

Aleksej Nikolaevic Leont'ev¹

Psychologie und Pädagogik²

Der Beschluß des ZK VKP (b) "Über die pädologischen Verzerrungen im System der Volkskommissariate für Bildung", der die antimarxistische pädologische 'Wissenschaft' entlarvt hat, stellte den Arbeitern der pädagogischen Front die Aufgabe, bis zum Ende die pädologischen Anschauungen zu kritisieren, die in die Theorie und die Praxis unserer Schule eingedrungen sind.

Es ist verständlich, daß die Durchführung dieser Aufgabe nicht nur auf die Kritik und die Entlarvung der Pädologie selbst hinausläuft. Diese Aufgabe ist erheblich umfangreicher. Es ist für uns notwendig, im Lichte dieses Beschlusses *alle* Wissensgebiete durchzusehen, die sich mit Fragen der Kindheit und in erster Linie der sogenannten *Kinder- und pädagogischen Psychologie* befassen. Denn gerade mit diesen Wissenschaften in ihrer bürgerlichen Verzerung war die Pädologie unmittelbar verbunden, denn gerade aus diesen Wissenschaften schöpfte sie ihren Hauptinhalt.

Dies bedeutet selbstverständlich nicht, daß wir auf dieser Grundlage vollständig jeder Psychologie des Kindes überhaupt absagen sollen: die Ignorierung der Besonderheiten der kindlichen Psyche und ein geringschätziges Verhältnis zur wissenschaftlichen Erforschung dieser Besonderheiten wäre ein unverzeihlicher Fehler. Es ist für uns jedoch notwendig, vollständig und entschieden, ohne jedes Schwanken, ohne jedes Versöhnertum und ohne jede Halbheit kritisch unsere psychologischen Kenntnisse über das Kind durchzusehen, um damit endgültig den Einfluß der reaktionären bürgerlichen Psychologie zu überwinden und so den Weg für die weitere vollwertige Entwicklung der Wissenschaft zu säubern.

Dafür sind allein allgemeine theoretische Deklarationen nicht ausreichend; jedes konkrete Problem, jede einzelne Frage muß hier sorgfältig und im einzelnen durchanalysiert werden. Deshalb stellen wir uns nicht die Aufgabe, in diesem Artikel eine allgemeine Kritik der

¹ [Psichologija i pedagogika, in: Sovetskaja pedagogika, 1 (1937) 2, S. 54 – 67. Übersetzt von Jochen August. Zum Druck vorbereitet von Georg Rückriem.]

² Dieser Artikel wurde als Diskussionsartikel geschrieben; sein Ziel besteht darin, die Frage über die Psychologie und die Pädagogik in ihrer ganzen Schärfe zu stellen und damit den Anfang ihrer weiteren, ins einzelne gehenden und, davon sind wir überzeugt, fruchtbringenden Erörterung auf den Seiten unserer Zeitschrift zu legen.

Kinder- und pädagogischen Psychologie zu geben, sondern wir begrenzen uns auf die Durchsicht nur einer Frage, die nach unserer Meinung eine der wichtigsten ist, und zwar die Frage des Verhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik.

1. Kritik der bürgerlichen pädagogischen Psychologie.

Das Vorhandensein einer sehr engen Verbindung zwischen der Psychologie und der Pädagogik stellt eine vollkommen unstrittige Tatsache dar. Die Frage über die konkrete Wechselbeziehung zwischen der Psychologie und der Pädagogik wurde von der bürgerlichen Wissenschaft für gewöhnlich in der Form der Frage über den Inhalt der sogenannten pädagogischen Psychologie entschieden. Wirklich, existiert denn überhaupt eine pädagogische Psychologie, stellt sie denn ein besonderes Gebiet der Psychologie dar oder gehört sie etwa in den Bestand der Pädagogik, was ist ihr Gegenstand, welches sind ihre Methoden, Ziele und Aufgaben – das hängt vollkommen davon ab, wie das prinzipielle Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik verstanden wird. Deshalb müssen wir vor allem die theoretischen Grundlagen der Kritik unterziehen, auf denen die bürgerliche pädagogische Psychologie aufgebaut wurde.

Da wir nicht die Möglichkeit haben, uns auf den Seiten dieses Artikels mit einem ins einzelne gehenden historischen Überblick zu befassen, begrenzen wir uns auf eine kurze Analyse unter dem Gesichtspunkt der von uns gestellten Frage nur der Anschauungen über die pädagogische Psychologie, auf die wir in der bei uns am weitesten verbreiteten pädagogischen und psychologischen Literatur treffen. Da diese Anschauungen bei den einzelnen Autoren in den verschiedenartigsten Verbindungen und Verflechtungen auftauchen, müssen wir notwendigerweise unsere Analyse führen, nachdem wir die vorbereitenden, aus den sie umhüllenden theoretischen Systemen herausgegliedert haben.

Vor allem stoßen wir auf das breit bekannte Verständnis der pädagogischen Psychologie, das mit ihrer fast vollständigen Vereinigung mit der Experimentalpädagogik verbunden ist. Diesem Verständnis liegt, wie bekannt, die Idee der 'empirischen' Pädagogik zugrunde, eine Idee, die sich in dem Versuch äußert, den pädagogischen Prozeß auf der Grundlage der Untersuchung der 'faktischen Bedingungen, auch nur als Ausgangspunkt bei der Bildung von Normen dienen können' (Meumann) aufzubauen. In ihrer klarsten Form ist diese Idee wohl bei Claparède vorgestellt, der sie folgendermaßen formuliert: "Ähnlich wie das Gartenbauwesen auf der Untersuchung des Lebens der Gewächse beruht, so muß sich auch

die Pädagogik auf die Untersuchung der Psyche des Kindes gründen."³ Ein fast völlig damit übereinstimmender Satz wird auch von E. Thorndike entwickelt: "Wie der Gärtner, um ein Gewächs heranzuziehen, in Übereinstimmung mit den Gesetzen der Botanik wirken muß", sagt dieser Autor, "oder ein Ingenieur, der eine Brücke baut, mit den Gesetzen der Mechanik in Übereinstimmung sein muß, oder ein Arzt entsprechend den Gesetzen der Physiologie und der Pathologie wirken muß, um eine Krankheit zu überwinden – genauso muß ein Lehrer, der aus seinen Schülern kluge, nützliche und edle Menschen machen will, seine Handlungen auf die Gesetze der menschlichen Natur begründen."⁴

So ist das, was man für gewöhnlich pädagogische Psychologie nennt, im Verständnis dieser Autorin nichts anderes, als Kinder- oder Entwicklungspsychologie. Ein solches Verständnis der pädagogischen Psychologie geht von zwei Hauptideen aus. Die erste und zentrale von ihnen besteht darin, daß gerade die Psyche des Kindes als hauptsächliche und sogar ausschließliche Grundlage für den Aufbau des pädagogischen Prozesses dient. Oberste Gesetze für die Pädagogik sind, von diesem Gesichtspunkt aus, "die Gesetze der menschlichen Natur" selbst. Selbstverständlich sind diese Gesetze von Meumann, Thorndike und anderen als Gesamtheit der sorgfältig empirisch aufgestellten altersmäßigen Besonderheiten des Kindes und vor allem der experimentell erforschten Gesetzmäßigkeiten seiner Psyche gedacht. So dient also gerade die Psyche des Kindes als die hauptsächliche Grundlage, auf die sich der Aufbau des Prozesses des Unterrichtens und der Erziehung stützt.

Die Pädagogen, die auf diesem Gesichtspunkt stehen, betrachten die Ausarbeitung der Kinderpsychologie als zentrale Aufgabe der Experimentalpädagogik selbst. "*Das erste und wichtigste Gebiet, das die Experimentalpädagogik ausarbeiten soll*", schreibt Meumann, "*ist die Untersuchung der seelischen und der körperlichen Entwicklung des Kindes in der Periode eines Schullebens*". Die Untersuchung der Entwicklung des Kindes müssen wir als *Fundament der ganzen Pädagogik* betrachten." ... "Wir müssen die *Perioden* dieser Entwicklung bestimmen." ... "Wir müssen die Abhängigkeit zwischen der körperlichen und der seelischen

³ E. Claparède, "Psychologija rebenka i eksperimental'naja pedagogika" [Die Psychologie des Kindes und die Experimentalpädagogik], St. Petersburg, 1911.

⁴ E. Thorndike, "Principy obucenija, osnovannye na psihologii" [Die Prinzipien des Unterrichts, begründet auf die Psychologie], 1930. Einen damit ähnlichen Satz äußert auch P. P. Blonskij: "So, wie sich die Pflanzenzucht oder die Tierzucht auf die Experimentalbiologie begründet, so muß sich auch die Pädagogik auf die pädagogische Psychologie gründen." In: *Pedagogika*, 4. Ausg., S. 15. Noch direkter äußert sich D. Selli: "Die Prinzipien der Erziehung", sagt er, "müssen ableitbar sein aus den elementaren Wahrheiten der Psychologie."

Entwicklung des Kindes klären." ... "Feststellen, welche *Abweichungen* vom mittleren Typ bei einzelnen Kindern angetroffen werden" usw.⁵

Der Umstand, daß Meumann die Ausarbeitung aller dieser Fragen in der Pädagogik fordert und nicht in der Psychologie oder in der in diesen Jahren schon herausgebildeten Pädologie ist verständlich: Heißt doch, vom Gesichtspunkt eines solchen Verständnisses der Rolle der psychologischen Angaben aus, die Fragen der Kinderpsychologie einer anderen Disziplin die Pädagogik vereinigen, heißt, von ihr ihr eigenes 'Fundament' abzuweisen. Aber die Frage, zu welcher Wissenschaft wir die Untersuchung der kindlichen Psyche rechnen, ist selbstverständlich eine zweitrangige Frage, denn das *Wesen* der Sache wird dadurch nicht verändert. Ein solches Verständnis des Verhältnisses der Psychologie zur Pädagogik selbst bleibt gleich falsch, gleichgültig wo wir es fänden, bei den Psychologen oder bei den Pädagogen. Vollständig richtig wurde diese Frage von Genossen Bubnov in seiner Kritik der ersten Variante des neuen pädagogischen Programms behandelt. Genosse Bubnow sagt: "Wenn man aus den psychophysiologischen Besonderheiten des Kindes einen solchen Schluß zieht, daß gerade sie, diese Besonderheiten, das Grundelement sind, das beinahe ganz und vollständig die Richtung des Charakters und des Inhalts der pädagogischen Tätigkeit des Lehrers bestimmt, dann bedeutet dies, in den größten Fehler zu verfallen, genau genommen, den schlimmsten aller Fehler, den man nur machen kann, nach der Zerschlagung der Pseudowissenschaft, der Pädologie, durch das Zentralkomitee der Partei, so wie dies heißt faktisch unter die Macht der pseudowissenschaftlichen 'Gesetze' zu fallen, mit denen die heutige Pädologie operierte."⁶ Das *Wesen* der Sache besteht auch *gerade darin*, daß sich die Pädagogik bei einem solchen Verständnis des Verhältnisses der gegebenen psychologischen Forschungen zur Pädagogik diesen Angaben falsch *unterordnet*, und der Umstand, ob diese Angaben in der Pädagogik oder in der Psychologie dargelegt werden, ist zwar auch nicht gleichgültig, hat aber zweifellos keine entscheidende Bedeutung; deshalb darf uns eine einfache *Umverteilung* des Materials aus einer Disziplin in die andere nicht betrüben. Wir müssen mit aller Klarheit sagen, daß jegliche Versuche – gleichgültig, ob sie von Seiten der

"Osnovy psichologii i ee primenenie k vospitaniju" [Grundlagen der Psychologie und ihre Anwendung in der Erziehung], S. 13.

⁵ E. Meumann, "Lekcii po eksperimental' naja pedagogike" [Vorlesungen über Experimentalpädagogik], Band I, Moskau 1914, S. 54 ff.

⁶ A. S. Bubnov, "Vosstanovit' polnost'ju v pravach pedagogiku i pedagogov. Rec' na Sovete pri Narkomprose RSFSR 16 – 17 septjabrja 1936" [Die Pädagogik und die Pädagogen vollständig in ihren Rechten wieder herstellen. Rede im Rat beim Volkskommissariat für Bildung der RSFSR, 16 - 17, September 1936]. Journal PZM, 1936, Nr. 10, S. 55.

Psychologie oder von Seiten der Pädagogik ausgehen –, psychologische oder psychophysiologische Angaben, die ein Verhältnis zum Unterricht haben, als Hauptgrundlage zu betrachten, von der aus eine Theorie und Praxis des pädagogischen Prozesses geschlußfolgert wird, von Grund auf fehlerhaft ist. Diese Lösung der Frage ist vor allem deshalb fehlerhaft, weil sie von einem von der bürgerlichen Wissenschaft mystifizierten Verständnis der Psyche als Hervortreten metaphysischer Fähigkeiten ausgeht, die sich 'nach ihren inneren, unabhängigen Gesetzen entwickeln und die sich im Gang des Unterrichts nur entfalten oder niederhalten, spezialisieren oder entstellen lassen. Wie bürgerliche Theoretiker dieses Verständnis der Psyche auch nicht verschleierte wie sie es nicht bemäntelten, aber gerade es liegt der Anerkennung der Möglichkeit *direkter* pädagogischer Schlußfolgerungen aus den Angaben psychologischer Forschungen zugrunde. Wenn man schließlich zuläßt, daß das Gedächtnis, das Denken, die Vorstellungskraft und andere sogenannte 'psychologische Funktionen' nach ihren Gesetzen gleichbleibend sind, unabhängig davon, *was* erinnert wird, *was* gedacht wird, *was* die Vorstellungskraft beschäftigt, und davon, *unter welchen konkreten Bedingungen* das Erinnern vor sich geht, ein Gedanke vergeht, die Vorstellungskraft arbeitet usw., dann wird es selbstverständlich vollständig logisch sein, nach der Erforschung z. B. der "allgemeinen" Gesetze des Gedächtnisses in Laboratoriumsversuchen mit dem Auswendiglernen unsinniger Silben, oder der Untersuchung des 'Niveaus' der Entwicklung des Gedächtnisses mit Hilfe von Meßtexten unmittelbar die erhaltenen Ergebnisse in die Pädagogik zu übertragen und auf ihrer Grundlage den Unterricht aufzubauen oder eine Aussiebung der Kinder durchzuführen, "die von der Norm abweichen". Aber darin besteht auch die schreiende Blindheit dieser Forschungen und der mit ihnen verbundenen Schlußfolgerungen, daß sie mit angeblichen allgemeinen psychischen Gesetzen und metaphysisch verstandenen 'Niveaus' und 'Standards' zu tun haben, die in Wirklichkeit nur besondere und zuweilen unwesentliche Konstatierungen sind, die sich auf die Charakteristik nur der Prozesse beziehen, die künstlich ins Leben gerufen werden unter Experimentalbedingungen. Deshalb kommt es auch so, daß die überwiegende Mehrzahl ähnlicher 'Gesetze' dem Pädagogen entweder überhaupt nichts sagt und der Pädagogik als Wissenschaft schaden, oder sie werden von der Unterrichtspraxis widerlegt, die bürgerliche Kinderpsychologie ging soweit in die Sackgasse, daß sogar die Säulen dieser Psychologie, die James oder Münsterberg gezwungen sind, anzuerkennen, daß "die ganze Psychologie, die für den Lehrer wirklich nützlich sind, auf die Handfläche einer Hand geschrieben werden kann". Deshalb ergibt es sich auch so, daß die pädagogische Psychologie bis heute noch zu Recht die

ihr einige Jahrzehnte zurück gegebene scherzhafte und gleichzeitig tödliche für sie Charakteristik bewahrt: Ein Maximum an Hoffnungen und ein Minimum an Erfolgen.

Also müssen wir den Schluß ziehen, daß die Idee, daß die Angaben psychologischer Forschungen als *direkte Grundlage* für die Pädagogik dienen können, zutiefst fehlerhaft sind. Sie führt nicht nur zum Ersetzen der pädagogischen Forschung durch psychologische, sondern orientiert auch die psychologische Forschung falsch, indem sie sie in die Richtung der Suche nach abstrakten Gesetzmäßigkeiten, metaphysisch verstandenen psychischen Fähigkeiten, die gleich unter den Bedingungen beliebiger psychischer Tätigkeit auftauchen, gleichgültig, ob wir mit Unterrichten, Spiel oder Arbeit zu tun haben.

Die zweite zentrale Idee, von der die bürgerliche pädagogische Psychologie ausgeht, betrifft die Lösung der Frage über das Prinzip der Trennung von Psychologie und Pädagogik selbst. Auf den ersten Blick kann diese Frage zutiefst formal scheinen, obwohl gerade die falsche Lösung dieser Frage unausweichlich zu den größten Verzerrungen sowohl in der Psychologie wie in der Pädagogik führt.

Als reale Grundlage zum Stellen dieser Frage dient jene einfache und offensichtliche Tatsache, daß jeglicher pädagogische Prozeß notwendig eine bestimmte psychische Tätigkeit der Lernenden annimmt: Im Prozeß des Unterrichts nimmt das Kind irgendetwas auf, erinnert es, denkt es usw. Das heißt, alle diese psychischen Prozesse, d. h. das, was wir psychische Tätigkeit des Kindes nennen, geht irgendwie in die Inhalt des pädagogischen Prozesses ein, stellt sein unabtrennbares Moment dar. Das heißt, auch die Wissenschaft über diesen Prozeß – die Pädagogik – muß dieses Moment irgendwie untersuchen. Doch ist andererseits die psychische Tätigkeit des Kindes vor allem Gegenstand der Psychologie; sie stellt auch den faktischen Inhalt dieses ihres Teils dar, den man pädagogische Psychologie nennt. Wodurch unterscheidet sich also die pädagogische Untersuchung der psychischen Tätigkeit des Lernenden von seiner psychologischen Untersuchung? Meumann, der auf dem Standpunkt steht, daß die pädagogische Psychologie eigentlich auch der hauptsächlichste Teil der Versuchspädagogik ist und für den diese Frage folglich eine Frage nach dem Unterschied zwischen der Entwicklungspsychologie und der pädagogischen Psychologie ist, antwortet auf sie so: Die pädagogische Psychologie (d. h. die *pädagogische Untersuchung* der Tätigkeit der Lernenden) ist Entwicklungspsychologie, "die sich vom pädagogischen Gesichtspunkt aus bestimmt". Prinzipiell die gleiche, wenn auch formal entgegengesetzte Bestimmung gibt M.

Rubinstejn. "Die pädagogische Psychologie", sagt dieser Autor, "ist die Wissenschaft über den pädagogischen Prozeß, der vom psychologischen Gesichtspunkt aus gesehen wird."⁷

Können wir einem solchen Verständnis des Unterschieds zwischen der pädagogischen und der psychologischen Wissenschaft zustimmen? Selbstverständlich nein, weil es von dem methodologisch falschen Prinzip der Unterscheidung der Wissenschaft nach der Eigenart ihrer 'Gesichtspunkte', nach der Eigenart ihrer 'Aspekte' ausgeht. Dies ist ein idealistisches Prinzip. In Wirklichkeit liegt dem Unterschied der Wissenschaften nicht der Unterschied ihrer 'Gesichtspunkte', sondern der reale Unterschied der Formen der Bewegung der Materie zugrunde, die sie untersuchen, d. h. der Unterschied ihrer Gegenstände. Dabei spiegeln die Verhältnisse der unterschiedlichen Wissenschaften zueinander nur die objektiv existierenden Verhältnisse und Wechselbeziehungen der Gegenstände selbst wider. Das heißt, man kann die Frage nicht so lösen, daß ein unterschiedliches wissenschaftliches Herangehen an ein und denselben Gegenstand einen Unterschied in ihm selbst bestimmt; man muß sie im Gegenteil so lösen, daß man von den Unterschieden in dem Gegenstand selber ausgeht, den wir untersuchen, und wenn man diesen Unterschied gefunden hat, dann folgert man aus ihm auch den Unterschied der entsprechenden wissenschaftlichen Herangehensweisen, den Unterschied der Wissenschaften. Deshalb müssen wir von Anfang an das Verständnis der Trennung der Psychologie und der Pädagogik ablehnen, das wir sowohl bei Meumann wie auch bei Rubinstejn wie auch bei anderen Autoren finden. Es geht hier offensichtlich nicht um Unterschiede der 'Gesichtspunkte', sondern um das Nichtzusammenfallen des objektiven Untersuchungsgegenstands der Pädagogik einerseits und des Untersuchungsgegenstands der Psychologie andererseits. Aber zu dieser Frage kehren wir noch unten bei der Prüfung ihrer positiven Lösung zurück.

Ebenso unbefriedigend ist auch die Anschauung auf die Wechselbeziehung zwischen Psychologie und Pädagogik, die darin besteht, die pädagogische Psychologie als einen der Zweige der sogenannten *angewandten* Psychologie anzuerkennen. Die pädagogische Psychologie ist von diesem Gesichtspunkt aus eine Wissenschaft, die, nach der Äußerung eines ihrer Forscher, 'sich mit der *Anwendung* der Angaben der Psychologie auf den Erziehungs- und Unterrichtsprozeß' befaßt (Blonskij). Methodologisch falsch ist schon die in dieser Benennung selbst verborgene alte Gegenüberstellung der 'reinen' und der 'angewandten'

⁷ M. M. Rubinstejn, "Ocerk pedagogiceskoj psichologii v svjasi s obsej pedagogikoi" [Abriß der pädagogischen

Wissenschaften; nicht überzeugend erweist sich diese Anschauung über die pädagogische Psychologie auch in ihrer konkreten Ausführung. Sie führt dazu, daß die systematischen Überblicke über die Probleme der pädagogischen Psychologie nur kurz den Inhalt der allgemeinen psychologischen Kurse wiederholen mit der Ergänzung der letzten berichtigten 'pädagogischen Schlußfolgerungen', die unausweichlich gegen ihre vollkommen künstliche Anpassung an die herrschenden Ideen oder die eigenen pädagogischen Anschauungen des Autors verstoßen, einer Anpassung, die nicht selten um den Preis direkter theoretischer Überspannungen erreicht ist. Um sich davon zu überzeugen, genügt es, z. B. die in unserer Literatur gemachten Versuche einer psychologischen 'Begründung' der komplexen Unterrichtsmethode mit Sätzen der Gestaltpsychologie oder die Versuche der Begründung einiger didaktischer Problemlösungen mit den Forschungsergebnissen über sogenannte 'Einprägungstypen' oder schließlich der Versuch, das Problem der Belohnung und Bestrafung in der Schule vom Gesichtspunkt der allgemeinen Theorie des emotionalen Verhaltens zu behandeln, aufmerksam durchzusehen.

Kann man denn wirklich die Notwendigkeit der komplexen Unterrichtsmethode oder des Leseunterrichts nach der Ganzheitsmethode unmittelbar, wie z. B. K. N. Kornilov,⁸ aus dem Satz über die Strukturiertheit und Ganzheit der psychischen Tätigkeit des Kindes 'ableiten' – selbstverständlich nein, und eine bestimmte Überspannung setzt hier Kornilov zu.

Kann man denn ernsthaft irgendeine direkte pädagogische Bedeutung der Tatsache zuschreiben, daß wir unter Kindern 1 % vom Gehörtyp des Lernens, 2 % vom Sehtyp, 3 % vom motorischen Typ (was, nebenbei gesagt, für eine Klasse, die aus 40 Schülern besteht, die Wahrscheinlichkeit bedeutet, nur 1-2 Lernende anzutreffen, die zu den reinen Typen gehören), 58 % von gemischtem Typ (bei Überwiegen des Sehtyps) und 36 % von unbestimmtem Typ finden? Was wird, streng gesprochen, mit solchen Zahlen festgestellt? Es wird absolut nichts festgestellt, die Menschen beweisen mit gelehrtem Gesicht, daß die Wolga ins Kaspische Meer fließt.

Wir überlassen es schließlich den Lesern selbst, darüber zu richten, ob man denn auf der Grundlage psychologischer (und faktisch sogar physiologischer) Angaben der Erforschung

Psychologie in Verbindung mit der allgemeinen Pädagogik], Moskau 1916.

⁸ K. N. Kornilov, "Psichologija" [Psychologie], 1934, S.38.

der Emotionen ein so äußerst kompliziertes Problem entscheiden kann, wie das Problem der Einwirkung auf ein Kind.

So ist ein solches Verständnis der Verbindung von Psychologie und Pädagogik, ein Verständnis, das von der Idee einer direkten 'Anwendung' der Psychologie auf Fragen des Unterrichtens ausgeht, nicht nur nicht richtig, sondern führt auch in Wirklichkeit häufig zu praktisch schädlichen, pseudowissenschaftlichen, reaktionären 'Begründungen' vom Wesen her falscher pädagogischer Anschauungen. Es genügt daran zu erinnern, wie z. B. die Sätze der assoziativen Psychologie für die Begründung einer Methode des Unterrichtens der Rechtschreibung 'angewendet' wurden, die die Rolle der grammatischen Regeln ableugnete, wie die Reflexologie auf die Lösung methodischer Fragen des Leseunterrichts 'angewendet' wurde, wie psychologisch die Methoden von Projekten 'begründet' wurden, wie die Unfähigkeit von Kindern zur Aneignung des Programmmaterials wegen der ungenügenden Entwicklung psychischer Funktionen usw. Hierbei muß bekannt werden, daß die Hauptschuld für solche unverantwortlichen 'Anwendungen' vor allem auf die Psychologen selbst fällt, die sich nicht selten darum bemühten, koste es was es wolle, beliebige, sogar ihre zoopsychologischen Forschungen mit Hinweisen auf die Möglichkeit einer direkten Anwendung ihrer Schlußfolgerungen auf die pädagogische Praxis zu rechtfertigen.

Solche Verzerrungen finden wir sowohl bei Lurija wie bei Kornilov, sowohl beim Autor dieser Zeilen wie auch bei Kolbanovskij. So spricht z. B. V. M. Kolbanovskij in seinem Einleitungsartikel zu dem Sammelband 'Instinkte, Fertigkeiten' direkt von der 'aktuellen Bedeutung' ... der Arbeiten der Zoopsychologen für die *pädagogische Praxis*. Es erweist sich, daß vom Gesichtspunkt des Genossen Kolbanovskij sich nicht nur die psychologische Erforschung der frühen Kindheit (Kleinkindalter) in erheblichem Ausmaß auf die Methoden stützen soll, die in der Zoopsychologie ausgearbeitet wurden, sondern daß ebenfalls 'auch für die späteren Etappen der geistigen Entwicklung des Kindes' ... vor der Zoopsychologie die Untersuchung der biologischen Gesetzmäßigkeiten ihre Gültigkeit behält, die ebenfalls den Fertigkeiten zugrunde liegen, *die die Erzieher dem Kind beibringen*. Die Fragen nach *dem Regime des Spiels und des Unterrichts*, nach dem Rhythmus der Beschäftigungen, *ihrer Aufeinanderfolge nach dem Schwierigkeitsgrad*, nach den biologischen Grundlagen der Körperkultur und des Sports des Kindes und des Heranwachsenden und einer Reihe anderer *sind an Tieren* zu untersuchen. "Die Resultate der zoopsychologischen Forschungen", beschließt der Autor, "erweisen, mit den bekannten Korrekturen auf das Kind übertragen, *der*

Pädagogik eine bedeutende Hilfe." Und um den Leser letztendlich davon zu überzeugen, führt der Autor sogleich auch einen Beleg an: "Die Praxis der ausländischen Pädagogik, besonders der amerikanischen, bestätigt *glänzend* den Wert der zoopsychologischen Forschungen in dieser Richtung."⁹

Es bleibt uns nur noch eine Art der Lösung der Frage nach dem Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik auseinanderzunehmen, die wiederum in der Form der Bestimmung dessen auftritt, was die pädagogische Psychologie darstellt. Es lohnte sich nicht, sich bei ihr aufzuhalten, wenn sie nicht faktisch ebenso oft anzutreffen wäre, wenn sie auch bewußt verhältnismäßig selten theoretisch formuliert wird. Diese Anschauung, die einen äußerst 'sachlichen' und 'praktischen' Gesichtspunkt darstellen soll, besteht in der Absage an jegliche, welche es auch sei, theoretische Analyse, deren Wechselbeziehung von Psychologie und Pädagogik und in der Anerkennung dessen, daß zur pädagogischen Psychologie die Ergebnisse aller der Forschungen gehören, die die psychologische Methode verwenden und die für die Pädagogik 'Bedeutung' haben. Es versteht sich, daß wir, wenn wir die Errichtung eines wissenschaftlichen Gebiets von der konkreten Art der Erlangung der Tatsachen her vollziehen, als eines grundlegenden, wenn auch nicht immer erkannten Kriteriums, nicht in der Lage sind, zu etwas anderem zu gelangen, als zu einer prinzipienlosen Sammlung von Tatsachen und Sätzen, die mit keinerlei wissenschaftlichem System vereinigt sind. Was kann man wirklich über z. B. solche 'psychologischen' Sätze sagen, die den Satz des Autors einer bei uns sehr bekannten, zweimal wieder aufgelegten "Psychologie in Anwendung auf den Unterricht" von V. Pajl darüber, daß "das Kind eine angeborene Geneigtheit hat, bei Beschäftigungen die Hände zu verwenden" (These 113) oder darüber, daß "das beste Heilmittel für Ermüdung der Schlaf ist" (These 105).

Es ist selbstverständlich nicht schwer zu verstehen, daß darin, die Angaben über die Ermüdung (d. h. über einen spezifisch physiologischen Prozeß) bloß deshalb dem Gebiet der pädagogischen Psychologie zuzurechnen, weil wir bei ihrer Erlangung die Beobachtungen von psychischen Erscheinungen verwenden können, ebenso wenig Logik ist, wie darin, z. B. die Angaben der Temperaturmessung eines Kranken bloß deshalb der Physik zugehörig zu betrachten, weil wir dabei die Beobachtung des Quecksilberanstiegs im Thermometer, d. h. eine unstrittig physische Erscheinung verwenden.

⁹ K. N. Kornilov, "Instinkty, navyki" [Instinkte, Fertigkeiten], Band I, 1935, S. 10; Hervorhebung von uns, A. L.

So muß auch diese Tendenz bürgerlicher Autoren zu einer ihrer wirklichen Begründung beraubten Sammlertätigkeit verschiedenartiger Fakten und Sätze unter dem Namen der pädagogischen Psychologie, die zur Pädagogik 'Beziehung haben', von uns entschieden abgelehnt werden. Wir müssen jedes [????] vollständig erfassen können, *welches* Verhältnis zum pädagogischen Prozeß jeder gegebene Satz hat, jede gegebene Tatsache, die von uns zur Errichtung der pädagogischen Wissenschaft herangezogen hat, welche seine wirkliche, und nicht nur seine scheinbare Bedeutung ist und worin sein wirklicher pädagogischer Wert besteht.

Bevor wir zum positiven Teil unseres Artikels übergehen, haben wir noch die Angaben der Analyse der einzelnen Sätze einer Bilanz zu unterziehen, die von den bei uns bekanntesten Autoren aufgestellt wurden, die die Lösung der Frage nach dem Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik durch sie charakterisieren und ihre von da herrührenden Meinungen über die pädagogische Psychologie.

Wie wir gesehen haben, haben die schädlichen Sätze der Psychologie eine doppelte theoretische Wurzel. Einerseits liegen diese Wurzeln unmittelbar in der bürgerlichen Psychologie, die entstand, indem sie ihre ideologischen, klassenmäßigen Ziele verwirklicht hat und die damit von der objektiven Untersuchung der menschlichen Tätigkeit und von den konkret-historischen Bedingungen ihrer Herausbildung abstrahiert hat. Sie betrachtete die Psyche bloß als Gemeinsamkeit metaphysischer Fähigkeiten – 'Funktionen', die sich so oder anders *offenbaren* können und unter deren Gesetzen sich jegliche Tätigkeit des Menschen aufbaut, darunter auch die Tätigkeit des Kindes im Prozeß des Lernens. Sie sah ihre Hauptaufgabe darin, diese allgemeinen Gesetze zu untersuchen. Im Grunde haben die Vertreter dieser Psychologie bewußt den Grundsatz ignoriert, daß diese Funktionen selbst das Produkt der Tätigkeit des Menschen unter bestimmten gesellschaftlich-historischen Bedingungen sind (und insbesondere unter den Bedingungen der Erziehung und des Lernens), unter denen sich auch nur die Entwicklung einer konkreten historischen menschlichen Persönlichkeit vollendet. Es ist verständlich, daß von diesen psychologischen Positionen auch keine andere Lösung der Frage möglich ist, als die, die wir identisch sowohl in der sogenannten Pädologie, wie auch in der pädagogischen Psychologie finden. Um die Psychologie wirklich zu einer inhaltsreichen und realen Wissenschaft zu machen, die fähig ist, ihren Platz im System der marxistischen Wissenschaften vom Kind zu finden und die fähig

ist, unserer pädagogischen Praxis eine wirkliche Hilfe zu erweisen, bedeutet dies, daß wir ohne jegliches Zögern diese Positionen der bürgerlichen Psychologie ablehnen müssen, Positionen, die die wirkliche *Kraft eines Vorurteils* erhalten haben.

Andererseits liegen die theoretischen Wurzeln der von uns betrachteten Sätze ebenso in der bürgerlichen pädagogischen Wissenschaft selbst. Auch die bürgerliche Pädagogik, die ihr Klassenwesen maskierte, ging ebenso wie die Psychologie von einer mystifizierten Vorstellung von der Natur des Kindes aus, die von der biologischen Umgebung bedingt ist, welche angeblich auch den Verlauf des Lernprozesses bestimmt; deshalb sah sie in Gestalt der Vertreter ihrer empirischen Richtung gerade in den psycho-physiologischen Gesetzen die hauptsächlich und manchmal auch die einzige Grundlage zur Schaffung pädagogischer 'Normen'.

Diese für die bürgerliche pädozentrische Pädagogik klassische Idee konnte natürlich nicht zu einem Auseinanderbrechen der pädagogischen Wissenschaft und zu einer faktischen Koexistenz in ihr in der einen oder anderen verdeckten oder offenen Form *zweier* Pädagogiken führen: Einer empirischen (psychologischen) und theoretischen oder philosophischen Pädagogik, einer Pädagogik des Lernprozesses und einer Pädagogik der 'didaktischen Ergebnisse', einer Pädagogik des Schülers und einer Pädagogik des Lehrers. Dies bedeutet, für die richtige Lösung der Frage nach dem Verhältnis der Pädagogik zu den psychologischen Angaben und zu ihrer richtigen Verwendung durch sie in ihren Zielen müssen wir klar begreifen, worin die wirkliche Grundlage der Gesetzmäßigkeiten des Prozesses des Lernens und der Erziehung in all dem Reichtum der ihn bildenden Momente besteht, des Prozesses, der auch den unzweifelhaften Untersuchungsgegenstand der *einheitlichen* Wissenschaft der Pädagogik darstellt.

2. Die Psychologie in der Errichtung der marxistischen Wissenschaft von den Kindern.

An die Lösung der Frage nach der Beziehung der Psychologie und der Pädagogik müssen wir von zwei Seiten herangehen: Zuerst versuchen wir, diese Frage von der Seite der Psychologie aus und dann von der Seite der Pädagogik aus betrachten.

Wie wir schon gesagt haben, ist bei der Lösung dieser Frage nichts von einer abstrakten Analyse der Beziehung der *Wissenschaft* der Psychologie zur *Wissenschaft* der Pädagogik auszugehen, sondern von einer Betrachtung der *faktischen* Beziehungen, die zwischen den

Prozessen selbst existieren, die von diesen Wissenschaften untersucht werden, d. h. von einer Betrachtung der Wirklichkeit selbst.

Was ist 'das Kind lernt' psychologisch? Es bedeutet, daß es etwas hört und liest, das es etwas tut, schreibt, spricht, denkt, d. h. daß es psychisch *tätig* ist. Wodurch wird diese spezifische Form der Tätigkeit, die wir psychische Tätigkeit nennen, bestimmt? Ihre erste Bedingung ist das Kind selbst mit allen seinen Eigenschaften, die von seiner physischen Organisation abhängen. Aber diese Bedingung stellt an und für sich noch nicht das Bestimmende dar. Um eine Aufgabe zu lösen, muß man selbstverständlich vor allem einen Kopf haben, der zu denken befähigt ist, ganz wie man, um, z. B. Holz zu sägen, vor allem eine Hand haben muß, die befähigt ist, zu sägen. Aber ebenso, wie man nicht sagen kann, daß das Vorhandensein einer Hand beim Menschen die Tatsache *bestimmt*, daß er Holz sägt, genauso kann man nicht sagen, daß die Fähigkeit des Gehirns des Kindes, zu denken, die Tatsache bestimmt, daß es eine Aufgabe löst.

Der Umstand, daß ein gegebener Mensch Holz sägt, wird nicht von seiner [???] zum Sägen von Holz und dem ihn leitenden Bedürfnis bestimmt, sondern diese 'Fähigkeit' ist im Gegenteil selbst von den objektiven gesellschaftlich-historischen Bedingungen seines Lebens bestimmt. *Wie* er sägt, d. h. der konkrete Inhalt dieser Tätigkeit, wird in erster Linie von seiner Beziehung zum Werkzeug und zu dem diese Tätigkeit vermittelnden Werkzeug selbst bestimmt, das in sich die bekannte, historisch entwickelte Handlungsweise materialisiert; er bestimmt sich auch damit, *was* er gerade sägt, und damit, was er für eine Beziehung zu dem Produkt hat, das er erhalten soll.

Diese Abhängigkeiten bleiben nur in ihrer allgemeinsten Gestalt erhalten auch in dem Fall, wenn wir es mit der Tätigkeit in ihrer 'idealen' Form zu tun haben, z. B. mit der theoretischen Tätigkeit des Denkens. Wie ein erwachsener Mensch oder auch ein Kind denkt, kann offensichtlich nicht aus den Gesetzen der Entwicklung seiner 'Fähigkeit' zu denken gefolgert werden, und in Wirklichkeit wird es sowohl von den historischen Formen des Denkens bestimmt, die das Kind sich aneignet (und die durchaus nicht von selbst in seinem Kopf heranwachsen), wie auch davon, *was* es gerade und *für wen* das Kind denkt. Über das Denken eines Kindes auf der Grundlage zu urteilen, kann es z. B. eine formell-logische Aufgabe lösen oder nicht, ohne vorher festzustellen, kann es dies tun oder nicht, ist ebenso unsinnig, wie es überhaupt unsinnig ist, in der Psychologie das Denken zu erforschen und dabei von den

Bedingungen zu abstrahieren, unter denen es stattfindet, davon *was* das Kind denkt und *wie* seine Beziehung zu der Aufgabe selbst ist.

Nicht das Denken bestimmt die Lebensbeziehung, sondern die Lebensbeziehungen bestimmen das Denken.

Wir wollen damit selbstverständlich nicht sagen, daß man bei einem Vorschulkind beliebige, sogar die kompliziertesten Formen des abstrakten Denkens erzielen kann, eine solche Behauptung wäre Unsinn. Indem wir die Abhängigkeit des Charakters des Denkens des Kindes von dem allgemeinen Typ seiner Tätigkeit unterstreichen, bestreiten wir damit nicht im geringsten die Rolle des Alters und ziehen selbstverständlich unsere pädagogischen Möglichkeiten in Betracht, aber das Alter versieht die Psyche des Kindes mit Zügen der Originalität. Wir bestehen bloß darauf, daß es hier keine *direkte* Abhängigkeit gibt, daß man diese Originalität nicht unmittelbar aus dem Alter selbst ableiten kann und daß deshalb nicht ein für allemal fixierte unveränderliche und nicht von den konkreten Bedingungen der Entwicklung des Kindes abhängige Stadien des Denkens gibt. Zeigen etwas das Denken eines zeitgenössischen Kindes und eines Kindes, das in einer anderen historischen Epoche lebte, identische psychische Züge auf? Unterscheiden sich etwa nicht das Denken eines Kindes, bei dem, nach den Worten von Marx, der Kapitalismus 'Besitz von der Zeit für Kinderspiele ergriffen hat' und das Denken seines bürgerlichen Altersgenossen qualitativ voneinander? Denkt etwa ein Kind, das die Umstände in den rauen Kampf um die Existenz geworfen haben, genauso wie ein Kind, das seine Kindheit unter solchen Bedingungen verbringt' unter denen sogar seine Wünsche von den es Umgebenden im voraus erahnt werden?

Selbstverständlich nein.

Welche Folgerungen sind hieraus zu ziehen? Vor allem die allgemeine Folgerung, daß die Psychologie in Wirklichkeit nichts mit abstrakten 'Funktionen' einer abstrakten psychologischen Persönlichkeit zu tun hat, die den Einflüssen der Umgebung unterliegt.

Was ist in diesem Fall Gegenstand der Psychologie? Welche objektiven Zusammenhänge und Beziehungen, welche 'Form der Bewegung der Materie' untersucht sie? Stellt denn das isolierte Subjekt den Gegenstand ihrer Untersuchung dar? Selbstverständlich nein! So das Subjekt und die Wirklichkeit, in der er lebt, auseinanderreißen, so das 'Innere' und das 'Äußere' auseinanderreißen können nur Idealisten. Eine Psyche außerhalb der Beziehungen

des Subjekts zur Wirklichkeit ist eine ebensolche Abstraktion, wie auch eine Psyche außerhalb des materiellen Subjekts selbst.

Den wirklichen Gegenstand der Psychologie stellt nicht ein abstraktes Subjekt als solches dar und selbstverständlich nicht die Wirklichkeit selbst, sondern gerade die spezifischen Prozesse, in denen sich die Beziehung des Subjekts zur Wirklichkeit verwirklicht, d. h., es verwirklicht sich eine bestimmte Form des Lebens.

Dies heißt, die konkreten Bedingungen dieses Lebens gehen inhaltlich, und nicht nur formal, in den Gegenstand der Psychologie ein, das heißt, es existieren keinerlei abstrakte psychologische Gesetzmäßigkeiten und das heißt, abstrahierend von den realen Bedingungen der Entwicklung des Kindes und insbesondere vom Unterrichten, das wohl den Hauptinhalt einer bestimmten Periode seines Lebens darstellt, können wir niemals die wirklichen Gesetze seiner psychologischen Entwicklung verstehen.

Wir bekräftigen deshalb, daß die Tendenz, die Wissenschaft von der kindlichen Psyche in das Prokrustesbett gegebener psycho-physiologischer Laborexperimente zu zwängen, zutiefst reaktionär ist. Diese Tendenzen stellen eine Absage an die wirklich kausale Forschung in der Psychologie dar, denn was können wir über die wirklichen Gesetze der Entwicklung z. B. des sogenannten logischen Gedächtnisses sagen, wenn wir bewußt die Augen vor den Bedingungen verschließen, unter denen auch einzig ihre Entwicklung stattfindet. Es bleibt uns dann nur ein Weg: die Gesetze der Entwicklung des Gehirns oder des Bewußtseins selbst (in seinem metaphysischen Verständnis) zu Autonomem zu erklären und aus ihnen das Leben des Individuums zu folgern. Aber das ist der Weg, den die Pädologie und die bürgerliche Psychologie gingen, – der Weg der reaktionären idealistischen Verzerrung der wirklichen Beziehungen.

Folglich kann die Kinderpsychologie nicht an der Tatsache des Unterrichts und der Erziehung des Kindes vorbeigehen. Der pädagogische Prozeß stellt nicht nur die Bedingung der Entfaltung, oder umgekehrt, der Unterdrückung der dem Kinde 'eigenen' psychischen Prozesse dar, sondern er schafft ebenfalls *neue* Prozesse, *neue* Formen der psychischen Tätigkeit. Man muß deshalb entschieden mit der Lage der Dinge in der Psychologie Schluß machen, wenn die Analyse dieser Formen der psychischen Tätigkeit post festum beginnt, d. h. von den fertigen Resultaten des Unterrichts ausgeht, die den *Anschein* angeblich 'natürlicher'

Formen annehmen, die einer bestimmten Periode in der Entwicklung des Kindes eigen sind und eine angeblich psychologische *Grundlage* des pädagogischen Prozesses selbst darstellen, während sie in Wirklichkeit sein *Produkt* sind.

Die Kinderpsychologie muß den Prozeß der psychischen Entwicklung des Kindes untersuchen, ohne ihn von den spezifischen Bedingungen abzutrennen - den Bedingungen des Prozesses des Unterrichts und der Erziehung, unter denen er sich real vollzieht. Diese spezifischen Bedingungen gehen folglich in den Gegenstand der psychologischen Untersuchung des Kindes ein, wie im übrigen auch überhaupt in den Gegenstand der psychologischen Untersuchung die konkreten historischen Bedingungen eingehen, in denen sich die psychische Tätigkeit vollzieht. Anders – und wir unterstreichen dies noch einmal – wird die Psychologie unausweichlich zu einer Scheinwissenschaft über hypostasierte (d. h. in metaphysische 'Wesen' verwandelte) 'psychologische Funktionen'.

Dies bedeutet, wenn ein Prozeß des Unterrichtens existiert, der die spezifischen Bedingungen der Entwicklung des Kindes darstellt, die besondere Formen seiner psychischen Tätigkeit schaffen, dann muß folglich auch ein solcher Teil der Psychologie existieren, der diese besonderen Formen in den konkreten Bedingungen ihrer Entwicklung untersucht.

Dies ist jedoch erst eine vorläufige Folgerung, die aus der Analyse der faktischen Beziehungen hervorgeht, die zwischen der psychischen Tätigkeit des Kindes und dem Prozeß seiner Erziehung und Unterrichtung stattfinden, wenn wir sie von der Seite der Psychologie betrachten werden. Um diese Folgerung zu präzisieren, sie zu entwickeln und zu konkretisieren, ist es notwendig, daß wir jetzt die uns interessierende Beziehung von der Seite der Pädagogik selbst betrachten.

Hier stoßen wir schon von Anfang an auf eine Schwierigkeit, die für viele als wirklicher Stein des Anstoßes diente und auf deren Analyse wir deshalb besonders eingehen müssen. Sie besteht in folgendem: Wir wissen, daß der Prozeß des Unterrichtens nicht einfach auf ein mechanisches Anfüllen des Kopfes des Kindes mit diesen oder jenen Kenntnissen hinausläuft, die in ihm aufgestapelt werden wie Ware in einem Lagerraum; vielmehr wissen wir, daß das Unterrichten notwendig mit der Entwicklung und dem Umbau der psychischen Tätigkeit des Kindes verbunden ist. Daraus ergibt sich auf den ersten Blick, daß diese psychische Tätigkeit selbst unmittelbar mit dem Untersuchungsgegenstand der Pädagogik zusammenfallen muß. Es

ergibt sich mit anderen Worten, daß die Psychologie des Lernenden von der Pädagogik *absorbiert* wird.

Es ist wirklich unmöglich, dem nicht zuzustimmen, daß keine wirkliche Pädagogik und keine wirkliche inhaltliche pädagogische Forschung möglich ist, aus der die psych[olog]ische Tätigkeit des Schülers herausfiele. Die Pädagogik von der Untersuchung des Kindes abzutrennen ist ein ebenso grober und unverzeihlicher Fehler, wie auch umgekehrt, die Pädagogik vollständig den psychologischen Gesetzmäßigkeiten unterzuordnen. Andererseits ist auch die Annahme, daß die Psychologie des lernenden Kindes den Gegenstand der Pädagogik im engeren Sinne darstellt, offensichtlich nicht stichhaltig. Eine solche Annahme wirft uns erneut auf die falschen Positionen einer Aufspaltung der pädagogischen Wissenschaft in zwei getrennte Teile zurück, auf Positionen in der Art derer, die von Meumann verteidigt werden.

Es wäre falsch zu denken, daß wir der von uns aufgezeigten Schwierigkeit entkommen könnten, wenn wir uns von ihr unter dem Deckmantel allgemeiner Phrasen zurückziehen. Es ist für uns im Gegenteil notwendig, sich in ihr vom Wesen her zurechtzufinden und den Fehler zu finden, der zu der Unmöglichkeit führt, die gestellte Frage richtig zu lösen und folglich auch zu der Unmöglichkeit, vollständig bewußt eine vollwertige pädagogische Forschung zu organisieren. Worin besteht dieser Fehler? Er besteht darin, daß wir in einer solchen Fragestellung von einer falschen Vorstellung über den Gegenstand der Wissenschaft ausgehen, den wir metaphysisch verstehen. Die Frage danach zu stellen, ob die Psychologie oder die Pädagogik den Schüler untersucht, ist falsch. Diese Frage ist deshalb nicht richtig, weil in Wirklichkeit nicht Dinge, nicht 'Körper' außerhalb der Bewegung, außerhalb der Beziehung zu anderen 'Körpern', Gegenstand der Wissenschaft sind, sondern *sich bewegende Körper* – Formen der Bewegung der Materie.¹⁰

An dem Ding selbst ist nicht angeschrieben, Gegenstand welcher Wissenschaft es ist. Jedes gegebene Ding besteht aus vielen unterschiedlichen Beziehungen zu anderen Dingen und kann folglich Gegenstand der Untersuchung vieler Wissenschaften sein, die in ihrer Gesamtheit auch das *allseitige* Wissen von dem gegebenen Ding schaffen. Dies bedeutet, man

¹⁰ Vgl. dazu: Engels, "Dialektika prirody" [Dialektik der Natur], Marx/Engels, Werke Band XIV, S. 411; Engels, "Pis'mo k Marksu" [Brief an Marx] 30. Mai 1873, Marx/Engels, Briefe, 4. Ausgabe, 1932, Seite 293; Lenin, "Filosofskie tetradi" [Philosophische Hefte], Moskau 1934, S. 147.

darf die Frage nicht so stellen: Wenn es um die Untersuchung des lernenden Kindes geht, das selbstverständlich in den Gegenstand der pädagogischen Forschung eingeht, dann *fällt* jegliche andere Forschung, z. B. die psychologische Forschung, entweder mit ihr *zusammen* oder es *ersetzt* sie und 'wählt sich ihren Gegenstand' aus oder sie 'synthetisiert sich' schließlich eklektizistisch, indem es sie absorbiert. Dies ist eine formal-logische Stellung der Frage, die kein bißchen über die Ebene vulgären, kleinbürgerlichen Denkens hinausgeht.

Wir behaupten, daß die wirkliche, lebensvolle Wissenschaft von den Kindern weder unter der Bedingung einer formalistischen Trennung der psychologischen Forschung von der pädagogischen, noch unter der Bedingung ihrer Gleichsetzung, noch auch schließlich unter der Bedingung ihrer eklektizistischen Vereinigung, wie dies die Pseudo-Wissenschaft der Pädologie versuchte, [???Verb fehlt]. Sie kann nur auf der Grundlage einer wirklich *allseitigen* Untersuchung des Kindes aufgebaut werden, die von einem wirklichen und exakten Verständnis der wechselseitigen Verbindungen der unterschiedlichen Beziehungen ausgeht, unter denen es objektiv auftritt und deren Erforschung den Gegenstand der ihnen entsprechenden unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen darstellt.

Deshalb werden wir uns, von Anfang an jegliche antiwissenschaftliche Stellung der Frage von uns werfend, mit der Analyse dessen beschäftigen müssen, was von der Pädagogik untersucht wird.

Zur Klärung der gegebenen Frage ist es notwendig, den pädagogischen Prozeß durchzuanalysieren. Was stellt dieser Prozeß dar?

Vor allem besteht seine unzweifelhafte Charakteristik darin, daß unter der Leitung des Lehrers eine eigentümliche Veränderung des Lernenden vonstatten geht. Diese Veränderung des Lernenden besteht darin, daß er sich die Grundlagen der Wissenschaften aneignet, Kenntnisse, Können und Fertigkeiten erwirbt; darin, daß sich bei dem Lernenden bestimmte politische und moralische Anschauungen herausbilden, eine bestimmte Weltanschauung, diese oder jene persönlichen Neigungen und die ihnen entsprechenden Charakterzüge; sie besteht schließlich darin, daß der Lernende physisch kräftiger, ausdauernder, gewandter, geschickter usw. wird. Es versteht sich, daß alle diese unterschiedlichen Typen von Veränderungen sehr eng untereinander verbunden sind, so daß wir sie nur gedacht streng trennen können.

Einen spezifischen Zug des pädagogischen Prozesses stellt die Tatsache dar, daß die Entwicklung und Veränderung des Lernenden im Ergebnis der Tätigkeit des Lehrers vor sich geht, die *einem bewußten Ziel untergeordnet ist*, – den Erbauer der neuen kommunistischen Gesellschaft vorzubereiten.

Der Lehrer stellt die wahrhaft zentrale Figur des pädagogischen Prozesses dar.

Der Lehrer berücksichtigt selbstverständlich die Besonderheiten des lernenden Kindes, aber auch sie – diese Besonderheiten des Kindes – treten ebenfalls in der Theorie und der Praxis des pädagogischen Prozesses nicht abstrakt auf, sondern in Wechselbeziehung zu den gegebenen Bedingungen der Erziehung und des Unterrichts, d. h. *konkret-pädagogisch*. Es versteht sich, daß diese Besonderheiten, die sich im pädagogischen Prozeß enthüllen, auch nur *durch die Untersuchung dieses Prozesses selbst* untersucht werden können, anders gesagt, sie können nur pädagogisch untersucht werden.

Doch ist unsere pädagogische Untersuchung des Kindes nicht die Untersuchung dessen, nach welchen psychologischen Gesetzen bei ihm z. B. das Interesse zu einem gegebenen Gegenstand entstand, sondern es ist die Untersuchung dessen, ob bei ihm dieses Interesse entstanden ist und welche pädagogischen Maßnahmen es hervorgebracht haben, – und auf diese Frage kann nur die pädagogische, aber durchaus nicht die psychologische Forschung antworten. Es ist für uns sehr wichtig, pädagogisch zu wissen, warum z. B. ein gegebener Schüler schlecht die Arithmetik erlernt und wie man individuell an ihn herangehen muß; aber auch auf diese Frage kann man nur auf der Grundlage pädagogischer Erfahrung antworten; wir können eine genaueste psychologische und Charakteristik des Denkens eines gegebenen Kindes erlangen, aber aus ihr kann man trotzdem auf keinerlei Weise *unmittelbar* die beste Weise folgern, wie man diesem Kind die ihm Schwierigkeiten bereitenden Gesetze der Physik erklären kann.

Also ist die Untersuchung des Kindes in einem solchen Maße nicht abtrennbar von der Untersuchung des pädagogischen Prozesses, wie auch das Kind selbst nicht von diesem Prozeß abgetrennt werden kann; andererseits fällt seine pädagogische Untersuchung ebensowenig mit seiner Untersuchung in der Psychologie zusammen, wie auch z. B. die

Untersuchung eines beliebigen Produkts in der Ökonomie nicht mit der Erforschung seiner physisch-chemischen Eigenschaften zusammenfällt.

Die psychologische Tätigkeit des Kindes drückt seine Beziehung zur Wirklichkeit aus. Das Kind wird folglich in der Psychologie von der Seite seiner Tätigkeit her untersucht, der pädagogische Prozeß tritt jedoch für die Psychologie als Bedingungen dieser Tätigkeit auf, die subjektiv in ihr gebrochen sind.

Folgt jedoch aus all diesem, daß der Pädagoge und die Pädagogik einfach die Angaben der psychologischen Erforschung des lernenden Kindes ignorieren sollen? In keinem Falle. Die Pädagogik soll die Angaben der Psychologie nicht nur, sondern sie kann sie auch faktisch nicht ignorieren, ganz so, wie auch die Psychologie selbst die Angaben der Physiologie oder die Physiologie die Angaben der Biochemie nicht ignorieren kann. Jegliches überhebliche Verhältnis zu psychologischen Angaben führt in der Pädagogik nur dazu, daß den Ort wirklicher psychologischer Kenntnisse kleinbürgerliche Vorstellungen oder – im besten Falle – von der alten Pädagogik bei der Psychologie entlehnte allgemeine Ideen einnehmen, die in der Psychologie selbst schon lange in das Reich der Sage eingegangen sind, wie z. B. die Ideen des klassischen psychologischen Assoziationismus.

Auf diese Weise leugnen wir durchaus nicht die Bedeutung wissenschaftlicher psychologischer Angaben für die pädagogische Forschung. Im Gegenteil, je mehr sich die pädagogische Forschung auf die Angaben der Psychologie stützen wird, umso fruchtbringender wird sie sein. Es ist nur notwendig, diese Angaben richtig zu verwenden, ohne die eigentlich pädagogische Untersuchung durch sie zu ersetzen und ohne zum pädagogischen Psychologismus abzugleiten.

Die letzte Frage, die vor uns steht, ist auch die Frage danach, worin konkret die richtige Wechselbeziehung der psychologischen und der pädagogischen Forschung besteht.

Jegliche pädagogische Forschung geht offensichtlich immer von einer doch pädagogischen Aufgabe aus, d. h. Ausgangspunkt für sie ('die Aufgabe') ist, wie der pädagogische Prozeß, in Übereinstimmung mit der einen oder anderen allgemeinen Aufgabe aufgebaut sein soll. Dabei geht die pädagogische Forschung immer faktisch, wie wir schon gesagt haben, von der einen oder anderen Vorstellung über die entsprechende psychische Tätigkeit des Kindes aus. Wenn

wir z. B. dem Kind die Regeln mitteilen, sich bei der Bestimmung der Redeteile von der Stellung der Frage 'wer?' , 'was?' , 'welcher?' oder 'was tun?' leiten zu lassen, dann gehen wir von der Annahme aus, daß das Kind diese Fragen zu einem Wort ebenso stellt, wie auch wir selbst dies tun. [???

Wir überzeugen uns jedoch weiter davon, daß die Anwendung dieser Regeln das Kind nicht zu fehlerfreien Resultaten führen kann. Offensichtlich ist es methodisch nicht richtig, diese Regel in ihrer gegebenen Gestalt zu geben, und ihre Form muß verändert werden. Andererseits, wenn wir erforschen, worin die psychologischen Besonderheiten der Anwendung dieser Regel durch das Kind bestehen, stellen wir fest, daß das Kind, obwohl es auch die entsprechenden Fragen zu dem Wort stellt, aber das Wort selbst für es nicht als solches auftritt, von seiner formalen Seite, sondern zuerst von ihm als bekannter Gedanke aufgenommen wird, d. h., daß das Kind seine Frage nicht auf das Wort bezieht, sondern auf seinen Sinn; in der Folge kommt auch heraus, daß das Kind z. B. das Wort 'ein guter Mensch' der Gruppe der Adjektive zuschreibt ('welcher Mensch' – ein guter Mensch) und das Zuschreiben des Verbs 'tun' zu der einen oder der anderen Gruppe wird für es deshalb erschwert, weil man doch nicht fragen kann 'was tun?' (tun!).¹¹

Müssen wir diese psychologische Tatsache bei der Änderung der Formulierung der gegebenen Regel oder der Art ihrer Vermittlung an das Kind berücksichtigen? Selbstverständlich, wir müssen, aber aus ihr können wir noch nicht folgern, *wie* sie gerade verändert werden muß, und umso weniger kann man die Folgerung ziehen, daß die Aufgabe der Unterscheidung der Redeteile nicht dem 'Niveau' der geistigen Entwicklung von Kindern des gegebenen Alters entspricht. Dies bedeutet, die pädagogische Forschung hat als Gesuchtes (hier: 'Aufgegebenes') den Aufbau des pädagogischen Prozesses selbst, und die eigentliche psychologische Charakteristik der Tätigkeit des Kindes stellt für sie, prinzipiell gesprochen, das ihr von der Psychologie Gegebene oder sogar *Aufgegebene* dar.

Die umgekehrte Beziehung haben wir in der psychologischen Forschung. Der pädagogische Prozeß als Bedingung der Tätigkeit des Kindes ist, umgekehrt, der psychologischen Forschung *gegeben* und *aufgegeben* ist ihr die psychologische Charakteristik selbst dieser Tätigkeit.

¹¹ Diese Beobachtung wurde der psychologischen Forschung von L. I. Bozovic zur Verfügung gestellt.

Jegliche Erforschung der Psyche des lernenden Kindes geht folglich von dem einen oder anderen Abschnitt der lebendigen pädagogischen Wirklichkeit aus, von der einen oder anderen pädagogischen Tatsache. Diese Ausgangstatsache wird im Fall der Notwendigkeit unter Laboratoriumsbedingungen nachgebildet, d. h. sie wird in ihrer einfachsten und ausdrucksstärksten Form genommen, damit die gesuchte psychologische Charakteristik der Tätigkeit des Lernenden sich mit genügender Klarheit zeigen kann und Gegenstand einer genauen psychologischen Untersuchung werden kann. Die Vorstellung von der psychischen Tätigkeit des Lernenden, die wir im Resultat unserer Untersuchung erhalten haben, stellt das Endresultat der psychologischen Forschung dar. Diese neue Vorstellung von der psychischen Tätigkeit des Lernenden ist, das versteht sich nicht neutral, wie wir schon gesagt haben, im Verhältnis zur pädagogischen Ausgangswirklichkeit und der ihr entsprechenden pädagogischen Theorie. Indem sie sich prinzipiell und qualitativ oder sogar bloß nach dem Grad ihrer Ausgearbeitetheit und der Vorstellung über die psychische Tätigkeit des Lernenden unterscheidet, auf die sich die Organisation des pädagogischen Prozesses, gleichgültig ob bewußt oder spontan, faktisch gestützt hat, muß sie notwendig im Ergebnis der angebrachten Korrektur zu ihrer Veränderung und Vervollkommnung führen. Darin besteht auch die Bedeutung der Forschung in der Psychologie für die Pädagogik.

So kann dieser ganze Prozeß der Bewegung der Forschung, im ganzen genommen, schematisch auf folgende Weise dargestellt werden:

1. der pädagogische Prozeß als Ausgangsmoment der Forschung;
2. die psychische Tätigkeit des Lernenden als einer der Momente dieser Wirklichkeit – Gegenstand der psychologischen Forschung;
3. das Resultat der psychologischen Forschung – eine neue psychologische Vorstellung von der gegebenen Tätigkeit des Lernenden;
4. die pädagogische Forschung, die zur Veränderung des pädagogischen Prozesses auf der Grundlage der Berücksichtigung dieser neuen psychologischen Vorstellung von der Tätigkeit des Lernenden unter den gegebenen Bedingungen führt; und schließlich
5. die neue pädagogische Wirklichkeit als Resultat dieser Veränderung.

Bei der Betrachtung dieses Schemas klären sich, wie uns scheint, alle uns interessierenden grundlegenden Wechselbeziehungen. Vor allem wird offensichtlich, daß die Wirklichkeit, die Gegenstand der psychologischen Forschung darstellt, nicht mit der Wirklichkeit

zusammenfällt, die von der Pädagogik untersucht wird; die erstere ist bloß einer der Momente der pädagogischen Wirklichkeit. Zweitens besteht sie darin, daß die Wirklichkeit, die von der Pädagogik erforscht wird, und die Wirklichkeit, die von der Psychologie erforscht wird, innerlich miteinander verbunden sind, daß sie sich aber durchaus nicht verdoppeln und nicht gegenseitig ersetzen. Und schließlich als letztes – es klärt sich die Beziehung der psychologischen Forschung zur pädagogischen Praxis: Diese Beziehung ist, wie wir sehen, keine direkte; die Folgerungen der psychologischen Forschung müssen vor allem pädagogisch durchdacht werden, d. h. ihr wirklicher Platz und ihre wirkliche Bedeutung müssen erst in der nachfolgenden pädagogischen Forschung (wir verwenden hier den Begriff Forschung im breitesten Sinne des Wortes) gefunden werden. Im übrigen geht das letztere schon daraus hervor, daß psychologische Angaben, wie wir mehrfach unterstrichen haben, überhaupt nicht als *einzig* Begründung dienen können, auf der der pädagogische Prozeß aufgebaut wird; ihre adäquate Verwendung stellt auch eine der Aufgaben der pädagogischen Forschung dar.

Indem wir auf der Notwendigkeit einer exakten *Unterscheidung* der psychologischen und der pädagogischen Forschung bestehen, sind wir jedoch ganz und gar nicht geneigt, ihre *Trennung* zu verteidigen. Ihre Unterscheidung stellt für uns bloß das Mittel dar, um Psychologie und Pädagogik richtig miteinander zu *verbinden* und durchaus nicht, sie voneinander loszutrennen.

Die Psychologie kann niemals eine wirksame und inhaltsreiche Wissenschaft werden, wenn sie abstrakt bleibt und sich in ihren Verallgemeinerungen nicht auf die Ausarbeitung konkreter Fragen stützen wird, die mit den aktuellen Aufgaben unseres Aufbaus verbunden sind, und, in erster Linie, mit den Aufgaben, die von der Pädagogik aufgestellt werden. Die Lösung dieser Aufgaben muß auch den Inhalt des Teils der psychologischen Wissenschaft darstellen, dem man die Benennung 'pädagogische Psychologie' geben kann, ähnlich, wie wir z.B. einen bestimmten Teil der Chemie 'biologische Chemie' nennen. Wie auch die biologische Chemie, die einen organischen Teil der modernen Physiologie darstellt, so muß auch die pädagogische Psychologie einen unabtrennbaren Teil der Versuchspädagogik darstellen. Bedeutet dies etwa jedoch, daß die Ausarbeitung der Probleme der pädagogischen Psychologie unmittelbar in die Hände der Pädagogen übergeben werden soll? Selbstverständlich nein.

Dies kann eine vollkommen unerwünschte Abtrennung der pädagogischen Psychologie von der sogenannten allgemeinen Psychologie schaffen, die vor allem vom Gesichtspunkt der

Bedingungen der vollwertigen Entwicklung der pädagogischen Psychologie selbst unerwünscht ist. Es ist notwendig, daß die Forschungen in der pädagogischen Psychologie von Psychologen durchgeführt werden, aber daß sie im System der *pädagogischen* Forschungsinstitute und gemäß der Thematik dieser Institute durchgeführt werden. Es versteht sich, daß eine solche Trennung der Arbeit zwischen Psychologen und Pädagogen dabei nicht verabsolutiert werden soll. In keinem System benachbarter Wissenschaften wird eine absolute Trennung der Forschungen durchgeführt, und sie kann auch nicht durchgeführt werden; dies wäre eine Unsinnigkeit, die nur zum ständigen Verschieben von Problemen von den einen Forschungen zu anderen führen würde. Praktisch muß diese Frage im Verhältnis der Psychologie und der Pädagogik ebenso gelöst werden, wie sie auch in anderen Wissenschaften gelöst wird. Wenn als *grundlegendes* Problem ein pädagogisches Problem auftritt, dann muß es vollständig von Pädagogen bearbeitet werden, sogar dann, wenn man bei seiner Bearbeitung auf psychologische Fragen stößt; wenn, umgekehrt, für die Beurteilung einer im Grunde psychologischen Forschung die Notwendigkeit auftritt, die eine oder andere Seite des pädagogischen Prozesses zu untersuchen (wie das für gewöhnlich auch der Fall ist), dann muß dies selbstverständlich unmittelbar der psychologische Forscher selbst tun. Dabei ist nur wichtig, daß jedesmal, wenn eine pädagogische Forschung in eine psychologische übergeht oder umgekehrt, dieser Übergang vom Forscher selbst klar vergegenwärtigt wird.

Die Durchführung einer vollwertigen Verbindung zwischen der psychologischen und der pädagogischen Forschung ist außerordentlich wichtig auch für die Pädagogik selbst. "Die Pädagogik ist eine Gesellschaftswissenschaft, aber in ihrer Arbeit an Fragen der Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation kann sie nicht abseits der wissenschaftlichen Resultate der Wissenschaften stehen, die eine Beziehung zum Kind und seiner Untersuchung haben. Die Pädagogik muß aus diesen wissenschaftlichen Gebieten das entnehmen, was für sie notwendig ist, und sie muß sie zur Bearbeitung solcher wissenschaftlicher Probleme anregen, die vom Gesichtspunkt einer allseitigen Untersuchung des kindlichen Organismus wichtig sind. Die Trennung der Pädagogik von diesen wissenschaftlichen Gebieten stieß sie und stößt sie auf dem Weg der Scholastik und der Pseudowissenschaftlichkeit."¹²

¹² [Ein Wort, offensichtlich der Verfassersname, ist durchgestrichen und auf der Kopie nicht zu lesen; Anm. des Übersetzers] "Osnovnoe napravlenie bor'by sa pod'em sovetskoj skoly i pedagogiceskogo obrasovanija" [Die Grundrichtung des Kampfes für den Aufschwung der sowjetischen Schule und der pädagogischen Bildung], Moskau 1936, S. 45.