



Е. Г. Ильяшенко

## РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПЕДОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ РОССИИ ПЕР- ВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

УДК 37(470)

ББК 74.00г(2)

Исследуя историю возникновения и развития отечественной педологии, автор обращается к идеям К. Д. Ушинского о необходимости всестороннего изучения человека, которые нашли отражение в педологических исследованиях российских ученых первой трети XX века.

**Ключевые слова:** педагогическая антропология; педология; педологические курсы; педологическое движение.

E. G. Ilyashenko

## THE ROLE OF EDUCATIONAL ANTHROPOLOGY IN DEVELOPMENT OF RUSSIAN PEDOLOGICAL RESEARCH IN THE FIRST THIRD OF THE XX<sup>th</sup> CENTURY

The article analyzes the history of emergence and development of Russian pedology. The author refers to K. D. Ushinskiy's ideas of the need for a comprehensive study of a man, which are reflected in pedological research of Russian scientists in the first third of the 20<sup>th</sup> century.

**Key words:** pedagogical anthropology; pedology; pedological courses; pedological movement.

В первой трети XX в. судьбы педагогической антропологии в России оказались неразрывно связаны со становлением педологии.

Развитие наук о человеке вызвало в конце XIX — начале XX в. явление в Европе и Америке нового

явления, в основе которого лежали экспериментальные методы изучения ребенка — «childstudy», названного позже термином *педология* (в переводе с греческого — «наука о детях»), под которым оно и распространилось в России.

Исследуя исторические корни педологии, Н. Е. Румянцев называет ее отцом немецкого врача Д. Тидемана, который в 1787 г. издал сочинение «Наблюдение над развитием душевных способностей у детей». Однако, по словам Н. Е. Румянцева, «это сочинение было первой ласточкой, которая не сделала весны»<sup>1</sup>. Началом систематического изучения детей он считает сочинение немецкого физиолога Г. Прейера «Душа ребенка» (1882). Своим трудом, пишет Н. Е. Румянцев, Г. Прейер «положил основание для систематического исследования природы детей, проследив с величайшей тщательностью развитие ребенка в течение первых 36 месяцев жизни, начиная с момента рождения», вызвав тем самым интерес к исследованию детей, «показав возможность научного анализа самых первых проявлений душевной жизни и выработав некоторые методы для дальнейших исследований»<sup>2</sup>.

Если Г. Прейера исследователи истории педологии называют «идейным вдохновителем педологического движения»<sup>3</sup>, то создателем этого движения, основателем педологии считают американского психолога С. Холла, который в 1889 г. в Кларкском университете создал первую педологическую лабораторию, переросшую в институт детской психологии. В основу деятельности С. Холла была положена мысль о

том, что педагогика должна быть основана на изучении детей, в центре школы должен стоять ученик с его запросами и потребностями, требования школьных программ и методов обучения должны приравниваться к развитию учащихся, а не наоборот.

Благодаря С. Холлу уже к 1894 г. в Америке насчитывалось 27 лабораторий для изучения детей и четыре специализированных журнала. Им были организованы ежегодные летние курсы для педагогов и родителей.

Сам же термин *педология* появился в 1893 г. Его предложил ученик С. Холла О. Хрисман для обозначения единой науки, суммирующей знания всех других наук о детях. Педология была призвана объединить разнообразные данные о ребенке, накопленные психологами, физиологами, врачами, социологами, юристами, педагогами, и дать более полную картину возрастного развития ребенка. Исследуя историю возникновения педологии, историк педагогики Ф. А. Фрадкин писал: «Новый век требовал принципиально новых человеческих качеств. Чтобы подготовить здорового, творческого, интеллектуально развитого человека, способного справиться с огромными психологическими и физическими перегрузками, нужно было получить новое знание о человеке и способах подготовки его к жизни. Отдельные науки — медицина, психология, физиология, педиатрия, социология, этнография —

<sup>1</sup> Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб, 1910. — С. 4.

<sup>2</sup> Там же. С. 11.

<sup>3</sup> Пископтель А. А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А. А. Пископтель, Л. П. Щедровицкий // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 6. — С. 127.

каждая подходила к ребенку со своих позиций. Не синтезированные в единое целое фрагменты знаний трудно было использовать в учебно-воспитательной работе... Поэтому создание новой науки — педологии, исследующей ребенка целостно на разных возрастных этапах, было встречено с воодушевлением»<sup>1</sup>.

В рамках педологии стали изучаться физиологические особенности развития детей, формирование их психики, особенности возникновения и развития личности ребенка. Педологические исследования явились предпосылками для создания антропологического основания педагогики.

Распространившись в Америке, педологическое движение пришло в Европу, но приобрело там, по словам Н. Е. Румянцева, иной характер. «В то время как в Америке, — пишет он, — оно было очень широко, но несколько поверхностно, в Европе оно пошло вглубь», поставив себе задачей «выработку научных основ педагогики»<sup>2</sup> и занявшись разработкой методов исследования детской природы и собиранием материалов, остерегаясь при этом как выводов и обобщений, так и практического применения результатов педологии к школьной практике.

Во Франции занимались изучением детей Б. Пере, А. Бине, В. Анри.

Н. Е. Румянцев считает особенно важными для педологии работы А. Бине, «внесшего в исследование детей педагогический интерес и способствовавшего разработке методики психологических исследований в школе»<sup>3</sup>.

В Германии ценный вклад в развитие педологии был сделан Э. Мейманом, К. и В. Штерн, В. Лаем.

Следует заметить, что наряду с термином *педология* употреблялись как равнозначные определения *психология детства, педагогическая психология, экспериментальная педагогика, гигиена воспитания* и другие, отражавшие специфику избранного направления исследований. Проблему терминологии науки, призванной всесторонне изучать ребенка, исследовал А. А. Романов. По его словам, «разные авторы давали свои определения нового направления, хотя говорили об одном явлении, понятии»<sup>4</sup>.

Так, Н. Е. Румянцев называл *педологией* науку о детях, которая «ставит себе задачей собрать, систематизировать и изучить все, что касается жизни детей в разных возрастах, начиная от рождения и кончая школой», и целью которой является «изучение детей во всех отношениях для приобретения полного и глубокого познания их природы»<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М. : Знание, 1991. — С. 6.

<sup>2</sup> Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 13–14.

<sup>3</sup> Там же. С. 15.

<sup>4</sup> Романов, А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. — М. : Изд. РОУ, 1996. — С. 15.

<sup>5</sup> Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 4.

А. И. Неклюдова называла новое направление в педагогике, «которое, выдвинув задачу изучения природы ребенка, стало широко пользоваться экспериментом и методом систематического наблюдения при изучении процессов душевной жизни», *экспериментальной педагогикой*<sup>1</sup>.

Н. Н. Виноградов считал, что «новое педагогическое течение, получившее название *экспериментальной педагогики*, могло бы с таким же правом быть названо психологической педагогикой, ибо за отправной пункт оно принимает самого ребенка и его душевный мир»<sup>2</sup>.

По мнению А. А. Романова, определения иностранных ученых «не отличались четкостью и определенностью». Так, например, Г. Ришар считал, что «экспериментальная педагогика — прежде всего педология; она берет объектом школьника; из наблюдений над школьником она старается извлечь все правила воспитательного метода»<sup>3</sup>. В. Лай считал, что вообще «невозможно точно определить и различить корни педологии и экспериментальной педагогики»<sup>4</sup>.

Таким образом, отмечает А. А. Романов, в начале века термины *педология*, *экспериментальная педагогика*, *экспериментальная педагогическая*

*психология*, *психологическая педология*, «имея свою интерпретацию у разных авторов, понимались в основном как синонимы». Разнообразие же терминов и некую неопределенность научных понятий он объясняет тем, «что сторонники экспериментальной педагогики, хотя и делились на отдельные школы, региональные группы, но были объединены общей идеей построения науки о воспитании, используя совокупность, синтез всех знаний о ребенке»<sup>5</sup>.

В России педология легла на подготовленную почву. Идеи К. Д. Ушинского о необходимости всестороннего изучения человека воспитуемого нашли отражение и продолжение в педологических исследованиях. Можно говорить о том, что в России педология сделала попытку решить задачи педагогической антропологии.

Первые педологические исследования в России были проведены в первом десятилетии XX в. Н. Е. Румянцевым, И. А. Сикорским, Г. И. Россоломо, А. Ф. Лазурским, В. П. Кащенко. Но основоположником русской педологии считают профессора А. П. Нечаева. По мнению А. А. Романова, «именно его инициативе, энергии, вдохновенной работе

<sup>1</sup> Неклюдова, А. И. Общество экспериментальной педагогики / А. И. Неклюдова // Ежегодник экспериментальной педагогики. IV. 1911. — СПб., 1912. — С. 1.

<sup>2</sup> Виноградов, Н. Предисловие к русскому изданию / Н. Виноградов // Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. — М.: Мир, 1911. — Ч. 1. — С. VI.

<sup>3</sup> Ришар, Г. Экспериментальная педагогика / Г. Ришар. — М.: Издание М. и С. Сабашниковых, 1913. — С. 3.

<sup>4</sup> Лай, В. Экспериментальная дидактика / В. Лай. — СПб.: Изд. И. Д. Сытина, 1914. — С. 3.

<sup>5</sup> Романов, А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. — М.: Изд. РОУ, 1996. — С. 17.

было обязано стремительное развитие экспериментальной педагогической психологии в России»<sup>1</sup>.

В 1901 г. в Петербурге А. П. Нечаевым была открыта первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии, где изучались особенности психики детей разных возрастов. В 1904 г. при этой лаборатории были открыты педагогические курсы, где слушатели знакомились с основами анатомии, физиологии, педиатрии, детской психологии, осваивали технику проведения психологических исследований. В том же году при педагогическом музее военных учебных заведений в Петербурге была основана педологическая лаборатория имени К. Д. Ушинского, которого, кстати, стали считать «первым русским педологом»<sup>2</sup>. Студенты, посещавшие курсы при музее, изучали ребенка как предмет воспитания, получали знания о функционировании мозга, о характерологических качествах личности, изучали статистику, психологию, историю педологии и педагогики, т. е. изучали основы наук, которые К. Д. Ушинский назвал *антропологическими*.

Подобные курсы были организованы в Москве, Нижнем Новгороде, Самаре. В 1907 г. постоянные педологические курсы А. П. Нечаев преобразовал в Педагогическую академию, где лица с высшим образованием изучали физиологию, психоло-

гию, педагогику, обучались методикам преподавания многих дисциплин. В этом же году врачом и психологом В. М. Бехтеревым в Петербурге были организованы Педологический и Психоневрологический институты.

Все это свидетельствовало о принятии общественным сознанием идей педагогической антропологии К. Д. Ушинского о важности знаний об основных закономерностях формирования и развития организма и психики ребенка для успешной педагогической деятельности, о необходимости целостных представлений о человеке для воспитания и обучения.

О расширении педологического движения в России говорит и тот факт, что за 10 лет (1906–1916) прошло два Всероссийских съезда по педагогической психологии (1906, 1909) и три Всероссийских съезда по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916), главная заслуга в организации которых принадлежит А. П. Нечаеву.

Первый съезд по педагогической психологии (1906), по словам Н. Е. Румянцева, стал «важным этапом в развитии русской педологии», познакомил многочисленных участников съезда «с новым естественнонаучным направлением педагогики и заинтересовал их»<sup>3</sup>. На съезде обсуждалась проблема создания научного центра. А. П. Нечаев предложил создать педологический институт. По

<sup>1</sup> Там же. С. 17.

<sup>2</sup> Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. – М.: Знание, 1991. – С. 9.

<sup>3</sup> Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. – СПб., 1910. – С. 25.

его словам, организация съезда была важным делом, так как «с этого момента борьба за экспериментальную педагогику перестала быть узким делом моей лаборатории и наших Педологических курсов, принимая масштаб общественного движения»<sup>1</sup>.

Второй съезд по педагогической психологии (1–5 июня 1909 г.) был посвящен проблемам школы, в частности, необходимости преобразования школы с учетом ее психологизации. На нем решались прогностические и теоретические вопросы, говорилось о плане, основе преобразования школы.

На трех последующих психологических съездах, называвшихся съездами экспериментальной педагогики, обсуждались вопросы экспериментального исследования личности, педагогических проблем, школьной гигиены, методики преподавания отдельных учебных предметов в их отношении к психологии. Основное внимание съездов было направлено на изучение природы детей как основы научной педагогики. Важным итогом работы этих трех съездов А. А. Романов считает привлечение внимания к вопросам организованного изучения детей, учеников и учителей, что свидетельствовало об осознании педагогической общественностью важности такой систематической работы. В результате работы съездов во главу угла ставилось уже целостное изучение личности, а не только отдельных ее функций.

А. А. Романов пишет еще и об экстренном съезде по экспериментальной педагогике (23 мая 1917 г.), о котором раньше не упоминалось в психолого-педагогической литературе, хотя «по важности проблем и прогностичности принятых резолюций его нужно считать четвертым съездом по экспериментальной педагогике»<sup>2</sup>. Учитывая, что съезд проходил после Февральской революции, в его резолюциях центральными стали проблемы создания новой школы, соответствующей потребностям страны, специальной подготовки учителей и врачей для такой школы, знакомых с психологией, физиологией, психопатологией, гигиеной, историей педагогики и методами экспериментального исследования детской природы.

Для всего мира первое десятилетие XX в. стало временем расширения и организационного оформления педологического движения. В 1903 г. предпринимались попытки организовать Международный педологический конгресс. В 1908 г. при VI Международном конгрессе психологов в Женеве была организована временная комиссия по подготовке Всемирного конгресса педологов, который открылся 12 августа 1911 г. в Брюсселе и собрал участников из 22 стран Европы и Америки, в том числе и из России.

Конгресс провозгласил педологию биосоциальной наукой, опирающейся на философию, педагогику, историю,

<sup>1</sup> Труды первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. – М., 1906. – С. 216.

<sup>2</sup> Романов, А. А. А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики / А. А. Романов. – М.: Изд. РОУ, 1996. – С. 29.

психологию, физиологию. Отчасти это было воплощением в жизнь идеи К. Д. Ушинского о необходимости специальной области знания, целостно изучающей человека, в основе которой лежат антропологические науки.

Ф. А. Фрадкин обратил внимание на то, что большинство представителей первого поколения педологов в России были врачами. Их привлекали, в первую очередь, «исключительные дети» (так называли тогда одаренных, дефективных, трудных в воспитательном отношении детей)<sup>1</sup>. В центре внимания ученых находилось физическое и психическое развитие ребенка. Н. Е. Румянцев называет врачей, исследовавших физическое и духовное развитие детей, «пионерами педологии в России»<sup>2</sup>.

Кроме упоминаемых им работ врачей И. П. Старкова, В. Е. Игнатьева, П. Ф. Лесгафта, М. М. Манасина, примечательно в этом отношении двухтомное исследование Г. Я. Трошина «Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей»<sup>3</sup>, в котором «антропологические основы воспитания изучаются... на сравнительной психологии нормальных и не-

нормальных детей»<sup>4</sup>. Автор называет этот способ изучения новым и мало кому известным и объясняет, что он имеет важное методологическое значение, так как «всякий, кто хочет знать нормальных детей, должен изучать ненормальных, иначе он лишается очень важного метода в понимании детской души»<sup>5</sup>. Г. Я. Трошин высказывается против безучастного отношения к детям-неудачникам, укрепившегося, по его мнению, в русской педагогике. Он пишет, что «по существу, между нормальными и ненормальными детьми нет разницы: те и другие — люди, те и другие — дети, у тех и у других развитие идет по одним законам»<sup>6</sup>, а разница заключается только в способе развития. По его мнению, «детская ненормальность составляет в громадном большинстве случаев продукт ненормальных общественных условий... а степень участия к ненормальным детям является одним из показателей общественной благоустроенности»<sup>7</sup>. Называя книгу «Антропологические основы воспитания», Г. Я. Трошин пытается придерживаться идей К. Д. Ушинского о всестороннем изучении человека и антропологических наук. Однако он сожалеет о том, что создание «полной педагогичес-

<sup>1</sup> Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М.: Знание, 1991. — С. 8.

<sup>2</sup> Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 20.

<sup>3</sup> Трошин, Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г. Я. Трошин. — Пг.: Изд. клиники Трошина, 1915.

<sup>4</sup> Там же. С. XIII.

<sup>5</sup> Там же. С. XIV.

<sup>6</sup> Там же. С. XIII.

<sup>7</sup> Там же. С. XV.

кой антропологии, о которой думал Ушинский»<sup>1</sup>, далеко от осуществления, так как собрать все накопившиеся факты в физиологии, психологии, языкознании, этнографии, статистике, истории культуры и т. д. в стройную систему педагогической антропологии для одного человека невозможно. «Полная педагогическая антропология, о которой думал Ушинский, — пишет Г. Я. Трошин, — и теперь так же далека от осуществления, как 50 лет тому назад. Приходится брать отдельные стороны ее и быть довольным, как говорил Ушинский, если удастся сколько-нибудь объяснить небольшую часть целого»<sup>2</sup>. Этими словами автор сформулировал основную проблему педагогической антропологии, с которой столкнулась и педология, — проблему целостного изучения человека во всех отношениях. Ориентируясь на быстро развивающиеся в то время естественные науки, педология изначально сконцентрировала проблематику и содержание вокруг психофизиологических особенностей развития подрастающей личности, мало уделяя внимания социальным и социокультурным проблемам человека как предмета воспитания.

Популярность педологии среди врачей объясняется тем, что именно они владели в то время большим количеством объективных методов исследования детей, а психология еще не наработала эти методы. Однако со

временем на первый план стала выходить именно психологическая сторона исследований, и постепенно педология стала приобретать ярко выраженную психологическую направленность. «При этом, — писал Н. Е. Румянцев, — в самой постановке психологических исследований детства стал все более и более сказываться педагогический интерес. Педагогические вопросы являлись теперь не случайным выводом из психологических исследований детства, а исходным пунктом для этих последних»<sup>3</sup>. Таким образом, педология старалась следовать за основным принципом педагогической антропологии, провозглашенным К. Д. Ушинским: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»<sup>4</sup>.

Н. Е. Румянцев считал, что при помощи педологии возможно создание новой науки о воспитании. «Нужда в такой новой, научной теории воспитания, — писал он, — особенно чувствуется в настоящее время, когда назрела потребность в реформе образования и школы. Попытки организации школы на новых началах показывают, что в деле обновления школы одних благих намерений недостаточно. Действительно новою школою может быть только та, которая существует для учеников, основывается на изучении их психофизиологической природы, особенностей их развития, имеет

<sup>1</sup> Там же. С. XI.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 45.

<sup>4</sup> Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / сост. С. Ф. Егоров / К. Д. Ушинский. — М.: Педагогика, 1990. — С. 15.

преподавателей, способных исследовать учащихся, преподавателей “психологически образованных”, а лучшей подготовкой для учителя “является изучение природы детей и законов их развития”<sup>1</sup>.

Взгляды педологов начала XX в. тесно соприкасались со взглядами основателя педагогической антропологии — К. Д. Ушинского.

Предметом воспитания и, следовательно, предметом педагогики К. Д. Ушинский определял правильное развитие человеческого организма во всей его сложности, при этом воспитатель, чтобы ориентироваться в безграничном выборе средств воспитательного влияния, должен, прежде всего, узнать во всех отношениях своего воспитанника.

Предметом педологии Н. Е. Румянцев считает изучение физической и духовной природы детей во всех отношениях и определяет педологию как науку о человеке как предмете воспитания, задача которой состоит в том, чтобы «собрать, систематизировать все, что относится к жизни и развитию детей, найти законы этого развития и установить периоды развития»<sup>2</sup>. В этом же видел главную задачу педагогической антропологии К. Д. Ушинский.

А. П. Нечаев призывал освободить школу «от мертвящих цепей педагогических приемов, не основанных на

точном знании детской природы», так как «только при условии... полного и всестороннего знания личности воспитанника можно направить и воспитать ее»<sup>3</sup>. По словам П. Ф. Каптерева, в своем сочинении «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» А. П. Нечаев «желал бы свести вместе экспериментальную психологию и педагогику, поставить в связь данные экспериментальной психологии с важнейшими положениями современной дидактики, выяснить важность приемов экспериментально-психологического исследования для успешного развития дидактики»<sup>4</sup>.

При всем при этом развитие педологии пошло по несколько иной линии, чем предполагал К. Д. Ушинский, формулируя свой идеал педагогической антропологии. Педагогическую антропологию он трактовал как науку, которая на основе синтеза научных знаний о человеке определит новый подход к его воспитанию со стороны внутренних законов развития, т. е. он видел педагогическую антропологию связующим звеном между педагогической и другими науками, изучающими человека. Педология же, сконцентрировавшись на изучении ребенка, причем в большей степени его психофизиологии, не выходила на уровень изучения человека в приложении к его воспитанию. Основатели российской

<sup>1</sup> Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 80–81.

<sup>2</sup> Там же. С. 29.

<sup>3</sup> Нечаев, А. П. К вопросу о реформе нашей школы / А. П. Нечаев // Педагогический сборник. — 1906. — Июль. — С. 1–12.

<sup>4</sup> Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 82.

педологии, называя К. Д. Ушинского первым русским педологом, видели смысл его «Педагогической антропологии» в применении психологии к делу воспитания. Ссылаясь на мысль К. Д. Ушинского, что изучение человеческой природы в ее основах, в ее современном состоянии, в ее историческом развитии составляет основу педагогики, Н. Е. Румянцев заключает: «Педагог должен быть психологом. Совершенство психологических знаний отражается непосредственно на характере педагогических построений»<sup>1</sup>. Признавая, что развитие естественных наук и психологии, в том числе, со времен К. Д. Ушинского ушло далеко вперед и сведения, изложенные в первых двух томах «Педагогической антропологии», устарели, педологи обращались к творчеству К. Д. Ушинского в основном в историческом аспекте при исследовании вопроса становления педологии.

Педологические идеи, проникнув в Россию в конце XIX — начале XX в., широкий размах приобрели после Октябрьской революции. 20-е гг. XX в. были наиболее благоприятными для развития педологии в России. Исследователи истории педологии считают, что именно в это время центр педологических исследований смещается с Запада на Восток<sup>2</sup>, и педология в России получает государственный статус, так как начала организовыв-

ваться широкая сеть научно-исследовательских педологических учреждений, возникали институты и лаборатории, которые исследовали жизнь, деятельность, поведение ребенка<sup>3</sup>.

В 1921 г. в Москве был открыт Центральный педологический институт, просуществовавший до 1936 г., задачей которого было систематическое и организованное изучение ребенка с точки зрения психологии, антропологии, медицины и педагогики с целью правильного влияния на его развитие и воспитание. С 1923 г. начал выходить «Педологический журнал», издававшийся Орловским педологическим обществом под редакцией известного педолога М. Я. Басова.

Продолжались начатые до революции исследования врачей, психологов, физиологов, занимавшихся педологией. Разрабатывая проблему индивидуального подхода к воспитанию личности в клинике для трудных детей, врач В. П. Кащенко уже тогда предопределил теорию и практику гуманистической педагогики и психотерапии. А. Ф. Лазурский стремился создать типологию личностей для разработки на ее основе педагогических аспектов взаимодействия учителя и ученика. Однако изменилось отношение к этой группе педологов. Их стали критиковать, что они изучают ребенка вне контекста средовых факторов, от них требовали классового подхода,

<sup>1</sup> Румянцев, Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 2.

<sup>2</sup> Пископтель, А. А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А. А. Пископтель, Л. П. Щедровицкий // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 6. — С. 129.

<sup>3</sup> Николенко, Д. Злоключения науки педологии. Пора вернуть имя / Д. Николенко, А. Губко, П. Игнатенко // Народное образование. — 1990. — № 10. — С. 119.

доказательств того, что «пролетарский ребенок» лучше и выше детей из других социальных групп, обвиняли в функционализме. Ф. А. Фрадкин полагает, что «действительно, качества личности рассматривались этими учеными изолированно друг от друга, они еще не нашли подхода, позволявшего целостно исследовать сознание и поведение ребенка»<sup>1</sup>.

Противоположную врачам-психологам позицию занимали рефлексологи — И. А. Арямов, А. А. Дернова-Ярмоленко, Ю. П. Фролов. Они рассматривали ребенка как машину, автомат, реагирующий на стимулы внешней среды, рассматривали психическую деятельность в связи с нервными процессами.

С одной стороны, рефлексология привлекала своей естественно-научной основой и выраженными материалистическими установками, но, с другой стороны, по словам известного психолога и педагога П. П. Блонского, ее «механистический материализм, сводящий человеческую жизнь к машинной деятельности, насаждал в педологии крайне упрощенные и неверные взгляды»<sup>2</sup>, сводя исследование таких сложных явлений человеческой жизни, как труд, политическая деятельность или научное исследование, только к рефлексам. Такой подход внушал взгляд на ребенка как на пассивное существо, игнорируя его активность.

Сам П. П. Блонский последовательно развивал биогенетическую концепцию развития ребенка, утверждая, что ребенок в своем онтологическом развитии повторяет все основные стадии биологической эволюции и этапы культурно-исторического развития человечества. Так, биогенетики считали, что младенчество и раннее детство соответствуют фазе первобытного общества. Гармония физического и психического развития ребенка девяти-десяти лет, его воинственность и драчливость представляют собой воспроизведение в особых формах фазы развития человеческого общества, напоминающей жизнь греческого мегаполиса, а отчужденность и мрачность подростка — отголосок средневековых отношений между людьми, юношеский максимализм и индивидуализм — черты Нового времени. Но сторонники биологизма не учли исторического опыта, который свидетельствовал, что не все народы проходят выделенные биогенетиками фазы развития и что в разных культурах возрастные особенности детей проявляются неодинаково. Кроме этого, идея биогенетики вступала в противоречие с политико-идеологическими установками — привести народы к социализму, минуя исторически сложившиеся этапы развития общества.

Оппоненты биогенетиков — социогенетики С. С. Моложавый, А. С. Залужный, А. Б. Залкинд

<sup>1</sup> Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М. : Знание, 1991. — С. 14.

<sup>2</sup> Блонский, П. П. Педология / П. П. Блонский // Психология младшего школьника. — М. : Изд. «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК Воронеж, 1997. — С. 32.

— акцентировали внимание на определяющей роли внешних факторов в воспитании и формировании личности. «...Биогенетический закон, — писал А. Б. Залкинд, — тычет ребенка носом в мистику и примитивизм древности, требует поочередного повторения социально-трудоу истории его предков, за шиворот оттаскивает его от современности»<sup>1</sup>. Он считал, что «ребенок советского исторического периода должен... уже в 8—10 лет, конечно, в детских формулировках, понимать свое грядущее классовое назначение, должен ориентировочно уяснить непосредственную связь своего бытия с производственным трудом отца и современной индустрией в целом, должен конкретно разбираться хотя бы в основных общественных отношениях, должен уловить материалистическую закономерность в явлениях природы и связанность их с трудовой активностью общества»<sup>2</sup>.

Социогенетики преувеличивали роль среды в воспитании личности, принимая тем самым роль воспитания в процессе формирования ребенка. Это преувеличение давало возможность оправдывать педагогические неудачи ссылками на объективные условия, недооценивать возрастные и индивидуальные особенности детей. К тому же преувеличение роли среды в воспитании отрицало педологию как науку, делая ненужным изучение процесса развития ребенка с учетом всех внутренних и внешних факторов.

Однако основоположник педагогической антропологии К. Д. Ушинский не противопоставлял друг другу биологические и социальные факторы в воспитании, подчеркивая, что «пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить»<sup>3</sup>. Он настаивал на всестороннем изучении человека, так как только на основе этого знания «преднамеренные воспитатели» — педагоги могут «почерпнуть в самой природе человека» сильнейшие средства воспитательного влияния.

Итак, в 20—30-е гг. XX в. педология в России активно развивалась: проводились исследования различных возрастных периодов детей (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, М. М. Рубинштейн, Н. А. Рыбников, А. А. Смирнов и др.), исследования высшей нервной деятельности у детей (Н. И. Красногорский); изучались познавательные процессы ребенка; выявлялись интересы и потребности детей, в том числе и в детских коллективах (П. Л. Загоровский, А. С. Залужный, Н. М. Щелованов и др.). М. Я. Басов и А. П. Болтунов разрабатывали методы педологических исследований. Были предприняты попытки теоретического осмысления полученных данных в целях разработки общей теории детского развития (М. Я. Басов, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд). И хотя в это время

<sup>1</sup> Залкинд, А. Б. Педология: Утопия и реальность / А. Б. Залкинд. — М. : Аграф, 2001. — С. 29

<sup>2</sup> Там же. С. 29.

<sup>3</sup> Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С. Ф. Егоров / К. Д. Ушинский. — М. : Педагогика, 1990. — С. 11.

имя основателя педагогической антропологии К. Д. Ушинского практически не упоминалось, идея о необходимости изучения ребенка для его воспитания нашла продолжение в трудах российских педологов.

Важную роль в развитии и становлении педологии как науки сыграли первый и второй Всероссийские съезды по психоневрологии (1923, 1924) и особенно первый Всероссийский педологический съезд (27 дек. 1927 г. — 3 янв. 1928 г.). На съезде присутствовали около 3 тыс. человек со всех концов страны, были представлены 350 докладов по проблемам целостного изучения ребенка, обучения и воспитания учащихся, в частности, умственного, трудового, физического, а также психолого-педагогического анализа неуспеваемости, диагностики типов нервной системы, причин «трудного» детства, особенностей аномальных детей. Эти и другие вопросы поднимались в докладах М. Я. Басова, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. С. Залужного, А. Р. Лурии и других. Во время съезда работали семь секций: дошкольная, дошкольная, первого школьного возраста, второго школьного возраста, трудного детства, исследовательско-методологическая и организационно-программная. На съезде было принято решение о создании Педологического общества СССР и специального журнала «Педология».

С докладом о методологическом обосновании педологии на съезде вы-

ступил Н. И. Бухарин. В докладе, пытаясь обосновать соотношение между педологией и педагогикой, он говорил, что это есть «соотношение между теоретической дисциплиной, с одной стороны, и практической дисциплиной — с другой, причем это соотношение таково, что, с известной точки зрения, педология является служанкой педагогики. Но это не значит, что категория служанки является категорией кухарки, которая не научилась управлять. Наоборот, положение служанки здесь является таким положением, когда эта служанка дает директивные указания нормативной наукообразной дисциплине»<sup>1</sup>. Обогащенной антропологическими знаниями педагогики, опирающейся на синтез научных знаний о ребенке, следует разрабатывать содержание, формы и методы учебно-воспитательной работы. Педология же должна помочь педагогике стать подлинной наукой.

В работе съезда приняли участие Н. К. Крупская и А. В. Луначарский, который в своем докладе говорил о том, что «в голове каждого учителя должен сидеть маленький, но достаточно крепкий педолог»<sup>2</sup>. Он считал, что педологические знания нужны учителю, чтобы сделать жизнь детей радостнее, интереснее, развить их социальные инстинкты и способности, а педология должна стать научной опорой воспитательного и учебного процессов<sup>3</sup>.

Н. К. Крупская обратила внимание участников съезда на то, как

<sup>1</sup> На путях к новой школе. — 1928. — № 1. — С. 1.

<sup>2</sup> Там же. С. 9.

<sup>3</sup> Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. — М. : Педагогика, 1971. — С. 28.

важно поставить ребенка в центр педагогического процесса. Не дисциплина сама по себе, не методы работы с детьми должны беспокоить учителей в первую очередь, считала она, так как методы воспитания могут способствовать развитию ребенка, а могут и тормозить формирование его умственных и физических сил. Педология должна дать педагогам глубокие знания ребенка, его желаний, настроений, мотивов и интересов. Принцип «исходить из ребенка», по ее мнению, должен стать главным принципом работы с детьми, и «тут педология может сыграть огромную роль»<sup>1</sup>.

Большое внимание на съезде было также уделено педологическому инструментарию — всевозможным тестам, опросникам, анкетам, статистическим методам, направленным на измерение интеллекта, эмоциональных и поведенческих реакций, физического развития ребенка, его памяти, воображения, внимания, восприятия, отношения к миру.

Первый и последний съезд педологов положил начало процессу интенсивного формирования педологии в России, обретения ею дисциплинарного статуса.

Начавший выходить в 1928 г. журнал «Педология», в президиум редакционной коллегии которого вошли А. Б. Залкинд, П. П. Блонский, В. Н. Шульгин, становится теоретико-методологическим центром педологического движения, призванным координировать, планировать и направлять всю педологическую работу

в стране. Журнал публиковал статьи по проблемам возрастной и социальной педологии, педологии детского коллектива и детского труда, занимался вопросами методологии, публиковал информацию о педологических учреждениях, деятельность которых в России расширялась. В этой связи следует отметить, что после съезда в школах была введена должность педолога, занимавшегося изучением детей.

Но для того чтобы стать самостоятельной наукой, педологии необходимо было определить свой предмет, разработать методологию, найти место в системе научного знания. Однако предмет педологии с самого начала четко не был определен. Была лишь поставлена задача — собирать и систематизировать все, что относится к жизни и развитию детей, но принцип, объединяющий эти сведения, найден не был. И в этом судьба педологии сходна с судьбой педагогической антропологии, не сумевшей после смерти ее основателя К. Д. Ушинского стать наукой с четко определенным содержанием и методологией.

Все педологи сходились на том, что предмет изучения педологии — ребенок. Педология изучает ребенка как целостный организм (А. А. Смирнов), как единое целое (Л. С. Выготский), его свойства, закономерности развития во всей полноте и взаимосвязи (П. П. Блонский), основные условия, законы, этапы и типы биологического и социального развития конкретно-исторического ребенка

<sup>1</sup> На путях к новой школе. — 1928. — № 1. — С. 13.

(Г. С. Костюк). Возможность такого изучения усматривалась в интеграции анатомо-физиологических, психологических, социальных знаний о ребенке. Однако такой интегративной комплексной наукой о ребенке педология не стала. Причину этого современные исследователи истории педологии видят в том, что «все те науки, на которых она базировалась, либо еще переживали новый период своего становления (психология, педагогика и т. д.), либо вовсе отсутствовали (социология и др.)», а к интеграции междисциплинарных связей, по существу, еще не приступили<sup>1</sup>.

Считая педологию наукой о развитии ребенка, Л. С. Выготский называл развитие ребенка «прямым и непосредственным предметом» педологии<sup>2</sup>. Он вывел законы детского развития, считая его процессом, протекающим во времени циклически, при котором отдельные стороны ребенка развиваются неравномерно и непропорционально. Каждая сторона в развитии ребенка имеет свой оптимальный период развития<sup>3</sup>.

Называя педологию «наукой о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социально-исторической среды»<sup>4</sup>, П. П. Блонский считал, что педология не должна ограничиваться только достижениями психологии, она должна пользоваться также воз-

можностями различных других наук не только на основе синтеза данных о ребенке, но и на основе анализа этих данных применительно к воспитанию.

Именно понятие *развитие* положено в основу трактовки сущности процесса воспитания основателем педагогической антропологии К. Д. Ушинским. Он считал, что развитие задатков и способностей человека зависит от условий его жизни и воспитания, и сам процесс воспитания должен учитывать и индивидуальные особенности ребенка, и условия его жизни для нахождения действенных для этого воспитанника педагогических мер воздействия. Словом, можно говорить о близости понятий педагогической антропологии и педологии.

Методологическую основу педологии пытался обосновать Л. С. Выготский. Понимая под методом «способ исследования или изучения какого-либо отдела действительности»<sup>5</sup>, путь познания, приводящий к пониманию научных закономерностей в той или иной области, саму педологию он называет методом исследования. Характеризуя метод педологии, он называет его целостным методом изучения развития ребенка, охватывающим все стороны, личность и организм в целом. Этот целостный метод, согласно Л. С. Выготскому, не исключает

<sup>1</sup> Николенко, Д. Злоключения науки педологии. Пора вернуть имя / Д. Николенко, А. Губко. П. Игнатенко // Народное образование. – 1990. – № 10. – С. 120.

<sup>2</sup> Выготский, Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский. – Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2001. – С. 11.

<sup>3</sup> Там же. С. 19.

<sup>4</sup> Блонский, П. П. Педология / П. П. Блонский // Психология младшего школьника. – М.: Изд. «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – С. 36.

<sup>5</sup> Выготский, Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский. – Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2001. – С. 32.

анализа, разложения сложного целого на отдельные составляющие моменты. Вторая особенность педологического метода исследования, согласно Л. С. Выготскому, «заключается в том, что это есть метод, в широком смысле этого слова, клинический»<sup>1</sup>, т. е. педология «подходит ко всем внешним проявлениям, наблюдаемым в детском развитии, только как к признакам, за которыми она ищет, как протекал, как совершался сам процесс развития, который привел к возникновению этих симптомов»<sup>2</sup>, так как она не изучает симптомы сами по себе, а, «пользуясь изучением симптомов, старается прийти к изучению процессов развития, стоящих за этими симптомами»<sup>3</sup>. Третьей особенностью педологического метода Л. С. Выготский считал его сравнительно-генетический характер, «изучающий особенности развития ребенка на отдельных возрастных этапах, сравнивающий эти отдельные возрастные этапы между собой на возможно более тесных промежутках времени и тем самым подводящий... к выяснению пути, которым проходит ребенок в развитии от одного этапа к другому»<sup>4</sup>.

Разрабатывая методологию педологии, П. П. Блонский, отдавая дань идеологии тех лет, ссылается на ленинскую формулировку диалектического пути познания истины: от живого созерцания к абстрактному мышлению

и от него к практике. Он считает, что изучение развития ребенка следует начать «с наблюдения конкретных фактов этого развития»<sup>5</sup>. Но наблюдение должно быть научно целесообразным, последовательным и планомерным, иметь своей целью решение какой-либо научной проблемы. В тех случаях, когда нужно поглубже узнать переживания изучаемого субъекта, П. П. Блонский предлагает пользоваться самонаблюдением (интроспекцией), давая возможность свободно рассказать изучаемому субъекту о своих переживаниях и затем переходя к задаванию интересующих исследователя вопросов. Своеобразной формой применения самонаблюдения в педологии П. П. Блонский считает использование тех или иных воспоминаний взрослых о своем детстве. Но методы наблюдения П. П. Блонский считает несовершенными, так как исследователю отводится роль пассивного созерцателя, наблюдение забирает много времени и дает не соответствующие затраченному времени результаты, кроме этого, «иногда изучаемое явление может и вовсе отсутствовать или может быть выражено в неясной для наблюдения форме»<sup>6</sup>. В этом случае более предпочтителен эксперимент, который «служит решению какой-нибудь специальной проблемы в процессе более углубленного изучения»<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> Там же. С. 43.

<sup>2</sup> Там же. С. 45.

<sup>3</sup> Там же. С. 48.

<sup>4</sup> Там же. С. 51.

<sup>5</sup> Блонский, П. П. Педология / П. П. Блонский // Психология младшего школьника. – М.: Изд. «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – С. 40.

<sup>6</sup> Там же. С. 42.

<sup>7</sup> Там же. С. 45.

Эмпирические методы исследования — наблюдение и эксперимент — выносят полученную информацию на новый теоретический уровень исследования, где применяются индуктивные и дедуктивные методы. Важным методом педологии П. П. Блонский называет также статистику, которая дает количественное описание массовых явлений.

Большое внимание популяризации и введению в педагогическую практику метода наблюдения уделял М. Я. Басов. В работе «Методика психологических наблюдений над детьми» (1926) он разрабатывал схемы наблюдений и предложил методику анализа полученных при наблюдении в естественном эксперименте эмпирических данных. М. Я. Басов был уверен, что научная психология должна опираться на объективное внешнее наблюдение, считая его единственным методом, который возможно применить ко всем формам развития психических функций. Доказывая преимущество метода наблюдения и естественного эксперимента над лабораторным, М. Я. Басов показывал возможность сохранения естественных связей со средой при применении этого метода, практически исключающихся в лабораторном эксперименте. Принципиальная новизна позиции М. Я. Басова заключалась в том, что психическое развитие человека вводилось в социально-историческую систему координат. Согласно его теории, человек есть активный деятель в объективной, закономерно организованной среде, и активность

человека проявляется не только в приспособлении, но и в изменении среды. Развитие человека как деятеля в среде прямо определяется окружающим социумом и в зависимости от условий может идти по-разному, принимая разнообразные, совершенно не похожие друг на друга формы. В исследованиях М. Я. Басова прослеживается связь с идеями К. Д. Ушинского о важном значении знания законов социума, в котором живет и развивается человек. Влияние общества, среды, социума — этих «непреднамеренных воспитателей» — К. Д. Ушинский считал очень сильным. Продолжая эти мысли, М. Я. Басов утверждал, что как существо социальное и историческое человек развивается на основе всей суммы опыта бесконечного ряда предшествующих поколений.

В определении и предмета, и методов педологии можно увидеть, что она пыталась взять на себя функции педагогической антропологии с ее задачей всестороннего изучения человека. Педология — первая наука, попытавшаяся отказаться от изучения ребенка «по частям» и получить целостное знание о ребенке и его особенностях. По словам А. В. Петровского, «история педологии — это цепь попыток уйти от того, что сами педологи называли «винегретом» разрозненных нестыкующихся сведений о детях, почерпнутых из разных научных дисциплин, и прийти к синтезу знаний, с разных сторон обращенных к ребенку»<sup>1</sup>. Ученые-педологи старались понять ребенка в развитии, в соци-

<sup>1</sup> Петровский, А. В. Психология в России: XX век / А. В. Петровский. — М. : Изд-во УРАО, 2000. — С. 13.

альном контексте. Они предпринимали попытки сделать науку о ребенке практически значимой, от познания перейти к изменению с помощью педолого-педагогического консультирования, работы с родителями.

Но сделать выполнить всего этого педология не смогла в силу даже не зависящих от нее причин.

Дело в том, что установившемуся в России в 30-е г. XX в. тоталитарному обществу педология с ее гуманистическими идеями всестороннего изучения личности, индивидуального подхода в воспитании, свободного развития личности была не нужна. Если с точки зрения педологов не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания, а программа и методики обучения должны принаравливаться к ребенку, и индивидуальность ребенка, особенности его характера и поведения должны определять выбор средств воздействия, то в условиях командно-административной системы неважно, как будет воспринято то или иное содержание образования воспитуемыми, важно внедрить в головы детей то, что необходимо системе, независимо от их восприятия, жизненного опыта, запаса знаний и т. д. Педология с признанием уникальности и индивидуальности каждого и отрицанием «среднего» ребенка шла вразрез с потребностями тоталитарного общества, которому нужны были «средние» дети, из которых впоследствии должны вырастать «винтики», «члены коллектива», но никак не личности, не индивидуальности. Гуманистические

идеи педагогической антропологии К. Д. Ушинского о необходимости всестороннего изучения человека, лежащие в основе педологии, в условиях тоталитарного общества становились опасными для существования системы, не признающей личностную индивидуальность. Наступило время, писал Ф. А. Фрадкин, когда «нивелировка процесса обучения и воспитания, вызванная спецификой тоталитарного режима, стала господствующей, когда во всей стране будут по одним и тем же программам, независимо от условий среды и культуры, учиться миллионы школьников.., и все попытки индивидуализировать учебный процесс будут отвергаться»<sup>1</sup>.

Уничтожение педологии началось в конце 1920-х гг., когда в научную деятельность стали переноситься ценности и нормы политической жизни и партийной борьбы, приемы и методы внутрипартийных кампаний, сама атмосфера партийной жизни. Педологию стали упрекать в «отступлении от принципов марксизма», в «недооценке роли социального фактора». Педология шла вразрез с социальным заказом, в соответствии с которым надо было утверждать всемогущество воспитательных воздействий на личность советского человека.

По мнению современных исследователей истории педологии, в России закат педологического движения произошел уже в 1931–1932 гг. После 1932 г. перестает выходить журнал «Педология», а сама педология «начинает терять черты дисциплинарной

<sup>1</sup> Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. – М.: Знание, 1991. – С. 53.

организации, переходит на факультативное существование»<sup>1</sup>. И хотя еще печатаются статьи на педологические темы в педагогических журналах и выходят монографии, проводятся обследования школьников и педологи присутствуют на педагогических собраниях и конференциях, они выслушивают упреки за недостаточный вклад в деятельность педучреждений и, чтобы избежать обвинений в сомнительности методологии своих исследований, начинают свои работы с клятв в верности коммунистической идеологии и руководящим указаниям Центрального комитета.

*Основная причина запрещения педологии в России в том, что она, признавая личностную индивидуальность, не вписывалась в рамки, установленные тоталитарным государством.* Анализируя причины гибели педологии в России, А. Асмолов писал, что наряду с генетикой педология «подвергается остракизму потому, что в педологии как науке о целостном изучении развития и воспитания ребенка, в психологических исследованиях, диагностике индивидуальных способностей каждого ребенка складывавшаяся в 30-е гг. командно-административная система не нуждалась. Этой системе легче управлять одинаковыми людьми»<sup>2</sup>. Кроме этого, педологии не простили, что ее поддерживал Н. И. Бухарин.

Окончательно педология в России с ее антропологическими исследованиями была запрещена 4 июля 1936 г. постановлением ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Педологов обвинили в правом и левом уклоне, в недостаточном внимании к ленинскому наследию, в недооценке трудов товарища Сталина. Их называли врагами народа, вредителями, издаваемыми над самым дорогим, что есть у рабочих и крестьян, — детьми. Все исследования, носившие названия педологических, были прекращены, труды педологов изъяты из употребления.

Наука, возникшая объективно как доказательство идей педагогической антропологии К. Д. Ушинского о необходимости всестороннего изучения ребенка для оптимизации процесса воспитания, была в одночасье запрещена группой людей как вредная, ненужная и т. д. Как учебная дисциплина она исключалась из учебных планов пединститутов и педтехникумов, ликвидировались кафедры педологии, педологические кабинеты и лаборатории. Были запрещены учебники П. П. Блонского «Педология для педвузов», А. А. Фортунатова, И. И. Соколова «Педология для педтехникумов», А. Б. Залкинда «Дошкольная педагогика». Многие ученые были репрессированы, педологические исследования приостановлены и разгромлены.

<sup>1</sup> Пископтель, А. А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А. А. Пископтель, Л. П. Щедровицкий // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 6. — С. 134.

<sup>2</sup> Асмолов, А. Из истории репрессированной науки / А. Асмолов, Т. Марцинковская, В. Умрихин // Педология: новый век. — 2000. — Февраль. — № 1. — С. 16.

Резко сузился круг изучения ребенка, изменился характер исследований. Зарождавшаяся как целостная наука о человеке воспитуемом, пытавшаяся найти продолжение в педологии, новая отрасль знания — педагогическая антропология — моментально распалась на обособленные друг от друга отрасли знания — возрастную психологию, возрастную физиологию, педагогическую психологию. Самое главное, что, как пишет Ф. А. Фрадкин, постановление 1936 г. «выбило из-под ног педагогики антропологическую базу»<sup>1</sup>, прекратив сразу все антропологические исследования и надолго лишив и педагогическую антропологию надежд на развитие в системе наук.

Угасла главная идея, на которой основывалась не только педология, но и педагогическая антропология К. Д. Ушинского, — идея целостного изучения человека. Исследователи стали руководствоваться конкретной, ограниченной задачей изучения той или иной стороны жизни ребенка.

Разгром педологии нанес большой урон и психологической, и педагогической наукам, и школьной практике. Педагогика стала бездетной, лишилась экспериментальной базы и стала похожа «отчасти на описательную

беллетристику, отчасти на рецептурный свод умозрительных предписаний»<sup>2</sup>. Можно сказать, что педагогика вернулась к тому состоянию «сборника рецептур», которое критиковал К. Д. Ушинский. Психологии, хотя она и стала на многие годы описательной наукой, повезло больше, прежде всего потому, что в ней нашли прибежище уцелевшие педологи.

Можно сказать, что и педагогическая антропология, получив благодаря К. Д. Ушинскому четкое концептуальное оформление в России, но, не успев состояться как наука, была истреблена, лишив, в свою очередь, педагогику ее основания — целостного знания об ее объекте — человеке. Если термин «педагогическая антропология», выдвинутый К. Д. Ушинским для обозначения принципиально новой отрасли знания, после смерти великого педагога не употреблялся русскими педагогами, то глубоко гуманистическая идея о необходимости строить педагогику на всеобъемлющем человекознании продолжала свое существование и развитие в России до середины 30-х гг. XX века, пока вместе с «педологической водой» из педагогики была окончательно выплеснута педагогическая антропология.

<sup>1</sup> Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М. : Знание, 1991. — С. 73.

<sup>2</sup> Николенко, Д. Злоключения науки педологии. Пора вернуть имя / Д. Николенко, А. Губко, П. Игнатенко // Народное образование. — 1990. — № 10. — С. 120.

## Список литературы

1. Асмолов, А. Из истории репрессированной науки / А. Асмолов, Т. Марцинковская, В. Умрихин // Педагогика: новый век. — 2000. — Февраль. — № 1. — С. 16.
2. Блонский, П. П. Педагогика / П. П. Блонский // Психология младшего школьника. — М.: Изд. «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997.
3. Виноградов, Н. Предисловие к русскому изданию / Н. Виноградов // Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. — М.: Мир, 1911. — Ч. 1. — 302 с.
4. Выготский, Л. С. Лекции по педагогике / Л. С. Выготский. — Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2001. — 303 с.
5. Залкинд, А. Б. Педагогика: Утопия и реальность / А. Б. Залкинд. — М.: Атраф, 2001. — 464 с.
6. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев // Педагогика. — 1997. — № 5.
7. Лай, В. Экспериментальная дидактика / В. Лай. — СПб.: Изд. т-ва И. Д. Сытина, 1914. — IV. — 510 с.
8. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. — М.: Педагогика, 1971. — 634 с.
9. На путях к новой школе. — 1928. — № 1. — С. 1.
10. Неклюдова, А. И. Общество экспериментальной педагогики / А. И. Неклюдова // Ежегодник экспериментальной педагогики. IV. 1911. — СПб, 1912.
11. Нечаев, А. П. К вопросу о форме нашей школы / А. П. Нечаев // Педагогический сборник. — 1906. — Июль.
12. Николенко, Д. Злоключения науки педологии. Пора вернуть имя / Д. Николенко, А. Губко, П. Игнатенко // Народное образование. — 1990. — № 10.
13. Петровский, А. В. Психология в России: XX век / А. В. Петровский. — М.: Изд-во УРАО, 2000. — 312 с.
14. Пископель, А. А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А. А. Пископель, Л. П. Щедровицкий // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12. — № 6.
15. Ришар, Г. Экспериментальная педагогика / Г. Ришар. — М.: Издание М. и С. Сабашниковых, 1913. — 266 с.
16. Романов, А. А. А. П. Нечаев: истоки экспериментальной педагогики / А. А. Романов. — М.: Изд. РОУ, 1996. — 81 с.
17. Румянцев Н. Е. Педагогика, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике / Н. Е. Румянцев. — СПб., 1910. — С. 4.
18. Трошин, Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г. Я. Трошин. — Пг.: Изд. клиники доктора Трошина, 1915. — 959 с.
19. Труды первого Всероссийского съезда по педагогической психологии. — М., 1906. — С. 216.
20. Уткин, А. В. Учительские съезды второй половины XIX века: профессиональная функция и социальная миссия / А. В. Уткин // Человек и образование. — 2011. — № 3. — С. 137–142.
21. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С. Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1990. — 528 с.
22. Фрадкин, Ф. А. Педагогика: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М.: Знание, 1991. — 80 с.