



А. А. Романов

**СТАНОВЛЕНИЕ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ
ПЕДАГОГИКИ В ГЕРМАНИИ
(к 150-летию со дня рождения
В. А. Лая и Э. Меймана)**

УДК 37.013.75

ББК 74.03(03)(4Г)

В статье анализируется вклад известных немецких педагогов и психологов В. А. Лая и Э. Меймана в становление экспериментальной педагогики начала XX века. Кратко охарактеризованы основные задачи нового для того времени научного направления, вытекающие из их главных трудов «Экспериментальная дидактика» и «Лекции по экспериментальной педагогике».

Ключевые слова: Вильгельм Август Лай, Эрнст Мейман, основатели экспериментальной педагогики Германии, «экспериментальная дидактика», «лекции по экспериментальной педагогике».

A. A. ROMANOV

**FORMATION OF EXPERIMENTAL PEDAGOGY
IN GERMANY
(150th ANNIVERSARY VA Lai and E. Maiman)**

The paper analyzes the contribution of famous German teachers and psychologists, VA Lai and A. Maiman in the formation of experimental pedagogy of the early twentieth century. Summarizes the main objectives of the new for that time the scientific direction, stemming from their main works “experimental didactics” and “Lectures on the experimental pedagogy”.

Key words: Wilhelm August Lai, Ernst Maiman, the founders of experimental pedagogy in Germany, “experimental didactics”, “lectures on experimental pedagogy”.

В психолого-педагогической литературе нет достаточно устоявшегося мнения о времени появления экспериментальной педагогики и ее основопо-

ложниках. В общем виде можно представить следующее видение проблемы. Первую веку, вероятно, поставил немецкий врач Д. Тидеман, издавший

в 1787 году сочинение «Наблюдения за развитием духовных способностей детей». Начало систематического изучения детей связывается с именем немецкого физиолога и психолога В. Прейера и его книгой «Душа ребенка» (1882), представляющей собой дневниковые описания жизни его сына с рождения до трех лет. Автор подробно излагал метод наблюдений и сравнивал свои результаты с фактами, описанными в литературе. Полученные данные в большей степени касались физиологических проблем, что объяснялось интересами автора, возрастом ребенка, более высоким уровнем развития физиологии, как точной науки, чем психологии. В то время уже работала лаборатория экспериментальной психологии В. Вундта, но в ней почти не уделялось внимания вопросам психологии детства и применению экспериментальных методов к педагогической психологии.

Экспериментальным изучением детского возраста заинтересовался ученик В. Вундта американец С. Холл (Г. С. Холл), по мысли которого школа должна стать педоцентричной. Однако «наука о ребенке не подходит ни под какую классификацию и в некотором смысле не имеет себе подобной, будучи частью психологией, частью антропологией, частью медициной и гигиеной» [16. С. 5]. В таком же широком спектре научных дисциплин С. Холл проводил и свои научные исследования. После его возвращения в Америку в 1881 году в университетах страны стали создаваться кафедры педагогики, психологические лаборатории, вовлеченные в

грандиозную коллективную научную работу по исследованию детского и юношеского возраста (главным образом через специальные «опросники»). Американцы «скоро оценили значение научного изучения детей — как основы целесообразной постановки воспитания, на которое они, как известно, не жалеют средств, справедливо считая его залогом благосостояния государства» [1. С. 8]. Хорошо финансируемые университетские лаборатории США объединили сотни ученых, исследования которых публиковались в многочисленных журналах и монографиях. Один из учеников С. Холла О. Крисман «изобретает» в 1893 году термин «педология» для обозначения новой науки, имеющей целью всестороннее изучение ребенка. Под его редакцией вышел один том журнала «Педология». В том же 1893 году С. Холл основал «Национальную Ассоциацию для исследования детей», издающую под его редакцией журнал «Педагогический семинар». По оценке современников, «практический дух американцев влечет их внимание к прикладной психологии, к освещению психологических проблем в юриспруденции, медицине, даже в торговле и промышленности, особенно же в педагогике» [15. С. 22].

Исследования носили по преимуществу практический характер, отражали проблемы школы, воспитания детей. Уже через несколько лет работы скопился огромный материал, который до конца так и не был обработан (да и не мог быть обработан в то время). Сам С. Холл издал двухтомный труд «Психология юности, в ее отношении

к физиологии, антропологии, социологии, полу, преступлениям, религии и воспитанию» (Лондон-Нью-Йорк, 1905). Книга систематизировала громадный материал, имевший большое значение для практически ориентированной педагогики. Но главной заслугой С. Холла стало то, что он пробудил интерес и дал толчок к развитию психологии в педагогическом мире Америки, объединил единомышленников, создав свою научную школу, и уже его многочисленные ученики продолжили руководство экспериментальными работами в школе. Опросникам Холла на смену пришли тесты, которые в начале XX века становятся в США главным каналом приобретения научной информации о детской психике [17. С. 282].

Обратной волной движение новой педагогики распространялось в Европе. В Англии основывается «Ассоциация изучения ребенка», издающая свой орган — «Педолог». Известный психолог Д. Селли опубликовал в 1895 году работу «Очерки по психологии детства». Во Франции сильный толчок развитию новой психологии придала деятельность А. Бине [3. С. 16]. В 1899 году он, совместно с Ф. Бюиссоном, основал лабораторию экспериментальной педагогики [14. С. 97]. В числе других проблем изучал учеников, используя методику описания ими предметов. Эти исследования принесли до нас типы «описателей», «наблюдателей», «эмоциональных» и «ученых». Далее А. Бине (вместе с Т. Симоном) искал практические методы измерения интеллектуальных способностей детей, применяя специ-

альные вопросы и задачи. В результате он разработал шкалу развития интеллекта, в основе которой была идея различия хронологического и умственного возраста, создал систему испытаний для соответствующих исследований (тест Бине-Симона). В 1905 году Бине открывает при одной из начальных школ Парижа «Лабораторию нормальной педагогики», где изучались способности детей и методы преподавания. В Европе наиболее известными лабораториями были: педагогическая лаборатория в Антверпене (открыта в 1900 году, М. Скойтен), лечебно-педагогическая лаборатория в Будапеште (1902, П. Раншбург), педагогическая лаборатория в Милане (1905, д-р Пиццолли) и др.

В числе основоположников экспериментальной педагогики мы называем и В. Аменты, К. Гросса, Э. Клапареда, Э. Крепелина, О. Кюльпе, М. Лобзина, Г. Мюллера, Ж. Шарко, В. Штерна, Ф. Эрисмана и др. Однако среди персоналий выделяются имена В. А. Лая и Э. Меймана, известных своими исследованиями и попыткой теоретического оформления экспериментальной педагогики.

В советский период направление экспериментальной педагогики и ее деятели оценивались крайне отрицательно. В одном из самых распространенных учебников по истории педагогики, используемых до сих пор в вузах [4], об экспериментальной педагогике России вообще ничего не говорится. В. А. Лай преподносится как сторонник педагогики «действия», причем в искаженном виде, а заканчивается материал тем, что он встал на реакци-

онные позиции и воспевал германский национализм [4. С. 121–122]. Об Э. Меймане также даются предвзятые и поверхностные суждения, а в конце — «выступил со статьями шовинистического и расистского характера» [4. С. 123–124]. Хотя были и более жесткие оценки, характерные для 1930-х годов, особенно после постановления «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Например, о В. А. Лайе говорилось, что он «один из представителей буржуазной т. н. экспериментальной педагогики, основные положения и методы которой в большинстве случаев **мало отличаются** от принципов и методов **разоблаченной постановлением ЦК ВКП(б) от 4/VII 1936 лженауки педологии...** На эти позиции Лай встал еще до широкого распространения в Германии гнусных фашистских расистских «теорий» и поэтому **с полным правом может быть назван одним из предшественников фашистской педагогики и педологии**» [5].

В. А. Лай, немецкий педагог, учитель, преподаватель учительской семинарии, доктор философии, в литературе известен в качестве разработчика «школы действия» или иллюстративной школы, деятеля и теоретика экспериментальной педагогики, последователя Э. Меймана [14. С. 492]. Последнее утверждение, без дополнительных пояснений, не является достаточно аргументированным. В своей книге «Экспериментальная дидактика» В. А. Лай специально уделил внимание тому, что его выдают «за последователя Штерна или Меймана»: «Экспериментально-педагогические

труды Меймана и Штерна, появившиеся на 10 лет позже, когда мои “Путеводители” уже получили большое распространение и отчасти были уже переведены, а идея экспериментальной педагогики стала достоянием широких кругов, не могли послужить для меня образцами» [6. С. 50]. Многие проясняет хронология издания научных трудов.

Первая большая работа В. А. Лая «Методика естественно-исторического обучения и критика реформаторских устремлений» появилась в 1892 году, в которой он намеревался показать на методе преподавания одного предмета, что «физиологическая психология чрезвычайно плодотворна для педагогики и что ей должно быть посвящено необходимое внимание». В 1896 г. вышел в свет «Путеводитель по правописанию и счету» В. Лая. Через два года в книге «Арифметика для начальной ступени» («Обучение счету в школах низшей ступени») Лай попытался дать практическое доказательство того, что обучение, основанное на экспериментальных исследованиях, найдет методы, более соответствующие природе ребенка, а путем экспериментов удастся разрешить разногласия между теорией и практикой обучения. В 1903 году В. Лай опубликовал капитальный труд «Экспериментальная дидактика», в 1905 начинает выходить журнал «Лай-Мейман. Экспериментальная педагогика. Орган рабочего общества по экспериментальной педагогике с особым учетом воспитания слабых и ненормальных детей». Первый труд Э. Меймана по экспериментальной

педагогике был опубликован в 1902 году, а его «Лекции, служащие введением в экспериментальную педагогику и ее психологические основы» — в 1907 году, в нем автор ссылается на опыты Лая при изучении правописания и его эксперименты при обучении счету [9. С. XI].

В этой связи, заслуживает внимания суждение А. П. Нечаева о том, что в истории «педологического» направления педагогики, которое «стремится объединить всевозможные точные исследования детского возраста и приложить полученные результаты к делу воспитания, особенно видную роль сыграли три лица: Прейер, Стенли Холл и Лай» [11. С. 8]. Исходя из этого, нельзя однозначно утверждать что Лай был последователем Меймана, как и называть лишь Меймана — «основателем экспериментальной педагогики» [14. С. 562] (нужно учитывать при каждом высказывании конкретные нюансы и контексты, например, Э. Мейман был ценным учеником и ассистентом В. Вундта, университетским профессором, что всегда было более значимо для академической науки, чем учитель-исследователь, поэтому выводы Меймана ценились как более значимые в теоретическом отношении).

В. А. Лай и Э. Мейман, по нашему мнению, имея отдельные разногласия, пусть личностного плана, считая иногда именно себя авторами тех или иных идей, были главными основателями экспериментальной педагогики начала XX века. В их работах, написанных в примерно один период, было отражено основное содержание усилий по

сближению психологии со школьной педагогикой, а также предприняты попытки дополнить дидактику данными экспериментальной психологии.

В книге «Экспериментальная дидактика» В. А. Лай пытался ответить на вопрос: возможна ли и нужна ли такая наука. Поскольку сам он убежден в ее возможности и необходимости, то вся работа строилась на подборе соответствующей аргументации. В качестве стержневых идей его работы можно выделить следующие: обоснование экспериментальной дидактики обуславливается методами исследования (наблюдение, статистика и эксперимент), а не содержанием. Экспериментально-дидактические исследования должны открыть широкие возможности и простор педагогической интуиции, психологической чуткости, педагогическому творчеству в целом. Для обоснования экспериментальной дидактики должны быть использованы положения психологии, физиологии, биологии, гигиены, этики, эстетики, философии, религии. Практические выводы, полученные с использованием данных смежных наук, с экспериментально-дидактической точки зрения могут быть рассматриваемы только как гипотезы, служащие основой для планомерной работы, а не основоположения дидактики. «Экспериментальная дидактика» адресуется, прежде всего, педагогам, а не психологам, направлена на удовлетворение потребностей учителей и решение практических вопросов преподавания. И, наконец, экспериментальная дидактика может послужить средством объединения и углубления имеющихся педагогичес-

ких течений (индивидуальная педагогика, педагогика личности, социальная педагогика, национальная педагогика, педагогика нравственности, религиозная педагогика, сексуальная педагогика, художественное воспитание, политическое воспитание, физическое воспитание и др.).

Две идеи Лая носят характер концептуальных и могут быть выделены в качестве основных принципов организации его экспериментальной дидактики. Принцип, который требует, «чтобы вся школьная организация, все учебные планы, методы обучения, дидактические правила соответствовали природе и культуре» и главный принцип — деятельности. В основе последнего лежит постулат о том что «основным процессом физической и психической жизни являются реакции. Воспитание и обучение должны поэтому принимать реакции и, в особенности, инстинкты за основные, исходные пункты» [6. С. 18].

В. А. Лай не настаивает на существовании дидактики в роли самостоятельной науки, его цель — создание объективной научной педагогики, объединившей бы все педагогические течения. Подобное объединение может осуществиться на базе экспериментальной педагогики, понимаемой, как естественное развитие прежней педагогики, но обогащенной экспериментальным методом и полученными с его помощью результатами. Хотя педагоги должны вместе с другими специалистами «дружно заниматься исследованием детей», но они также «не только имеют право, но и обязаны вполне независимо исследовать все

вопросы детской психологии, которые имеют значение для практики или теории воспитания и обучения. Педагоги имеют полное право не соглашаться на какие бы то ни было ограничения своих исследований в области педагогики. Педагоги должны же наконец сами печь свой хлеб, должны наконец возвести педагогику на степень самостоятельной исследующей науки, не то им грозит опасность утратить самостоятельность, впасть в зависимость от специалистов не педагогов. Такая зависимость недостойна педагогов и может помешать здоровому развитию педагогики» [6. С. 54].

Экспериментальная педагогика, по мнению Лая, включает в себя три основные отрасли: индивидуальную педагогику, направленную на врожденные качества; естественную педагогику, изучающую взаимодействие воспитанника с природой; социальную педагогику, рассматривающую общественные факторы воспитания. Разграничение между названными отраслями носит условный характер. Главными педагогическими категориями являются «воспитание» и «обучение», причем воспитание трактуется, как более широкое понятие. «Воспитание (включая в него и обучение) должно направлять влияние жизненной среды так, чтобы развитие прирожденных физических и умственных способностей воспитанника соответствовало, во-первых, требованиям биологических наук (включая и психологию), а во-вторых, требованиям наук социологических, в широком смысле слова (социологии, этики, эстетики и религиозных наук)» [6. С. 85].

Понятие среды толкуется здесь широко. Человек, имея зависимость от «почвы, воды, воздуха, света, тепла, от окружающих его растений, животных и людей», в свою очередь влияет на них, составляя с ними единую жизненную среду, которую составляет также родина, с ее климатом, растительностью и животным миром, проживающими на ней людьми, — «человек в большой мере — продукт того участка земли, на котором он живет». Согласно В. А. Лаю, педагогика рассматривает воспитанника только как члена человеческого общества, но это «односторонний и ошибочный взгляд; гораздо глубже и плодотворнее будет взгляд на воспитанника, как на члена великого единства, состоящего из жизни природы и человека, как члена жизненной среды его родины» [6. С. 81].

Важно отметить большое значение, уделяемое В. А. Лаем биологическому подходу к воспитанию, который отражал господствующую в XIX в. материалистическую концепцию Человека как продукта биологической эволюции на Земле и венца природы, и, скорее всего, понимаемую в качестве антропологического подхода к Человеку. Отсюда прямой задачей экспериментальной педагогики становится построение воспитания на биологических началах, выступающих как единство двух факторов — социальной среды и природы. Тогда, по Лаю, экспериментальная педагогика, основанная на биологии, «может создать всемирную педагогику, которая укажет, каково должно быть воспитание всех вообще народов земли, как по форме, так и по содержанию» [6. С. 82].

Воспитание, считал В. А. Лай, имеет три основных пути проявления: практический уход за здоровьем, воспитание в узком смысле слова, куда относятся: порядок, присмотр, направление, приказы, запрещения, наказания и все влияющее на образование характера; обучение в узком смысле слова, то есть связанное систематическое обучение определенным предметам. Стоящие перед воспитанием задачи сформулированы таким образом: «Оно должно способствовать развитию индивидуальных общечеловеческих способностей воспитанника путем ухода за телом, дисциплины, обучения и упорядочения влияния окружающих, так, чтобы этот воспитанник сделался полезным членом человеческого общества, который, сообразно своим специальным дарованиям, принимал бы участие в культуре человечества и способствовал ее развитию» [6. С. 58]. Воспитание включает в себя самовоспитание и самообучение, а также уход за собой. Тогда педагогика, рассматриваемая как развитие человека, приобретает следующее содержание. Унаследованные способности развиваются под воздействием раздражения или собственного тела (индивидуальная педагогика), или природы (натуральная педагогика), или жизни человека (социальная педагогика). Воспитание (уход за телом, дисциплина, обучение) может осуществляться в семье, в школе (частной, общественной), быть свободным (курсы, лекции, родители и т. д.), носить характер самовоспитания и самообучения. Педагогика опирается на выполняющие вспомогательную

роль науки. Это биология: экология, антропология (анатомия, физиология, психология, этнография); медицина: гигиена и психиатрия; философия: социология, логика, теория познания, эстетика, этика, философия религии.

В итоге, новая педагогика, продолжая традиции (но и углубляя дидактические требования Коменского и Песталотци), сама начинает изучать психологически дидактические вопросы школьной практики, используя современные методы педагогического исследования. Главными среди них являются наблюдение, описание, объяснение, систематизация. Началом и основой исследований служат наблюдения. Лай различал «самонаблюдения и наблюдения над посторонним лицом, статистические наблюдения (статистику) и экспериментальные наблюдения (эксперименты), которые дают в своем применении то, что мы называем экспериментально-педагогическим методом — методом экспериментальной педагогики и дидактики» [6. С. 61].

В книге «Экспериментальная педагогика» В. А. Лай вновь поставил задачей теоретическое и практическое доказательство возможности успешного использования для решения вопросов воспитания эксперимента, статистики и наблюдения, сожалея, что в широких педагогических кругах бытует мнение о признании экспериментальной педагогикой в качестве метода исследования лишь эксперимента. Он по-прежнему убежден, что экспериментальная педагогика углубляет старые методы исследования, тем самым она дополняет и расширяет старую

педагогiku, имея общую педагогическую дисциплину. По В. А. Лаю, экспериментальная педагогика «не есть лишь “экспериментальная психология” или “педагогическая психология”, так как имеет своей целью исследование не одних психологических, но также и биологических, антропологических, гигиенических, народно-хозяйственных, логических, эстетических и т. п. явлений в жизни питомца и его окружения при посредстве наблюдения, статистики и эксперимента» [7. С. 9]. Причем надо считаться с невозможностью приложения многих экспериментальных исследований к непосредственным педагогическим вопросам. Говоря его словами, «простые, осматрительные и статистическим методом осуществляемые наблюдения в более сложных вопросах воспитания и обучения ведут лишь к догадкам, к предварительным предположениям или гипотезам, но не к научно-достоверному знанию, не к полной уверенности» [13. С. 30].

Гипотезам В. А. Лай уделяет особое внимание, утверждая, что именно они должны быть положены в основу статистических и экспериментальных исследований. Гипотеза «восстанавливает связь между старой и новой экспериментальной педагогикой. Достижения современности и прошлого, часто в соединении с систематическим наблюдением, статистикой и педагогическими вспомогательными дисциплинами, приводят к гипотезе, которая необходима для постановки и осуществления эксперимента. Результаты эксперимента ведут к педагогическим знаниям и мероприятиям, научной осведомленности,

правильность которых должна быть подтверждена на практике» [7. С. 12]. Эксперимент, таким образом, состоит из трех элементов: построение гипотезы, постановка и проведение опыта; его проверка на практике.

Для В. А. Лая новая наука, экспериментальная педагогика, была не частью педагогики, как это виделось Э. Мейману, а общей педагогикой, педагогикой будущего, которая своим усовершенствованным методом подвинет вперед попытки образовательных реформ. Суть нового метода, в итоге, сводится к следующим положениям. Метод новой науки как бы продолжает использование наблюдения и опыта старой педагогики, но делает их многостороннее, основательнее, точнее, становясь более надежным критерием в исследованиях нормальных и аномальных детей. Поскольку этот метод точно определяет исходные положения и результаты, то он может быть использован для сходных исследований в разных странах, «допускает объединенную работу с участием всех культурных народов и таким образом обеспечивает надежный и постоянный прогресс педагогики». Кроме того, новая педагогика опирается на более широкий круг наук, имеет более солидный фундамент, чем прежняя. Старые догмы и постулаты она рассматривает лишь как гипотезы. В результате, имея новые основания и методы исследования, педагогика становится самостоятельной наукой, педагоги же превращаются в исследователей, которым «не приходится боязливо выжидать того момента, когда от психологии и философии им перепадет что-нибудь

полезное» [13. С. 32].

Практически любое нововведение, в том числе и новая наука, встречает противодействие, поэтому В. А. Лай выдвигает свои соображения, опровергающие основные предрассудки, мешающие развитию экспериментальной педагогики. Они сводятся к следующему:

1. Экспериментальная педагогика не представляет собой системы, а значит и не наука. — Однако возможность и необходимость экспериментального метода исследования в области педагогики доказаны и теоретически, и практически, что подтверждает возможность идеи экспериментальной педагогики. Любая наука, в том числе опытная, всегда находится в развитии, а начинается с небольшого количества фактов. Поэтому будущая система экспериментальной педагогики «должна возникнуть с течением времени, постепенно из отдельных фактов, отчасти исследованных, отчасти — подлежащих исследованию» [13. С. 32].

2. Экспериментальная педагогика все вопросы воспитания и обучения хочет решить при помощи эксперимента, что невозможно. Утверждение крайне односторонне. Эксперимент, наблюдение и статистика в экспериментальной педагогике тесно переплетаются, используют и продолжают традиции опытного наблюдения прежней педагогики. Кроме того, «новая» педагогика, так же, как и «старая», прибегает к помощи теории познания, логики, эстетики, этики, психологии, физиологии, учения о народном хозяйстве, гигиены и анатомии. Причем дисциплины, которые сами построены на эксперимен-

тальных основах, новой педагогикой могут быть использованы с гораздо большим успехом и в педагогическом отношении более совершенно.

3. Экспериментальная педагогика может разрабатывать только мелочи и не в состоянии разрешить более важные проблемы. На это можно возразить, что вся педагогическая практика складывается из мелочей, а поэтому экспериментальная педагогика, «надежным образом разрешающая мелочные вопросы, в этом отношении должна иметь большее значение для практики, чем любая педагогическая система, опирающаяся на теоретические положения». В. А. Лай убежден, что подобно тому, как физика, химия, биология и психология индуктивным методом, с помощью мелочной экспериментальной работы, дошли до важных обобщающих взглядов, теорий и систем, то же самое должно произойти и в области экспериментальной педагогики.

4. С этим связано суждение о том, что экспериментальная педагогика, являющаяся лишь «исследованием фактов», никогда не будет в состоянии охватить всю педагогику. Высказанные В. А. Лаем в ответ соображения носят и прогностический характер. По его мнению, каждое единичное педагогическое исследование должно проводиться на основании общих, систематических точек зрения педагогики, иначе оно будет лишено всякого педагогического характера и представит собой психологическое, гигиеническое и т. п. исследование. В итоге же нужно говорить о существовании одной педагогики. Подобно тому, как все меньше и меньше говорят об эксперименталь-

ной физиологии и экспериментальной биологии, считая совершенно естественным, что физиология и биология применяют экспериментальный метод исследования, так точно «наступит время, когда рядом с общей педагогикой не будет существовать специально-экспериментальной, и экспериментальная педагогика превратится в общую педагогику» [7. С. 18].

5. Результаты экспериментальной педагогики ненадежны, так как они иногда оказываются противоречивыми. — Уж если в физике и биологии эксперименты неоднократно повторяются и проверяются разными исследователями, то, само собой разумеется, в еще большей степени это требуется в психологии и педагогике.

6. Бытует и мнение о враждебности новой педагогики к старой. Это неверно, так как экспериментальная педагогика всегда пользуется учениями прежней педагогики. Но она не довольствуется ее достижениями, и использует их лишь как материал для создания гипотез, вносит усовершенствования. Новая педагогика является ничем иным, как «органическим дальнейшим развитием старой, и, как только экспериментальный метод исследования получит всеобщее признание, эпитет “экспериментальная” в качестве подразумеваемого и излишнего отпадет, как в физике, химии и т. д.» [7. С. 19].

Кроме доказательств необходимости новой педагогики, В. А. Лай пытался разработать механизм ее развития. Особый интерес здесь представляет используемый им термин «опытная станция», который прочно займет

место в педагогической жизни России 20-х годов, а 1-я опытная станция Наркомпроса РСФСР, руководимая С. Т. Шацким, станет явлением в мировой педагогике. Сам В. А. Лай не предусматривал под опытной станцией такого многопрофильного учреждения, как это будет у С. Т. Шацкого. У него опытная станция выступает синонимом педагогической лаборатории, призванной выполнять задачи дальнейшего самостоятельного развития педагогики, применения экспериментального метода исследования; обработки актуальных вопросов обучения и воспитания собственной страны; публикации результатов своих и других исследований; расширения системы местных педагогических библиотек. С опытной станцией необходимо связать центральный пункт для проверки учебных пособий, демонстрации лучших образцов. Кроме того, педагогическая опытная станция должна быть местом сосредоточения педагогической информации, а также учреждением для «введения школьных учителей в область педологии и экспериментальной педагогики» [13. С. 34].

В итоге, В. А. Лай повторяет популярное сравнение педагогики с медициной, называя ее и наукой, и искусством. По его словам, этот взгляд будет углубляться и «уважение к педагогике и ко всему педагогическому делу будет расти в тем большей степени, чем большие успехи будет делать экспериментальная педагогика и чем ближе познакомятся с ее существом и значением широкие круги общества» [7. С. 119–120].

Это неизбежно потому, что раз мы ставим целью воспитание людей

с сильной волей, самостоятельных, уверенных в себе, то должны знать их индивидуальные особенности, склонности и способности. Средства и пути к этому может и должна давать экспериментальная педагогика, которая будет изыскивать лучшие дидактические приемы, педагогические действия, изучать вопросы одаренности, склонности к той или другой специальности, и этим содействовать тому, чтобы «не только добропорядочный, но и каждый человек становился на надлежащее место в жизненной среде своей родины». Таким образом, с одной стороны, повысится продуктивность каждого, с другой, — увеличится «радость жизни и счастье, и работа, это первичное богатство государства, выигрывает в своей ценности». А общность работы на пользу экспериментальной педагогики установит «все более и более тесные отношения между всеми культурными народами земного шара и что некогда осуществится “мировая педагогика”, преследующая цель водворения истинной человечности» [7. С. 120]. Идею о единой педагогике В. А. Лай особенно ценил и проверял через нее позицию своих оппонентов. Он не соглашался с Э. Мейманом, считая, что тот делит педагогику на экспериментальную и систематическую, а экспериментальную представляет как «исследование фактов» или же экспериментальную психологию.

В становлении экспериментальной педагогики выдающуюся роль сыграл немецкий ученый Э. Мейман. Его деятельность профессора философии и психологии связана с университетами Цюриха, Кёнигсберга,

Мюнстера, Лейпцига, Гамбурга и др. Он был в числе основателей журнала «Архив общей психологии» (1903), и «Журнала экспериментальной педагогики» (1905). Целью нового педагогического направления, по Э. Мейману, становится разработка эмпирического основания для общей педагогики, занимающейся определением общих целей и задач воспитания, нормативных педагогических правил и предписаний. Весь период физического и духовного развития ребенка должен быть изучен с помощью экспериментов, систематического наблюдения за детьми и изучения продуктов их творчества. Уделяя большое внимание прикладным аспектам педагогической психологии, ученый стремился к решению главной задачи — разработке методологических основ обучения детей.

Основным трудом Э. Меймана стала книга «Лекции по экспериментальной педагогике», посвященная Союзам учителей в Кёнигсберге, во Франкфурте и в Бремене. Трехтомник представлял собой, согласно Т. Д. Марцинковской, своего рода энциклопедию педагогической психологии, в которой было не только собрано все, что было накоплено в то время этой наукой, но и предложены новые подходы к пониманию познавательного развития [2]. Восемнадцать лекций, объясняющих разные аспекты нового направления в педагогике, вошли в тот небольшой список знаковых публикаций, с помощью которых провозглашалась и занимала свое место в истории педоцентристская революция начала XX века. Новое педагогическое течение, как писал в предисловии к русс-

кому изданию книги Н. Виноградов, за свой отправной пункт «принимает самого ребенка и его душевный мир. Поэтому и воздействовать на развивающуюся личность новая педагогика хочет, всегда считаясь с душевным содержанием этой личности, а не прибегая к простому внедрению познаний и правил поведения, как это практиковалось, да и поныне еще практикуется, педагогами старого закала» [9. С. VI].

В своем многостороннем фундаментальном труде Э. Мейман на основе анализа итогов развития педагогических идей пытается показать необходимость выхода педагогики на научные основания и обобщения. От отдельных идей и практического опыта нужно переходить к научному обоснованию педагогических методик, созданию системы научно-исследовательской педагогической работы. Только на их основании может быть создана современная наука педагогика. Он признает заслуги Гербарта, первым обработавшего «вопросы воспитания и обучения в такой форме, которая могла удовлетворить требованиям научного обоснования, если иметь в виду тогдашнее состояние наук, играющих вспомогательную роль по отношению к педагогике, особенно состояние психологии и этики». Однако идеи Песталоцци и Фребеля при этом оказываются, по его мнению, более жизнеспособными, так как они «черпали их из жизни ребенка и из практики воспитания и обучения» [9. С. 3].

Э. Мейман вводит своих слушателей и читателей в современные эмпирико-педагогические исследования, надеясь в будущем представить сис-

тематическое изложение педагогики, основанное на эмпирической разработке педагогических вопросов. Он был, несомненно, энтузиастом новой науки, чувствующим потребности времени, исследования которого были в числе самых глубоких. По его словам, «педагогика в настоящее время, после того как она сотни лет находилась в пренебрежении, вступила в стадию научного исследования, — такова печать, которую носит на себе педагогика наших дней» [9. С. 2].

Для него несомненно, что педагогика — это самостоятельная наука, «наука о фактах воспитания». И потому, сколько бы она ни пользовалась для своих целей результатами общей психологии, патологии, изучения детей, логики, этики, эстетики, она всегда подходит ко всем этим результатам с новой, только ей одной свойственной точки зрения, с точки зрения воспитания, и, благодаря этому, все проблемы, которые кажутся на первый взгляд проблемами психологии, этики и т. п., изменяют свой характер, когда делаются вопросами воспитания [9. С. 4].

Задача педагогики совершенно другая, чем общей и детской психологии. Педагог почти не занимается собственно психологией или психологией детства. Он не задается вопросом, какими свойствами обладает ум ребенка, и что в нем происходит, но как развивается ум ребенка и как должны мы на него воздействовать, если желаем достигнуть нашей педагогической цели. Поэтому сама постановка вопроса педагога, который изучает детский ум, принципиально отличается от таковой психолога.

Психолог задается вопросом о законах ассоциации и воспроизведения представлений, педагог же спрашивает, как учиться дитя, если желает достигнуть цели, как воспроизводит, выражает или представляет заученное, если ему дается определенная задача.

Психолог спрашивает, как развивается язык ребенка, педагог — как сохранить индивидуальность его языка. В то время как психолог изучает естественную грамматику разговорного, или искусственную письменного языка, педагог спрашивает, как ввести учеников в понимание грамматики. Любой умственный процесс ребенка интересен для психолога, как естественный процесс, так, как он есть; для педагога же только так, как он может быть использован для целей воспитания. Психология детства спрашивает: как развивается ребенок? Педагог — как можем мы вмешаться в это развитие, чтобы достигнуть определенных целей и идеалов? Психолог относится к развитию ребенка, как наблюдатель и исследователь, педагог изыскивает, какими способами можно воздействовать на это развитие и направлять его на определенный путь [13. С. 36].

Экспериментальная педагогика, в этом плане, возникла не сразу, она вырастала из экспериментальной психологии, детской психологии, физиологически-антропологического изучения развития детей, патологии и психопатологии ребенка, но самым важным для развития нового педагогического направления было усвоение методов исследования, которые применялись экспериментальной психологией. Это произошло, главным образом, когда

область приложения новых методов исследования была распространена на школьную жизнь и особенно на школьную работу ребенка. Получили развитие учение об одаренности, об испытании (измерении) умственных способностей, утомляемости детей, имеющих одинаковое значение, как для детской психологии, так и для педагогики. По Мейману, из подобного рода исследований и направлений экспериментальная педагогика создается лишь тогда, когда все эти течения соединяются «в одну общую научную работу и становятся в служебное положение по отношению к теоретической и практической педагогике» [9. С. 10–12].

Одной из главных задач экспериментальной педагогики, с которой не справлялась традиционная педагогика, становится задача пробуждения духовной самостоятельности в учениках. Отсутствие таковой подавляет детей, даже талантливые натуры не могут проявить себя, что пагубно влияет на современную социальную жизнь. В то время как для «духовного и экономического развития нации особенно важно, чтобы именно в школьном возрасте пробуждались и пользовались заботливым уходом все самостоятельные силы, все самопроизвольные, жизнерадостные стремления к работе, какие мы находим у подрастающего поколения» [9. С. 16].

Новая задача влечет за собой и новый подход — все педагогические вопросы решаются на основании изучения ребенка. Вот почему изучение ребенка, его развития, индивидуальных особенностей, поведения, других вопросов его жизни и школьной ра-

боты занимают в экспериментальной педагогике самое большое место [9. С. 36–37]. Программа экспериментально-педагогических исследований детей включает следующие главные пункты:

1. Первой и важнейшей областью является изучение «душевного и телесного развития ребенка в период его школьной жизни». Изучение развития ребенка рассматривается Э. Мейманом в качестве фундамента всей педагогики. По его словам, «ни одного педагогического правила или предписания не следовало бы устанавливать без соображения о том, на какой ступени душевного и телесного развития находится ребенок в данном периоде, и, следовательно, без точного знания особенностей ребенка, присущих ему в этом периоде» [9. С. 38]. Здесь важно установить периоды этого развития, зависимость между «телесным и душевным развитием ребенка»; те черты, которыми обуславливаются характерные различия между ребенком на каждой ступени его развития и взрослым человеком; а также отклонения от среднего типа. Это дает возможность установить, каков бывает средний или нормальный ребенок в различном возрасте, чтобы вовремя определить, какой ребенок одарен исключительными способностями, какой нормально развивается. Цель такого исследования в том, чтобы по возможности точно определить различные типы развития детей, что, безусловно, даст твердую почву при распределении учеников по их способностям.

2. Вторая главная задача экспериментальной педагогики, по Мейману, заключается в том, чтобы проследить

в отдельности «развитие различных духовных способностей у детей» [9. С. 39]. Например, ощущений, воображения, памяти, мышления, способности к абстракции, воли и эмоций.

3. Третья задача — изучение «детских индивидуальностей», индивидуальных различий между детьми, что имеет чрезвычайно важное значение для психологического обоснования коренных вопросов воспитания и обучения. Поэтому обучение и воспитание должны основываться как на знании общих закономерностей, так и понимании особенностей психики данного конкретного ребенка.

4. В исследовании индивидуальных различий выделилась особая область, ставшая самостоятельным предметом экспериментального изучения. Это — «исследование индивидуальных различий в одаренности детей или научное учение об одаренности» [9. С. 40].

Необходимо отметить, что если одаренность так же, как и познавательные интересы детей в той или иной степени учитывались и прежде, то проблемы взаимодействия учителя и учеников и реакции учеников на разные стили общения впервые с такой полнотой были поставлена именно Э. Мейманом (Т. Д. Марцинковская).

5. Отдельным предметом экспериментально-педагогических исследований является изучение состояния ребенка во время его школьной работы. Такие исследования помогают определить технику и методику школьной, умственной работы ребенка, ее гигиенические основы, соотношение между школьной и домашней работой. Здесь педагогический эксперимент получает

и социальное значение.

6. Предыдущие пять пунктов составляют общую основу экспериментальной педагогики, так как касаются ребенка вообще. Отдельной задачей является исследование работы школьников при изучении отдельных учебных предметов.

7. Последней главной задачей педагогики является деятельность учителя в школе, преподавание им отдельных предметов.

В итоге видно, что, по Мейману, не все педагогические проблемы могут быть разрешаемы экспериментальным путем, так как не все вопросы научной педагогики состоят в исследовании фактов. Поэтому экспериментальная педагогика не должна заявлять притязаний на то, чтобы охватить всю педагогику, она служит лишь ее эмпирическим обоснованием [9. С. 41—43].

Тем не менее, нет сомнения, что выполнение программы экспериментальных педагогических исследований приведет к новой постановке всего дела обучения и воспитания. Прежде всего, открывают нам свои горизонты эмоциональная, волевая, нравственная сферы жизни ребенка. По-новому необходимо подойти и к индивидуальному подходу — «больше индивидуализации при обучении и во всякого рода воспитательном воздействии на детей!» [8. С. 253]. Здесь надо помнить, предупреждал Мейман, что нравственное воспитание более индивидуально, чем умственное, оно гораздо меньше может схематически проводиться по единым образным методам [9. С. 283].

Однако при этом важно соблюдать меру, ведь цели школы, учебный

план, требования учителей не должны приспосабливаться к ученикам, на практике это означало бы «уничтожение самой школы». Но от учителя и воспитателя мы вправе требовать больше понимания того внутреннего состояния, в котором находится ученик при различных своих работах, «понимания, основанного на более глубоком знакомстве с индивидуальностью ученика и с его особым типом одаренности, отсюда должна вытекать более справедливая оценка его успехов». Продолжая словами Меймана, разумное вникание в личность ученика и правильная оценка его успехов, это столь же старый, как и трудно осуществимый дидактический принцип, но лишь наше современное учение об одаренности может дать учащему правильные средства для проведения его в жизнь [8. С. 253—254].

В тесной связи с этими соображениями стоит требование необходимости активности школьников при обучении, важность которого подтверждают общая психология и экспериментальная наука о детях. В то время как преподавание в школах, и особенно в старших классах, дает ученику слишком мало возможности для проявления самостоятельности и для развития умственной самостоятельности, заставляя пассивно воспринимать предлагаемые знания. Следствием этого является «поистине ужасающая умственная несамостоятельность и слабость суждения», а также недостаток умственной инициативы в широких кругах народа. Из своих наблюдений Э. Мейман заключил, что у студентов самым редким свойством оказывается умственная са-

мостоятельность и способность идти собственным путем при теоретических или экспериментальных работах. И дело здесь даже не в одаренности студентов, а в отсутствии механизма, атмосферы, пробуждающих самостоятельность учащихся [8. С. 255].

Нельзя не отметить также историзм подхода Э. Меймана к проблемам педагогики. Он, опираясь на исторический опыт, понимает, что разрабатываемые им реформаторские идеи могут реализоваться, лишь пробудив интерес общества. Так было в прошлом, и так будет сейчас, в конкретный момент сотворения истории начала XX столетия. В своей речи, произнесенной на годовщине основания Дрезденского учительского союза, Э. Мейман подчеркнул: «Перед нами открывается еще обширное поле работы нашей современной научной педагогики — это широко обоснованное исторически-педагогическое исследование, которым мы превосходим все прежние времена. История педагогики — продукт нового времени. Мы и в деле воспитания, стали, наконец, исторически мыслящим поколением». И это имеет важное значение, так как может предохранить нас от педагогических мечтаний, неверного определения перспектив воспитательной работы. А потому нет смысла создавать такие же конкретные цели воспитания для отдаленного будущего, как и для настоящего. История педагогических движений учит, говоря словами Э. Меймана, что «важнее стремиться к осуществлению тех целей воспитания и обучения, которые применимы к нашему времени и которые, с точки

зрения современного образования и современной культуры, наиболее совершенны» [10. С. 55].

Э. Мейман был уверен, что будущее педагогической науки зависит не от количества печатных трудов, а от возможности заниматься педагогической опытно-экспериментальной работой, от наличия методически подготовленных экспериментаторов. Своими трудами он надеялся пробудить интерес педагогов, а также убеждение, что в науке о воспитании лишь та работа может сулить успех, которая свободна от доктринерства, но черпает свои познания непосредственно из жизни и деятельности

ребенка. Важность экспериментальной работы в том, что она с необходимостью ведет к общей работе педагогов, где результаты одного исследователя могут дополняться результатами другого, а в итоге — строится целостная научная система.

Многие идеи В. А. Лая и Э. Меймана не потеряли своего значения в настоящее время, они представляют собой интересное поле научного поиска и материал для педагогических размышлений, так необходимых современным исследователям, стремящимся построить здание научной педагогики.

Список литературы

1. Ежегодник экспериментальной педагогики. — Вып. I. — 1908. — С.-П., 1909.
2. История психологии в лицах: персоналии / Под общей ред. А. В. Петровского, ред.-сост. Л. А. Карпенко. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 784 с.
3. Клапаред, Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Э. Клапаред. — С.-П., 1911.
4. Константинов Н. А. История педагогики: Учебник для студентов пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. — 5-е изд., доп. и перераб. — М.: Просвещение, 1982. — 447 с.
5. Лай Вильгельм Август [Электронный ресурс] — Режим доступа <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
6. Лай, В. А. Экспериментальная дидактика. Ее основы с подробным описанием процессов воли и действия / В. А. Лай; пер. под ред. А. П. Нечаева. — С.-П., 1914.
7. Лай, В. А. Экспериментальная педагогика / В. А. Лай. — М.-Л., 1927.
8. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Часть III / Э. Мейман. — М., 1910.
9. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Часть I / Э. Мейман. — М., 1911.
10. Мейман, Э. Современное положение педагогики / Э. Мейман // Ежегодник экспериментальной педагогики. — М., 1912; С.-П., 1913.
11. Нечаев, А. К вопросу о форме нашей школы / А. Нечаев // Педагогический сборник. — 1906. — Июль.
12. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: БРЭ, 2002. — 528 с.
13. Романов, А. А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века / А. А. Романов. — М.: Школа, 1997. — 304 с.
14. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х тт. Т. 1 / Гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: БРЭ, 1993. — 608 с.
15. Феокистов, А. Научная педагогика в Америке / А. Феокистов // Ежегодник экспериментальной педагогики. III. 1910. — С.-П., 1911.
16. Холл, Ст. Собрание статей по педологии и педагогике / Ст. Холл. — М., (1912).
17. Ярошевский, М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. — М.: Мысль, 1985. — 302 с.