

A. N. Leont'ev

Die sowjetische Psychologie nach dem Beschluss des Zentralkomitees der KPdSU(B) vom 4. Juli 1936 über die pädologischen Verzerrungen im System der Volkskommissariate für Bildung.¹

1.

Der Beschluß des Zentralkomitees der KPdSU(B) "Über die pädologischen Irrlehren im System der Volkskommissariate für das Bildungswesen" vom 4. Juli 1936, der die "Pädologie" als Pseudowissenschaft entlarvt und die Aufgabe gestellt hatte, eine marxistische Wissenschaft vom Kind zu schaffen, hat in der Entwicklung unserer Schule und der pädagogischen Wissenschaften, darunter auch in der Entwicklung der Psychologie, eine bedeutende Rolle gespielt. Das zeigt sich heute, zehn Jahre nach diesem historischen Beschluß, besonders deutlich, wenn wir auf den von der sowjetischen Psychologie seit damals zurückgelegten Weg zurückschauen.

Wir wollen in dem vorliegenden Artikel keinen erschöpfenden Überblick über das in diesem Zeitraum von der Psychologie Geleistete geben; wir wollen nur auf jene Fragen näher eingehen, deren Lösung die größten pädologischen Verzerrungen enthielt. Diese Fragen stehen alle mit dem allgemeinen Problem der Entwicklung des Psychischen in Zusammenhang.

Die Ausarbeitung dieses Problems, dem eine gewaltige theoretische und praktische Bedeutung zukommt, war seinerzeit unberechtigterweise fast ausschließlich den Pädologen übertragen worden. Seine wissenschaftliche schöpferische Lösung auf der Grundlage der marxistischen Dialektik wurde letztlich durch die unkritische Übernahme bürgerlich-psychologischer, im Grunde genommen reaktionärer Ansichten über die Entwicklung ersetzt. Mit diesen Ansichten begründeten die Pädologen auch das Haupt-"Gesetz" der Pädologie – das Gesetz der fatalistischen Bedingtheit des Schicksals der Kinder durch biologische und soziale Faktoren. Wie es im Beschluß des Zentralkomitees der Partei hieß, "steht dieses zutiefst reaktionäre 'Gesetz' in krassem Widerspruch zum Marxismus und zur gesamten Praxis des sozialistischen Aufbaus, der die Menschen im Geiste des Sozialismus erfolgreich umerzieht und die Überbleibsel des Kapitalismus in der Ökonomie und im Bewußtsein der Menschen ausmerzt".

Was sind das für theoretische Anschauungen, die auch heute noch in der ausländischen Kinderpsychologie vorherrschen und auf deren eklektischer Vereinigung, mit "marxistischen" Phrasen bemäntelt, die Pädologie basierte? Das sind Anschauungen, die von einer metaphysischen Konzeption der Entwicklung, von einer "Zwei-Faktoren-Theorie" ausgehen. Die einen unterstreichen besonders den biologischen Faktor – die Vererbung auf das Kind – und betrachten das familiäre Milieu nur als eine Bedingung, die das Zutagetreten der ererbten Fähigkeiten und Eigenschaften des Kindes entweder begünstigt oder umgekehrt hemmt. Andere "Theorien" halten das äußere Milieu für die Hauptkraft, die das Schicksal der Kinder bestimmt, und betrachten das Kind selbst als ein passives, rein "reaktives" Wesen, das allein den äußeren Einflüssen unterliegt. Anders ausgedrückt: Wie sich ein Kind entwickelt und was

¹ [Sovetskaja psichologija posle postanovlenija CK VKP(b) "O pedologičeskich izuraščenijach v sisteme narkomprosov" ot 4 ijulja 1936 goda. In: Sovetskaja pedagogika, 1946, Nr. 7, S. 21-31. Rohübersetzung von Isolde Maschke-Luschberger. Für den Druck bearbeitet von Georg Rückriem.]

es wird, ist quasi von vornherein durch das äußere Milieu – die Bedingungen, in denen es lebt – festgelegt.

Die einen wie die anderen Anschauungen versuchten gleichermaßen, wenn auch auf verschiedenen Wegen, die Herrschaftsansprüche der "höheren Rassen" und Ausbeuterklassen zu begründen – die einen, indem sie die fatale Rolle der Vererbung behaupteten, die anderen, indem sie die ebenso fatale Abhängigkeit der Zukunft des Kindes davon ins Feld führten, wie günstig oder ungünstig die äußeren "Milieu"-Bedingungen seiner Entwicklung sind.

Das bei den Pädologen beliebte Verfahren der eklektischen Vereinigung dieser Anschauungen zu "synthetischen" Konzeptionen führte nur zur Verdoppelung der Fehlerhaftigkeit der einen wie der anderen, ohne sie auch nur um einen Deut wissenschaftlicher oder weniger reaktionär zu machen.

Die aus der pädologischen "Theorie" hervorgegangene Untersuchungspraxis mit Hilfe von Tests hat direkten Schaden angerichtet. Vor allem haben die Testergebnisse dem Kind selbst den Stempel der Minderwertigkeit aufgedrückt, und anstatt ihm die pädagogische Hilfe zu gewähren, die es brauchte, wurde es aus der normalen Schule gejagt, was sich auf seine weitere Entwicklung wahrhaft unheilvoll auswirken konnte.

Zweitens haben die Überprüfungen mittels Tests, die, so der Anspruch ihrer Befürworter, zuverlässige wissenschaftliche Gutachten ermöglichen, die *wirkliche* Untersuchung der Individualität des Kindes während der pädagogischen Arbeit durch den Lehrer abgelöst und die Entwicklung gründlicher Untersuchungsmethoden in der Kinderpsychologie behindert.

Ein sehr wichtiger Sachverhalt, der ebenfalls unmittelbar aus der pädologischen "Theorie" resultierte, bestand darin, daß die wahre Rolle, die Erziehung und Unterricht in der Entwicklung der Kinder spielen, grob unterschätzt wurde, und folglich wurde auch die Rolle des Lehrers ebenso grob unterschätzt: Der Lehrer wurde von den Pädologen unberechtigt "entlastet", er wurde nicht nur vom Studium der Kinder freigestellt, sondern auch von seinen pädagogischen Grundpflichten und -rechten entbunden. Denn wenn man davon ausgeht, daß die bestimmenden "Faktoren" der kindlichen Entwicklung entweder die Umwelt oder biologische Momente oder beides zusammen sein können, dann fallen der konkrete Prozeß des eigentlichen Lebens des Kindes und insbesondere sein für das Kind zentraler Inhalt – das Lernen – unausweichlich heraus. "Herausfällt" natürlich auch der Lehrer, der gerade diesen zentralen Lebensinhalt des Kindes – seine Tätigkeit in der Schule – organisiert. Das reale Leben, die reale Tätigkeit des Kindes sowie die Rolle von Erziehung und Unterricht in seiner Entwicklung werden von der "Zwei-Faktoren"-Theorie genau deshalb ignoriert, weil diese Theorie sowohl die äußeren Bedingungen der psychischen Entwicklung (das "Milieu") als auch ihre biologischen Voraussetzungen abstrakt, losgelöst von den konkret entstehenden Lebensbeziehungen des Kindes und von seiner eigenen Entwicklung und Erziehung, betrachtet.

In der sogenannten Pädologie wurden also sowohl die allgemeine Theorie der psychischen Entwicklung als auch die Probleme der Umwelt und schließlich der Begabung, die psychologischen Untersuchungsmethoden und das Problem des Verhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik verzerrt dargestellt. Dabei wurden die Kinderpsychologie, die Entwicklungsphysiologie und andere spezielle Wissenschaften, die sich mit dem Kind beschäftigen, nur als "Teil-" und Hilfsdisziplinen betrachtet, die pädologisch zu "synthetisieren" sind, und die Pädagogik wurde aus dem Kreis der echten Wissenschaften überhaupt ausgeschlossen.

Der Beschluß des Zentralkomitees der Partei, der forderte, die pädologische Praxis zu beseitigen, die "Theorie" der Pädologie vernichtend zu kritisieren und die Pädagogik und die Pädagogen wieder voll in ihre Rechte einzusetzen, machte den Weg frei für die vollwertige Entwicklung aller Wissenschaften vom Kind, darunter auch für die Entwicklung der Kinder- und pädagogischen Psychologie. Die von den sowjetischen Psychologen begonnene

gründliche kritische und positive Ausarbeitung der oben erwähnten Probleme hat nicht nur in der Kinder- und pädagogischen Psychologie zu einem Aufschwung geführt, sondern auch in allen anderen Bereichen der sowjetischen Psychologie, die den ihr rechtmäßig zustehenden Platz im System der sowjetischen Wissenschaft fest eingenommen hat.

2.

Der Kritik der bürgerlichen Theorien der Entwicklung des Psychischen, auf denen die sogenannte Pädologie basierte, waren nicht nur spezielle kritische Arbeiten der Psychologen gewidmet. Viel Platz wurde ihr auch in Untersuchungen eingeräumt, die konkrete psychologische Fragen ausarbeiten. Bei dieser kritischen Arbeit bildeten sich natürlich auch positive Ansichten über die theoretischen Grundprobleme der psychischen Entwicklung der Kinder heraus.

Im Gegensatz zur "Zwei-Faktoren"-Theorie, die die Umwelt abstrakt und metaphysisch, als eine gewisse äußere Kraft betrachtete, die mit einer anderen Kraft – den Anlagen des Kindes – "in Wechselwirkung" steht, und dieses Milieu mechanisch in ein "natürliches" und ein "soziales" gliederte, entwickelten die sowjetischen Psychologen die dialektisch-materialistische Auffassung von der Rolle der Umwelt in der psychischen Entwicklung der Kinder.²

Es wurde aufgezeigt, daß die äußeren Bedingungen, die das Kind umgeben, in der Entwicklung niemals als etwas Unbewegliches, Unveränderliches auftreten. Sie werden nicht nur durch die Menschen verändert, sondern das Kind selbst, das in eine aktive Beziehung zu ihnen tritt, ändert dadurch ihren Einfluß auf sich selbst. Es geht nicht nur darum, daß die Welt der Erscheinungen, die sich dem Kind eröffnen, immer umfänglicher und immer reicher wird und daß deshalb die umgebende Welt beispielsweise für ein dreijähriges Kind und für ein zehn- oder zwölfjähriges Kind natürlich keineswegs ein- und dieselbe ist. Im Laufe seines Lebens entwickelt das Kind gleichzeitig auch bestimmte Vorstellungen von der Umwelt; dabei nimmt es die einen Erscheinungen als negative wahr und beginnt relativ früh, sich ihnen entgegenzustellen; die anderen nimmt es als positive Erscheinungen wahr und trachtet daher nach ihnen, indem es sich entsprechende Ziele setzt.

Wodurch wird bestimmt, wie das Kind die Umwelt wahrnimmt, erkennt? Das wird dadurch bestimmt, wie sich seine Lebensbeziehungen gestalten, welchen Inhalt seine Tätigkeit hat. Das Leben, die Tätigkeit des Kindes entwickeln sich jedoch nicht spontan; die entscheidende Rolle fällt hier der Erziehung zu. Schon von den allerersten Schritten an, die es in seinem Leben macht, beginnt das Kind sich die gesellschaftlich erarbeitete Erfahrung anzueignen. Es erlernt die menschlichen Handlungsweisen in der es umgebenden gegenständlichen Wirklichkeit, und es eignet sich die Sprache an, in deren verbalen Bedeutungen diese Wirklichkeit verallgemeinert, widerspiegelt ist. Gleichzeitig steht es vor den Forderungen der Menschen in seiner Umgebung, die es nicht nur lehren, sondern auch aktiv seine Lebensbeziehungen organisieren, d.h. es aktiv erziehen. Dieser bewußt gelenkte Erziehungsprozeß, der bestimmten, von der Gesellschaft entwickelten Zielen untergeordnet ist, läuft zuerst in der Familie und im Kindergarten und später in der Schule, im gesellschaftlichen Leben. In diesem Prozeß vollzieht sich auch die psychische Entwicklung des Kindes, die Entfaltung seiner Tätigkeit, die Herausbildung seines Bewußtseins.

Die These von der Einheit der Entwicklung und Erziehung, die These, daß sich die Entwicklung des Psychischen in der aktiven Tätigkeit des Kindes unter dem entscheidenden

2 G.S.Kostjuk. Über die Rolle der Vererbung, der Umwelt und der Erziehung in der psychischen Entwicklung des Kindes. Sovetskaja pedagogika, Nr. 6, 1940. Hier, wie auch im weiteren, führen wir nur einige Arbeiten sowjetischer Autoren an, ohne jedoch die ganze Literatur zu der angeschnittenen Frage auszuschöpfen.

Einfluß von Unterricht und Erziehung vollzieht, diene der weiteren Ausarbeitung der Entwicklungsprobleme in der Psychologie als allgemeine Grundlage.

Einer der wesentlichsten Schritte bestand hier in der Untersuchung der Stadialität der Entwicklung des Psychischen, d.h. in der Feststellung qualitativ eigentümlicher Stadien in der psychischen Entwicklung des Kindes und in der Untersuchung der Übergänge zwischen ihnen.³ Im Unterschied zu den pädologischen Periodisierungen der Kindheit, die sich auf solche Merkmale wie Milchzähne, Entwicklung der Geschlechtsdrüsen und dergleichen, stützten, wurde eine Periodisierung entwickelt, deren Grundlage die Verschiedenheit des allgemeinen Typs der Lebensbeziehungen des Kindes bildet, wobei diese Beziehungen selbst natürlich nicht ein für allemal für ein bestimmtes Alter reserviert sind, durch ein Alter gleichsam unmittelbar erzeugt werden, sondern sich im Laufe der historischen Entwicklung der Gesellschaft verändern.

Die Theorie der Stadialität der psychischen Entwicklung ermöglicht, auch die allgemeine These von der Einheit der Entwicklung, der Erziehung und des Lernens zu konkretisieren. Das konkrete Verhältnis zwischen Entwicklung und Lernen bleibt, wie auch der Inhalt dieses Prozesses, in den verschiedenen Stadien nicht gleich. Lernen findet sowohl im Säuglingsalter als auch im Vorschulalter statt; es lernt das Kleinkind, es lernt der Schüler, und es lernt der Erwachsene, aber das Lernen nimmt in ihrem Leben einen unterschiedlichen Stellenwert ein, es ist mit ihren anderen Lebensbeziehungen unterschiedlich verknüpft und besitzt für sie einen psychologisch unterschiedlichen Sinn. Das muß unbedingt betont werden, weil sonst der Begriff des Lernens nicht konkret genug und übermäßig erweitert wird, wodurch seine Spezifik auf den verschiedenen Entwicklungsstadien und insbesondere die Spezifik des schulischen Lernens verwischt würde, verlorenginge.

Die Ausarbeitung des Problems der Entwicklung des Psychischen erfolgte keineswegs nur auf der rein theoretischen Ebene, sie stützte sich sowohl auf experimentelle Untersuchungen einzelner psychischer Prozesse als auch auf die Untersuchung konkreter Arten der ganzheitlichen Tätigkeit des Kindes. Unter den ersten müssen insbesondere die Untersuchungszyklen zur Entwicklung der kindlichen Wahrnehmung, zur Sprachentwicklung der Kinder auf verschiedenen Altersstufen, zur Entwicklung des Gedächtnisses und der verschiedenen Formen des Denkens genannt werden.⁴ In einigen dieser Untersuchungen wurde auch die These experimentell begründet, daß die Formierung und Entwicklung der einzelnen psychischen Prozesse nicht als ein "Heranreifen" vor sich gehen, sondern im Laufe der Entwicklung einer konkreten Tätigkeit, im Zusammenhang mit der Entwicklung ihrer psychologischen Struktur, ihrer Gerichtetheit und der sie bewegenden Motive; gleichzeitig

3 A. N. Leont'ev, K teorii razvitija psichiki rebenka [Zur Theorie der psychischen Entwicklung des Kindes], in: Sovetskaja pedagogika, 8 (1944) 4, S. 34-44. [Bei Leont'ev wird irrtümlicherweise als Erscheinungsjahr 1945 angegeben.]

4 G.T. Ovsepjan. Razvitie nabljudenija u rebenka [Die Entwicklung der Beobachtung beim Kind]. Učenyje zapiski pedagogičeskogo in-ta im. Gercena, t. XVIII, 1939, und andere Arbeiten im gleichen Band; K.E. Chomenko, Vosprijatije izobraženija u detej mladšego vozrasta [Die Wahrnehmung von Abbildungen bei jüngeren Schülern]. Učenyje zapiski Char'kovskogo pedagogičeskogo in-ta, t.I, 1939 (ukrain.); M. N. Volokitina, Osobennosti vosprijatija i grafičeskogo izobraženija v doškolnom vozraste [Besonderheiten der Wahrnehmung und graphischen Darstellung im Vorschulalter]. Učenyje zapiski instituta psichologii. t. II, 1940; A.V. Zaporotec und G.D. Lukov, Razvitie myšlenija u detej mladšego vozrasta [Die Entwicklung des Denkens bei jüngeren Kindern]. Učenyje zapiski Char'kovskogo pedagogičeskogo instituta, t. VI, 1941; V.I. Asnin, **Originaltitel???** [Die Entwicklung des anschaulich-aktiven Denkens des Kindes]. Arbeiten der wissenschaftlichen Konferenz für Pädagogik und Psychologie. Kiev, Bd. II, 1941 (ukrain.); D. N. Uznadze, Razvitie techničeskogo myšlenija v škol'nom vozraste [Die Entwicklung des technischen Denkens im Schulalter]. Arbeiten des Instituts für Psychologie der Akademie der Wissenschaften der Grusinischen SSR, Bd. I, 1942; R. Natadze, Genezis obrazovanija ponjatija [Genese der Begriffsbildung]. Trudy Tbilisskogo universiteta, t. XII, 1940; Ders., K razvitiju operacij klassificirovanija v škol'nom periode [Zur Entwicklung von Klassifizierungsoperationen in der Schulzeit]. Mitteilungen der Akademie der Wissenschaften der Grusinischen SSR, Bd. III, Nr. 3, 1942 und andere Arbeiten grusinischer Autoren (grus.).

haben diese Untersuchungen besonders deutlich gemacht, welche *reiche Möglichkeiten der Erziehung* der psychischen Prozesse innewohnen.

Die unumstößlich experimentell festgestellte Tatsache, daß die einzelnen Prozesse in der Entwicklung ihre Abhängigkeit von der Struktur der Tätigkeit offenbaren, die mit Hilfe dieser Prozesse vollzogen wird, hat natürlich das im weiteren zu untersuchende Problem aufgeworfen, wie die verschiedenen Tätigkeitsarten psychologisch organisiert sind, in welchen inneren Wechselbeziehungen die die Tätigkeit bildenden wichtigsten Komponenten – die äußeren und inneren, subjektiven – stehen. Unter diesem Gesichtspunkt wurden die Haupttätigkeitsarten des Kindes – das Spiel und das Lernen – Gegenstand gründlicher psychologischer Untersuchung. Gerade in diesen Untersuchungen gelang es, ihre konkrete Umstrukturierung zu studieren, die mit innerer Notwendigkeit im Laufe ihrer Entwicklung vor sich geht. So wurde beispielsweise experimentell nachgewiesen, wie die psychologischen Elemente, die in den frühen Formen kreativer Spiele nur latent enthalten sind, auf den folgenden Entwicklungsetappen der Spieltätigkeit ihren wichtigsten Inhalt bilden und die Spielelemente, die zuvor so deutlich hervortraten, nunmehr in den Hintergrund treten.⁵

Viel Aufmerksamkeit wird heute in der Kinderpsychologie der Entwicklung der Lerntätigkeit des Kindes gewidmet. Dieses Problem steht mit einer besonders aktuellen Frage in Zusammenhang. Bereits die psychologische Untersuchung des Verhaltens siebenjähriger Kinder zu Beginn ihres schulischen Lebens⁶ wirft die wichtige Frage nach der psychologischen Schulreife des Kindes auf, denn der Unterricht stellt bestimmte Forderungen an die Psyche der Kinder – an ihr willkürliches Gedächtnis, ihre aktive Wahrnehmung, ihre Fähigkeit, das eigene äußere Verhalten zu steuern usw. Eine andere wichtige Frage, die sich aus der gründlichen psychologischen Analyse des Lernens ergibt, ist die Frage nach der Entwicklung der Bewußtheit des Lernens.⁷ Ist doch das Lernen in der Schule für ein Kind von 7-8 Jahren und einen Jugendlichen von 16-17 Jahren psychologisch nicht ein und dasselbe. Sie haben ein unterschiedliches Verhältnis zum Lernen, am Lernen interessieren sie verschiedene Seiten dieses Prozesses, es ist für sie anders motiviert und hat deshalb subjektiv einen verschiedenen Sinn, wird unterschiedlich begriffen. Es verändert sich auch das Verhältnis zur Schule insgesamt, zum Lehrer, zu den Zensuren und zu den Unterrichtsfächern. Die Umstrukturierung aller dieser konkreten Beziehungen schafft auch den Inhalt der Entwicklung des bewußten Lernens im Schulalter. Die psychologische Ausarbeitung dieser Frage erforderte zwangsläufig spezielle Untersuchungen im Bereich der großen und komplizierten theoretischen Probleme der Psychologie: des Problems der Entwicklung der Motive und des psychologischen Problems der Entwicklung des Bewußtseins. Beide Probleme sind gegenwärtig in einer Reihe von Einzeluntersuchungen zur Kinderpsychologie konkretisiert worden (Abteilung Kinderpsychologie des Instituts für Psychologie an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, Lehrstuhl für Psychologie am Pädagogischen Institut Char'kov u.a.).

Mit dem allgemeinen Problem der psychischen Entwicklung steht auch das Problem der Begabung in Zusammenhang. Dieses Problem, das in der Pädologie aufs äußerste entstellt worden war, hat in unserem Land – einem wahren "Land der Talente" – alleine in der Geschichte beispiellose Bedeutung erlangt. Das Leben unserer sozialistischen Gesellschaft, das eine allgemeine schöpferische Bewegung des ganzen Volkes auf allen Gebieten der Praxis, der Wissenschaft und der Kunst ins Leben gerufen und viele hunderttausend Talente unter den Kindern der Arbeiter, der Bauernschaft und anderer Schichten der werktätigen

5 Einen Überblick über die psychologischen Untersuchungen des Spiels (von D.B. El'konin, F.I. Fradkina u.a.) siehe in dem Artikel A.N. Leont'ev, *Psichologičeskie osnovy dožkol'noj igry* [Psychologische Grundlagen des Spiels im Vorschulalter]. In: *Sovetskaja pedagogika*, Nr. 8-9, 1944 [S. 37-47].

6 M.N. Volokitina, *K psichologičeskoj charakteristike povedenija detej-semiletok v ōko le* [Zur psychologischen Charakterisierung des Verhaltens siebenjähriger Kinder in der Schule]. In: *Sovetskaja pedagogika*, Nr. 8, 1945.

7 A.N. Leont'ev, *Psichologičeskie voprosy soznatel'nosti učenija* [Psychologische Fragen der Bewußtheit des Lernens]. In: *Sovetskaja pedagogika*, Nr. 1, 1946.

Bevölkerung hervorgebracht hat, hat die Unrichtigkeit der reaktionären Ideen, nach denen vor allem die Kinder der privilegierten Klassen begabt sind, unwiderleglich bewiesen. Gleichzeitig hat die ausgedehnte Praxis der Erziehung der Talente in unserem Land die Bedeutung, die der Schaffung einer wirklich wissenschaftlichen psychologischen Begabungstheorie zukommt, besonders unterstrichen.

Die sorgfältige kritische Analyse der Arbeiten, auf die sich die bürgerlich-psychologischen Anschauungen über die Begabung stützen, hat die gewaltigen Fehlleistungen ihrer Autoren und die Unzulänglichkeit ihrer Hauptmethoden, vor allem der Methode der "Begabungstests", aufgedeckt. Diese wissenschaftlich-kritische Arbeit in Verbindung mit der gründlichen Untersuchung der Entwicklung konkreter Formen der Begabung ermöglichte es, ein neues, wahrhaft wissenschaftliches Herangehen an das Begabungsproblem zu entwickeln.⁸

Die Verschiedenheit der "körperlichen Kräfte und seelischen Fähigkeiten der Menschen" als eine Tatsache anerkennend, haben wir jedoch keinen Grund, die Fähigkeiten als unmittelbar angeboren zu betrachten. Angeboren können nur die entsprechenden anatomisch-physiologischen Besonderheiten, d.h. die Anlagen, sein. Die Fähigkeiten sind immer ein Produkt der Entwicklung, die, gestützt auf diese Anlagen, erst im Prozeß der entsprechenden konkreten Tätigkeitsarten, im Erziehungs- und Lernprozeß, erfolgt. Deshalb werden in den einen Fällen, unter den einen sozialen Bedingungen – bei denselben Anlagen – die Fähigkeiten der Menschen nicht entwickelt, bleiben sie unterdrückt, wogegen sie in anderen Fällen, unter anderen sozialen Bedingungen massenhaft zur Blüte gebracht werden.

Gleichzeitig wurde dem Begriff "angeboren" selbst seine richtige Bedeutung wiedergegeben. Es geht darum, daß im nichtwissenschaftlichen Wortgebrauch, der auch in der Pädologie verbreitet war, die Termini "angeboren" und "vererbt" häufig nicht unterschieden wurden, während die moderne Wissenschaft, insbesondere unter dem Einfluß der Erfolge bei der Erforschung der embryologischen Entwicklung, die Begriffe streng abgrenzt. Der Begriff des Angeborenen ist bedeutend weiter als der Begriff des Vererbten, da er auch jene zahlreichen Besonderheiten einschließt, die sich im Organismus in der pränatalen intrauterinen Lebensperiode praktisch aber auch noch in der frühen postnatalen Periode bilden. Somit ist in Wirklichkeit die Rolle der eigentlich vererbten Momente in der Entwicklung der Fähigkeiten noch stärker vermittelt.

In welchem Verhältnis stehen nun Fähigkeiten und Begabung des Menschen zueinander? Begabung ist kein direkter Ausdruck der mechanischen Gesamtheit der vorhandenen einzelnen Fähigkeiten. Die erfolgreiche Ausführung einer bestimmten Tätigkeit stellt zwar an die Persönlichkeit des Menschen ganz bestimmte Forderungen, denen der Mensch jedoch auf Grund einer variierenden Verbindung von Fähigkeiten vollwertig entsprechen kann. Die einen hochentwickelten Fähigkeiten können dabei andere, weniger entwickelte, quasi ersetzen, ohne dabei das zu gewinnende Ergebnis zu mindern. Die erfolgreiche konkrete Tätigkeit hängt also real von der qualitativ-eigentümlichen Verbindung der Fähigkeiten ab, die sich, wie die einzelnen Fähigkeiten auch, erst in der Tätigkeit selbst herausbilden.⁹

Für besonders wichtig halten wir, daß der Begabungsbegriff in der modernen sowjetischen Psychologie als ein *qualitativer* und *konkret-historischer* Begriff erschlossen wird und nicht als ein quantitativer und außerhistorischer Begriff, wie das bis heute in der ausländischen Wissenschaft geschieht. Dank dieser entschiedenen Änderung des prinzipiellen Herangehens hat sich auch die ganze Praxis der Begabungsforschung verändert. Einerseits ist an die Stelle

8 Wir denken hier vor allem an die grundlegende Untersuchung B.M. Teplovs zur Psychologie der Musikalität. [Vgl. die 1940 als Habilitationsschrift verteidigte Arbeit von Boris Michailovič Teplov, *Psichologija muzikal'nych sposobnostej*. In: *Izbrannye trudy*. Bd. I, Moskau: Pedagogika, 1985, S. 42-222.]

9 B. M. Teplov, *Problema odarennosti* [Das Begabungsproblem]. *Sovetskaja pedagogika*, Nr. 4-5, 1940 [S. 146-154]; ders., *Sposobnosti i odarennost'* [Fähigkeiten und Begabung]. *Učenye zapiski In-ta psichologii*, t. II, 1940 [In: B. M. Teplov, *Izbrannye trudy*. Bd. I, Moskau: Pedagogika, 1985, S. 15-41.].

der formalen Bestimmung der "Niveaus" und der Berechnung der "Intelligenzquotienten" die detaillierte psychologische Untersuchung der qualitativen Besonderheiten der Begabung von Kindern und Erwachsenen getreten. Andererseits ist in der sowjetischen Psychologie endgültig mit dem Einfluß der falschen Vorstellungen von "höheren" und "niedrigeren" Begabungstypen aufgeräumt worden, mit Vorstellungen, die die tiefe klassenbedingte Beschränktheit der bürgerlichen Anschauungen über den Menschen widerspiegeln.

Die Bedeutung, die die wissenschaftliche Ausarbeitung des psychologischen Problems der Fähigkeiten und der Begabung für die Pädagogik hat, ist äußerst groß und völlig offensichtlich. Nicht geringer ist ihre Bedeutung für die Psychologie der beruflichen Tätigkeit, die in der Vergangenheit durch unkritisch aufgegriffene Anschauungen, die ein uns fremdes klassenspezifisches Herangehen an dieses Problem widerspiegeln, erheblich belastet war. Gleichzeitig bildet sie ein notwendiges Glied bei der Schaffung der allgemeinen materialistischen Theorie der Entwicklungspsychologie – der wissenschaftlich-psychologischen Grundlage der Theorie der Erziehung der Persönlichkeit des Menschen, des Erbauers und Mitglieds der kommunistischen Gesellschaft.

3.

Der Beschluß des ZK der KPdSU (B) "über die pädologischen Irrlehren im System der Volkskommissariate für das Bildungswesen" forderte die vollständige Rehabilitierung der Pädagogik, der die Pädologen eine zweitrangige, untergeordnete Rolle zugewiesen hatten. Das Begreifen der krassen Unrichtigkeit und Schädlichkeit der pädologischen Ansicht über die Pädagogik mußte unweigerlich auch zu einer besonders kritischen Erörterung der Frage nach dem Verhältnis zwischen Psychologie und Pädagogik führen. Diese Frage wird in ihrer konkreten Form gewöhnlich als Frage nach dem Inhalt und den Aufgaben der *pädagogischen Psychologie* behandelt.¹⁰

Sehr weit verbreitet waren seinerzeit bei uns die von Meumann und anderen Autoren stammenden Ideen der pädagogischen Psychologie, denen zufolge die Pädagogik ganz allein auf die Ergebnisse der Untersuchung der psychischen und physischen Besonderheiten des Kindes gestützt sein soll. Diese Ergebnisse sind, so Meumann, "das Fundament der ganzen Pädagogik"; aus dieser Sicht müssen sogar die "Erziehungsprinzipien aus den elementaren Wahrheiten der Psychologie gewonnen werden können" (Sully). Diese Autoren sehen die Aufgabe der pädagogischen Psychologie im eigentlichen Sinne darin, aus der psychologischen Forschung die entsprechenden Angaben ("Wahrheiten") zu gewinnen und aus ihnen "pädagogische Konsequenzen" zu ziehen. Deshalb wurde die pädagogische Psychologie von den einen als "angewandte" Psychologie (Münsterberg) oder als ein "Aspekt" der Psychologie betrachtet und von den anderen (Meumann) offen mit experimenteller Pädagogik gleichgesetzt. Zu diesem Schluß hatte logisch unausweichlich jenes theoretisch falsche Verständnis des Verhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik geführt, auf dem die bürgerliche pädagogische Psychologie basierte.

Dieses falsche Verständnis des Verhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik resultierte aus zwei innerlich zusammenhängenden, grob fehlerhaften Thesen. Erstens aus der These, daß die Unterrichts- und Erziehungsmethoden unmittelbar und vollständig ausschließlich aus der Natur des Kindes selbst, aus den altersbedingten Besonderheiten seiner Psyche abgeleitet werden dürfen, weil Unterricht und Erziehung nicht geeignet seien, Entwicklung aktiv zu organisieren oder zu steuern, sondern umgekehrt sich dem "natürlichen Gang" der kindlichen

10 Siehe im Zusammenhang mit diesem Problem S. L. Rubinštejn, *Psichologičeskaja nauka i delo vospitanija* [Die psychologische Wissenschaft und die Sache der Erziehung]. In: *Sovetskaja pedagogika*, Nr. 7, 1945; K.N. Kornilov, *Psichologija, pedagogika i pedagogičeskaja psihologija* [Psychologie, Pädagogik und pädagogische Psychologie], ebenda.

Entwicklung anpassen müssen, ihr nachfolgen müssen. Natürlich ist bei einer solchen Auffassung die eigentliche Pädagogik der Psychologie völlig untergeordnet und wird zu einem Sammelbecken rein technischer Verfahren und Normen degradiert, d.h., prinzipiell wird ihr dieselbe Stellung zugewiesen, die ihr auch die Pädologie eingeräumt hatte.

Andererseits geht diese Auffassung von einer bestimmten idealistischen, mystifizierten Vorstellung vom Psychischen als der Gesamtheit der im Menschen steckenden Fähigkeiten oder Eigenschaften aus, die sich nach eigenen inneren, unabhängigen Gesetzen entwickeln und die erst im Unterricht hervortreten und je nachdem durch Unterricht entweder sich entfalten oder, umgekehrt, eingeengt, unterdrückt werden können. Genau diese metaphysische Vorstellung vom Psychischen, wie sehr sie auch durch komplizierte theoretische Konstrukte verschleiert sein mag, liegt der Anerkennung der Möglichkeit direkter pädagogischer Schlußfolgerungen aus den Daten psychologischer Untersuchungen zugrunde.

Nimmt man tatsächlich an, daß das Gedächtnis, das Denken, die Vorstellungskraft und andere sogenannte psychischen Funktionen eigene Gesetze haben, die davon unabhängig sind, *was* gedacht wird, *was* die Phantasie beschäftigt und bei *welcher konkreten Tätigkeit* das Einprägen erfolgt, das Denken abläuft, die Phantasie arbeitet, dann ist es natürlich ganz logisch, daß man beispielsweise nach einer experimentellen Untersuchung der allgemeinen Gesetze des Gedächtnisses auf der Basis der gewonnenen Ergebnisse unmittelbar pädagogische Schlüsse zieht. Aber darin genau besteht auch die Unhaltbarkeit derartiger Schlußfolgerungen, daß die einzelnen Funktionen, wie man das heute als experimentell vollkommen bewiesen betrachten kann, bei ihrer Beteiligung an verschiedenen und verschieden motivierten Tätigkeiten, in ihnen nicht bloß "hervortreten" sondern sich qualitativ verändern und eine völlig andere Effektivität zeitigen.¹¹ Daraus geht klar hervor, daß auch der Wert direkter Schlußfolgerungen, die die psychologischen Daten äußerlich auf die pädagogische Praxis anwenden, gleich Null ist.

Einen prinzipiell anderen Weg hat in den letzten zehn Jahren die Hauptentwicklungslinie der sowjetischen pädagogischen Psychologie verfolgt. Die hauptsächliche Besonderheit dieses Weges besteht darin, daß zum Gegenstand der pädagogisch-psychologischen Forschung immer mehr jene konkrete psychische Tätigkeit des Schülers geworden ist, die der pädagogische Prozeß organisiert, d.h. die Untersuchung dessen, was, bildlich gesprochen, im Kopf des Schülers vor sich geht, wenn er lernt, wenn er arithmetische oder algebraische Aufgaben löst,¹² Lesen, Schön- und Rechtschreiben lernt¹³ und sich wissenschaftliche Begriffe aneignet.¹⁴

Gerade in diesen konkreten Untersuchungen ist faktisch eine neue Auffassung vom Gegenstand der pädagogischen Psychologie entstanden, hat sich ein neues Verständnis der Wechsel-

11 Siehe beispielsweise die Angaben zur Veränderung der Effektivität des Einprägens in Abhängigkeit von Inhalt und Struktur der Tätigkeit in den experimentellen Untersuchungen von A. A. Smirnov. Die Denkprozesse beim Einprägen. *Izvestija Akademii pedagogičeskich nauk RSFSR*, t. I, 1945 und P. I. Zinčenko in "Učenyje zapiski Char'kovskogo Instituts inostrannyh jazykov", t.I, 1939 und "Sovetskaja pedagogika", Nr. 9, 1945.

12 N.A. Menčinskaja. Psychologie des Lösens arithmetischer Aufgaben. *Sovetskaja pedagogika*, Nr. 1, 1940 und andere Arbeiten derselben Autorin; P.A. Sevarev. Zur Frage nach der Natur algebraischer Fertigkeiten. *Učenyje zapiski In-ta psichologii*, t. II. 1940.

13 L.M. Svarc. Psychologie der Lesefertigkeit. *Učpedgiz*, 1945; T.G. Egorov. Psychologie der Leseschwächen auf verschiedenen Unterrichtsstufen. *Izvestija APN*, t. I, 1945; E.V. Gur'janov. Die Entwicklung der Schreibfertigkeit bei den Schülern. *Učpedgiz*, 1940; L.I. Boťovič. Psychologie des Gebrauchs der Regeln für unbetonte Wortkerne, in: *Sovetskaja pedagogika*, Nr. 5-6, 1937 und andere Arbeiten derselben Autorin; D.I. Bogojavlenskij, Das Übungssystem zur Rechtschreibung, in: *Načal'naja škola*, Nr. 11-12, 1939 und andere Arbeiten desselben Autors; L.S. Slavina, Psychologische Analyse des Zeichensetzungslehrens. *Sovetskaja pedagogika*, Nr. 1, 1939.

14 P.R. Čamata. Die Entwicklung der Vorstellungen und Begriffe bei Kindern. *Trudy naučnoj konferencii po pedagogike i psichologii*, t. II, Kiev, 1942 (ukrain.); L.I. Boťovič und P.I. Zinčenko. Psychologie des Kenntniserwerbs durch Schüler, ebenda, und andere Arbeiten.

beziehung zwischen psychologischer und pädagogischer Forschung gezeigt und haben sich neue Forschungsprobleme abgezeichnet. Die pädagogische Psychologie trat in ihnen am allerwenigsten als eine Sammlung von "Anwendungen" allgemeinspsychologischer Wahrheiten auf den Unterricht auf. Sie erschlossen der psychologischen Forschung einen ganz eigenen Bereich der psychischen Tätigkeit des Kindes – den Bereich der Lernprozesse. Um das zu erkennen, braucht man nur in eine der von uns zitierten Arbeiten zu schauen, die fast alle diese Einsicht vermitteln. Außerordentlich deutlich wird das beispielsweise in den Untersuchungen der Aneignung wissenschaftlicher Begriffe. Die Lernbedingungen schaffen hier einen ganz besonderen Weg der geistigen Entwicklung, rufen ganz besondere psychische "Mechanismen" ins Leben, die sich von den allgemeinen Abstraktions- und Verallgemeinerungsmechanismen qualitativ unterscheiden, die in den elementaren Lehrbüchern der allgemeinen Psychologie beschrieben werden. Diese für den Lernprozeß spezifischen Mechanismen der Begriffsaneignung rücken das lernende Kind entweder in die Nähe von Robinson, der seine kleinen Entdeckungen selbständig macht, wie das den Theoretikern der sogenannten Labormethode vorschwebte, und noch weniger in die Nähe der Schüler des berühmten Akademieprofessors der von Swift beschriebenen Insel Laputa, die sich Wissen aneignen sollten, indem sie fertige pädagogische Tabletten schluckten¹⁵

Es wurde völlig klar, daß der pädagogische Prozeß nicht bloß die fertigen psychologischen Möglichkeiten nutzt, die das Kind in einem bestimmten Alter hat, und nicht bloß irgendeinen Inhalt in das Bewußtsein des Kindes einbringt, sondern neue Besonderheiten seines Bewußtseins schafft. Deshalb hat sich vieles von dem, was der kindlichen Psyche "eigen" zu sein schien, als durch den Lern- und Erziehungsprozeß geschaffen herausgestellt.

Die sich daraus ergebenden theoretischen Folgerungen sind wahrlich nicht hoch genug einzuschätzen. Sie bis zum Ende zu durchdenken, heißt, in der Psychologie für immer mit jener Lage der Dinge aufzuräumen, bei der die Analyse der psychischen Tätigkeit von fertigen Resultaten des Lernens und der Erziehung ausgeht. In diesem Fall gewinnen die Resultate den

Anschein von "natürlichen" Besonderheiten des Psychischen, die einer bestimmten Altersstufe eigen sind, von Besonderheiten, die angeblich die psychologische Grundlage des pädagogischen Prozesses bilden, während sie in Wirklichkeit vor allem sein Produkt sind.

Eine andere, sich daraus ergebende sehr wichtig Folge ist die, daß das Hauptaugenmerk der pädagogischen Psychologie auf das Studium der pädagogischen Praxis unserer Schule, der Arbeitserfahrungen der Lehrer übergeht, die die Erziehung des neuen sowjetischen Menschen schöpferisch vorantreiben. Dadurch nähert sich die psychologische Forschung der pädagogischen Forschung an, wobei die Erziehungs- und Unterrichtspraxis unter dem psychologischen Gesichtspunkt verallgemeinert wird. Sie behält dabei jedoch ihre ganze Spezifik und löst keineswegs die wissenschaftliche pädagogische Forschung ab.

Die konkrete psychologische Untersuchung einzelner Arten der kindlichen Lerntätigkeit lieferte die Grundlage, auf der sich auch jene psychologischen Untersuchungen erfolgreich entwickeln konnten, die allgemeineren psychologisch-pädagogischen Problemen galten. Dazu gehören beispielsweise das Problem des Verstehens, das Problem des Formalismus der Schülerkenntnisse und insbesondere auch die psychologischen Probleme der Erziehung.¹⁶ In diesem letzten Bereich steckt die Forschungsarbeit noch in den Anfängen. Doch schon heute

15 [Siehe Jonathan Swift, Des Capitains Lemuel Gulliver Reisen in unterschiedliche entfernte und unbekannte Länder. Ausgewählte Werke, hrsg. von A. Schlösser, 3. Auflage 1991.]

16 Voprosy psichologii ponimanija [Fragen der Psychologie des Verstehens (Sammelband)]. Izvestija APN (gedr.); L.I. Bořovič, Psichologičeskij analiz formalizma v uslovijach ōkol'nych znanija [Psychologische Analyse des Formalismus des Schulwissens]. In: Sovetskaja pedagogika, Nr. 11, 1945; N.D. Levitov. Vlijanie ličnogo primera na formirovaniju charaktera u učađičichsja 10-ch klassov [Der Einfluß des persönlichen Vorbilds auf die Charakterbildung bei Schülern der 10. Klasse]. Učenyje zapiski in-ta psichologii, t. II, 1940 und andere Arbeiten desselben Autors.

sind in ihr so große psychologische Probleme aufgegriffen worden wie das Problem der Charakter- und Willensbildung, der Entwicklung der Motive der Lerntätigkeit, psychologische Fragen der Disziplin u.a.m.

Dieser Bereich der pädagogischen Psychologie ist zweifellos der schwierigste. Die Arbeit in ihm stößt nicht nur auf große rein methodische Schwierigkeiten; sie fordert vor allem engste Zusammenarbeit mit der allgemeinen Psychologie, deren Beteiligung notwendig ist, um hinreichend wissenschaftlich qualifizierte und gründliche Vorstellungen vom Wesen der unter dem Einfluß der Erziehung vor sich gehenden allgemeinen Veränderungen im Bewußtsein und Verhalten des Kindes zu entwickeln und so das allgemeintheoretische Niveau der Untersuchungen in diesem Bereich weiter anzuheben.

4.

Die Wissenschaften entwickeln sich nicht, indem sich ihre einzelnen Zweige unabhängig voneinander entwickeln. Deshalb kann man jene in der Kinder- und pädagogischen Psychologie nach dem Beschluß des Zentralkomitees der Partei über die Pädologie vollzogenen Veränderungen nicht richtig verstehen, wenn man sie außerhalb der Umgestaltung der allgemeinen Theorie der sowjetischen Psychologie betrachtet. Eine nicht unwesentliche Rolle hat in dieser Umgestaltung auch die Untersuchung der kindlichen Psyche gespielt; richtig ist jedoch auch das Umgekehrte: die Kinder- und pädagogische Psychologie hat sich ihrerseits unter dem Einfluß der Erfolge der allgemeinen Psychologie und Psychophysiologie entwickelt.

Die Kritik an den bürgerlichen psychologischen Anschauungen zum Problem der Entwicklung der kindlichen Psyche, der Rolle von Umwelt und Vererbung verlangte natürlich eine ernsthafte Revision der allgemeinen Grundlagen der bürgerlichen Psychologie. So galt die kritische Arbeit unserer Psychologen einem weiten Kreis ausländischer psychologischer Theorien.¹⁷ Das spielte zweifellos und eigentlich zwangsläufig eine gewichtige Rolle bei der weiteren Präzisierung der eigenen Positionen durch die sowjetische Psychologie. Aber noch größere Bedeutung für die Formierung der sowjetischen Psychologie kam der entschiedenen Beseitigung jener Geringschätzung des psychologischen Erbes der klassischen russischen Autoren zu, an der die Psychologie selbst krankte, die aber besonders extreme Formen in der Pädologie angenommen hatte, die die wissenschaftliche Bedeutung der Arbeiten der alten russischen Autoren unterschiedslos bestritt.

Das Studium der Geschichte der vaterländischen Psychologie, das über mehrere Jahre sowohl in Moskau – vom Kabinett für Geschichte der Psychologie des Psychologischen Instituts (N.A. Rybnikov) – als auch in Leningrad (B.G. Anan'ev u.a.) betrieben wurde, nahm in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der allgemeinen Entwicklung des Interesses an den Klassikern der progressiven russischen Wissenschaft und Kultur besonders zu.¹⁸

17 L.M. Svarc, Kritičeskij analiz psihotogičeskoj koncepcii Torndajka [Kritische Analyse der psychologischen Konzeption Thorndikes]. In: Sovetskaja pedagogika, Nr. 2, 1937; F.N. Semikin, Kritika funkcional'noj psihotogii i problema razvitija psihiki [Kritik der funktionalen Psychologie und das Problem der Entwicklung des Psychischen]. In: Sovetskaja pedagogika, Nr. 1, 1938; S.L. Rubinštejn, Neobichiviorizm Tol'mana [Der Neobehaviorismus Tolmans]. Učenyje zapiski Pedagogičeskogo instituta im. Gercena, t. XVIII, 1939; ders., Psihologičeskaja koncepcija francuskoj sociologičeskoj ōkoly [Die psychologische Konzeption der französischen soziologischen Schule]. ebenda, t. XXXV, 1941. Eine umfassende Kritik der bürgerlichen psychologischen Theorien ist auch in seinen "Grundlagen der allgemeinen Psychologie", 1940, enthalten.

18 B.G. Anan'ev, Zadača izučenija istorii ruski psihologii [Die Aufgabe der Geschichte der russischen Psychologie]. In: Sovetskaja pedagogika, Nr. 4, 1938; ders., Russkaja naučnaja psihologija i ee rol' v mirovoj psihologičeskoj nauke [Die russische wissenschaftliche Psychologie und ihre Rolle in der weltweiten psychologischen Wissenschaft]. In: Sovetskaja pedagogika, Nr. 3, 1945; B.M. Teplov, [Gercen kak psiholog Herzen als Psychologe]. In: Sovetskaja pedagogika, Nr. 5-6, 1945; S.L. Rubinštejn, Fiziologija i psihologija v naučnoj dejatel'nosti I.M. Sečenova [Physiologie und Psychologie in der wissenschaftlichen Tätigkeit I.M.

Mit der verschärften Kritik der bürgerlich-psychologischen Konzeptionen und dem sorgfältigen Studium des großen Erbes der Koryphäen der klassischen russischen Wissenschaft – Belinskij und Herzen, Černysevskij und Uđinskij, Sečenov und Pavlov, die die fortgesetzte ernsthafte Arbeit zur Aneignung der marxistischen dialektischen Methode verband, – standen auch die in der sowjetischen Psychologie eingetretenen ernsthaften theoretischen Veränderungen in innerem Zusammenhang. Wenige Zeilen reichen natürlich nicht aus, um den Inhalt dieser Veränderungen einigermaßen ausführlich darzulegen.¹⁹ Deshalb werden wir nur auf einige charakteristische Hauptmomente hinweisen.

Da ist erstens die Betrachtung der psychischen Prozesse aus dem Blickwinkel der Lehre von ihrer gesellschaftlich-historischen Natur, aus dem Blickwinkel der Lehre von ihrer Formierung im Laufe der historischen Entwicklung der menschlichen Tätigkeit. Diese Betrachtungsweise unterscheidet sich grundlegend von der traditionellen Betrachtungsweise in der bürgerlichen Psychologie, die die psychologischen Prozesse in selbständige Wesen oder Fähigkeiten verwandelte, so daß letztlich der wirkliche Sachverhalt auf den Kopf gestellt wurde: Das Psychische, die psychischen Prozesse begannen, wie die bestimmenden Besonderheiten der Tätigkeit auszusehen, während sie in Wirklichkeit selbst durch die Tätigkeit des Menschen bestimmt werden.

Die Einführung der Idee des Historismus in die allgemeine Psychologie bedeutet also nicht nur, daß den früheren psychologischen Problemen auch noch die Probleme der Entwicklung hinzugefügt worden sind, sondern zieht tiefgreifende Veränderungen ihrer allgemeinen Positionen nach sich. Selbst so spezielle Fragen, wie beispielsweise die Fragen nach der Empfindung, der Wahrnehmung, des Gedächtnisses und der Aufmerksamkeit, erforderten im Zusammenhang damit eine ernsthafte Revision und ein neues wissenschaftliches Verständnis der einzelnen, für diese Prozesse festgestellten Gesetzmäßigkeiten.

Prinzipiell verändert hat sich beispielsweise unser Verständnis des Phänomens der Ganzheitlichkeit der Wahrnehmung, das, wie neue Untersuchungen ergeben haben, mit der Entwicklung ihres gegenständlichen Charakters verknüpft ist; verändert hat sich die allgemeine Auffassung von den Gesetzen des unwillkürlichen Einprägens usw. Alles das mußte sich seinerseits zwangsläufig auch auf das Verständnis der Entwicklung dieser Prozesse beim Kind auswirken und neue Wege ihrer Erziehung weisen.

Die Einführung des Entwicklungsgesichtspunktes und die Bestimmung der Abhängigkeit der einzelnen psychischen Funktionen von der realen Tätigkeit, die sie vollziehen, forderte andererseits auch die psychologische Analyse der Tätigkeit, die Aufdeckung der inneren Zusammenhänge ihrer allgemeinen Struktur mit der allgemeinen Struktur des Bewußtseins. Unserer Ansicht nach ist dieses Problem gleichzeitig auch das Problem der prinzipiellen Methode der materialistischen Psychologie – der Psychologie des konkret-historischen Menschen. Denn gerade die Untersuchung der Besonderheiten der Struktur der Tätigkeit, die die Lebensbeziehungen des Menschen realisiert, in ihren verschiedenen historisch entstandenen Formen – sozusagen die Untersuchung ihrer "Anatomie" – ist unserer Überzeugung nach der Schlüssel zur Aufdeckung der konkret psychologischen Besonderheiten des menschlichen Bewußtseins. Diese allgemeine Methode, die die Psychologie zur Wissenschaft vom psychischen Leben des Menschen macht, macht sie gleichzeitig auch zu einer sehr lebensnahen Wissenschaft, indem sie sie fest mit den wichtigsten Bedürfnissen der Praxis verknüpft. Dabei eröffnet sich die sehr wichtige Perspektive des wissenschaftlichen psychologischen Erfassens der erzieherischen Bedeutung jener neuen objektiven Verhältnisse unserer sozialistischen

Sečenovs] [wo??]; B. G. Anan'ev, Psihologičeskie vzgljady Uđinskogo [Die psychologischen Anschauungen Uđinskijs]. In: Sovetskaja pedagogika, Nr. 12, 1945.

19 S. L. Rubinđejn, Puti i dostiženija sovschoj psihologii [Wege und Ergebnisse der sowjetischen Psychologie]. In: Vestnik AN SSSR, Nr. 4, 1945.

Gesellschaft, in denen auch das neue Bewußtsein des Menschen, die neuen Züge seiner psychischen Gestalt geschaffen werden.

Sehr deutlich spricht von den in unserer Psychologie vorgegangenen ernsthaften Veränderungen auch das neue, in ihr sich festigende Verhältnis zur Untersuchung der physiologischen Mechanismen. Das Problem des Psychischen und des Physischen war jahrzehntlang in der Entwicklung der wissenschaftlichen Psychologie entweder in Form der Lehre vom Parallelismus des Psychischen und Physischen oder, was noch schlechter ist, in Form einer rein eklektizistischen Verbindung von Daten der einen und der anderen Wissenschaft gelöst worden, wie wir das in den Versuchen ihrer pädagogischen "Synthetisierung" gesehen haben. Den ersten wirklichen Fortschritt in dieser Hinsicht hat die russische Physiologie Secenovs und Pavlovs gebracht. Aber die Aneignung der von ihnen geschaffenen Physiologie der höheren Nerventätigkeit sowie die Aneignung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Morphologie des Gehirns wurde in der Psychologie durch die früheren veralteten Vorstellungen vom Mosaik der einzelnen psychischen Funktionen – Fähigkeiten erschwert, die eher mit der alten mechanistischen Phrenologie Galls²⁰ konform gingen als mit den tief dialektischen Anschauungen der modernen Physiologen und Morphologen. Entscheidend änderte sich diese Lage der Dinge erst, als die neuen psychologischen Positionen umgekehrt die Berücksichtigung der anatomisch-physiologischen Mechanismen, die die Tätigkeit realisieren, erforderlich machten. Sogleich beobachten wir in einer ganzen Reihe von Bereichen die vollständige Vereinigung der Bemühungen von Psychologie und Physiologie, von Psychologie und Morphologie des Gehirns. Als Beispiel genügt ein Hinweis auf die Untersuchungen zur Psychophysiologie der Empfindung und der geistigen Arbeit,²¹ zur Psychophysiologie motorischer Prozesse²² sowie auf die Hirnanalyse so komplizierter psychischer Prozesse wie Lesen oder Rechnen und dergleichen mehr.²³ Die erfolgreich begonnene Annäherung von Psychologie und Physiologie bei Problemen der allgemeinen Psychologie ist noch nicht genug in den Bereich der Kinder- und pädagogischen Psychologie vorgedrungen, gleichzeitig dürfen wir uns aber dieser Aufgabe nicht verschließen, da wir in ihrer richtigen Lösung die notwendige Voraussetzung für die Weiterentwicklung des streng wissenschaftlichen materialistischen Herangehens an die Psyche der Kinder sehen. In diesem Zusammenhang halten wir heute die psychologische Untersuchung der motorischen und sensorischen Sphäre der Kinder für wichtig, da man natürlich in diesen Untersuchungen das wirkliche Verhältnis zwischen dem Psychischen und Physischen in der Entwicklung leichter erkennen kann.

Zum Schluß möchten wir den Leser auch auf die Veränderung jenes allgemeinen Charakters der Psychologie aufmerksam machen, in dem ihr Verhältnis als Wissenschaft zu der von ihr untersuchten Wirklichkeit zum Ausdruck kommt. Wir meinen ihre Einstellung zur Aktivität [???]. Sehr deutlich manifestiert sich diese Einstellung in den während des Großen Vaterländischen Krieges durchgeführten Untersuchungen von Psychologen zur Verschärfung der Wahrnehmung in Kampfsituationen²⁴ und zur Wiederherstellung von Funktionen, die bei

20 [Vgl. Franz Joseph Gall, Anatomie et physiologie du système nerveux en général et du cerveau en particulier, 4 Bände, Paris 1810-19.]

21 K.Ch. Kekčeev und L.A. Svarc, K voprosu o bor'be s utomleniem u ōkol'nikov [Zur Frage des Kampfes gegen die Ermüdung der Schüler]. In: Sovetskaja pedagogika, Nr. 8, 1945; K.Ch. Kekčeev, Povyšenie čuvstvitel'nosti organov čuvstv i problema umstvennoj rabotosposobnosti [Die Erhöhung der Sensibilität der Sinnesorgane und das Problem der geistigen Arbeitsfähigkeit. Sammelband]. Izvestija APN RSFSR (gedr.).

22 N.A. Bernštejn, K voprosu o prirode i dinamike koordinacionnoj funkcii [Zur Frage nach Wesen und Dynamik der Koordinationsfunktion]. Učenyje zapiski Moskovskogo Universiteta, vyp. 90, 1945.

23 A.R. Lurija, Narušenie piš'ma i čtenija pri lokal'nych poraženijach mozga; narušenie grammatičeskich operacij pri mozgovych poraženijach [Schreib- und Lesestörung bei lokalen Hirnschädigungen. Störung der grammatischen Operationen bei Hirnschädigungen]. Izvestija APN RSFSR, 1946.

24 K.Ch. Kekčeev, Nočnoe zrenie [Nachtsehen]. In: Sovetskaja pedagogika, 1942; ders., Psihofiziologija maskirovki i razvedki [Psychophysiologie der Tarnung und Erkundung], ebenda, 1943.

Verwundungen eingeübt wurden.²⁵ Diese Aufgaben verlangten, sich nicht mit einer kontemplativen Haltung gegenüber den zu untersuchenden Phänomenen zu begnügen, sich nicht nur mit ihrer Beschreibung und Analyse zufrieden zu geben, sondern sich aktiv einzumischen, sie aktiv zu verändern. Ein Blick auf die Ergebnisse nur einer dieser Untersuchungen genügt, um zu erkennen, wie willfährig, dem Willen des sie erkennenden Menschen gefügig, sich die Natur auch hier erwies. Die Möglichkeit, die Sensibilität der Wahrnehmungsorgane enorm zu erhöhen, die Hand um das Vielfache geschickter zu machen, die verlorengegangene Sprache wiederherzustellen – legt das nicht im höchsten Maße Zeugnis ab von jenen Möglichkeiten der unbegrenzten Vervollkommnung des Menschen, die sich unserer Wissenschaft real eröffnen?

Der Beschluß des Zentralkomitees der Partei über die Pädologie hat nicht nur in der Entwicklung der Pädagogik, sondern auch in der Entwicklung der Psychologie eine herausragende Rolle gespielt, und das in den letzten zehn Jahren Erreichte darf nicht geringgeachtet werden. Nicht unterschätzt werden dürfen auch jene gewaltigen Möglichkeiten, die sich der mit Psychologie im Zusammenhang mit der Organisation der Akademie der pädagogischen Wissenschaften und mit ihrer Aufnahme in den Kreis der an der Akademie der Wissenschaften der UdSSR vertretenen Disziplinen eröffnet haben. Aber gleichzeitig muß man klar erkennen, wie viele Aufgaben noch ungelöst geblieben sind.

Die nächstliegenden und vordringlichen unter ihnen, ohne deren Lösung wir nicht sagen können, die Psychologie habe alles von ihr Abhängende getan, um die Pädagogik und die Pädagogen voll zu rehabilitieren, sind einerseits die Erstellung großer zusammenfassender Arbeiten zur Kinder- und pädagogischen Psychologie, die der pädagogischen Wissenschaft in systematisierter Form die ihr notwendigen psychologischen Daten liefern sollen, und andererseits die Schaffung einer anspruchsvollen populären psychologischen Literatur für die Lehrer in der Praxis.

Diese beiden Aufgaben sind im Fünfjahresplan des Psychologischen Instituts der Akademie der pädagogischen Wissenschaften der RSFSR festgehalten. Unsere oberste Pflicht besteht darin, sie fristgemäß und in vollem Umfang gemeinsam mit dem ganzen Kollektiv der sowjetischen Psychologen zu lösen.

25 A.R. Lurija, Vosstanovlenie funkcij posle voennoj travmy nervnoj sistemy [Die Wiederherstellung der Funktionen eines Nachkriegstraumas des Nervensystems]. "Erfolge der sowjetischen Medizin in der Kriegszeit", 1944 [vgl. Lurija, Rehabilitation of nervous system in a war trauma, in: American Review of Soviet Medicine, 2 (1944) October, p. 44-52]; A.N. Leont'ev und A.V. Zaporozec, Vosstanovlenie dviženija [Wiederherstellung der Bewegung]. Moskva, 1945 [Rehabilitation of Hand Functions, London 1960.]