

«Политическая история» психологии детства в Германии периода национал-социализма*

В. А. Рафикова, И. А. Мироненко

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Современный этап развития научного знания, в соответствии с концепцией В. С. Степина называемый постнеклассическим, в первую очередь характеризуется расширением поля рефлексии над социально-культурной детерминацией развития науки. Среди социально-культурных инструментов, детерминирующих развитие науки, традиционно обсуждается фактор отношений науки и власти. Показана его значимость в сфере исследований психологии детского возраста в статье. А. В. Петровский вводит в научный дискурс понятие политической истории психологии, предметом которой являются особенности развития психологической науки в тех политических условиях, которые складываются в тоталитарных и посттоталитарных обществах [4; 5]. В статье на примере немецкой психологии детства национал-социализма обсуждается влияние идеологии и политики на развитие психологии детского возраста, непосредственно связанной с теорией и практикой воспитания и обучения.

Материалы и методы. На материале работ ведущих немецких психологов 1930-х гг. – О. Кро, Э. Иенша, П. Кригера, Г. Пфалера, в существенной части не представленных в русскоязычном научном дискурсе, исследуются трансформации в разработке теоретических и прикладных вопросов психологии детского возраста в период национал-социализма в Германии.

Результаты исследования. Показано, что идеи всеобщности, «тотальности», сращения всех сфер жизни общества, слияния личного и политического, которые в предельной форме были выражены в идеологии национал-социализма, оказали существенное влияние как на институциональном, так и на парадигматическом уровне развития психологической науки в сфере исследований детства, на которую были возложены задачи, связанные с реализацией разного рода «социальных проектов», предлагаемых властью. Процессы образования, воспитания и обучения рассматривались в первую очередь через призму роли в «воспитании народа». Отмечен разрыв с классической экспериментальной немецкой традицией, рост внимания к этическому компоненту педагогической психологии и проблемам ее предназначения в сфере общественного устройства.

Обсуждение и выводы. Период 1930–1940-х гг. справедливо считается важнейшей вехой в изменении «интеллектуального ландшафта» европейской и американской психологической науки. Именно в это время произошел известный перенос «центра» психологических исследований из Германии в США, лидерство которых в этой области во второй половине XX столетия не подвергается сомнению. Последствия трансформаций, произошедших в 1930–1940-е гг., отражаются и на современном облике всей мировой психологии. Историко-психологические исследования событий этого времени необходимы сегодня для адекватного понимания современного состояния и тенденций будущего развития науки.

Ключевые слова: возрастная психология, педагогическая психология, история психологии, психология в Германии, психология в период национал-социализма, социально-политическая детерминация развития науки.

Для цитирования: Рафикова В. А., Мироненко И. А. «Политическая история» психологии детства в Германии периода национал-социализма // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 4. – С. 352–375. DOI 10.35231/18186653_2022_4_352

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-313-90004.
© Рафикова В. А., Мироненко И. А., 2022

"Political history" of childhood psychology in Germany during the period of National Socialism

Veronika A. Rafikova, Irina A. Mironenko

*St. Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The current stage of development of scientific knowledge, in accordance with the concept of V. S. Stepin, called post-non-classical, is primarily characterized by the expansion of the field of reflection over the socio-cultural determination of the development of science. Among the socio-cultural factors that determine the development of science, the factor of relations between science and power is traditionally discussed. The significance of this factor in the field of research in the psychology of childhood is discussed in the article. A. V. Petrovsky introduced into the scientific discourse the concept of the political history of psychology, the subject of which is the development of psychological science in the political conditions of totalitarian and post-totalitarian societies (Petrovsky, 2000; 2007). The article discusses the influence of ideology and politics on the development of childhood psychology, which is directly related to the theory and practice of education and training, using the example of German psychology of the period of National Socialism.

Materials and methods. Based on the work of leading German psychologists of the 1930s. – O. Kroh, E. Jaensch, P. Krieger, G. Pfahler, largely obscure in the Russian scientific discourse, the transformation in the development of theoretical and applied issues of childhood psychology during the period of National Socialism in Germany is analyzed.

Results. It is shown that the ideas of universality, "totality", the integration of all spheres of social life, the fusion of the personal and the political, which were expressed in the ultimate form in the ideology of National Socialism, - had a significant impact both on the institutional and paradigmatic levels of the development of psychological science in the field of studies of childhood, which was entrusted with the tasks related to the implementation of various kinds of "social projects" proposed by the authorities. The processes of education, upbringing and training were considered primarily through the prism of the role in the "education of the people". A break with the classical experimental German tradition, an increase in attention to the ethical component of educational psychology and the problems of its purpose in the field of social organization are noted.

Discussion and Conclusion. The period of 1930–1940s is rightly considered a most important milestone in the transformation of the "intellectual landscape" of European and American psychological science. It was at this time that the well-known transfer of the "center" of psychological research from Germany to the United States took place, whose leadership in this area in the second half of the 20th century is not in doubt. The consequences of the transformations that took place in the 1930s-1940s are also reflected in the contemporary status of the international psychology. Historical and psychological studies of the events of that time are necessary today for an adequate understanding of the current state and trends of the future development of science.

Key words: developmental psychology, educational psychology, history of psychology, psychology in Germany, psychology in the period of National Socialism, socio-political determination of the development of science.

For citation: Rafikova, V. A., Mironenko, I. A. (2022) «Politicheskaya istoriya» psikhologii detstva v Germanii perioda natsional-sotsializma ["Political history" of childhood psychology in Germany during the period of National Socialism]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. Pp. 352–372. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2022_4_352

Введение

Современный этап развития научного знания, в соответствии с концепцией В. С. Степина называемый постнеклассическим, в первую очередь характеризуется расширением поля рефлексии над социально-культурной детерминацией развития науки. Особое значение данная проблема имеет для наук, теория и методология которых имеет выраженную социальную и идеологическую значимость. Не случайно в эпохи социальных сдвигов в сфере таких наук обостряются противоречия и возникают новые подходы. Среди социально-культурных факторов, детерминирующих развитие науки, традиционно обсуждается фактор отношений науки и власти. Влияние социального заказа на развитие науки имеет место всегда, однако в ряде случаев такое влияние становится особенно и специфически выраженным. Для таких особых периодов развития психологии А. В. Петровский вводит понятие политической истории психологии: предметом ее интереса являются особенности развития психологической науки в зависимости от тех политических условий, которые складывались в тоталитарных и посттоталитарных обществах [4; 5].

Исследования детства, психологические разработки в области воспитания и образования, одна из самых «идеологически заряженных» областей психологии. Описываемые факты и закономерности, выдвигаемые здесь теории непосредственным образом связаны с принципами социальной стратификации общества и механизмами социальной мобильности. Институт воспитания и образования всегда являлся мощным инструментом институционализированного влияния политических элит на широкие слои населения. Современные авторы называют его важнейшим механизмом реализации политики «мягкой силы» наряду с достижениями культуры, искусства и науки [6]. Силу этого влияния трудно переоценить. Так, в исторической речи, традиционно называемой «Индийские тезисы», произнесенной в феврале 1835 г. в Британском парламенте, когда Британия стремилась утвердить свое господство в Индии, лорд Маколей говорил: «Я проехал вдоль и поперек всю Индию и нигде не увидел ни одного нищего, ни одного вора. Я наблюдал такое благосостояние, такие высокие моральные качества, такое человеческое достоинство, что мы никогда не сможем за-

воевать эту страну, если прежде не сломаем духовный хребет нации. Для этого необходимо заменить традиционную систему образования в стране нашей образовательной системой. Если индийцы привыкнут считать, что все иностранное, английское, хорошо, лучше, чем их собственное,.. они станут тем, чем мы хотим их видеть – покоренной нацией»¹.

Именно в развитии возрастной и педагогической психологии ожидаемо проявляются закономерности «политической истории» нашей науки. Классическим примером тоталитарного государства является Германия времен национал-социализма.

Период предвоенного и военного десятилетий сегодня является предметом интереса историков психологии разных стран. В последние годы активно осмысливается опыт разработок советских ученых этого времени [1–3], появляются исследования, по основным направлениям работы американских психологов [35; 40; 42], предпринимаются попытки осмысления исторического наследия Германии периода национал-социализма [14; 41; 52]. Однако представленность исследований развития психологии за рубежом в русскоязычном дискурсе, что необходимо для развития компаративных разработок, по-прежнему недостаточна: на это влияют как проблемы, связанные с международным взаимодействием ученых-историков (языковой барьер, трудности с доступом к информационным ресурсам других стран, политическая ситуация), так и внутринаучные факторы – недостаточное количество накопленного исторического материала для сравнения, сложности в его интерпретации и др.

В настоящей статье на примере немецкой психологии периода национал-социализма обсуждается влияние идеологии и политики на развитие психологии детского возраста, непосредственно связанной с теорией и практикой воспитания и обучения.

Материалы и результаты исследования

Развитие и общее состояние исследований в области психологии детства к началу периода национал-социализма в Германии

¹ Цит. по: Диалог культур и партнерство цивилизаций. VIII Международные Лихачевские научные чтения 22-23 мая 2008 г. С. 57.

К началу периода национал-социализма в Германии исследования психологии детского возраста здесь интенсивно развивались и были представлены рядом различных направлений. Исследовательский интерес к психологии детства уже в конце XIX в. сформировался в самостоятельное научное направление. Так, в 1896 г. в Йене начал издаваться журнал «Die Kinderfehinkle», а в 1899 г. там же была образована Всеобщая немецкая ассоциация детских исследований («Allgemeiner deutscher Verein für Kinderforschung»). В 1899 г. в Берлине была создана Ассоциация детской психологии («Verein für Kinderpsychologie»), и аффилированный с ней «Журнал педагогической психологии» («Zeitschrift für Pädagogische Psychologie»), который впоследствии окажет значительное влияние на развитие немецкой педагогической психологии. Уже накануне Первой мировой войны инфраструктура для экспериментальных исследований детей и молодежи в Германии была относительно хорошо развита по сравнению с большинством других европейских стран [8]. По свидетельствам немецких исследователей того периода, к 1912 г. насчитывалось не менее 25 журналов, восемь монографий и 37 различных учреждений и ассоциаций в области, которую в общем виде можно было охарактеризовать как «Исследования детства» («Jugendkunde») [32]¹.

Расширение исследований, активное распространение специализированных журналов по психологии детства, постепенное осознание обществом роли психологических аспектов в проблемах воспитания и обучения привели к становлению возрастной и педагогической психологии в их единстве как отдельной дисциплины, которая не была монометодологической в своей основе и дифференцировалась на ряд направлений.

Прежде всего необходимо отметить здесь методологическое противостояние экспериментальной, ориентированной на методологию естественных наук психологии (Naturwissenschaft), и психологии описательной, нарративной, близкой к гуманитарному дискурсу и философии (Geisteswissenschaft).

Исследования детства закономерно испытывали большое влияние наиболее значимой, «мейнстримной» традиции немец-

¹ Согласно более поздним источникам, в период 1880–1914 гг. было создано 21 периодическое издание и 29 ассоциаций в этой области [18].

кой психологии того времени – экспериментальной психологии. Так, уже в 1905 г. был основан журнал «Die Experimentelle Pädagogik», что положило начало формированию целого направления экспериментальной педагогики, основу которой заложили В. А. Лай (1862–1926) и Э. Мойман (1862–1915, работавший ассистентом В. Вундта). Однако в рамках «чистой» академической педагогики эмпирические работы, экспериментальные исследования были далеки от доминирующего положения. Традиционно предпочтение отдавалось так называемой герменевтической традиции в подходах к исследованию проблем детства (так называемой «geisteswissenschaftliche»), которая развивалась в тесной связи с философией. После Первой мировой войны своеобразное противостояние двух традиций – экспериментальной педагогики и педагогико-герменевтического направления, приобрело новые формы: все больше исследователей в области психологии детства погружались в педагогическую традицию, которая проявлялась в «отходе от Naturwissenschaft» и все большем «погружении в метафизику» [10, с. 6]. Не последнюю роль в этом сыграло и то, что в 1915 г. экспериментальная школа в Германии потеряла своего крупнейшего представителя Э. Мойманна (он скончался в 1915 г. в Гамбурге [36]).

Есть мнение, что утрата экспериментальным методом популярности в психологическом сообществе Германии была отчасти обусловлена тем, что в ходе Первой мировой войны Германия была практически полностью изолирована от коммуникации с международными – в первую очередь, американскими – исследователями, которые занимались разработками в области эмпирических образовательных изысканий.

После Первой мировой войны критика экспериментального направления в немецкой традиции возрастной и педагогической психологии только усилилась: одним из противников экспериментального метода выступил М. Фришейзен-Келер. В своей работе (1918) теоретик педагогической психологии заявил, что реальные образовательные проблемы выходят далеко за рамки тех возможностей, которые предлагает экспериментальный подход: эксперимент как «творение естественнонаучного духа» пытался «поддерживать видимость естественнонаучной точности там, где требования к основам

естественных знаний были уже давно забыты» [13, с. 139]. В этом смысле более эвристичными для исследования проблем обучения, по его мнению, были гуманитарные науки.

Схожий взгляд на природу педагогической психологии как научной области высказывал немецкий педагог и психолог А. Фишер, который стал главным редактором «Журнала педагогической психологии» после смерти Э. Мойманна. По мнению А. Фишера, педагогика как сама по себе, так и в отношении декларируемых ей целей, имеет философскую природу, и эмпирические методы исследования могут применяться в ней только в тесной связи с их философскими основаниями [11].

Доминирующий в немецкой психологии взгляд на будущее возрастной и педагогической психологии был выражен в программной статье А. Фишера, опубликованной в 1917 г. в уже упомянутом «Журнале педагогической психологии»: педагогическая психология не должна заниматься эмпирическими исследованиями отдельных явлений; она должна отражать всю совокупность знаний о многообразии процесса становления личности, главной ее особенностью должна стать ее «проницательность» («*verstehen*») [12]. По А. Фишеру, основным предметом исследований возрастной и педагогической психологии должны стать сложные целостные психологические феномены, например «психология пространства» (как ребенок воспринимает пространство дома, школы, класса и т.д.), «психология времени» (восприятие времени в школе, на уроках, в различные времена года, на каникулах); «психология сообщества» (как ребенок чувствует себя в группе сверстников, в каком-то молодежном объединении, в коллективе летнего лагеря). Впрочем, А. Фишер признает, что актуальный для того времени уровень теоретических оснований психологии был недостаточен для выполнения того, что было описано им в статье.

Примером «гуманитарно-ориентированного» развития психологии детства являются также работы Г. Дойхлера, который предложил разделять педагогическую психологию на психологию воспитания (*Psychologie der Erziehung*) и психологию образования (*Psychologie der Bildung*) [9]. Концепт образования как такового («*Bildungskonzept*») понимается им как «осуществление бытия, формирование бытия и наполне-

ние психологии личности». Такие цели образования ориентируют исследователя на «идеальную идею» и не позволяют подходить к нему «эмпирически». Схожих взглядов придерживался и А. Рикель с его «Психологией отношений» («ideelle Einstellung» [37]), и Ю. Вагнер [51].

Значимой вехой в развитии дискуссий в отношении методологических оснований возрастной и педагогической психологии является статья А. Кисслинга (преподавателя одной из педагогических академий во Франкфурте), опубликованная в 1929 г.: он писал, что в настоящее время в психологии существует пять направлений исследований (многие из которых на тот момент уже оформились как вполне самостоятельные психологические школы), каждое из которых может быть по-своему полезно в развитии психолого-педагогических исследований. Каждое из данных направлений, по его мнению, указывает на то или иное ограничение экспериментального подхода и выходит за его рамки [24].

Названные пять направлений включают в себя:

1. Гештальтнаправление, представители которого отказались от чрезмерно детализированного характера экспериментальных исследований и элементалистского взгляда на психику вообще.

2. Психоаналитическое направление («биологическое»), основывающееся на открытии бессознательного и его динамики, которое резко контрастировало с естественно-научным подходом (восходящим к «naturwissenschaftliches») с его стремлением к поиску закономерностей, жестких законов и правил, которые экспериментальная психология пыталась внедрить в исследования психики и мышления.

3. Культурное, аксиологическое, направление («Werttendenz», от немецкого «Wert» – ценность), которое преодолевает «ограниченность» экспериментальной науки.

4. Интерпретативный подход («Deutungstendenz» (от немецкого die Deutung – интерпретация, толкование), который, по мнению автора, по своим возможностям применения превосходит объяснительную парадигму бихевиоризма.

5. Индивидуальная психология («personalistische Tendenz»), в которой фокусом исследований была сложная индивидуальность.

Однако развитие естественно-научно ориентированной возрастной психологии в Германии не было пресечено полностью. Существенным влиянием в академическом дискурсе пользовалась персоналистически направленная область науки о детстве («Jugendkunde») У. Штерна, разработанная им в Гамбурге [45; 8]. Эта направление исследований зародилось как попытка преодолеть разрыв между «интерпретативной» психологией «geisteswissenschaftliche» и объяснительной психологией «naturwissenschaftliche». У. Штерн критически относился как к классической гуманитарной ветви психологии, сводящей к минимуму исследовательский компонент, так и к популярной тогда психоаналитической теории. Он пытался подкрепить свою концепцию психологию детства и юношеского возраста многочисленными эмпирическими исследованиями в области интеллекта и таланта и тем самым заложил основу дифференциальной психологии. Важно отметить, что эту область науки он рассматривал как важнейшее звено «vaterländische Menschenökonomie» (человеческого капитала в экономике страны). Так, в 1916 г. У. Штерн писал, что каждая человеческая способность, которую человек приносит вместе с собой в этот мир, какой бы малой она ни была, несет в себе некоторое обязательство перед другими членами общества; каждый человек обязан развивать эту свою способность и наилучшим образом использовать ее для «общих целей». Духовное национальное достояние всегда опирается на способности каждого, кто разделяет общность нации; каждый член общества несет «обязательство раскопать это сокровище и сделать его плодотворным для прогресса национальной жизни» [19, с. 128; цит. по: 44, с. 282]. В этом отношении он с некоторым восхищением смотрел на гибкость американцев, которые благодаря своей прагматичной философии жизни, которую он научился знать и ценить во время учебной поездки в 1909 г., постоянно преуспевали в адаптации к требованиям жизни.

Еще один взгляд на человеческое возрастное развитие с точки зрения естественных наук был предложен Венской школой под руководством Ш. Бюлер [7]. Ш. Бюлер разработала концепцию «психологии взросления». Центральной для ее теории была идея биологического созревания, которое про-

текает в соответствии с имманентными и специфическими для пола паттернами, и на основе чего можно выделить ряд определенных психологических фаз, которые личность проходит в процессе возрастных изменений в течение жизни. Частично ее концепция стадий человеческой жизни опиралась на идеи С. Холла, а эмпирическую основу этой концепции составляли дневники детей и юношества.

Идея выделения фаз взросления и развития также встречается и в теориях гуманитарного, описательного плана. В так называемой «характерологической психологии» О. Тумлирца, который понимал развитие как «завоевание» внутреннего мира путем построения собственной системы ценностей индивида, успешно интегрирующей одновременно внутренние побуждения и объективные ценности внешнего мира. Педагогическая психология, по О. Тумлирцу, была наукой на границе между психологией и педагогикой, и главной ее целью должно было стать выявление различий, а также особенностей отношений между ребенком и взрослым; таким образом, во многих отношениях эта область зависела от характерологии, психоанализа и «индивидуальной психологии» [50]. Наконец, предпринимались попытки создания науки о детстве как полностью «*geisteswissenschaftliche*»: психоанализ как основа психологических и социологических исследований детства и юношества стал основой концепции Э. Бернфельда [47], а в концепции «Психологии подросткового возраста» («*Psychologie des Jugendalters*») Э. Шпрангера, выступавшей теоретической и методологической альтернативой экспериментальной психологии, развитие детей и подростков рассматривалось как социальное созревание, как «вращание» в объективный и нормативный дух исторически определенного культурного периода [43].

Можно заключить, что к началу периода национал-социализма классическая герменевтическая традиция педагогики и психологии в Германии отстояла свой статус, оттеснив традицию экспериментальных исследований; более того, она во многом усилила свой нормативный, этический компонент: предполагалось, что такой холистический подход к педагогической психологии в первую очередь как «психологии педагогики» приведет к целостному пониманию развития ре-

[362] бенка и его становления как будущей личности. Заслуживает внимания тот факт, что А. Кнауэр в своей работе 1934 г., систематизируя основные достижения в области педагогической психологии предыдущих десятилетий, сделал вывод, что педагогическая психология в Германии стала менее практико-ориентированной и более теоретической [25].

Влияние социального заказа на развитие психологии детства в Германии периода национал-социализма

Идеи всеобщности, «тотальности», сращивания всех сфер жизни общества, слияния личного и политического, которые в крайней форме были выражены в идеологии национал-социализма, нашли отражение как на институциональном, так и на парадигматическом уровне развития психологической науки. Некогда знаменитый «Экспериментальный институт педагогики и психологии» в Лейпциге был закрыт и заменен «Педагогико-психологическим институтом Высшей школы народного образования Лейпцига», который позже считался одним из важнейших центров научной «легитимации» идей национал-социализма [21].

Профессор О. Кро сменил У. Штерна, эмигрировавшего в Америку, на посту редактора «Журнала педагогической психологии» («Zeitschrift für Pädagogische Psychologie»). Кро преподавал в Тюбингене педагогические науки, а позже занимал должности на кафедрах психологии и педагогики в Мюнхене (с 1938 г.) и Берлине (в 1942 г.). Он разработал учение о фазах юношеского возраста, из которого позже выросла общая концепция этапов развития человеческой эмоциональной жизни, которая в первую очередь должна была применяться в области педагогики. В программной статье о роли педагогической психологии О. Кро пишет, что в свете «революционного переустройства всей жизни» («revolutionärer Neugestaltung des vählen Lebens») вопрос для «Geisteswissenschaft» (гуманитарной науки) состоит в том, чтобы проникнуть во все «институты образования и воспитания ... в соответствии с идеей органически развивающейся и подлежащей формированию общей жизни индивида и народа в церкви и государстве, искусстве и науке, праве и школе» [27]. Иными словами, главное требование к педагогической психологии, по О. Кро, состоя-

ло в подходе к процессам образования, воспитания и обучения с точки зрения их роли в «воспитании народа» («völkische Erziehung») [28].

При такой постановке задачи существенную роль должен был играть нормативный, этический компонент науки. Помимо постоянного расширения знаний о детской психологии, перед психологией, по мнению О. Кро, должна стоять задача внести свой вклад в общую «антропологию народов» («völkische Menschenkunde»), интерпретируя при этом свой материал «идеологически». Наука должна была изучать вопросы сравнительной ценности людей различных рас и народов. Проект педагогической психологии О. Кро, ориентированный на определенный идеал устройства общества, был отправной точкой для ряда идеологически окрашенных (в данном случае национал-социалистическими идеями) статей и исследований – его влияние прослеживается в работах Э. Иенша и В. Хише, опубликованных в том же журнале.

Э. Иенш, профессор Марбурга, призывал к сближению «идеала» и «реальности» [22]. В 1938 г. он писал, что практическая психология должна служить «демографической евгенике», включая «изучение типологических и расовых аспектов» («Begelschaft typologischer und rassischer Gaffspunken») [23, с. 21]. Перспективы развития психологии Иенш видел и в интеграции с другими науками: «... Главной особенностью психологии в новой Германской империи является то, что она больше не является изолированной областью знаний, отделенной от всех других» [23, с. 1]. В новом Рейхе, по словам Э. Иенша, психология должна была служить «излечению» общества и формированию «унифицированной культуры» [39]. Как позже заявит В. Хише, не должно быть различия между чистой и прикладной психологией. Потребности народа должны быть единственным ориентиром для психологии и педагогики; провозгласив лозунг «Немецкая наука служит немецкому народу!», В. Хише писал, что педагогическая психология по самой своей сути не может быть универсальной (в смысле интернациональной), и может быть ориентирована только на конкретные нации и культуры» [20]. Позже положение о «культурной ориентированности» науки на «народы» приобрело более радикальное звучание: например, в работах

[364] П. Л. Кригера и Г. Пфалера в качестве центральной психологически значимой категории уже используется понятие расы [26, 34].

Представители немецкой гештальтпсихологии, которая опиралась на принципиально новую идею целостности в самом широком смысле (в психике, личности и в конечном счете – обществе), также предпринимали попытки прямолинейно вывести из той или иной психологической теории обоснование социальных акций в духе требований того времени: так, например, Ф. Сандер (немецкий гештальт-психолог, преподаватель Йенского и Боннского университетов, с 1938 по 1945 г., а позже с 1953 г. был членом правления Немецкого общества психологии), рассматривал уничтожение евреев и стерилизацию носителей «низших» наследственных свойств как применение «закона гештальта», т. е. как своего рода исключение лишнего элемента – чужака – из «гештальта народа» [14, с. 167].

Обсуждение и выводы

Идеи о предназначении педагогической психологии служить воплощению социальных идеалов, концепции «воспитания нового человека», развивавшиеся в Германии в период национал-социализма, не были новы – их высказывали психологи и до прихода к власти А. Гитлера в Германии, и в других странах в разное время. Однако вопрос о преемственности в развитии психолого-педагогических теорий до и после национал-социалистического переворота остается достаточно сложным. Большие трудности он вызывает и когда речь идет о сравнении психологии этого периода с развитием психологии в других странах: соблазн слишком прямолинейного применения истолкования социополитической обусловленности явления подталкивает многих исследователей проводить параллели с политическими режимами, отождествляя немецкую психологию с «фашистской», а американскую – с «демократической».

Действительно, общая линия тоталитарной идеологии национал-социализма, с которой, в конечном итоге, была вынуждена слиться педагогическая психология Германии, была частично обусловлена задолго до прихода к власти А. Гитле-

ра и соответствующих политических изменений увлечением поиска нормативного компонента науки, идеями всеобщности и тотальности национальной культуры, служения науки каким-либо социальным проектам или абстрактному «социальному прогрессу».

Однако, несмотря на кажущуюся преемственность некоторых идей, многие исследователи высказывают точку зрения о том, что нацистская версия педагогической психологии была, скорее, разрывом с немецкой педагогической традицией, чем ее закономерным продолжением [47]. Во-первых, это доказывается тем, что большое количество исследователей критиковало подобные веяния в педагогике и психологии, и их влияние не следует недооценивать; наряду с яркими сторонниками национал-социалистического режима – Э. Криком, Э. Йеншем, О. Кро, Г. Пфалером, О. Тумлирцем и т.д. (E. Kriek, E. Jaensch, O. Kroh, P. Pfahler, O. Tumlirz). Были также ученые, которые оставались нейтральными или, по крайней мере, открыто не заявляли о своей политической позиции (например, Кислинг, Буземанн) (Kießling, Busemann), а также ярые противники новой власти, многие из которых стали жертвами нацизма (Э. Бобертэг, У. Штерн, Э. Хилла, А. Фишер, О. Липманн и др. (E. Bobertag, W. Stern, E. Hylla, A. Fischer, O. Lipmann)).

Во-вторых, обращаясь к проблеме преемственности психологических теорий до и после установления в Германии национал-социалистического режима, стоит обратить внимание и на другие, более общие предпосылки становления психологической науки во всем мире, сложившиеся к предвоенному периоду. В частности, мы считаем необходимым обратиться к интеграционным механизмам международного взаимодействия ученых начала XX в. и особенностям становления американской психологии, которые во многом повлияли на развитие педагогической и возрастной психологии Германии.

Известно, что имидж американской психологии как, в первую очередь, практико-ориентированной науки (что не лишено оснований) сложился еще во времена Первой мировой войны, когда исследователей захватила так называемая «тестовая лихорадка»: после открытия широких возможностей измерительных инструментов и большого успеха их применения в сфере профессионального отбора и военных нужд,

|366|

«тестовая» психология активно развивалась в самых разных областях. В частности, одним из наиболее многообещающих и популярных направлений для применения измерительных инструментов стала область изучения интеллекта: в успехах в этой области были заинтересованы представители множества сфер стремительно развивающегося американского общества, от промышленности до образования.

Однако помимо практической пользы и богатого исследовательского потенциала увлечение тестами измерения интеллекта не в малой степени также обуславливалось интересом американских исследователей к евгеническим идеям. Вопреки стойким ассоциациям термина «евгеника» с концепциями превосходства одних рас над другими и, как следствие, с преступлениями национал-социалистического режима Германии, причиной которых стала терминологическая путаница и сложная политическая и социальная история евгенических идей, впервые они появились и получили широкое распространение именно в среде интеллектуалов США конца XIX – начала XX в.: историю евгенических идей принято отсчитывать с работ Ф. Гальтона, который и ввел этот термин в научный обиход.

Р. М. Йеркс, президент Американской психологической ассоциации, сотрудничавший с Национальным научно-исследовательским советом («National Research Council»), заинтересовал высшее военное руководство идеей отбора новобранцев и позже создал комитет для разработки вариации теста Бине для этих целей, в состав которого вошли Г. Г. Годдард (который создал первую американскую адаптацию этого теста) и Л. М. Терман, (также работавший над его редакцией). Эта группа психологов, впервые разработавшая и внедрившая так называемый «армейский психологический тест» во время участия США в Первой мировой войне, имела самое непосредственное отношение к развитию этих идей в американской науке. По свидетельствам современных историков, Л. М. Терман считал недостаток интеллекта основной причиной «социальных патологий», таких как преступность и бедность, а Р. М. Йеркс в 1923 г. писал в журнале «Atlantic Monthly», что существуют расовые различия в уровне интеллекта [31, с. 229; 16, с. 179]. Однако наибольшую популярность как ученый-евгеник (а позже и как крупнейший

научный фальсификатор) из этой команды исследователей имел Г. Г. Годдард: помимо прочего он занимался адаптацией шкалы Бине как эмпирического метода оценки «умственного возраста». Он также ввел в обиход греческое слово «идиот» (в англ. - «moron»), в значении «умственной отсталости» (этот термин предлагалось применять, когда речь шла о взрослых, «умственный возраст» которых был от 8–12 лет). Годдард считал, что «идиотам» следовало помешать размножаться, чтобы предотвратить дальнейшее вырождение общества, а также рассматривал стерилизацию как возможное средство достижения этой цели. Сегодня широко известно его масштабное исследование «Семья Каллилак» (одноименная книга пережила несколько изданий), в котором Годдард, изучая генеалогию одной семьи со «здоровой» и «слабоумной» ветвью, пришел к выводу, что умственные признаки наследуемы [15; см. подробно об этом: 16].

В 1922 г. вышла книга педагога Г. Лафлина «Евгеническая стерилизация в Соединенных Штатах» [30], которая содержала предложения о том, как Соединенные Штаты могли бы извлечь выгоду из стерилизации умственно отсталых граждан, а также проект закона о стерилизации, который он призывал принять. В проекте закона Г. Лафлина о стерилизации подчеркивалась необходимость стерилизации населения, которое Г. Лафлин считал неадекватным по многим причинам, начиная от внешнего вида и заканчивая социально-экономическим статусом. Как пишут современные исследователи, этот документ оказал влияние на законодательство США XX в. о репродукции и обязательной стерилизации и был принят во внимание в 1924 г. в форме Закона об ограничении иммиграции [33]. В целом многие американские политики, несмотря на критику со стороны представителей научного сообщества, охотно ссылались на так называемые научные данные тестовой психологии, чтобы оправдать и продвинуть те или иные евгенические меры.

Хотя позже эти исследователи во многом пересмотрели свою точку зрения в отношении факторов развития интеллекта, все больше принимая во внимание влияние культуры, воспитания, образования и др., высказанные ими когда-то позиции определяли отношение американской интеллектуальной

[368]

элиты к вопросу наследуемости интеллекта еще достаточно долго. Результаты армейских тестов на умственные способности долгое время считались доказательством биологически обусловленных расовых различий в интеллекте. Так, американские исследователи Макдаугалл и Бригам, например, использовали этот тест для популяризации идеи интеллектуального превосходства белых и даже связали его с моральными соображениями: «доказательства ... , которые указывают очень сильно, если не доказывают окончательно, что социальное расслоение, существующее в современных индустриальных сообществах, положительно коррелирует с соответствующим расслоением по врожденным моральным и интеллектуальным качествам» [цит. по: 38, с. 69].

Разработки психологов и педагогов в этом направлении стали инструментом реализации различных политических интересов. Как пишет С. Кюль, многие психологи настаивали на необходимости не только институциональной сегрегации, но и стерилизации, поскольку, по их словам, «наследственность играет важнейшую роль в передаче преступности, идиотизма и слабоумия» [29, с. 16].

Набрав популярность в Америке, евгенические идеи стали распространяться и на международной арене: благодаря публикациям в ведущих научных журналах того времени и контактам на международных конгрессах эти идеи стали известны и в Германии. Упомянутый выше Г. Лафлин опубликовал свои работы в Германии, а в 1936 году выпустил английскую версию фильма «Erbkrank»¹, а год спустя вместе с сторонниками расовой политики Гитлера основал «Фонд пионеров» («Pioneer Fund») – американский некоммерческий фонд, созданный «для содействия научному изучению наследственности и человеческих различий» [49].

В доказательство преемственности между американскими и немецкими идеями современные историки пишут: «... Лидеры немецкого движения за стерилизацию неоднократно заявляли, что их законодательство было разработано только после тщательного изучения Калифорнийского эксперимента, о котором сообщили г-н Госни и д-р Попено. По их словам,

¹ «Erbkrank» – нацистский пропагандистский фильм, снятый Г. Гердесом; был одним из шести пропагандистских фильмов, снятых с 1935 по 1937 год, с целью демонизировать людей с психическими заболеваниями и умственной отсталостью.

было бы невозможно осуществить такое предприятие с участием примерно 1 миллиона человек, не опираясь в значительной степени на предыдущий опыт в других местах» [17].

1930-е гг. ознаменовались американско-германским сотрудничеством и взаимопроникновением идей в этом направлении: во времена расцвета нацизма своеобразным аналогом евгеники стала немецкая расовая гигиена. Однако, если говорить именно о немецкой педагогической психологии, свой фокус она обращала, скорее, на наследование психологических особенностей, а интеллектуальные способности, в отличие от американской традиции, по-видимому, имели здесь меньшее значение. Также некоторые отличия можно проследить в идеологии и глобальных целях применения евгенических программ: как предполагают немецкие историки, в США их основной целью была борьба с предполагаемым вырождением, тогда как в Германии евгеника, скорее, выступала опорой для доказательства превосходства арийской расы, инструментом для достижения прогресса идей «*Volkskraft*» («силы народа») в целом [48].

Современное развитие педагогики и психологии в значительной степени сформировалось в результате открытий немецких и американских исследователей. Можно сказать, что современная педагогическая психология обязана Германии своей философией образования, а американское влияние проявилось во многих областях, таких как дидактика, менеджмент образования, теории инноваций и др. С одной стороны, немецкая и американская традиции исследований детства сильно отличаются: педагогическая психология в Америке в период до Второй мировой войны была, скорее, экстраполяцией выводов и данных «чистой» психологии, тогда как в Германии она рассматривалась как автономная наука со своими собственными определениями проблем и методами. В Америке психология, включая психологию образования, испытала сильное влияние бихевиоризма, в то время как немецкая психология, включая педагогическую психологию, основывалась на достижениях Вюрцбургской школы и гештальтпсихологии. В Америке, где исходили из линейной теории «стимул – реакция», внимание в первую очередь уделялось строго «объективному» изучению внешне воспринимаемого поведения,

370

в то время как в Германии основное внимание уделялось внутренним процессам и когнитивным структурам, лежащим в основе внешне воспринимаемого поведения. Однако при всех своих различиях психологи в Германии и США испытывали взаимное влияние друг друга, примером чего является влияние идей евгеники и наследственности на тестирование интеллекта.

Период 1930–1940-х гг. справедливо считается важнейшей вехой в изменении «интеллектуального ландшафта» европейской и американской психологической науки. Именно в это время произошел известный перенос «центра» психологических исследований из Германии в США, лидерство которых в этой области во второй половине XX столетия не подвергается сомнению. Последствия трансформаций, произошедших в 1930–1940-е гг., отражаются и на современном облике всей мировой психологии. Историко-психологические исследования событий этого времени необходимы сегодня для адекватного понимания современного состояния и тенденций будущего развития науки.

Список литературы

1. Кольцова В. А., Олейник Ю. Н. Советская психологическая наука в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) – М.: Московский гуманитарный университет, Институт психологии РАН. – 2006. – 360 с.
2. Кольцова В. А., Олейник Ю. Н. Опыт развития психологической науки в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): актуальность и задачи исследования // Опыт решения психологических задач в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): материалы науч.-практ. конф., Москва, 26 ноября 2016. – М.: ФКУ «Центр экстренной психологической помощи Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий». – С. 3–8.
3. Кольцова В. А., Олейник Ю. Н. Советская психология в годы Великой Отечественной войны: единство теории, эксперимента и практики // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2018. – Т. 25. – С. 51–58.
4. Петровский А. В. Психология в России: XX век. – М.: УРАО, 2000. – 312 с.
5. Петровский А. В. Психология и время. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.
6. Торкунов А. В. Образование как инструмент «Мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО. – 2012. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-instrument-myagkoy-sily-vo-vneshney-politike-rossii> (дата обращения: 01.10.2022).
7. Bühler C. Das Seelenleben des Jugendlichen / C. Bühler. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 1975.
8. Dudek P. William Stern und das Projekt «Jugendkunde»// Zeitschrift für Pädagogik. – 1989. – 35. – S. 153–174.

9. Deuchler G. Möglichkeiten und Grenzen der experimentellen Pädagogik // Langensalza. – 1926. – S. 14–20.
10. Dolch J. Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutschösterreich von 1900 bis 1930. – Wiss. Buchges., 1968.
11. Fischer A. Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. – 1911. – 12. – S. 83–88.
12. Fischer A. Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie // Zeitschrift für Pädagogik. – 1917. – No. 18. – S. 109–118.
13. Frischeisen-Köhler M. Grenzen der experimentellen Methode // Pädagogische Blätter. – 1918. – No. 48. – (reprinted in Philosophie und Pädagogik (Weinheim, 1962). – Pp. 110–150.
14. Geuter U. The Professionalization of Psychology in Nazi Germany. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
15. Goddard H. H. The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness / H. H. Goddard. – New York: Macmillan, 1912.
16. Gould S. J. The mismeasure of man. – New York: WW Nyrton, 1981.
17. Harten H. C. Pädagogik und Eugenik im 'Rassenhygienischen' Diskurs vor 1933 // Paedagogica Historica. – 1997. № 32.
18. Herrmann U. Die Rolle der Psychologie in der Entwicklung der modernen Erziehungswissenschaft // in H. Balmer, ed.. Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. – Zürich. – 1976. – Vol. I. S. 1013–1026.
19. Heßdörfer F. Die Gleichheit des Vergleichs. Pädagogische Gleichheitsfiguren zwischen Ökonomie und Politik // Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren. – Springer VS, Wiesbaden, 2019. – S. 113–133.
20. Hische W. Psychologische Pädagogik. Zur (notwendigen) Neuformung des Verhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. – 1939. – № 40.
21. Ingenkamp K., Laux H. Geschichte der Pädagogischen Diagnostik, vol. II: H. Laux, Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933–1945 / K. Ingenkamp, H. Laux. – Weinheim, 1990.
22. Jaensch E. R. Neue Wege der Erziehungslehre und Jugendkunde. – Erfurt, 1928.
23. Jaensch E. R. Golden Jubilee Volume 1887–1937. Wege und Ziele der Psychologie in Deutschland // The American Journal of Psychology. – 1937. – 50(1–4). – S. 1–22. DOI:10.2307/1416617
24. Kießling A. Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie // Zeitschrift für Pädagogik. – 1929. – 30. – S. 1–9.
25. Knauer A. Das normative Moment in der pädagogischen Psychologie / A. Knauer. – Langensalza, 1934.
26. Krieger P. L. Rasse, Rhythmus und Schreibinnervation bei Jugendlichen und Erwachsenen // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. – 1937. – 38. – S. 13–31.
27. Kroh O. Die Aufgabe der pädagogischen Psychologie und ihre Stellung in der Gegenwart // Zeitschrift für Pädagogik. – 1933. – 34. – S. 305–327.
28. Kroh O. Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. – 1937. – 38. – S. 1–13.
29. Kühl S. The Nazi connection: Eugenics, American racism, and German national socialism / S. Kühl. – Oxford University Press, 2002.
30. Laughlin H. H. Eugenic Sterilization in the United States / H. H. Laughlin. – Chicago: Psychopathic Laboratory of the Municipal Court of Chicago, 1922.
31. Leahey T. H. A History of Modern Psychology / T. H. Leahey. – Prentice Hall, 1991. – 406 p.
32. Lipmann O., Stern W. Forschung und Unterricht in der Jugendkunde / O. Lipmann, W. Stern. – Leipzig, 1912.
33. Page J. M. State-Sponsored Injustice: The Case of Eugenic Sterilization // Social Theory and Practice. – 2019. – Vol. 45, № 1. – Pp. 75–101.
34. Pfahler G. Rasse und Erziehung // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. – 1939. – 209 s.
35. Pickren W. Tension and opportunity in post-World War II American psychology // History of Psychology. – 2007. – №10(3). – Pp. 279–299. DOI: 10.1037/1093-4510.10.3.279

36. Probst P. Ernst Meumann als Begründer der empirischen Psychologie in Hamburg // Psychologie und Geschichte. – 1989. – Т. 1. – № 2.
37. Riekel A. Die probleme der lehrerbildung / A. Riekel. – Springer, 1925.
38. Psychologische praktijken. Een Twintigste-eeuwse geschiedenis // Edited by J. van Ginneken; J. Jansz. – The Hague: Vuga, 1986. – 269 p.
39. Ruttman W. J. Der Ertrag der pädagogischen Anthropologie von E. R. Jaensch für die Pädagogik // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. – 1938. – № 39. – S. 273-280
40. Sarason S.B. American Psychology and Schools: A Critique // American Journal of Community Psychology. – 2003. – № 32(1-2). – Pp. 99–106. DOI:10.1023/a:1025603125213
41. Schönplflug W. Professional psychology in Germany, National Socialism, and the Second World War // History of Psychology. – 2017. – No. 20(4). – Pp. 387–407. DOI: 10.1037/hop0000065
42. Simonton D. K. Leaders of American psychology, 1879–1967: Career development, creative output, and professional achievement // Journal of Personality and Social Psychology. – 1992. – No. 62(1), Pp. 5–17. DOI: 10.1037/0022-3514.62.1.5
43. Spranger E. Grundgedanken der geisteswissenschaftlichen Psychologie // Die Erziehung. – 1934. – № 9.
44. Stern W. Die Jugendkunde als Kulturforderung, mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems. – Quelle & Meyer, 1916.
45. Stern W. Zur Psychologie der reifenden Jugend. Kritische und methodische Betrachtungen // Zeitschrift für Pädagogik. – 1927. – 28. – S. 1-10.
46. Tenorth H. E. Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels // Zeitschrift für Pädagogik. – 1986. – № 32.
47. Tenorth H. E. «Unnötig und unerwünscht» –Siegfried Bernfeld und die Universitätspädagogik // in: R. Hörster, B. Müller, eds., Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds / Neuwied-Berlin, 1992. – S. 23-40.
48. Thieme F. Rassentheorien zwischen Mythos und Tabu: der Beitrag der Sozialwissenschaft zur Entstehung und Wirkung der Rassenideologie in Deutschland // Internationaler Verlag Der Wissenschaften, 1988. – Т. 171.
49. Tucker W. H. The Funding of Scientific Racism: Wickliffe Draper and the Pioneer Fund / W. H. Tucker. – University of Illinois Press, 2007.
50. Tumlriz O. Pädagogische Psychologie. – Leipzig, 1930
51. Wagner J. Die wissenschaftsmethodischen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik / J. Wagner. – Erfurt: Stenger, 1928.
52. Wieser M., Benetka G. Psychology in national socialism: The question of “professionalization” and the case of the “Ostmark” // History of Psychology, 2022. Advance online publication. DOI: 10.1037/hop0000211

References

1. Kol'tsova, V. A., Olejnik, Yu. N. (2006) *Sovetskaya psihologicheskaya nauka v gody Velikoj Otechestvennoj vojny (1941-1945)* [Soviet psychological science during the Great Patriotic War (1941-1945)]. Moscow: Moskovskij gumanitarnyj universitet, Institut psihologii RAN. (In Russian).
2. Kol'tsova, V. A., Olejnik, Yu. N. (2016) *Opyt razvitiya psihologicheskoy nauki v gody Velikoj Otechestvennoj vojny (1941-1945 gg.): aktual'nost' i zadachi issledovaniya* [Experience in the Development of Psychological Science during the Great Patriotic War (1941-1945): Relevance and Research Objectives] // Experience in solving psychological problems during the Great Patriotic War (1941-1945) Conference. Moscow, 26 Nov. 2016. Moscow: «Center for Emergency Psychological Assistance of the Ministry of the Russian Federation for Civil Defense, Emergency Situations and Elimination of Consequences of Natural Disasters». Pp. 3-8. (In Russian).
3. Kol'tsova, V. A., Olejnik, Yu. N. (2018) *Sovetskaya psihologiya v gody Velikoj Otechestvennoj vojny: edinstvo teorii, eksperimenta i praktiki* [Soviet psychology during the Great Patriotic War: the unity of theory, experiment and practice]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo*

universiteta. Seriya: *Psihologiya* – *The Bulletin of the Irkutsk State University. Series: Psychology*. Vol. 25. Pp. 51-58. (In Russian).

4. Petrovskij, A. V. (2000) *Psihologiya v Rossii: XX vek* [Psychology in Russia: XXth century]. Moscow: URAO. (In Russian).

5. Petrovskij, A. V. (2007) *Psihologiya i vremya* [Psychology and Time]. Saint-Petersburg: Piter. (In Russian).

6. Torkunov, A. V. (2012) *Obrazovanie kak instrument «Myagkoj sily» vo vneshnej politike Rossii* [Education as an instrument of "soft power" in Russia's foreign policy]. *Vestnik MGIMO – MGIMO Review of International Relations*. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-instrument-myagkoj-sily-vo-vneshney-politike-rossii> (accessed 01 October 2022). (In Russian).

7. Bühler, C. (1975) *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

8. Dudek, P. (1989) William Stern und das Projekt «Jugendkunde» // *Zeitschrift für Pädagogik*. No 35. S. 153–174.

9. Deuchler, G. (1926) *Möglichkeiten und Grenzen der experimentellen Pädagogik* // *Lan-gensalza*. S. 14–20.

10. Dolch, J. (1968) *Erziehung und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Deutschö-sterreich von 1900 bis 1930*. Wiss. Buchges.

11. Fischer, A. (1911) *Die Lage der Pädagogik in der Gegenwart* // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. No 12. S. 83-88.

12. Fischer, A. (1917) *Über Begriff und Aufgabe der pädagogischen Psychologie* // *Zeit-schrift für Pädagogik*. No 18. S. 109-118.

13. Frischeisen-Köhler, M. (1918) *Grenzen der experimentellen Methode* // *Pädagogische Blätter*. No 48. – (reprinted in *Philosophie und Pädagogik* (Weinheim, 1962). Pp. 110–150.

14. Geuter, U. (1992) *The Professionalization of Psychology in Nazi Germany*. Cambridge: Cambridge University Press.

15. Goddard, H. H. (1912) *The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness*. New York: Macmillan.

16. Gould, S. J. (1981) *The mismeasure of man*. New York: WW Norton.

17. Harten, H. C. (1997) *Pädagogik und Eugenik im 'Rassenhygienischen' Diskurs vor 1933* // *Paedagogica Historica*. No 32.

18. Herrmann, U. (1976) *Die Rolle der Psychologie in der Entwicklung der modernen Er-ziehungswissenschaft* / in H. Balmer, ed. *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*. Zürich. Vol. I, S. 1013–1026.

19. Heßdörfer, F. (2019) *Die Gleichheit des Vergleichs. Pädagogische Gleichheitsfigu-ren zwischen Ökonomie und Politik* // Jacques Rancière: *Pädagogische Lektüren*. Springer VS, Wiesbaden. P. 113–133.

20. Hische, W. (1939) *Psychologische Pädagogik. Zur (notwendigen) Neuformung des Verhältnisses zwischen Psychologie und Pädagogik* // *Zeitschrift für Pädagogische Psycholo-gie*. No 40.

21. Ingenkamp, K., Lau, x H. (1990) *Geschichte der Pädagogischen Diagnostik*, vol. II: H. Laux, *Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933–1945*. Weinheim.

22. Jaensch, E. R. (1928) *Neue Wege der Erziehungslehre und Jugendkunde*. Erfurt.

23. Jaensch, E. R. (1937) *Golden Jubilee Volume 1887-1937. Wege und Zie-le der Psychologie in Deutschland* // *The American Journal of Psychology*. No 50(1-4). S. 1–22. DOI:10.2307/1416617

24. Kießling, A. (1929) *Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie* // *Zeit-schrift für Pädagogik*. No 30. S. 1–9.

25. Knauer, A. (1934) *Das normative Moment in der pädagogischen Psychologie*. Lan-gensalza.

26. Krieger, P. L. (1937) *Rasse, Rhythmus und Schreibinnervation bei Jugendlichen und Erwachsenen* // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. No 38. S. 13–31.

27. Kroh, O. (1933) *Die Aufgabe der pädagogischen Psychologie und ihre Stellung in der Gegenwart* // *Zeitschrift für Pädagogik*. No 34. S. 305-327.

28. Kroh, O. (1937) *Pädagogische Psychologie im Dienste völkischer Erziehung* // *Zeit-schrift für Pädagogische Psychologie*. No 38. S. 1–13.

29. Kühl, S. (2002) *The Nazi connection: Eugenics, American racism, and German national socialism*. Oxford University Press.
30. Laughlin, H. H. (1922) *Eugenical Sterilization in the United States*. Chicago: Psychopathic Laboratory of the Municipal Court of Chicago.
31. Leahey, T. H. (1991) *A History of Modern Psychology*. Prentice Hall.
32. Lipmann, O., Stern, W. (1912) *Forschung und Unterricht in der Jugendkunde*. Leipzig.
33. Page, J. M. (2019) *State-Sponsored Injustice: The Case of Eugenic Sterilization // Social Theory and Practice*. V. 45. No 1. Pp. 75–101.
34. Pfahler, G. (1939) *Rasse und Erziehung // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
35. Pickren, W. (2007) *Tension and opportunity in post-World War II American psychology // History of Psychology*. No 10(3). Pp. 279–299. DOI: 10.1037/1093-4510.10.3.279
36. Probst, P. (1989) *Ernst Meumann als Begründer der empirischen Psychologie in Hamburg // Psychologie und Geschichte*. T. 1. No 2.
37. Riekel, A. (1925) *Die probleme der lehrerbildung*. Springer.
38. *Psychologische praktijken. Een Twintigste-eeuwse geschiedenis // Edited by J. van Ginneken; J. Jansz. – The Hague: Vuga, 1986*.
39. Ruttman, W. J. (1938) *Der Ertrag der pädagogischen Anthropologie von E. R. Jaensch für die Pädagogik // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. No 39. S. 273–280
40. Sarason, S. B. (2003) *American Psychology and Schools: A Critique // American Journal of Community Psychology*. No 32(1-2). Pp. 99–106. DOI:10.1023/a:1025603125213
41. Schönplflug, W. (2017) *Professional psychology in Germany, National Socialism, and the Second World War // History of Psychology*. No 20(4). Pp. 387–407. DOI: 10.1037/hop0000065
42. Simonton, D. K. (1992) *Leaders of American psychology, 1879–1967: Career development, creative output, and professional achievement // Journal of Personality and Social Psychology*. No 62(1). Pp. 5–17. DOI: 10.1037/0022-3514.62.1.5
43. Spranger, E. (1934) *Grundgedanken der geisteswissenschaftlichen Psychologie // Die Erziehung*. No 9.
44. Stern, W. (1916) *Die Jugendkunde als Kulturforderung, mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems*. Quelle & Meyer.
45. Stern, W. (1927) *Zur Psychologie der reifenden Jugend. Kritische und methodische Betrachtungen // Zeitschrift für Pädagogik*. No 28. Pp. 1–10.
46. Tenorth, H. E. (1986) *Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels // Zeitschrift für Pädagogik*. No 32.
47. Tenorth H. E. (1992) «Unnötig und unerwünscht» – Siegfried Bernfeld und die Universitäts-pädagogik // in: R. Hörster, B. Müller, eds., *Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds / Neuwied-Berlin*. Pp. 23–40.
48. Thieme, F. (1988) *Rassentheorien zwischen Mythos und Tabu: der Beitrag der Sozialwissenschaft zur Entstehung und Wirkung der Rassenideologie in Deutschland // Internationaler Verlag Der Wissenschaften*. T. 171.
49. Tucker, W.H. (2007) *The Funding of Scientific Racism: Wickliffe Draper and the Pioneer Fund*. University of Illinois Press.
50. Tumlriz, O. (1930) *Pädagogische Psychologie*. Leipzig.
51. Wagner, J. (1928) *Die wissenschaftsmethodischen Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik*. Erfurt: Stenger.
52. Wieser, M., Benetka, G. (2022) *Psychology in national socialism: The question of “professionalization” and the case of the “Ostmark” // History of Psychology*. Advance online publication. DOI: 10.1037/hop0000211

Вклад соавторов
Соавторство неделимое.
Author contributions
Co-authorship is indivisible.

Об авторах

375

Мироненко Ирина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-6234-6918, e-mail: mironenko.irina1@gmail.com

Рафикова Вероника Айдаровна, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5982-9452, e-mail: veronikarafikova1996@gmail.com

About the authors

Irina A. Mironenko, Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6234-6918, e-mail: mironenko.irina1@gmail.com

Veronika A. Rafikova, PhD student, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5982-9452, e-mail: veronikarafikova1996@gmail.com.

Поступила в редакцию: 20.10.2022

Принята к публикации: 02.11.2022

Опубликована: 29.12.2022

Received: 20 October 2022

Accepted: 02 November 2022

Published: 29 December 2022