическихъ кабинетовъ заключается въ практической пользѣ. Въ нашей гимназіи она уже сказалась, и нужно сказать, что изслѣдованія, которыя мы совершили, подтверждаются наблюденіями родителей. Еще не было ни одного случая, чтобы мы значительно разошлись съ послѣдними“ (стр. 88).

Такимъ образомъ, стало совершенно яснымъ, что педагоги хотятъ устроить кабинеты для изслѣдованія умственныхъ способностей учащихся. Экспериментальная психологія должна войти въ обиходъ педагога. Особенно отчетливо эти надежды, возлагаемыя на кабинеты экспериментальной психологіи, высказались послѣ съѣзда.

Одинъ изъ сторонниковъ этого направленія въ „Ежегодникѣ экспериментальной педагогики“ за 1909 г. (стр. 162—168) пишетъ: „Теперь (т.-е. при примѣненіи экспериментальныхъ методовъ изслѣдованія учащихся) интересенъ сталъ ученикъ самъ по себѣ, какъ человѣкъ, какъ своеобразная индивидуальность, своеобразная по всей ширинѣ своей психики, проявляемой не въ школѣ. Измѣнилась и полнота діагноза: въ психикѣ учениковъ открылось много такихъ черточекъ, о существованіи которыхъ въ человѣческой душѣ какъ то и думать не приходилось. Эти черточки индивидуальности открывались въ работѣ: въ наблюденіи ассоціацій, въ опытахъ съ картономъ Бинэ, съ памятью и т. д... и эти наблюденія мы не скрывали отъ Педагогическаго Совѣта“. Слѣдовательно: общепринятые способы распознанія душевныхъ способностей учащихся крайне несовершенны; взамѣнъ ихъ слѣдуетъ прибѣгнуть къ экспериментальнымъ пріемамъ изслѣдованія. На мѣсто обычныхъ способовъ распознанія душевныхъ особенностей учащихся при помощи простого наблюденія ихъ теперь идетъ узнаваніе научное экспериментально-психологическое при помощи аппаратовъ.

Кромѣ аппаратовъ были изданы также *таблицы* для экспериментально-психологическихъ изслѣдованій умственныхъ способностей. Эти таблицы были изданы въ такомъ видѣ, что они становились доступны для каждаго педагога.

Но если еще оставались сомнѣнія относительно того, существуютъ ли какіе-либо надежные методы, при помощи которыхъ дѣйствительно возможно опредѣленіе умственныхъ способностей учащихся, то они въ значительной мѣрѣ раз-

сѣялись, когда докторъ *Г. И. Россолимо* предложилъ свой методъ „психологическихъ профилей". Публикѣ показалось, что при помощи методовъ доктора Россолимо можно получить „точную фотографію души" даннаго индивидуума [1]).

---

[1]) Чтобы показать, какъ Россолимо былъ понятъ публикой, я позволю себѣ in extenso привести отчетъ о его публичной лекціи на тему о психологическихъ профиляхъ, помѣщенную въ „Голосѣ Москвы" за 1910 годъ, № 17, написанную сотрудникомъ этой газеты, подписывающимся „Ничъ". Статья озаглавлена: „Фотографія души". (Рефератъ прив.-доц. Россолимо.)

„Тайна исчезаетъ изъ жизни...

Кажется, уже ничего не можетъ быть затаеннѣе, какъ такія ощущенія души человѣка, которыя не только ни въ чемъ не проявляются, но въ которыхъ человѣкъ и самъ себѣ не признается.

Однако и этимъ „тайнамъ изъ тайнъ" скоро не укрыться отъ всевидящаго ока современной психологіи.

Ибо современная психологія недавно заново перевооружилась.

И психологія экспериментальная, объективная (въ которой личность изслѣдователя сводится къ нулю) мало-по-малу вытѣсняетъ прежнюю психологію метафизическую, такъ сказать, психологію субъективную, въ которой почти все зависѣло отъ того, „кто" изслѣдуетъ, отъ личныхъ особенностей его ума.

Приватъ-доцентъ Россолимо вчера, въ Историческомъ музеѣ, разсказалъ объ этомъ народившемся могущественномъ врагѣ всякихъ тайнъ.

— Объ объективной психологіи въ школѣ, клиникѣ и судѣ.

Работаютъ надъ новымъ методомъ за границей, въ Петербургѣ (проф. Нечаевъ), въ Москвѣ (д-ръ Бернштейнъ и лекторъ).

Результаты уже теперь поразительны.

Въ клиникѣ, гдѣ работаетъ лекторъ, число изслѣдованій не достигло еще и тысячи, но все добытое сулитъ такіе горизонты постиженія человѣческой души...

Огромнымъ трудомъ выработанъ рядъ пріемовъ, цѣлая система табличекъ съ явными и замаскированными вопросами.

И шагъ за шагомъ, хочетъ онъ или не хочетъ, человѣкъ запечатлѣетъ на безстрастныхъ графическихъ линіяхъ, фотографически точно — *степень своего развитія*, добродѣтелей и пороковъ, состояніе здоровья, свой геній или безуміе.

Опытамъ уже могутъ подвергаться дѣти отъ семилѣтняго возраста.

Вниманіе, воля, воспріимчивость, запоминаніе, комбинаціонные процессы, наблюдательность—вотъ основныя группы опытовъ...

Конченъ подсчетъ вѣрныхъ и ошибочныхъ умозаключеній испытуемаго—и передъ вами точная, безпристрастная „фотографія души".

По этой „фотографіи" можно выяснить, — *есть ли у вашего ребенка способность къ языкамъ или къ математикѣ, въ чемъ причина его учебныхъ неуспѣховъ*, (природный недостатокъ или неподходящій для него методъ)?..."

Получалось такое представленіе, какъ если бы при помощи его методовъ вообще можно очень точно распознать душевныя особенности того или иного индивидуума. Такое распознаніе влечетъ за собою даже опредѣленіе пригодности къ тому или иному роду дѣятельности. По крайней мѣрѣ, самъ докторъ Россолимо на второмъ съѣздѣ по Педагогической Психологіи, на которомъ онъ прочелъ свой докладъ „О психологическихъ профиляхъ", заявилъ, что онъ при помощи своихъ пріемовъ изслѣдованія опредѣлялъ умственныя способности одного ребенка и на основаніи этихъ изслѣдованій призналъ, что ребенка нужно отдать въ какую-либо техническую школу, а не въ обыкновенную общеобразовательную. Кромѣ того онъ придалъ своимъ аппаратамъ портативный характеръ и брался научить учителей и учительницъ примѣненію этихъ методовъ изслѣдованія—въ теченіе короткаго времени. Учителя и учительницы сами могутъ составлять профили, очевидно, для того, чтобы ставить діагнозы. Методы эти очень просты, даютъ безспорныя показанія, потому что развѣ можно было бы иначе давать ихъ въ руки неопытныхъ въ психологическихъ изслѣдованіяхъ учителей и учительницъ? Благодаря всѣмъ этимъ обстоятельствамъ распространилось убѣжденіе, что въ методѣ доктора Россолимо педагогъ получаетъ твердую опору для распознанія личности.

Такъ какъ докторъ Г. И. Россолимо ввелъ новый терминъ „Психологическіе профили" и такъ какъ онъ называетъ его „мой методъ", то эта оригинальность метода очень импонировала. Если новизна дѣйствительно для кого-нибудь служила аргументомъ, то я нахожу нужнымъ отмѣтить, что въ его пріемахъ изслѣдованія рѣшительно ничего новаго нѣтъ.

Въ чемъ на самомъ дѣлѣ заключается его методъ? Онъ взялъ общепринятые методы изслѣдованія памяти, вниманія, комбинаторной способности и т. п. При помощи этихъ методовъ онъ изслѣдовалъ ненормальныхъ, частью нормальныхъ и нашелъ, какъ онъ утверждаетъ, типичныя кривыя для различныхъ видовъ ненормальностей и т. п. Но и въ этихъ послѣднихъ изслѣдованіяхъ онъ имѣетъ большое чис-

---

Изъ этого реферата совершенно ясно, что Г. И. Россолимо брался при помощи своихъ методовъ опредѣлить *есть ли у даннаго ребенка способность къ языкамъ или къ математикѣ.* Обѣщаніе это носитъ слишкомъ опредѣленный характеръ, чтобы можно было допустить, что въ этомъ мѣстѣ референтъ могъ допустить ошибку въ изложеніи.

ло предшественниковъ. До его работы, вышедшей въ 1909 г., было произведено до шести такихъ же изслѣдованій, начиная съ 1895 года [1]). Кривыя свои онъ составлялъ по общепринятымъ методамъ. Почему онъ называетъ эти методы „моимъ методомъ", остается совершенно необоснованнымъ.

Правильны ли тѣ пріемы изслѣдованія, которыми пользовался Россолимо, я разсматривать не стану. Это для насъ не представляетъ никакого рѣшительно интереса. Но вотъ что для насъ интересно. Его работы содержатъ только кривыя, которыя получаются для той или иной группы индивидуумовъ, по большей части ненормальныхъ. Поскольку рѣчь идетъ о собираніи матеріала, о составленіи кривыхъ и т. д., постольку едва ли что-либо можно возразить. Мало ли въ наукѣ собираютъ матеріалы при помощи очень сомнительныхъ методовъ. Но дѣло въ томъ, что онъ, руководясь своими кривыми, ставитъ *діагнозы* не только ненормальныхъ, но и нормальныхъ дѣтей и даже, какъ это видно изъ отчетовъ „Перваго съѣзда по экспериментальной педагогикѣ", онъ при помощи своихъ кривыхъ опредѣлялъ *одаренность* кандидатовъ изъ крестьянскихъ дѣтей въ стипендіаты Ломоносовскаго Общества въ Москвѣ.

Соображенія его, повидимому, сводятся къ слѣдующему. Говорю, „повидимому", потому, что въ сочиненіяхъ Г. И. Россолимо объ этихъ соображеніяхъ прямо нигдѣ не говорится. У ненормальныхъ перпендикуляры, символизующіе способности памяти, вниманія, ниже, чѣмъ у нормальныхъ.

---

[1]) Вотъ изслѣдованія, которыя были произведены отъ 1895 г. до 1906 года:

1) *Johnson.* Contribution to the Psychology and Pedagogy of feeble-minded Children. Pedagogical Seminary. Vol. 3, pp. 246—301 (1895).

2) *Wylie.* Taste and Reaction Time of the Feeble-Minded. Journal of Psycho-Asthenics. Vol. 4, № 3; A Study of the Senses of the Feeble-Minded, ib. Vol. 4, № 4; Memory of the Feeble-Minded, ibid. Vol. 5, № 1; Motor Ability and Control of the Feeble-Minded, ibid. Vol. 5, № 2 (1900).

3) *Kelly.* Psycho-physical Tests of Normal and Abnormal Children. Psychological Review. Vol. 10 (1903).

4) *Lobsien.* Einige Untersuchungen über das Gedächtniss der Schwachbefähigten. Журналъ Die Kinderfehler. Vol. 8 (1903).

5) *Kuhlmann.* Experimental Study in Mental Deficiency. American Journal of Psychology. Vol. XV (1904).

6) *Norsworthy.* The Psychology of Mentally Deficient Children. Archives of Psychology, № 1. (1906).

Отсюда дѣлается ничѣмъ не оправдываемый выводъ, что чѣмъ эти перпендикуляры выше, тѣмъ съ большей одаренностью мы имѣемъ дѣло. Но на такой выводъ онъ не имѣетъ права. Я нѣсколько разъ имѣлъ случай указывать на то, что самая сильная память и самая быстрая реакція отнюдь не являются признакомъ высшей одаренности. Для опредѣленія одаренности нужно предварительно рѣшить проблему соотношенія способностей [1]). О самомъ существованіи этой проблемы Россолимо не подозрѣваетъ и потому, разумѣется, рѣшить вопроса объ опредѣленіи одаренности не можетъ.

То обстоятельство, что я такъ долго останавливался на взглядахъ Россолимо, находитъ себѣ оправданіе въ томъ, что около его взглядовъ сгруппировались надежды тѣхъ, которые вѣрятъ въ возможность экспериментально-психологическихъ опредѣленій душевныхъ особенностей учащихся; вѣрятъ въ существованіе такихъ простыхъ пріемовъ изслѣдованія, которые вполнѣ доступны для пользованія педагогами. Всѣ, кто присутствовалъ на второмъ съѣздѣ, помнятъ, что Г. И. Россолимо брался *въ одинъ пріемъ* составить профиль того или другого индивидуума.

На этомъ съѣздѣ по педагогической психологіи мы съ своей стороны рекомендовали не пропагандировать примѣненія этихъ пріемовъ изслѣдованія среди педагоговъ, потому что, по нашему мнѣнію, эти методы, такъ наз. психологическіе тесты, имѣютъ исключительно научное значеніе, т.-е. могутъ примѣняться исключительно только для научнаго изслѣдованія, но не для практическихъ цѣлей. Кромѣ того мы указывали на то, что изслѣдованія педагоговъ, совершенно неопытныхъ въ примѣненіи экспериментально-психологическихъ методовъ, не могутъ имѣть научнаго значенія. Вообще мы предостерегали противъ массовыхъ изслѣдованій, которыя ведутся неопытными педагогами. Насъ поняли въ томъ смыслѣ, что мы совершенно несправедливо „загоняемъ науку въ привиллегированныя палаты однихъ университетовъ". Для самихъ педагоговъ участіе въ научной разработкѣ педагогической психологіи было весьма желательно. Петербургскіе психологи шли навстрѣчу этимъ желаніямъ. Они стали всячески содѣйствовать тому, чтобы

---

[1]) Объ этомъ см. выше, стр. 111, 114—117, 120.

педагоги приняли дѣятельное участіе въ разработкѣ дѣтской психологіи [1]).

Въ декабрѣ 1910 года былъ созванъ третій съѣздъ по педагогикѣ въ Петербургѣ подъ именемъ „Первый съѣздъ по экспериментальной педагогикѣ". Онъ собственно ничего новаго для интересующаго насъ вопроса не привнесъ, но все, что было до 1910 года, здѣсь предстало въ очень рѣзкой формѣ. Мы здѣсь опять встрѣчаемъ заявленіе о необходимости подвергать учащихся экспериментально-психологическимъ изслѣдованіямъ, потому что прежніе способы ознакомленія съ душевной жизнью путемъ простого наблюденія нужно считать недостаточными. Вотъ слова одной участницы этого съѣзда (г-жи Гречулевичъ): „Мнѣ кажется, что предложеніе Г. И. Россолимо очень цѣнное, сдѣланное для того, чтобы установить степень *одаренности* и работоспособности учениковъ, мы должны привѣтствовать отъ лица всѣхъ педагоговъ, дѣтей и родителей. Вопросъ о томъ, какъ разработать данный вопросъ, по методу проф. Россолимо или по методамъ лабораторіи въ Петербургѣ, или другимъ—я предоставляю рѣшить другимъ, болѣе компетентнымъ лицамъ. Я только хочу сказать, что уродливая форма нашихъ экзаменовъ должна быть измѣнена и нужно установить извѣстные *научно обоснованные,* объективные методы" [2]). Очевидно, г-жа Гречулевичъ убѣждена, что есть экспериментально-психологическіе методы, при помощи которыхъ можно опредѣлять способности дѣтей правильнѣе, чѣмъ при помощи экзаменовъ.

Изъ работъ третьяго съѣзда я позволю себѣ обратить вниманіе на докладъ г-жи А. М. Шубертъ „О примѣненіи метода Бинэ къ изслѣдованію русскихъ дефективныхъ дѣтей". Этотъ методъ имѣетъ весьма важное практическое значеніе, такъ какъ даетъ возможность опредѣлять умственную отсталость учащихся. Я позволю себѣ остановиться на разсмотрѣніи метода Бинэ по той причинѣ, что онъ является самымъ естественнымъ, приближающимся къ обычно практикуемому методу и потому могущимъ быть, по моему мнѣнію,

---

1) Исторію вопроса въ Россіи см. въ статьѣ С. И. Любомудрова „Психологія и педагогика", помѣщенной въ „Журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія", 1910, № 8, отд. 4.

2) См. „Труды Перваго всероссійскаго съѣзда по экспериментальной педагогикѣ". Декабрь, 1910, стр. 390.

наиболѣе цѣлесообразнымъ способомъ опредѣленія. Его методъ заключается въ слѣдующемъ. Бинэ нашелъ, что есть задачи и вопросы, разрѣшеніе которыхъ доступно для опредѣленнаго возраста; такъ, напр., есть вопросы и задачи, которые могутъ разрѣшить дѣти 10-лѣтняго возраста. Для болѣе старшаго возраста предлагаются болѣе трудныя задачи, а для возраста моложе 10 лѣтъ предлагаются болѣе легкія задачи. Изслѣдованіе производится такимъ образомъ, что изслѣдуемому ребенку предлагается выполнить 4—8 задачъ, соотвѣтствующихъ его возрасту. Если онъ рѣшитъ, то его можно считать подходящимъ къ обычной нормѣ, если не рѣшитъ, то онъ ниже нормы. Докладчица, пользуясь методомъ Бинэ, изслѣдовала 229 человѣкъ. Результаты опытовъ показали, что скала Бинэ для русскихъ дѣтей оказывается очень трудной, хотя и вполнѣ пригодна при внесеніи въ нее нѣкоторыхъ измѣненій. Между прочими измѣненіями докладчица рекомендуетъ: „для опредѣленія всѣхъ ступеней умственнаго развитія русскихъ дѣтей большинство задачъ должно быть передвинуто на 1—2 возраста выше“ [1]).

Я остановилъ ваше вниманіе на эти тесты Бинэ-Симона, которые возбудили самыя блестящія надежды. Казалось, что въ нихъ мы имѣемъ *„измѣрительную скáлу“* умственныхъ способностей.

Я думаю, что эти надежды преждевременны. Самое примѣненіе термина „умственная скáла“ совершенно неумѣстно. Если скáла, оказавшаяся пригодной для французскихъ дѣтей, должна была подвергнуться измѣненію для того, чтобы быть пригодной для русскихъ дѣтей, то какая же это скала? Г-жа Шубертъ производила изслѣдованіе надъ дѣтьми низшихъ классовъ. Если бы она произвела ихъ надъ дѣтьми интеллигентныхъ родителей, то русскія дѣти, можетъ быть, оказались бы выше французскихъ. Какъ на самомъ дѣлѣ оказалось съ двумя бельгійскими изслѣдователями, Декроли и m-lle Деганъ, которые изслѣдовали дѣтей изъ интеллигентныхъ классовъ и нашли, что они на полтора года опередили тѣхъ французскихъ дѣтей, которыхъ изслѣдовалъ Бинэ [2]).

---

[1]) Объ этомъ см. „Труды Перваго всероссійскаго съѣзда по экспериментальной педагогикѣ“ въ декабрѣ 1910 г.

[2]) *Decroly* et *Degand.* La mésure de l'intelligence chez des enfants normaux d'aprés les test, de Mm. Binet et Simon. Archives de Psychologie. Tome IX, 1910, стр. 82—108.

По поводу этихъ тестовъ Бинэ-Симона я бы хотѣлъ сдѣлать два замѣчанія:

1) Тесты Бинэ-Симона надо поизслѣдовать, прежде чѣмъ говорить объ ихъ практическомъ примѣненіи. Самъ Бинэ говоритъ о своемъ методѣ какъ о такомъ, который онъ пока пробуетъ (une methode qui est à l'essai) [1]).

2) Съ другой стороны, слѣдуетъ *подчеркнуть*, что эта скала можетъ съ большимъ или меньшимъ успѣхомъ примѣняться къ выдѣленію глубоко ненормальныхъ дѣтей отъ нормальныхъ дѣтей и что примѣненіе ихъ къ нормальнымъ дѣтямъ совершенно еще не выяснено и потому въ тестахъ Бинэ-Симона мы не имѣемъ *чего-либо такого опредѣленнаго, что можно было бы дать въ руки учителя или учительницы для измѣренія.* Въ самомъ дѣлѣ у Бельгійскихъ ученыхъ скала на полтора года выше, чѣмъ у Бинэ, у русскихъ дѣтей на одинъ или два года ниже. Что получилось бы, если бы бельгійскую скалу стали примѣнять къ русскимъ дѣтямъ. Разница на три года—вызвала бы огромную путаницу.

На третьемъ съѣздѣ педагоги еще разъ резолюціей съѣзда приглашаются къ экспериментально-психологическимъ изслѣдованіямъ, которыя послужатъ основой для реформы педагогики. Подчеркивается особенное значеніе *экспериментальной* психологіи и экспериментальной педагогики въ отличіе отъ психологіи просто и отъ педагогики просто.

Отмѣчу послѣднюю стадію, въ которую вступилъ этотъ вопросъ.

Въ настоящее время нѣкоторые педагоги настолько увѣровали въ возможность экспериментальнаго изслѣдованія личности и вообще примѣненія эксперимента въ учебномъ дѣлѣ, что въ сочиненіяхъ по „экспериментальной педагогикѣ“ рекомендуютъ примѣненіе этихъ методовъ для практическихъ цѣлей.

Вотъ въ какихъ выраженіяхъ одинъ изъ педагоговъ говоритъ о значеніи этой новой отрасли психологіи [2]): „Ученіе объ индивидуальныхъ различіяхъ, являясь наиболѣе блестящими страницами новой педагогики, открываетъ воспитателю возможность заглянуть въ душу каждаго ребенка и лучше понять его потребности. Это достигается путемъ всесторон-

---

1) *Année psychologique*, 1911, стр. 197.

2) См. *А. И. Лебедевъ.* Школьное дѣло. Вып. 2-й (теорія и практика воспитанія), Нижній-Новгородъ, 1911.

няго изслѣдованія личности". Разумѣются методы экспериментально-психологическаго изслѣдованія. Такая блестящая рекомендація экспериментально-психологическихъ методовъ не мѣшаетъ, впрочемъ, автору неоднократно повторять, что эти методы очень несовершенны (стр. 111, 366, 374, 378, 390), но тѣмъ не менѣе онъ горячо ихъ рекомендуетъ, потому что „учитель долженъ знать своихъ учениковъ по ихъ индивидуальнымъ различіямъ и степени одаренности" (355).

Я считаю необходимымъ отмѣтить одну удивительно странную черту у педагоговъ, такъ восхваляющихъ экспериментъ. Экспериментъ они восхваляютъ, рекомендуютъ другимъ педагогамъ пользоваться имъ въ учебной практикѣ, но сами не произвели ни единаго эксперимента въ доказательство того, что эксперименты эти въ самомъ дѣлѣ могутъ съ успѣхомъ примѣняться въ школьной практикѣ. Педагогъ, о которомъ идетъ рѣчь, авторъ книги подъ названіемъ „Школьное дѣло", говоритъ, что такіе то эксперименты *можно* было бы произвести и что это было бы полезно для учителя; между тѣмъ онъ долженъ былъ бы сказать: „я производилъ такіе то эксперименты въ школѣ, они для меня оказались полезными. Я благодаря имъ опредѣлялъ душевныя особенности учащихся и этими опредѣленіями вотъ какимъ образомъ я пользовался въ учебно-воспитательномъ дѣлѣ". Ничего подобнаго до сихъ поръ мы не имѣемъ у педагоговъ, восхваляющихъ экспериментально-психологическія изслѣдованія учащихся. Я считаю необходимымъ отмѣтить, что такое поверхностное отношеніе къ вопросу такой огромной важности педагогу-автору совершенно непростительно. Отмѣчу кстати, что въ книгѣ, предназначаемой для русскихъ педагоговъ, *ни одного слова* не сказано о томъ, что на двухъ съѣздахъ высказывались отрицательные взгляды на методы распознанія личности. Что это—невѣдѣніе или сознательное умолчаніе [1])?

Настроеніе въ педагогическихъ кругахъ по отношенію къ эспериментальной психологіи я могъ бы выразить слѣдующимъ образомъ. Многія учебныя заведенія спѣшатъ открывать лабораторіи для экспериментально-психологическихъ изслѣдованій, чтобы удовлетворить, какъ они думаютъ, послѣднимъ требованіямъ науки.

---

[1]) Указанная книга удостоилась похвальнаго отзыва со стороны двухъ другихъ педагоговъ: *В. Ермилова* („Утро Россіи", № 127) и *Б. Лаврова* („Волгарь", № 220).

Я не преувеличу, если скажу, что въ настоящее время есть очень много учителей и учительницъ, которые мечтаютъ о томъ, чтобы завести приборы для изслѣдованія умственныхъ способностей учащихся. Какъ много разъ мнѣ приходилось слышать отъ учителей жалобы на то, что обычные способы изслѣдованія не приводятъ къ точнымъ результатамъ, что хотѣлось бы примѣненія достовѣрныхъ, какъ они выражаются, объективныхъ методовъ. Въ анкетѣ, которую произвело Московское Психологическое Общество среди учителей средней школы, въ письмахъ учителей приходилось читать жалобы на неудовлетворительность обычнаго способа опредѣленія душевныхъ особенностей учащихся и необходимость какихъ нибудь научныхъ способовъ. Остается возложить надежду на экспериментальные методы изслѣдованія. Самый терминъ „экспериментальный“ дѣлается моднымъ. Начинаютъ писать буквари съ прибавкой по „экспериментальному“ методу. Терминъ „экспериментальный“ начинаетъ являться синонимомъ научности.

Итакъ, вотъ къ чему мы пришли. Нашъ обзоръ исторіи вопроса привелъ насъ къ объясненію отношеній между экспериментальной психологіей и школой. Это отношеніе заключается въ томъ, что *среди педагоговъ есть убѣжденіе, что существуютъ экспериментально-психологическіе методы для распознанін душевныхъ особенностей учащихся.*

Сущность спора между русскими психологами выяснится въ томъ случаѣ, если мы постараемся дать отвѣтъ на вопросъ, можно ли распознать личность при помощи экспериментально-психологическихъ методовъ изслѣдованія?

На этотъ вопросъ мы отвѣчаемъ:

Въ настоящее время въ научной экспериментальной психологіи нѣтъ такихъ пріемовъ, при помощи которыхъ можно было бы ставить діагнозы личности для практическихъ цѣлей. Всѣ методы измѣренія душевныхъ способностей имѣютъ только научное значеніе: ими можно пользоваться только для научныхъ цѣлей. Далѣе, такъ какъ экспериментальные методы изслѣдованія очень сложны, то производить ихъ въ современной русской школѣ нашему учителю нѣтъ возможности. Всѣ эти методы научной разработки дѣтской психологіи было бы цѣлесообразно оставить за университетами и другими учеными учрежденіями. Не слѣдуетъ открывать лабораторій при школахъ, не слѣдуетъ педагоговъ вовлекать

въ научныя изслѣдованія, потому что изслѣдованія людей неподготовленныхъ не могутъ имѣть никакого научнаго значенія.

Наши противники утверждаютъ какъ разъ обратное.

Вы видите теперь, въ чемъ заключается споръ между двумя направленіями въ современной русской психологіи: совсѣмъ не въ томъ, что будто бы у насъ, въ Россіи, есть психологи-метафизики, которые вступаютъ въ полемику со сторонниками экспериментальной психологіи и совершенно отрицаютъ эту послѣднюю. Сколько мнѣ извѣстно, въ Россіи нѣтъ никого, кто отрицалъ бы значеніе экспериментальной психологіи или не признавалъ бы огромной научной важности психологіи ребенка, а то, что раздѣляетъ современныхъ русскихъ психологовъ на два лагеря, заключается въ слѣдующемъ.

Наши противники утверждаютъ:

1) Въ современной экспериментальной психологіи имѣются налицо такіе методы изслѣдованія, при помощи которыхъ мы можемъ ставить діагнозы, имѣющіе практическое значеніе.

2) Эти методы измѣренія таковы, что ихъ можно дать въ руки педагога.

3) Слѣдуетъ устраивать кабинеты экспериментальной психологіи при среднихъ учебныхъ заведеніяхъ для изслѣдованія умственныхъ способностей учащихся.

На всѣ эти три вопроса мы отвѣчаемъ отрицательно; наши противники отвѣчаютъ утвердительно. Споръ совершенно не подвигается впередъ. Онъ длится уже нѣсколько лѣтъ, и я боюсь, что онъ затянется еще на долгое время, потому что, къ сожалѣнію, психологическія знанія распространены у насъ очень мало. Вслѣдствіе этого разсмотрѣніе вопроса по существу не оказывается возможнымъ. Педагоги при оцѣнкѣ правоты того или другого направленія по большей части опираются на мнѣнія тѣхъ, кто кажется имъ болѣе авторитетнымъ. При такихъ условіяхъ споръ грозитъ затянуться еще на очень долгое время. Вотъ почему я и рѣшилъ обратиться къ разсмотрѣнію состоянія этого вопроса въ западной наукѣ. Избирая этотъ способъ разсмотрѣнія, я руководился слѣдующими соображеніями.

У насъ въ Россіи очень многіе смотрятъ на существующій споръ какъ на нѣчто *случайное*. Если кто-либо въ этомъ

спорѣ занимаетъ отрицательную полицію, то, по мнѣнію многихъ, это происходитъ вслѣдствіе отсталости во взглядахъ, что въ западной наукѣ примѣненіе экспериментально-психологическихъ методовъ въ школѣ есть общепринятое положеніе, есть положеніе, противъ котораго никто не споритъ; что если бы у насъ въ Россіи знали бы это, то это новое направленіе тотчасъ было бы всѣми принято. Въ своей лекціи я хочу показать, что на Западѣ, какъ и у насъ, широкіе круги публики и педагоговъ вѣрятъ въ возможность ставить діагнозы и дѣлаютъ попытки популяризаціи методовъ измѣренія душевныхъ способностей. Но въ то же время я хочу показать, что западные психологи, авторитетъ которыхъ въ экспериментальной психологіи не подвергается никакому сомнѣнію, выражаютъ протестъ противъ такой популяризаціи экспериментально-психологическихъ методовъ измѣренія.

Поставляя своей задачей ознакомить васъ со взглядами западныхъ авторитетовъ по интересующему насъ спорному вопросу, я, можетъ быть, невольно устраиваю, такъ сказать, „международное жюри", долженствующее разрѣшить тотъ споръ, который ведется на русской почвѣ. Я буду очень радъ, если ознакомленіе со взглядами западныхъ ученыхъ окажетъ на русскихъ педагоговъ какое-либо воздѣйствіе на оцѣнку значенія экспериментальныхъ методовъ для школьной практики и въ особенности если пошатнетъ ту крайнюю увѣренность, которая замѣчается среди нашихъ педагоговъ, которые считаютъ свое рѣшеніе послѣднимъ словомъ науки и самый вопросъ считаютъ окончательно рѣшеннымъ.

Начнемъ съ Германіи — этой родины экспериментальной психологіи.

Въ 1900 году, когда „психологія ребенка" стала получать очень широкое распространеніе и въ Германіи, и когда педагоги стали возлагать на нее очень большія надежды, то одинъ изъ выдающихся современныхъ нѣмецкихъ философовъ *Бенно Эрдманъ,* извѣстный авторъ „Экспериментальнаго изслѣдованія процесса чтенія", высказалъ слѣдующее [1]): „Тотъ интересъ, который направилъ широкіе круги учителей и учительницъ къ дѣтской психологіи, ошибочнымъ образомъ привелъ къ тому, что очень многіе обращаются съ нею совершенно неправильно. Зрѣлые плоды

1) Die Psychologie des Kindes. Bonn., 1901. Стр. 40—44.

научной работы создаются только серьезнымъ изученіемъ и строгой школой. Конечно, наука не есть монополія немногихъ, которые способны отдаться ей спеціально, она не есть монополія членовъ университетовъ или академій, но все же нужно считать плохо обоснованнымъ научнымъ идеализмомъ, когда кто-либо принимается за работу въ такой области науки, для которой отсутствуютъ предположенія серьезнаго успѣха". „Мы не можемъ серьезно думать объ оффиціальномъ устройствѣ институтовъ дѣтской психологіи. Часто предлагались проекты и даже были опубликованы программы для ихъ устройства съ очень простыми приспособленіями. Мы съ своей стороны стали бы настаивать на томъ, что мы не считаемъ задачей ни общественныхъ, ни частныхъ учительскихъ семинарій, ни даже психологическихъ семинарій и институтовъ при университетахъ заботиться о такихъ организаціяхъ, которыя научили бы возможно большее число учащихъ силъ тому, какъ производить психологическія наблюденія надъ дѣтьми. Хорошій учитель и хорошій наблюдатель дѣтской природы не одно и тоже; участіе въ разработкѣ дѣтской психологіи должно оставаться преимуществомъ тѣхъ, которые особенно для этого пригодны. Если бы мы захотѣли такое обученіе сдѣлать всеобщимъ, то это не только не было бы желательнымъ углубленіемъ или дополненіемъ, но оказалось бы очень нежелательной помѣхой педагогическаго образованія. Кромѣ того, это предполагало бы совершенное непониманіе задачъ учителя и совсѣмъ нецѣлесообразное обремененіе отвѣтственной дѣятельности учителя".

Въ 1907 году вышла книга *Меймана* „Введеніе въ экспериментальную педагогику", которая имѣла рѣшительное вліяніе на педагогику въ Германіи, по крайней мѣрѣ въ широкихъ кругахъ. Вотъ его мнѣніе о значеніи экспериментальной педагогики, высказанное имъ въ 1911 году. „Мы имѣемъ въ виду выработать такіе методы для изслѣдованія одаренности, которые дали бы возможность быстро и вѣрно и съ очень простыми средствами, по возможности доступными и учителю въ его практикѣ, производить анализъ одаренности ученика". „Мы надѣемся дойти до того, и уже мы частью до этого дошли, чтобы каждый учитель могъ быстро и вѣрно примѣнять пріемы изслѣдованія интеллигентности, такъ чтобы онъ былъ въ состояніи опредѣлить разъ навсегда

родъ одаренности ученика и чтобы онъ этимъ постоянно руководился при обращеніи съ ученикомъ“ [1]).

Но вотъ что говоритъ Вундтъ въ своей статьѣ „О прикладной психологіи“. Вундтъ говоритъ о той психологіи, которую могли бы разрабатывать педагоги. „Если такой изслѣдователь, какъ Мейманъ, попалъ на такой сомнительный путь, то что же въ такомъ случаѣ ждать отъ экспериментаторовъ педагоговъ, которые безъ такой подготовки хотятъ реформировать воспитаніе и обученіе? Имъ нужно только посовѣтовать, чтобы они сдѣлались прежде всего всесторонне образованными, а не односторонне оріентированными психологами и затѣмъ приступать къ вопросу, какъ слѣдуетъ ставить новыя задачи въ педагогикѣ“.

Въ другой статьѣ, въ которой Вундтъ критикуетъ психологическій методъ изслѣдованія, извѣстнаго подъ именемъ метода выспрашиванія, онъ говоритъ слѣдующее: „Если эксперименты выспрашиванія въ собственномъ смыслѣ въ настоящее время оказываются единичными явленіями, то имѣются другіе родственные имъ способы изслѣдованія, какъ, напр., въ особенности практикуемое нѣкоторыми французскими и американскими психологами собираніе показаній самонаблюденія посредствомъ разсылки вопросниковъ. Этимъ они идутъ навстрѣчу распространенію метода выспрашиванія. Какой тріумфъ будетъ для этого метода, если имъ воспользуется педагогика, если *школа сдѣлается мѣстомъ для эксперимента* (wenn die Schulbank zugleich zur Experimentirbank wird) и учитель, узнавъ на экзаменѣ, какія побочныя мысли были у ученика во время отвѣта, можетъ испытывать чувство гордости, что онъ произвелъ психологическій экспериментъ“ [1]).

Вотъ отзывъ Штерна, редактора журнала „Архива прикладной психологіи“, о массовыхъ экспериментахъ, которые производились въ Америкѣ по иниціативѣ Стэнли Голла и которые состояли въ разсылкѣ анкетъ или вопросныхъ листковъ родителямъ и педагогамъ. „Стэнли Голлъ въ настоящее время принадлежитъ къ самымъ вліятельнымъ личностямъ въ американской духовной жизни“, говоритъ о немъ

---

[1]) См. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1911 г., H. I, ст. Experimentelle Pädagogik und Schulreform.

[1]) См. его статью Ueber Ausfrageexperimente въ „Psychologische Studien“. B. III. 1907, стр. 359—360.

Штернъ [1]). Но самъ Стэнли Голлъ совершенно не скрываетъ, что методы, имъ созданные для изученія ребенка, состоящіе въ выработкѣ и разсылкѣ опросныхъ листковъ, и статистика отвѣтовъ, *если къ нимъ приложить масштабъ научной критики, подаютъ поводъ къ нѣкоторымъ сомнѣніямъ*. Но онъ знаетъ также, что этотъ нѣсколько грубый пріемъ былъ необходимъ, чтобы создать первую піонерскую работу для того, чтобы пробудить интересъ къ проблемѣ дѣтства и юношескаго возраста въ широкихъ, научно необразованныхъ кругахъ и такимъ образомъ проложить путь для практическихъ реформъ". Все въ этой оцѣнкѣ для насъ представляетъ необычайно большую важность. Оказывается, что массовымъ психологическимъ изслѣдованіямъ Стэнли Голлъ придаетъ очень мало научнаго значенія; Штернъ даже утверждаетъ, что самъ Стэнли Голлъ не думаетъ, что они выдержали бы научную критику. Между тѣмъ у насъ такъ часто ссылаются на примѣръ Стэнли Голла. Г. Румянцевъ о нихъ, напр., говоритъ: „Опросъ производится обыкновенно надъ нѣсколькими стами школьниковъ и результаты его подвергаются статистической обработкѣ. *Этотъ методъ незамѣнимъ* при изслѣдованіи такихъ душевныхъ переживаній, которыя не поддаются изученію при условіяхъ лабораторной обстановки, главнымъ образомъ при изслѣдованіи круга реальныхъ представленій, религіозныхъ, нравственныхъ, эстетическихъ чувствъ дѣтей".

Или вотъ еще мнѣніе одного очень извѣстнаго психолога, соредактора „Архива прикладной психологіи" и завѣдующаго Институтомъ прикладной психологіи, *Липмана* [2]). „Отъ учителей, которые желаютъ заниматься экспериментально-психологическими изслѣдованіями, мы должны были бы требовать точнаго знанія методовъ. Работа безъ такого знакомства съ методами являлась бы простымъ диллетантизмомъ и какъ таковая *была бы для науки скорѣе вредной, чѣмъ полезной*". „Я совершенно ничего не возражалъ бы противъ психологическихъ лабораторій, какъ мѣста образованія для учителей, если бы не было основаній опасаться, что занятія съ аппаратами и проблемами, которыя трактуются при по-

[1]) Zeitschrift für angewandte Psychologie, 3. Band., 1910. Стр. 457.

[2]) Wissenschaftliche Rundschau. Zeitschrift für die allgemeinwissenschaftliche Fortbildung des Lehrers, 1910/11., H. I, ст. Wie soll sich der Lehrer zur Psychologie stellen?

мощи аппаратовъ, не приведутъ учителя въ тѣ области, трактованіе которыхъ именно полезно для учителя".

Эти отзывы Бенно Эрдмана, Вундта, Штерна и Липмана совершенно ясно показываютъ, какъ среди видныхъ психологовъ, представителей именно экспериментальной психологіи, была оцѣнена попытка привлечь къ научной разработкѣ дѣтской психологіи учителей средней школы.

Въ Бельгіи ревностнымъ сторонникомъ психологическихъ измѣреній является г-жа *Іотейко* (руководительница психофизіологической лабораторіи Брюссельскаго университета), которая между прочимъ на „Третьемъ интернаціональномъ конгрессѣ для домашняго воспитанія", въ Брюсселѣ въ 1910 году, внесла предложеніе, чтобы учителя и учительницы были обучены практической экспериментальной психологіи. Въ преніяхъ между прочимъ французскій психологъ *Malapert* ей сказалъ: „Лучше пусть учитель развиваетъ способности своихъ учениковъ, вмѣсто того чтобы заниматься ихъ измѣреніемъ. Дѣятельность психологовъ должна ограничиться работами въ лабораторіи" [1]).

Перейдемъ къ разсмотрѣнію состоянія этого вопроса во *Франціи*. Всѣмъ извѣстно, что руководящее значеніе въ этомъ вопросѣ принадлежитъ *Бинэ*. Вотъ что говоритъ Бинэ въ только что вышедшей книгѣ по интересующему насъ вопросу: „Должны ли мы отсюда заключить, что учитель долженъ пользоваться нашимъ методомъ, чтобы научиться распознавать умственныя способности своихъ учениковъ. Это значило бы впадать въ большое преувеличеніе. Не будемъ увеличивать трудъ учителей, которые обременены классомъ въ 60 или 80 учениковъ. Нашъ методъ медленный, кропотливый и требующій нѣкоторой подготовки, есть методъ исключительный и предметъ роскоши. Онъ долженъ быть употребляемъ только въ томъ случаѣ, когда мы должны примѣнить особенно тщательное изученіе" [2]). Изъ этихъ словъ Бинэ совершенно ясно видно, что онъ не одобряетъ введеніе его метода въ школьный обиходъ, а это для насъ самое главное.

Перейдемъ теперь къ разсмотрѣнію состоянія вопроса въ Англіи, и прежде всего я обращу ваше вниманіе на ту оцѣнку, которую даетъ извѣстный въ Россіи психологъ *Селли,* авторъ

---

[1]) Объ этомъ см. Zeitschrift fur Kinderforschung, 1910. (Oktober-Heft), стр. 19—20.

[2]) Année psychologique, 1911, стр. 187.

„Психологіи въ примѣненіи къ воспитанію“. Онъ былъ одинъ изъ первыхъ, который популяризировалъ методы экспериментальнаго изслѣдованія въ Англіи. Вотъ какъ онъ оцѣниваетъ значеніе результатовъ экспериментальной психологіи для педагоговъ въ новомъ, 5-мъ изданіи своей Психологіи для учителей. Въ параграфѣ, который самъ Селли озаглавливаетъ: „Оцѣнка результатовъ экспериментальныхъ изслѣдованій“, онъ говоритъ:

„Въ отношеніи къ индивидуальнымъ различіямъ результаты экспериментальныхъ изслѣдованій заключались въ томъ, что они придали болѣе глубокій смыслъ *числу различій* между дѣтьми. Въ частности открытіе ясно выраженныхъ типовъ воспріятія и воображенія, типовъ сужденія, моторной реакціи составляетъ безспорную прибавку въ нашемъ знаніи измѣнчивыхъ характерныхъ особенностей дѣтей. Но, съ другой стороны, всякаго мыслящаго человѣка должно поражать то обстоятельство, что *значительная часть экспериментовъ совсѣмъ не имѣетъ отношенія къ основнымъ и главнымъ способностямъ*. Они скорѣе похожи на изслѣдованіе отрывочныхъ крайне ограниченныхъ формъ способностей, которое прежде составляло предметъ развлеченія, да и теперь это развлеченіе въ ходу подъ названіемъ „Spelling-bees“, Limerick's. Стоитъ ли даже спрашивать, въ какой мѣрѣ это испытаніе искусства усваивать въ короткое время рядъ безсмысленныхъ слоговъ или пополненіе отсутствующихъ словъ или слоговъ *можетъ проникать въ глубоко лежащія функціональныя дѣятельности и тенденціи дѣтской души*. Я долженъ обратить вниманіе на то, что, невзирая на обширное число психологическихъ лабораторій, дѣйствующихъ въ настоящее время, и на похвальную изобрѣтательность, обнаруживаемую ихъ руководителями, *размѣры экспериментальнаго изслѣдованія въ психологіи по сравненію съ психологіей*, взятой въ цѣломъ, *чрезвычайно малы*. Благодаря условіямъ, предъявляемымъ точному эксперименту, онъ имѣетъ дѣло по большей части съ очень *простыми* и очень *абстрактными* типами процесса, которые не только не представляютъ болѣе конкретныя и болѣе обычныя формы душевной дѣятельности, но даже не стоятъ ни въ какой очевидной зависимости отъ него и которые вслѣдствіе этого для посторонняго наблюдателя кажутся очень искусственными и выдуманными для цѣлей эксперимента“.

Въ рубрикѣ подъ заглавіемъ „Полное изученіе индивидуума“ Селли указываетъ на то, что педагогъ не можетъ удовольствоваться только лишь одной экспериментальной психологіей; эта послѣдняя должна быть дополнена и другой психологіей. Необходимо, по его словамъ, болѣе полное и болѣе систематическое изслѣдованіе душевныхъ процессовъ индивидуума. „Для того, чтобы многое изъ новой экспериментальной работы могло быть дѣйствительно полезнымъ для учителя или даже для психолога, оно должно быть дополнено другой работой болѣе широкаго свойства. Напр., нужно произвести болѣе тщательный анализъ отдѣльныхъ изслѣдуемыхъ процессовъ, чѣмъ это бываетъ, когда отмѣчаются тѣ или другіе эксперименты“.

Для педагога въ его воспитательной практикѣ самое главное — это изученіе конкретной индивидуальности. Какимъ способомъ достигается изученіе этого рода?

„Для того, чтобы получить истинную идею относительно личности или характера, мы должны прибѣгнуть къ инымъ источникамъ ознакомленія, чѣмъ новыя экспериментальныя изслѣдованія“ [1]).

Приведенныя выдержки, мнѣ кажется, совершенно ясно показываютъ, какъ Селли оцѣниваетъ значеніе экспериментальной психологіи для учителя. По его мнѣнію, экспериментальная психологія вещь очень цѣнная, но ея совершенно недостаточно: есть еще другая психологія — это психологія въ широкомъ смыслѣ слова, пользующаяся всѣми видами изслѣдованія, и безъ этой послѣдней психологіи педагогу никакъ нельзя обойтись [2]).

---

[1]) The Teacher's Handbook of Psychology. 1909, стр. 569—577.

[2]) Вотъ эту другую психологію, пользующуюся *всѣми видами* изслѣдованія, игнорировалъ г. Лазурскій, когда онъ на съѣздѣ 1910 года сказалъ: „защитники противоположнаго направленія въ психологіи (т.-е. противоположнаго экспериментальной психологіи) со времени перваго съѣзда по педагогической психологіи *мѣшаютъ* работать своей страстной несдержанной критикой... Было бы въ интересахъ науки гораздо лучше, если бы противники экспериментальной педагогики выступили съ работами, произведенными *по своему методу*“. Если г. Лазурскій обратитъ вниманіе на слова Селли, то можетъ быть для него сдѣлается понятнымъ, что мы пользуемся *всѣми методами*, что у насъ своего специфическаго метода нѣтъ.

Въ этомъ мѣстѣ я позволю себѣ протестовать противъ утвержденія г. Лазурскаго, что мы *мѣшали* работамъ съѣздовъ. Неужели г. Лазур-

Теперь позвольте познакомить васъ со взглядами другого знатока экспериментальной психологіи. Я имѣю въ виду *Чарльса Майерса,* автора превосходнаго учебника экспериментальной психологіи [1]), директора лабораторіи экспериментальной психологіи въ Кембриджѣ. Его собственныя изслѣдованія касаются вопросовъ индивидуальной психологіи [2]).

Въ своей небольшой книжкѣ, вышедшей въ текущемъ году подъ заглавіемъ „Введеніе въ экспериментальную психологію“ [3]) онъ помѣстилъ двѣ превосходныхъ главы, посвященныя вопросу о психологическихъ тестахъ, гдѣ онъ очень полно излагаетъ методы изслѣдованія при помощи тестовъ и важнѣйшіе результаты, къ которымъ приводятъ эти изслѣдованія. Весьма интересна рубрика, которая у него называется „Установленіе нормъ для изслѣдованія пониманія“. Онъ имѣетъ въ виду изслѣдованіе при помощи тестовъ Бинэ Симона. „Эти тесты, — говоритъ онъ, — были успѣшно примѣняемы при изслѣдованіи французскихъ дѣтей (около 200) отъ 3 до 12 лѣтъ. При помощи этихъ тестовъ можно опредѣлить степень интеллигентности даннаго индивидуума. Кромѣ того эти тесты въ примѣненіи къ дефективнымъ дѣтямъ могутъ оказаться полезными въ томъ отношеніи, что будучи примѣняемы отъ времени до времени, могутъ показать тотъ объемъ, въ которомъ разсудочность дефективнаго ребенка можетъ исправляться или ухудшаться вмѣстѣ съ леченіемъ“.

Вотъ взгляды Майерса на практическое значеніе психологическихъ тестовъ. На первый взглядъ кажется, что онъ является нашимъ противникомъ, на самомъ же дѣлѣ онъ является нашимъ союзникомъ, въ чемъ легко убѣдиться, если ознакомиться съ содержаніемъ его статьи, которая появилась въ „Британскомъ медицинскомъ журналѣ“ (The Britisch

---

скій думаетъ, что всѣ педагоги безпрекословно должны принять то, что выдумали петербургскіе экспериментаторы психологи? И неужели если на съѣздѣ *возражаютъ*, то это значитъ *молчаютъ*? (вышеприведенную фразу г. Лазурскаго цитирую по отчету г. Румянцева, помѣщенному въ „Русской Школѣ“ № 3, мартъ. Отд. II, стр. 146—7.

[1]) *Charles Myers*, A Text-book of experimental Psychology, 2-е изд., 1911.

[2]) *Myers*, *C. S.* „Some observations on the Development of the Colour Sense“; „A study of Rhythm in Primitive Music“; „The Ethnological Study of Music“.

[3]) An Introduction to experimental Phychology, 1911.

Medical Journal, № 2613, январь 1911 г.), въ январѣ настоящаго года подъ заглавіемъ „Опасности, связанныя съ психологическими испытаніями“ (The Pitfalls of „Mental Tests“). Это докладъ, читанный въ Британской ассоціаціи для развитія наукъ на съѣздѣ въ Шеффильдѣ въ 1910 году. То, что Майерсъ говоритъ относительно Англіи, вполнѣ примѣнимо къ тому, что дѣлается у насъ въ Россіи: „У насъ въ Англіи, по крайней мѣрѣ, психологія, кажется, подвергается той же опасности популяризаціи, какъ это было нѣсколько лѣтъ назадъ съ антропологіей. Подобно тому какъ тогда существовало широко распространенное убѣжденіе, что какому-либо любителю вполнѣ достаточно прочитать печатную книгу инструкцій и вопросникъ для того, чтобы приступить къ изслѣдованію и собрать вполнѣ надежныя физическія измѣренія,—точно такимъ же образомъ въ настоящее время начинаетъ распространяться убѣжденіе, что никакого особеннаго образованія не нужно для того, чтобы въ широкихъ размѣрахъ производить психологическія изслѣдованія.

Публика очень далека отъ признанія того, что болѣе молодыя науки, политическая экономія, педагогика, психологія, точно такъ же требуютъ надлежащей подготовки и изученія, какъ и прежнія науки, для того, чтобы производить надежныя изслѣдованія въ ихъ областяхъ. Каждый считаетъ себя способнымъ разсуждать и рѣшать психологическіе вопросы. Напр., учебные округи, не имѣющіе среди своихъ членовъ ни одного психолога, часто поставлены въ необходимость давать отчетъ о предметахъ, которые имѣютъ по преимуществу психологическій характеръ. Психологически необразованный врачъ не колеблется высказать свое сужденіе относительно психологіи безумія и т. п. или біологъ относительно ума и инстинкта человѣка и животныхъ.

Я считаю необходимымъ протестовать самымъ рѣшительнымъ образомъ противъ того утвержденія, что какая-либо полезная цѣль можетъ быть достигнута посредствомъ собиранія массъ психологическихъ данныхъ при помощи арміи неподготовленныхъ изслѣдователей. Мнѣ приходилось слышать утвержденіе, что большія ошибки, неизбѣжно получающіяся вслѣдствіе неточностей пріема изслѣдованія между различными наблюдателями, уничтожаютъ другъ друга при очень большомъ числѣ наблюденій. Мнѣ кажется, ничто не можетъ быть болѣе опаснымъ, чѣмъ тотъ

взглядъ, что недостовѣрность грубыхъ методовъ уменьшится по мѣрѣ того, какъ увеличивается число наблюдателей".

Затѣмъ Майерсъ, приведя рядъ неточностей, который имѣетъ мѣсто въ антропометріи въ зависимости отъ индивидуальныхъ различій изслѣдователей, говоритъ: „Если неточности такой величины получаются въ томъ случаѣ, когда антропометрія находится въ рукахъ хорошо подготовленныхъ наблюдателей, то каковъ можетъ быть ихъ размѣръ, когда измѣренія предпринимаетъ интересующійся любитель. И если онѣ велики, когда мы измѣряемъ физическіе признаки человѣка, каковы онѣ должны быть, когда мы измѣряемъ душевные признаки?"

„Дальнѣйшая трудность заключается въ томъ, что нѣтъ возможности создать нормы для психическихъ тестовъ, подобно тому какъ это мы сдѣлали для физическихъ измѣреній. *Необходима еще очень большая лабораторная работа, пока такая опредѣленность сдѣлается возможной. Тесты, которые были одобрены сегодня, отвергаются завтра*".

„Но я оставлю эти трудности въ сторонѣ и перейду къ разсмотрѣнію *цѣлей* этого массового примѣненія психологическихъ тестовъ. Оптовые собиратели измѣреній обращаютъ слишкомъ мало вниманія на сложность тѣхъ условій, которыя оказываютъ воздѣйствіе на проблему и на матеріалъ, который они собираютъ. Все, къ чему они стремятся, — это огромная масса данныхъ, и эти данныя—будутъ ли они хороши или дурны, сравнимы или несравнимы — они сваливаютъ въ статистическую мельницу".

„Пренебреженіе анализомъ и необращеніе вниманія на то, что мы фактически измѣряемъ, особенно часто встрѣчается при употребленіи психологическихъ тестовъ. Въ другихъ наукахъ не существуетъ реальнаго затрудненія въ наблюденіи того, что мы наблюдаемъ, если только наблюдатель заботится объ этомъ. Но въ психологіи мы можемъ удостовѣриться относительно того, что мы измѣряемъ, если мы прибѣгаемъ къ *самонаблюденію* со стороны субъекта. Пренебрегать самонаблюденіемъ значитъ подвергаться извѣстной опасности. Если мы совершенно не знаемъ, что совершается въ душѣ субъекта въ продолженіе эксперимента, то мы рѣдко въ состояніи аргументировать отъ объективныхъ данныхъ и изъ тѣхъ измѣреній, которыя они доставляютъ". „Оптовое собираніе измѣреній способно дать только очень неточное

изображеніе факторовъ, опредѣляющихъ явленія, подлежащія измѣренію. Они потому не даютъ результатовъ, имѣющихъ психологическую цѣнность, что пренебрегается психологическая точка зрѣнія, именно опытъ индивидуума".

„На этомъ основаніи *я настаиваю на крайней осторожности въ популяризированіи психологическихъ тестовъ, по крайней мѣрѣ въ настоящее время*".

Теперь я перейду къ разсмотрѣнію состоянія этого вопроса въ Америкѣ. Я увѣренъ, что у многихъ при словѣ Америка является представленіе о томъ, что это есть та страна, гдѣ, конечно, такихъ школъ, гдѣ учителя въ широкой мѣрѣ пользуются экспериментомъ для учебныхъ цѣлей, огромное множество. Я съ своей стороны, конечно, вполнѣ согласенъ съ тѣмъ, что если бы дѣйствительно въ Америкѣ большинство среднихъ школъ уже обзавелось такими кабинетами, то это и для насъ могло бы служить доказательствомъ того, что такъ должно быть и у насъ. Но я долженъ увѣрить присутствующихъ, что школъ съ психологическими лабораторіями въ томъ видѣ, въ какомъ объ этомъ мечтаетъ русскій педагогъ, въ Америкѣ нѣтъ. Я въ бытность свою въ Америкѣ [1]) о нихъ разспрашивалъ, но никто не могъ мнѣ ихъ указать. У нихъ при университетахъ есть прекрасно оборудованныя психологическія лабораторіи, въ которыхъ широко поставлено изученіе по прикладной психологіи, но „экспериментальныхъ" школъ у нихъ нѣтъ. У нихъ во многихъ университетахъ существуютъ спеціальные курсы для изученія ребенка; во многихъ университетахъ знакомятъ съ методами измѣренія душевныхъ особенностей дѣтей, но среднихъ школъ, въ которыхъ эти изслѣдованія были бы поставлены въ томъ видѣ, какъ это себѣ представляетъ русскій педагогъ, нѣтъ, да, я думаю, и быть не можетъ, если принять во вниманіе взгляды ихъ руководителей психологіи, университетскихъ профессоровъ.

При разспросахъ я узналъ, что у нихъ есть школы (три на всю Америку) для сверхнормально одаренныхъ. Я подумалъ, что тамъ *сверхнормальность* опредѣляется при помощи ка-

---

[1]) Я посѣтилъ Америку весной 1911 года для ознакомленія съ организаціей Психологическихъ Лабораторій при Американскихъ Университетахъ. Объ этомъ см. мою статью. „Объ американскихъ Психологическихъ Институтахъ" (изъ путешествія по Америкѣ)· „Вопросы философіи и психологіи" кн. 108.

кихъ-либо экспериментальныхъ пріемовъ, но оказалось, что сверхнормальная одаренность опредѣляется не при помощи измѣреній, а просто при помощи статистическаго разсмотрѣнія успѣшности [1]).

Многимъ можетъ показаться невѣроятнымъ такое констатированіе факта отсутствія экспериментальныхъ школъ въ Америкѣ. Какъ это возможно, чтобы въ Америкѣ не было экспериментальныхъ школъ, въ Америкѣ, гдѣ все основано на экспериментѣ? Совершенно справедливо, что экспериментальное изученіе въ Америкѣ ставится чрезвычайно высоко. Прикладная психологія въ ихъ глазахъ имѣетъ огромное практическое значеніе. У нихъ даже появилась идея *„психолога консультанта“* (consulting psychologist). По этому поводу профессоръ Сишоръ говоритъ: „Самое важное движеніе, которое мы можемъ предусмотрѣть въ психологіи въ ближайшее десятилѣтіе, можетъ быть, состоитъ въ возникновеніи психолога консультанта, эксперта въ психологіи, къ которому можно прибѣгать какъ къ совѣтчику въ вопросахъ, касающихся ознакомленія съ фактами душевной жизни въ ихъ отношеніи къ данному практическому положенію, или къ нему можно будетъ прибѣгать въ томъ случаѣ, когда нужно разсмотрѣть или провѣрить факты при помощи спеціальнаго изслѣдованія. Онъ не долженъ быть чиновникомъ, не долженъ быть практикомъ-врачомъ или учителемъ, но онъ долженъ избрать прикладную психологію какъ профессію и изучать ее по возможности болѣе интенсивно, какъ дѣло всей жизни“ [2]). Несмотря на такое благопріятное положеніе прикладной психологіи въ Америкѣ, отсутствіе у нихъ среднихъ школъ съ кабинетами для экспериментально-психологическихъ измѣреній, становится вполнѣ понятнымъ, если принять во вниманіе, что даже въ нормальныхъ школахъ, соотвѣтствующихъ нашимъ учительскимъ институтамъ, въ школахъ для педагоговъ экспериментальная психологія почти совершенно отсутствуетъ. Для всякаго очевидно, что если въ школахъ для педагоговъ у нихъ почти нѣтъ экспериментальной психологіи, то это значитъ, что необходимость

---

[1]) См. The Elementary School Teacher, vol. X, № 8, 1910 (Ст. Provision for gifted Children in public Schools) и vol. XI, № 3, 1910.

[2]) Объ этомъ см. ст. Ройса The new Psychology and the Consulting Psychologist въ журн. Forum vol. 26, 1898—99 г. и замѣтку Сишора въ The Journal of Educational Psychology, vol. II, № 2, 1911, стр. 105.

экспериментальной психологіи даже въ Америкѣ признается не повсемѣстно. Вотъ подлинныя слова одного изъ самыхъ ревностныхъ сторонниковъ экспериментально-педагогическихъ изслѣдованій психологіи, проф. Корнелльскаго университета *Уипла:* „Въ конечномъ счетѣ, въ нашей типической нормальной школѣ нѣтъ психологической или педагогической лабораторіи и даже нѣтъ коллекціи аппаратовъ. Если такая коллекція существуетъ, то она, по всей вѣроятности, ограничивается нѣсколькими моделями, рисунками или діапозитивами нервной системы для волшебнаго фонаря, или что-нибудь въ родѣ эргографа или аппарата для измѣренія времени реакціи и т. п.". Въ той же книгѣ, изъ которой я заимствую эти свѣдѣнія, есть статья проф. Mary Calkins, въ которой она говоритъ о преподаваніи психологіи въ колледжахъ. Статья называется такъ: „Обученіе элементарной психологіи въ колледжахъ, въ которыхъ совсѣмъ нѣтъ лабораторіи". Слѣдовательно, у нихъ считаютъ возможными даже колледжи, въ которыхъ нѣтъ лабораторіи [1]).

Если для кого-нибудь примѣръ Америки можетъ имѣть руководящее значеніе, то онъ долженъ имѣть въ виду, что экспериментальная психологія *внѣ* университетовъ пользуется далеко не такимъ широкимъ распространеніемъ, какъ это можетъ казаться на первый взглядъ.

Я позволю себѣ познакомить васъ съ состояніемъ *прикладной психологіи* въ Америкѣ, со взглядами руководителей по интересующему насъ вопросу. Разсмотрю также, что дѣлается въ ихъ институтахъ по экспериментально-педагогической психологіи.

Начну съ Нью-Йорка. Я ознакомился съ организаціей одного учрежденія, которое называется Teachers College. Во главѣ колледжа стоитъ проф. Торндайкъ (Thorndike), которому принадлежатъ многія весьма солидныя изслѣдованія по педагогической психологіи. При этомъ институтѣ есть средняя школа, въ которой упражняются будущіе учителя, студенты колледжа. Въ этомъ институтѣ производятся и экспериментально-психологическія изслѣдованія. О характерѣ этихъ изслѣдованій можно получить представленіе по слѣдующему примѣру. Положимъ, мы желаемъ опредѣлить, по

[1]) См. Report of the Committee of the American Psychological Association on the Teaching of Psychology. (Psychological Monographs vol. XII, № 4, 1911, при журналѣ Psychological Review.)

какому методу слѣдуетъ преподавать элементарную математику, и, положимъ, существуетъ два метода. Руководители колледжа вводятъ въ одномъ классѣ преподаваніе по одному методу, а въ параллельномъ классѣ по другому методу. Такимъ образомъ, *экспериментально* опредѣляется, какой методъ приводитъ къ наиболѣе благопріятнымъ результатамъ, причемъ, разумѣется, благопріятность результатовъ измѣрялась при помощи особаго рода тестовъ, т.-е. математическія способности опредѣляются до экспериментальнаго обученія и послѣ экспериментальнаго обученія. Полученные такимъ образомъ результаты являются основой для измѣненія методовъ обученія элементарной математикѣ. Какъ вы видите, экспериментально-педагогическія изслѣдованія у нихъ производятся въ спеціальныхъ институтахъ.

Но что сказали бы американскіе психологи относительно тѣхъ измѣреній, которые наши педагоги производили въ школахъ для опредѣленія наличности той или иной способности. Разсмотримъ взгляды Торндайка на значеніе психологическихъ измѣреній, какъ это изложено въ его книгѣ „Педагогическая психологія“, которая вся посвящена вопросу объ экспериментально-психологическихъ изслѣдованіяхъ. Я укажу только на нѣкоторыя черты, которыя именно для насъ представляютъ интересъ.

Наши педагоги, которые уже занимались подобными изслѣдованіями, думаютъ, что если при помощи измѣренія можно опредѣлить, напр., память, вниманіе, или вообще какую-либо сторону умственной жизни того или иного индивидуума, то изъ этихъ данныхъ можно умозаключать о наличности одаренности. Напр., убѣдившись при помощи измѣреній, что у даннаго лица хорошая механическая память, мы можемъ вообще заключить, что это лицо одаренное. По мнѣнію Торндайка, мы не только не можемъ по наличности однихъ способностей умозаключить о существованіи другихъ, но даже мы не можетъ дѣлать такихъ умозаключеній по отношенію къ родственнымъ способностямъ.

„Въ психологической и педагогической литературѣ обыкновенно предполагалось, что функціи, которыя мы обозначаемъ однимъ и тѣмъ же именемъ, напр., *вниманіе,* до извѣстной степени находятся въ связи другъ съ другомъ, что, напр., высшая степень внимательности въ школьной работѣ находится въ самой тѣсной связи съ высшей степенью вни-

мательности въ соціальныхъ обязанностяхъ, въ дѣлахъ, въ механическихъ процессахъ и вообще во всѣхъ другихъ фактахъ индивидуальнаго опыта. Такія выраженія, какъ аккуратность, точность, умственная способность и сосредоточенность часто употребляясь такъ, какъ если бы это свойство было бы налицо приблизительно въ одномъ и томъ же объемѣ въ различныхъ сферахъ душевной дѣятельности". „Напр., та точность, съ которой мы различаемъ линіи въ 100 mm. отъ линіи въ 104 mm., какъ будто бы находится въ зависимости отъ общей способности различенія". Въ дѣйствительности же измѣренія показываютъ высшую степень независимости различныхъ умственныхъ способностей другъ отъ друга даже въ томъ случаѣ, когда съ психологической точки зрѣнія онѣ кажутся почти тождественными. Напримѣръ, измѣренія показали, что быстрота въ мышленіи противоположныхъ словъ и быстрота въ нахожденіи буквъ алфавита не совпадаетъ съ быстротой мышленія суммы чиселъ. Это ясно показываетъ, что темпъ не является общимъ для различныхъ способностей.

Другая проблема. У насъ ищутъ способовъ опредѣлять *типы*, напр., представленій, вниманія и т. п. Между тѣмъ, по мнѣнію Торндайка, вмѣсто немногихъ чистыхъ типовъ и множества смѣшанныхъ типовъ нужно допустить одинъ типъ. Нужно допустить, что люди *средніе* являются болѣе типичными, чѣмъ предполагаемые типы. Среднее нѣчто есть единственный реальный типъ. Обыкновенно дѣлается такимъ образомъ, что крайнимъ случаямъ даются обозначенія и они превращаются въ типы. Предполагаютъ, что словесныя обозначенія имѣютъ реальное существованіе, а для того, чтобы сгладить тѣ противорѣчія, которыя существуютъ между воображаемыми типами и реальнымъ распредѣленіемъ индивидуумовъ, вводится еще понятіе смѣшаннаго типа. Всего вѣроятнѣе, что если бы были произведены измѣренія, то оказалось бы, что нѣтъ темперамента холерическаго, сангвиническаго, флегматическаго и меланхолическаго, а есть темпераментъ умѣренно холерическій, сангвиническій, флегматическій и меланхолическій. То же самое окажется, если мы разсмотримъ вопросъ о типахъ вниманія, о типахъ комбинаторной способности, о типахъ сужденія и т. п., то окажется, что собственно типовъ нѣтъ. Въ сочиненіяхъ Штерна, Крепелина, Бинэ, Меймана и ихъ послѣдователей, по мнѣ-

нію Торндайка, слѣдуетъ отмѣтить ту ошибку, что они признаютъ реальность крайнихъ типовъ, чего на самомъ дѣлѣ признать нельзя.

На вопросъ, можно ли признавать, что есть какіе-либо способы для опредѣленія одаренности или предсказаній относительно будущаго, Торндайкъ говоритъ: „Симптомы превосходства въ какой-нибудь чертѣ ясны, когда эта черта можетъ быть прямо измѣряема. Очень легко опредѣлить исключительно хорошаго чтеца въ школѣ или человѣка науки въ зрѣлые годы, солдата на войнѣ, оратора на каѳедрѣ. Но если намъ нужно сдѣлать выводъ о будущемъ изъ настоящаго, изъ прошлыхъ симптомовъ у дѣтей или судить объ общей чертѣ, то нашимъ выводамъ *недостаетъ опредѣленности и точности*".

„Если бы было раскрыто соотношеніе для огромнаго числа душевныхъ чертъ, то какое-либо измѣреніе могло бы служить симптомомъ въ размѣрахъ, которые въ настоящее время невозможны. Въ настоящее же время нужно держаться мудраго правила: *никогда не дѣлать вывода относительно будущаго изъ настоящаго*".

Важно отмѣтить его взглядъ на значеніе экспериментальнаго изслѣдованія дефектныхъ.

„Экспериментальныя данныя относительно изслѣдованія дефектныхъ не даютъ ясной картины и вѣрнаго анализа того признака, благодаря которому мы относимъ тѣхъ и другихъ индивидуумовъ въ классъ идіотовъ, слабоумныхъ. Но они въ то же время показываютъ, что такой ясной картины и однородно-правильнаго анализа нельзя и ожидать, и что индивидуумы, такимъ образомъ классифицируемые, очень сильно отличаются другъ отъ друга по природѣ ихъ дефектовъ" [1]). Я думаю, что это послѣднее замѣчаніе для насъ весьма важно. И у насъ въ послѣднее время эти изслѣдованія получаютъ широкое распространеніе, но у насъ совершенно не даютъ себѣ отчета въ томъ, совершенно ли безспорны получаемые результаты, а вѣдь они должны быть безспорными, если мы говоримъ о практическомъ ихъ приложеніи.

Послѣ Нью-Іорка я посѣтилъ Cornell-University въ Итакѣ. Здѣсь я осмотрѣлъ очень хорошо обставленную эксперимен-

---

[1]) *Thorndike.* Educational Psychology, 1910, стр. 186, 187, 192, 195, 199, 204, 218.

тально-педагогическую лабораторію. Завѣдуетъ ею проф. *Уиплъ*, страстно интересующійся вопросами прикладной психологіи; онъ только что выпустилъ очень обширное сочиненіе подъ заглавіемъ: „Руководство къ психологическимъ испытаніямъ"—превосходное руководство какъ по обстоятельности, такъ и по основательности изложенія. О характерѣ работъ въ его экспериментально-педагогической лабораторіи можно получить представленіе, если обратить вниманіе на тѣ изслѣдованія, которые у него производятся. Измѣряются быстрота движенія, острота зрѣнія, острота слуха, различеніе высоты тоновъ, объемъ зрительнаго вниманія, время ассоціаціи, опредѣляются виды памяти, производится измѣреніе одаренности при помощи метода Эббинггауза, Binet Simon'a и т. д., словомъ—все то, что въ послѣднее время извѣстно подъ именемъ „тестовъ".

Вотъ взглядъ Уипла на психологическія измѣренія. „Къ несчастію для насъ,—говоритъ онъ,—въ нѣкоторыхъ кругахъ было предрасположеніе говорить такимъ образомъ, какъ если бы наука о психологическихъ тестахъ уже представляла собою нѣчто законченное, какъ если бы, напримѣръ, врожденная способность ребенка могла быть измѣрена такъ же легко, какъ его вышина, какъ если бы его внушаемость или его способность концентраціи вниманія могли быть опредѣляемы такъ же хорошо, какъ размѣры его черепа или объемъ его дыханія. Утвержденія этого рода, несомнѣнно, могутъ вводить въ заблужденіе, такъ какъ изученіе психологическихъ тестовъ, о которомъ говорится въ этой книгѣ, покажетъ, что въ настоящее время едва ли есть хоть одинъ психологическій тестъ, который можетъ быть недвусмысленно примѣняемъ въ родѣ измѣрительнаго психическаго аршина. Фактъ тотъ, что у насъ нѣтъ согласія относительно методовъ измѣренія; мы часто совсѣмъ не знаемъ, что мы измѣряемъ, и мы очень рѣдко въ состояніи изобразить (realise) поразительную сложность, разнообразіе и тонкость формъ нашей психической природы.

„То, въ чемъ мы нуждаемся, суть не новые тесты, но исчерпывающее изслѣдованіе избранной группы тестовъ, которая уже была описана или предложена. Данная книга представляетъ программу работы, а не конечную систему результатовъ [1]).

[1]) *Whipple.* Manual of mental and physical Tests, 1910, стр. 2—3.

По поводу тестовъ по методу Бинэ Симона онъ говоритъ слѣдующее: „Хотя эти тесты были названы „измѣрительной скалой ума", однако не слѣдуетъ предполагать, что имъ присущи тонкость и точность химическихъ вѣсовъ или даже циркуля антрополога. Критика Декроли и Деганъ служитъ очевиднымъ доказательствомъ, что мы должны предварительно поработать надъ тѣмъ, чтобы выработать извѣстныя нормы (standardise our tests), прежде чѣмъ надѣяться опредѣлить духовный укладъ ребенка съ большей или меньшей точностью, Отмѣчу кромѣ того, что совершенно неопытный экспериментаторъ не можетъ надѣяться прилагать эти тесты съ успѣхомъ. Устраненіе тонкихъ аппаратовъ не устраняетъ необходимости въ искусствѣ и тонкости примѣненія тестовъ, потому что нервная система ребенка болѣе тонка, чѣмъ какой бы то ни было точный приборъ" [1]).

Здѣсь же въ Итакѣ я присутствовалъ на съѣздѣ по экспериментальной психологіи. На этомъ съѣздѣ одинъ день былъ посвященъ прикладной психологіи. Докторъ Годдардъ привелъ результаты, полученные изъ примѣненія тестовъ Бинэ Симона въ одномъ институтѣ для слабоумныхъ и къ изслѣдованію двухъ тысячъ дѣтей въ школахъ въ томъ же городѣ, въ Вайнлэндѣ. Его изслѣдованія показали, что эти тесты могутъ быть примѣнены для діагностическихъ цѣлей. Профессоръ Энжеръ поднялъ вопросъ относительно приложимости тестовъ къ діагнозу умственныхъ способностей нормальныхъ взрослыхъ, именно студентовъ колледжа. Изъ преній выяснилось убѣжденіе, что такой діагнозъ въ принципѣ вполнѣ возможенъ, хотя еще *очень много остается сдѣлать, прежде чѣмъ окажется возможнымъ достовѣрный практическій прогнозъ* [2]). Обратите вниманіе на это ограниченіе. Оно имѣетъ для насъ огромное значеніе. Въ принципѣ приложеніе этихъ тестовъ нужно считать возможнымъ, но о практическомъ приложеніи не можетъ быть рѣчи.

Я посѣтилъ также психологическую лабораторію Пенсильвэнскаго университета въ Филадельфіи. Съ 1897 года она представляетъ изъ себя лабораторію прикладной психологіи, называемую психологической клиникой. Она подаетъ помощь многимъ дѣтямъ, главнымъ образомъ въ предѣлахъ штата

[1]) См. тамъ же, стр. 516.

[2]) Отчетъ объ этомъ съѣздѣ см. The Journal of Educational Psychology, vol. II, № 6, 1911, стр. 339—340.

Пенсильвэніи. Въ 1907 году основанъ Hospital School въ соединеніи съ психологической клиникой для непрерывнаго наблюденія и оказыванія помощи отсталымъ дѣтямъ. Психологическая клиника-лабораторія открыта ежедневно для изслѣдовнія дѣтей умственно недостаточныхъ или просто отсталыхъ, благодаря какимъ-нибудь физическимъ недостаткамъ. Клинико-психологическія изслѣдованія заключаются въ томъ, что производятся діагнозы отсталыхъ и умственно-дефектныхъ дѣтей. Кромѣ того, въ лабораторіи студенты обучаются примѣненію и другихъ тестовъ для того, чтобы они могли познакомиться съ употребленіемъ и значеніемъ точныхъ инструментовъ въ болѣе тонкихъ и точныхъ діагнозахъ. Завѣдуетъ институтомъ проф. Уитмеръ (Witmer) и его помощникъ проф. Твитмайеръ (Twitmayer). Такъ какъ въ этой лабораторіи вопросъ о психологическихъ *діагнозахъ* поставленъ съ такой ясностью, то, разумѣется, для меня было важно узнать, не примѣняютъ ли они этихъ діагнозовъ для практическихъ цѣлей. Оба профессора, и Уитмеръ и Твитмайеръ, отвѣтили на этотъ вопросъ отрицательно. Ни въ коемъ случаѣ эти тесты нельзя давать въ руки учителей. „Самые тесты нужно подвергнуть тестамъ“, сказалъ Уитмеръ.

Въ Америкѣ „Американское психологическое общество“, въ составъ котораго входятъ всѣ американскіе психологи, организовало комитетъ, имѣющій цѣлью нормировать психологическія измѣренія. Американское психологическое общество исходитъ изъ той совершенно правильной мысли, что нужно выработать извѣстные образцовые эксперименты, которые могли бы примѣнять всѣ тѣ, кто занимается изслѣдованіями при помощи тестовъ.

На-дняхъ вышелъ отчетъ этого комитета. Интересно отмѣтить, какъ члены этого комитета смотрятъ на точность изслѣдованій при помощи тестовъ.

Проф. *Сишоръ* занимался вопросомъ объ измѣреніи различенія высоты тоновъ, и вотъ результаты, къ которымъ онъ пришелъ. Онъ предостерегаетъ отъ поспѣшнаго вывода относительно музыкальной способности, обыкновенно дѣлаемаго изъ тестовъ относительно различенія высоты тоновъ. „Психологія еще очень далека отъ того, чтобы давать *практическія* предписанія даже относительно такой элементарной функціи, какъ сужденіе о высотѣ тоновъ“.

Чикагскій профессоръ *Энджеллъ* занимался вопросомъ объ испытаніи способности воображенія. При помощи этихъ тестовъ мы можемъ подвести силу воображенія, подъ извѣстные типы, изслѣдовать дѣтей школьнаго возраста, или опредѣлить отношеніе воображенія къ умственной дѣятельности. „Но ни одна изъ этихъ цѣлей не можетъ быть достигнута посредствомъ единичнаго быстро выполненнаго теста, и каждый изслѣдователь долженъ стать передъ альтернативой, или оставить надежды на полученіе точныхъ свѣдѣній относительно способности воображенія даннаго индивидуума, или предпринять значительно болѣе обширную группу тестовъ, исходъ которыхъ можетъ быть въ концѣ-концовъ очень проблематическимъ, если только изслѣдуемый субъектъ оказывается очень малоспособнымъ въ отношеніи къ самонаблюденію“ [1]).

Вотъ самые послѣдніе результаты, къ которымъ пришли американскіе психологи, спеціально занимающіеся вопросомъ о психологическихъ тестахъ. Не показываютъ ли они съ полной очевидностью, что психологическіе тесты вовсе не такая простая вещь, чтобы ихъ можно было давать въ руки учителей.

Итакъ, вотъ результаты, къ которымъ мы пришли. По отзывамъ западныхъ ученыхъ, изслѣдованіе при помощи тестовъ не имѣетъ непосредственнаго практическаго значенія; измѣреніе душевныхъ особенностей есть вопросъ научный, а не практическій, поэтому собственно педагогамъ нечего съ нимъ дѣлать.

Я указалъ бы еще на одну отрицательную сторону увлеченія этими измѣреніями, если ими занимаются педагоги. Дѣло въ томъ, что этимъ измѣреніямъ подлежатъ по преимуществу низшіе процессы (память, способность различенія и т. п.). Если педагогъ будетъ слишкомъ занятъ вопросомъ о томъ, какова у даннаго ребенка способность различенія, какова механическая память, его внушаемость и т. п., то легко можетъ забыть, что его основная задача должна заключаться въ развитіи *высшихъ* душевныхъ способностей. Его задача заключается не въ томъ, чтобы опредѣлить степень внушаемости ребенка, а въ томъ, чтобы развить его

[1]) См. Report of the Commitee of the American Psychological Association on the Standardizing of Procedure in Experimental Tests. (The Psychological Monographs при Psychological Review, vol. XIII, № 1), а также The Psychological Bulletin, vol. VIII, № 6.

волю. Если педагогъ увлечется мыслью опредѣлять воспріимчивость ученика къ высотѣ тоновъ, то онъ, пожалуй, упуститъ изъ виду развитіе высшихъ интеллектуальныхъ способностей. А между тѣмъ, что собственно педагогъ станетъ дѣлать съ этой воспріимчивостью къ высотѣ тоновъ, или вообще способностью различенія? Собственно говоря, ровнымъ счетомъ ничего. Если же онъ правильно созданной умственной работой будетъ въ состояніи увлечь, поднять всю душу ребенка, то онъ пуститъ въ ходъ и всѣ эти элементарныя способности—и механическую память, и способность различенія, и т. п. Механизма этихъ низшихъ умственныхъ процессовъ онъ можетъ не знать, но, созидая высшую умственную работу, онъ пускаетъ въ ходъ и эти низшія способности, и вслѣдствіе такой работы они въ конечномъ счетѣ окажутся развившимися. Не эти элементарныя способности должны составлять предметъ заботъ педагоговъ; воля, моральное чувство, религіозное чувство,—это центральный пунктъ заботъ педагога. Вотъ отчего увлеченіе экспериментально-психологическими измѣреніями я считаю крайне одностороннимъ. Для педагога впереди всего должно стоять воспитаніе индивидуума въ цѣломъ, а не какихъ-либо элементарныхъ способностей.

Отдадимъ должное экспериментальной психологіи. Пусть педагоги и на будущее время обнаруживаютъ интересъ къ психологіи вообще и къ психологіи ребенка въ частности, но пожелаемъ въ то же время, чтобы они ограничивались только лишь ознакомленіемъ съ тѣмъ, что дѣлается въ наукѣ, но чтобы не дѣлали попытокъ превращать школу въ психологическую лабораторію съ аппаратами. Школа сама по себѣ представляетъ превосходную психологическую лабораторію. Педагогъ имѣетъ возможность *наблюдать, изслѣдовать* дѣтей на урокахъ, во время бесѣдъ, во время игръ. Такого изученія вполнѣ достаточно для вдумчиваго и психологически образованнаго педагога. Школа имѣетъ свои очень сложныя задачи. Дѣло педагога очень отвѣтственное, не слѣдуетъ его усложнять.


Библиотека ООН
Академии Наук СССР