

Размышление над книгой

Essay Review

DOI: 10.31857/S020596060028713-6

ПОЧЕМУ «НАУКА О РЕБЕНКЕ» ТАК И НЕ СТАЛА НАУКОЙ? НОВАЯ КНИГА ОБ ИСТОРИИ ПЕДОЛОГИИ В РОССИИ И СССР

РОССИЯНОВ Кирилл Олегович – Институт истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова РАН; Россия, 125315, Москва, ул. Балтийская, д. 14;
эл. почта: rossiianov@yandex.ru

Монография британского историка, профессора Даремского университета Энди Байфорда «Наука о ребенке в поздней императорской и ранней советской России» стала плодом многолетних исследований, посвященных не существующей ныне науке – педологии, или, как предпочитает называть ее автор, «науки о ребенке», поскольку название «педология» закрепилось в послереволюционные годы лишь у нас в стране¹. Наибольшего развития как отрасль знания и особая профессия педология также достигла в СССР, чтобы затем летом 1936 г. быть запрещенной специальным постановлением Центрального комитета ВКП(б). История запрета, сопровождавшегося прекращением выпуска литературы и преподавания, ликвидацией педологической службы в школах и переобучением педологов, основательно изучалась отечественными исследователями, в том числе как прецедент и предвестие запрета генетики в августе 1948 г.² Однако, в отличие от генетики, педология

¹ *Byford A. Science of the Child in Late Imperial and Early Soviet Russia. London: Oxford University Press, 2020.* См. также работы автора, опубликованные на русском языке: *Байфорд Э. Родитель, учитель и врач: к истории их взаимоотношений в деле воспитания и образования в дореволюционной России // Новые российские гуманитарные исследования. 2013. Т. 8 (см.: <http://nrgumis.ru/articles/276/>); Байфорд Э. Загробная жизнь «науки» педологии: к вопросу о значении «научных движений» (и их истории) для современной педагогики // Преподаватель: XXI век. 2013. № 1. С. 43–55; Байфорд Э. Понятия субнормы и патологии в истории российской науки о ребенке // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 110–122.*

² *Курек Н. С. История ликвидации педологии и психотехники. СПб.: Алетейя, 2004; Балашов Е. М. Педология в России в первой трети XX века. СПб.: Нестор-История, 2012; см. также: Кадневский В. М. История тестов. М.: Народное образование, 2004; Петровский А. В. Запрет на комплексное исследование детства // Репрессированная наука / Ред. М. Г. Ярошевский. Л.: Наука, 1991. Т. 1. С. 126–135; Шварцман П. Я., Кузнецова И. В. Педология // Репрессированная наука / Ред. М. Г. Ярошевский. СПб.: Наука, 1994. Т. 2. С. 121–139; Родин А. М. Из истории запрета педологии в СССР // Педагогика. 1998. № 4. С. 92–98; Баранов В. Ф. Педологическая служба в советской школе 20–30-х годов // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 100–112.*

в качестве особой области знания так и не возродилась, главным образом потому, что пережила свой век. Когда «возрождение» стало в СССР возможным, в других странах ее уже не существовало — изучение детства продолжалось в рамках психологии, педагогики, психиатрии и дефектологии, но не особой дисциплинарной области. Хотя о причинах исчезновения педологии в странах Европы и Америки автор говорит очень бегло, книга содержит достаточный материал, чтобы судить о связи науки о детстве с рассматриваемой в книге эпохой: между окончанием в 1856 г. Крымской войны и началом Второй мировой. Очевидно, проблема исчезновения научной дисциплины не только представляет интерес для науковеда, но связана, если угодно, с базовым переживанием историка — с тем, что «прошлое прошло», скрылось за горизонтом, более не существует.

Ощущение смены эпох возникает при чтении книги благодаря постмодернистскому взгляду на педологию как отчетливо модернистский проект, существование которого поддерживается разнообразными техниками власти, основанной на изучении, нормативной оценке и регуляции развития детей. С одной стороны, возникновение педологии рассматривается автором в контексте истории психологического знания, с другой — научный интерес к проблеме детства идет рука об руку со стремлением изучать и контролировать, поддерживая в «нормальном» состоянии большие человеческие популяции, — стремлением, которое, как полагает автор, приобретает в России черты государственной политики уже во время Первой мировой войны. Иными словами, определяя складывающуюся дисциплину как область знания и совокупность основанных на этом знании «практик измерения, обследования и стимуляции» развития ребенка (с. 267), Байфорд стремится понять ее особенности в рамках представлений о биовласти, восходящих к М. Фуко и создающих критическую дистанцию по отношению к собственно «власти». Примечательно, что оптика эта, помогая критически увидеть суть нового феномена — «конструирования», как пишет автор, ребенка в качестве «объекта» новой дисциплины, порождает ощущение разрыва времен. За появлением «науки о ребенке» видится особое сочетание условий, которое позднее, в новейшую эпоху, уже не может повториться, и это становится читателю ясным уже из первой главы книги «Введение: наука о ребенке — транснациональное сравнение», обрисовывающей общий подход к изучаемой автором теме, а также место российской науки о детстве в мировом контексте.

Представляется также, что значение книги Байфорда для широкого круга читателей заключается в том вкладе, который вносится ею в представления о науке и власти: уж очень наглядно опровержение ходячей идеи о власти как «цели», а знании, в частности научном, — как мобилизуемом для ее достижения «средстве». Ведь в случае «науки о ребенке» — вовсе не уникальным, но показательным — верно как раз обратное: появляющееся в рамках педологии знание о «нормальном» и отклоняющемся от нормы ребенке непосредственно власть порождает — в виде контроля, коррекции развития, мониторинга больших популяций детей. В этом отношении примечательно, что педология возникает не столько как прикладная отрасль психологии,

сколько как современная ее версия и в известной мере соперница: в противоположность психологии, долгое время сохранявшей связь с философией, педология опиралась на экспериментальные методы исследования и формализованные, в значительной мере количественные методы оценки. Однако ситуации соперничества и дискуссий предшествовал, как показывает Байфорд, достаточно долгий период чисто качественного, феноменологического изучения детства. Возникновение этой области исследования связано, по мнению автора, с процессом «профессионализации воспитания», начало которого приходится на вторую половину XIX в.

Как отмечается во второй главе «Воспитание человека: природа и среда», с началом Великих реформ 1860-х гг. «воспитание», взятое во всем объеме понятия, как воспитание личности, трактуется в России как одна из самых важных проблем общественной жизни. Остановившись на проекте так называемой «педагогической психологии» известного педагога П. Ф. Каптерева, автор уделяет особое внимание новой роли родителей, которым, по мысли Каптерева, следует фиксировать все детали физического и психического развития ребенка с момента рождения. Практика ведения так называемых «родительских дневников», призванных служить правильному, в соответствии с данными науки воспитанию, распространяется уже в 1880-е гг., а начиная с 1910-х гг. дневники, главным образом материнские, начинают публиковаться. В том, что ведение дневников и их издание происходит по инициативе и под наблюдением специалистов, автор справедливо усматривает профессионализацию семейного воспитания: родители начинают оцениваться согласно тому, насколько правильно, соответствуя рекомендациям психологии и гигиены, они выполняют свои обязанности. В то же время дневники служат источником данных для изучающих развитие ребенка ученых. Примечательно само отношение психологов к материнской субъективности³: почерпнутые из дневников сведения нуждались в осмыслении учеными, поскольку родители, в особенности мать, не могли не быть субъективными, но именно субъективность, доступ к «душе» ребенка, делали дневники незаменимым источником для психолога: подлинность, аутентичность восприятия остаются вне поля зрения «внешнего» наблюдателя. На первый взгляд подобное отношение — готовность принимать в расчет «душу» ребенка — свидетельствует о неразвитости науки, связанной с увлечением интроспекцией, однако сам переход психологии к формализованным, в частности количественным, методам, может рассматриваться и как сопряженный с потерей важного содержания, доступного качественным методам в рамках феноменологического подхода. Автор отмечает, что работающий в Московском психологическом институте Н. А. Рыбников собрал настоящую коллекцию дневников и занимался их публикацией вплоть до середины 1930-х гг., когда

³ Подробнее об этом см.: *Byford A. Parent Diaries and the Child Study Movement in Late Imperial and Early Soviet Russia // The Russian Review. 2013. Vol. 72. No. 2. P. 212–241*; см. также: *Мицок Н. А. Родительский дневник — важный источник репрезентации истории семьи, материнства и детства в дореволюционной России // Вестник Пермского университета. История. 2015. № 4 (31). С. 56–63.*

изучение родительских дневников становится для исследователей детства маргинальным.

Как явствует из третьей главы «Педагогика как наука: схождение профессий и дисциплин», изменения, которые сделали феноменологическое изучение ребенка неактуальным, были связаны не только с маргинализацией интеллигентских семей, но и с развитием психологического знания. И здесь мы сталкиваемся со своего рода парадоксом: если ранний союз научного знания и воспитания («профессионализация воспитания», о которой говорилось в предыдущей главе) открыл ученым и родителям новые области внутреннего опыта, то дальнейшая профессионализация науки оттеснила феноменологическое познание ребенка на периферию науки, равно как и общественного сознания. В этом, если угодно, можно увидеть проявление более масштабного исторического процесса: происходящие в ходе модернизации изменения ведут к тому, что ученые, сознающие себя специалистами, представителями профессии в духе М. Вебера, понимают стоящие перед ними задачи намного более узко, чем раньше, все меньше связывая их с широкими общекультурными целями⁴. С одной стороны, работающие в университетах психологи, в особенности Г. И. Челпанов, директор Московского психологического института, подчеркивают сохраняющуюся, по их мнению, роль интроспекции, в чем видится не разорванная еще связь психологии с философией. С другой стороны, возникающая в начале XX в. педология (термин, согласно автору, вводит в России в обиход в 1900 г. публицист и философ Л. Е. Оболенский) полагается прежде всего на экспериментальные методы. Работая в возникающих вне университетов исследовательских лабораториях, педологи стремятся к практическому применению разного рода тестов и формализованных методик, что связывается ими с нуждами средней школы, побуждая, в свою очередь, к стандартизации и упрощению методов, которые могут в этом случае быть переданы в руки практиков. Однако университетские психологи, в особенности Челпанов, возражают, указывая на вспомогательное значение тестов и опасность их передачи тем, кто не получил не просто специального, но широкого университетского образования.

Центральное место в книге занимает четвертая глава «Несовершенный ребенок: между диагностикой и терапией», в которой новое знание о ребенке, появляющееся в ходе применения тестов и других формализованных методов изучения личности, предстает не как полученный «практиками» массив эмпирических данных, но в виде новых, не существовавших ранее разграничений и категорий. Объективные оценки способностей, которые призвано давать тестирование, материализуются при массовых исследованиях в виде средних значений, которые, в свою очередь, осмысляются как «норма». Но это же порождает представление о выявляемых отклонениях, незаметных при изучении отдельных индивидов. При этом очевидно, что само содержание «нормы» и «отклонения» зависит от того, в чьих руках окажутся тесты.

⁴ Показателен в этом смысле анализ конфликта «широты» и «узости» профессиональных интересов, проделанный Дж. Гарвудом по отношению к сообществу немецких генетиков первых десятилетий XX в., см.: *Harwood J. Styles of Scientific Thought: The German Genetics Community, 1900–1933*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1993.

Первоначально предполагается, что тесты будут использоваться учителями, которые склонны воспринимать их как продолжение собственных методов выяснения и контроля знаний учеников. Так, психолог А. П. Нечаев, с которого автор начинает историю отечественной педологии, создает в Петербурге в Педагогическом музее военно-учебных заведений Педологическую секцию (впоследствии Педагогическую академию), которая проводит ежегодные курсы для учителей, включающие лабораторные занятия по экспериментальной психологии. В то же время использовать тесты берутся врачи, которые уже работают в гимназиях и других учебных заведениях и для которых тесты становятся не методом оценки способностей, а, скорее, продолжением изучения физического и психического состояния ребенка. Попав под контроль врачей, методы исследования личности ребенка приводят к переосмыслению «средних значений» в контексте нормы и патологии, определив «медицинский» облик науки о ребенке. Эти обстоятельства «переноса» знания из лаборатории в практику породили, как показывает автор, концепцию «дефективного ребенка», наложившую на отечественную педологию прочный отпечаток. Дефиниция не предполагала жестких диагностических границ, распространяясь на случаи легкой умственной отсталости, «моральной дефективности» и, по-видимому, «педагогической запущенности».

В пятой главе «Наука о ребенке в эпоху революции: от травмы к трансформации» автор переходит к анализу причин, позволяющих понять, почему педология наиболее успешно развивалась в нашей стране в 1920-е — первой половине 1930-х гг., когда стремление создать новую изучающую ребенка научную дисциплину пошло в других странах на убыль. Можно предположить, что «успех» дисциплины был в данном случае связан с идеологически мотивированным проектом создания «нового человека», — этого мнения придерживались некоторые западные авторы, писавшие о советской науке в период холодной войны. Однако, как показывает Байфорд, новая роль педологии была связана с иным, более приземленным, хотя также идеологически значимым проектом коммунистического правительства, а именно с демократизацией средней школы, которая предполагала не только резкое расширение контингента учащихся, но и радикальные педагогические эксперименты, включавшие отмену оценок и предметной системы преподавания. Использование тестов стало в этих условиях средством обратной связи — суждения о педагогическом успехе или неуспехе как применительно к отдельным ученикам, так и образовательным учреждениям. В то же время актуальным в первые послереволюционные годы оставался и медицинский подход с его стремлением изучать и лечить «дефективного» ребенка, что во многом объяснялось масштабностью травмы, вызванной войной и революцией, в частности огромным, исчислявшимся миллионами количеством беспризорников. В рамках дефектологического подхода возникают на удивление многочисленные институты и исследовательские центры, такие как созданные в Москве Дом изучения ребенка и Медико-педагогическая станция, директором которой в 1926 г. становится Л. С. Выготский, и функционирующие в Петрограде учреждения, связанные с Психоневрологической

академией В. М. Бехтерева, в частности Детский обследовательский институт А. С. Грибоедова.

В шестой главе «Становление педологии: наука и государство» читатель становится свидетелем попыток педологов связать свою практическую деятельность с теоретическим содержанием, отличным от содержания психологии, психиатрии или дефектологии. Уже в начале 1920-х гг. они настаивают на том, что, хотя работа в школах необходима для становления педологии как дисциплины, теоретическая составляющая их науки несводима к прикладному аспекту (с. 193). Более того, многие из них приписывают педологии — науке о развитии личности — ключевую роль в «революционизации» психологии и других наук о человеке. В годы «великого перелома» педология приобретает на какое-то время огромную популярность, а в мае 1928 г. под редакцией А. Б. Залкинда начинает выходить журнал «Педология», на страницах которого она как раз и предстает как самостоятельная дисциплина. Однако приходящийся на 1931 г. поворот — постепенный отказ от революционных экспериментов в советской культуре и школьном образовании — приводит, как известно, к ожесточенной критике разнообразных «методологических ошибок», допущенных в целом ряде наук о человеке. При этом повод для критики дают, по-видимому, не «ошибки» как таковые, а само стремление к созданию «гибридных» научных областей, которые соединяли бы знание о человеке, развиваемое специальными науками, такими как биология или психология, со стремлением применить это знание к общественной жизни. Претензии педологов на новое революционное содержание выглядят также как опасный политический «уклон». Результатом критики становится своего рода «ампутация» теоретической составляющей педологии: от новой науки, которой посвящали время и силы советские психологи, остается лишь практика проведения специальных обследований в школах. Ключевой возникающий в этой связи вопрос заключается в причинах, позволивших педологии, пусть в усеченном и трансформированном виде, выжить — в отличие от других атакованных в это же время областей знания, таких, например, как евгеника.

Превращение педологии, как показывает автор в седьмой главе «Педология в действии: метод и специальность», из научной дисциплины, претендующей на теоретическое содержание, в обслуживающую нужды школы прикладную специальность вызывает вопрос о причинах широкого использования психометрических методов в советской школе, несмотря на присущие ей демократические, эгалитарные устремления. И это возвращает к проблеме взаимосвязи между статистическим средним и идеей отклонения от нормы. Как отмечал Я. Хакинг, среднее может пониматься в духе условного «Дюркгейма» и условного «Гальтона»: в первом случае среднее — это норма, взятая в ее положительном значении, во втором — синоним посредственности, ценность же представляют значения, превышающие «нормальный» уровень⁵. И с этой точки зрения применение тестов в СССР

⁵ *Hacking I. The Taming of Chance. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. P. 168–169.*

служило, как показал впервые Д. Жоравский⁶, не выявлению лучших, но являлось средством, позволявшим сделать школьное обучение более эффективным, отсекая, как убедительно демонстрирует Байфорд, «трудновоспитуемых», «умственно отсталых», «психоневротиков». Здесь мы вправе задаться вопросом о преемственности между подобным пониманием тестов и медицинской трактовкой «дефективности», наложившей, как показывает автор, сильный отпечаток на развитие педологии в нашей стране. Но в любом случае выявление таких детей для направления в «специальные школы» должно было служить правильному, успешному функционированию массовой школы, которой приходилось иметь дело с расширившимся контингентом учащихся, к тому же резко различающихся по уровню подготовки и культуры. Специальные школы, в которые попадали до двух процентов учеников, призваны были особенности проблемных детей корректировать, что требовало особого отношения и педагогического внимания, которых на деле не было.

Сказанное позволяет избежать упрощенных ответов на вопрос о причинах неожиданного запрета педологии в июле 1936 г. Неожиданного, ибо Наркомпрос РСФСР, как показывает автор, не только поддерживал педологов, но и рассчитывал на увеличение их роли, а решение о запрете было принято, согласно автору, из-за случайных во многом обстоятельств, привлечших к проблемам школы внимание высших партийных руководителей⁷. В тексте нескольких относящихся к первой половине 1936 г. докладов секретаря ЦК ВКП(б) А. А. Жданова, а также в принятом 4 июля 1936 г. постановлении ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» педологи обвинялись в том, что контингент спецшкол слишком велик и это создает впечатление о советском обществе как «деградирующем». А среди направляемых в эти школы большой процент составляют детей из рабочих семей, что, в свою очередь, порождает представление о рабочем классе как «отсталом». Немалую роль сыграло, по-видимому, и то, что иерархически выстроенные системы управления и контроля общественной жизни, к числу которых, в частности, принадлежала система, сложившаяся в СССР в 1930-е гг., с подозрением относятся к «параллельным» административным структурам. В постановлении ЦК ВКП(б) прямо говорилось о том, что педологами создана «организация <...> независимая от педагогов, имеющая свои руководящие центры»⁸. Можно, однако, предположить, что главная причина запрета в этих текстах сформулирована не была, и связана она как раз с особенностью педологии, на которой настаивает автор, — соединением знания и нормативной оценки, предполагающей практические способы «нормализации». И в этом отношении «биовласть», критически зависящая от специалистов

⁶ *Joravsky D. Russian Psychology: A Critical History. Oxford: Basil Blackwell, 1989. P. 348–349.*

⁷ Как отмечает автор, эти обстоятельства излагаются им в соответствии с работой А. М. Родина (*Родин. Из истории запрета педологии...*).

⁸ О педологических извращениях в системе наркомпросов // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. 9-е изд. / Ред. А. Г. Егоров, К. М. Боголюбов. М.: Политиздат, 1985. Т. 6: 1933–1937. С. 364–367.

и экспертного знания, материализуется как угроза монополии партийного руководства на власть и произвольные решения.

Подведение итогов исследования в последней короткой главе «Заключение: загробная жизнь “репрессированной науки”» дает повод обратить внимание на то, что намеренно или нет автор в свою монографию не включил. Так, за рамками исследования остались собственно идеи советских психологов, стремившихся в 1920-е гг. к созданию теоретического корпуса педологии, будь то ценимый и сейчас выдающийся ученый Выготский, либо по преимуществу идеолог новой активистской науки Залкинд. Решение автора построить исследование вне жанра «истории идей» не отменяет существовавшей в 1920-е гг. тесной связи педологии и психологии, что заставляет задуматься о последствиях запрета в СССР педологии для психологии: изменениях когнитивных и институциональных — результатах как самой «травмы», так и ее преодоления, адаптивной трансформации науки. Задающийся этими вопросами не найдет, к сожалению, на них ответа, возможно, потому, что автор, всецело поглощенный историей собственно науки о детстве, не разрешает себе выйти в представляющиеся ему смежными области. Также резонен вопрос об особенностях «конструирования» ребенка в России и СССР — как в рамках популярной эволюционной схемы, соединявшей ребенка, женщину, «примитивного человека» и животное, так и создания «нормального» ребенка в ходе применения психометрических тестов. Здесь можно предположить существенные отличия от стран Европы и Америки: относительно малое место, которое отводилось наследственному вырождению, меньшее присутствие расовых метафор, несколько иная, по-видимому, роль тестов при обследовании детских популяций. Наконец, оправданное стремление автора понять предмет науки — детей и детство — не как эмпирическую, объективно существующую реальность, а как сконструированный учеными объект познания рождает вопрос о самой возможности присутствия детей как «субъектов». Пожалуй, в этом качестве они присутствуют только в описанных автором родительских дневниках, а о впечатлении, которое оставляли у детей педологи и их тесты, можно судить лишь по нескольким строчкам — процитированному отрывку из автобиографической книги Г. С. Померанца «Записки гадкого утенка».

Несомненно важным и новым представляется стремление автора понять педологию не только как научную область, но и как территорию общей, совместной работы представителей различных специальностей: психологов, педагогов, психиатров, дефектологов (с. 153). В итоге по-новому видится и возникавшее в ходе этой работы знание: «путешествие» психометрических методов из лабораторий ученых в школы, больницы, детские дома и санатории порождает новое содержание — так возникают понятия нормы, дефективного и трудновоспитуемого ребенка, равно как представление о необходимости коррекции отклонений. Тщательность исследования, проделанный автором огромный труд, в том числе в архивах, позволяют судить об особом отношении к истории науки: внимание к мельчайшим, казалось бы, деталям происходившего диктуется стремлением к исторически точному описанию прошлого, не являющегося ни прелюдией к настоящему, ни подстрочным примечанием на страницах современной науки.