



РОЛЬ ПЕДОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

© А.М. Аллагулов, С.А. Алешина, О.В. Кузьменкова

Оренбургский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 460014, г. Оренбург, ул. Советская, 2

Поступила в редакцию 07.08.2025

Окончательный вариант 17.09.2025

■ Для цитирования: Аллагулов А.М., Алешина С.А., Кузьменкова О.В. Роль педологии в развитии психолого-педагогической науки и практики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2025. Т. 22. № 3. С. 49–66. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.4>

Аннотация. Выявлена роль педологии в развитии отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки и практики. Определены три ключевых этапа в развитии педологии как науки: 1) этап зарождения (конец XIX – первое десятилетие XX века), характеризующийся научно-организационной работой; 2) расцвет (10-е и начало 30-х гг. XX века) – накопление эмпирических данных и построение методологических оснований педологии; 3) методологический кризис и распад (середина – конец 30-х гг. XX века). Дана содержательная характеристика каждого этапа. Установлено, что популярность педологии была обусловлена неоправдавшимися надеждами образовательной практики на изменения, которые должны были там произойти в связи с внедрением знания достаточно молодой психолого-педагогической науки. Выявлено, что непосредственное приложение полученных в экспериментах по общей психологии данных к решению образовательных задач позволяло увидеть у школьника проявление лишь отдельных психических функций, причем в их статическом состоянии и вне среды. Представлены основные причины «угасания» молодой науки в рамках психолого-педагогического знания.

Ключевые слова: психолого-педагогическая наука, педология, развитие личности, воспитание

Благодарности: выражаем благодарность рецензентам журнала за тщательный анализ научного исследования.

Конфликт интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

THE ROLE OF PEDOGY IN THE DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

© *A.M. Allagulov, S.A. Aleshina, O.V. Kuz'menkova*

Orenburg State Pedagogical University
2, Sovetskaya St., Orenburg, 460014, Russian Federation

Original article submitted 07.08.2025

Revision submitted 17.09.2025

■ For citation: Allagulov A.M., Aleshina S.A., Kuz'menkova O.V. The role of pedogy in the development of psychological and pedagogical science and practice. Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences. 2025; 22(3):49–66. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2025.3.4>

Abstract. The research reveals the role of pedology in the development of domestic and foreign psychological and pedagogical science and practice. Three key stages in the development of pedology as a science are defined: 1) the stage of origin (late 19th – first decade of the 20th century), characterized by scientific and organizational work; 2) heyday (1910s and early 1930s), when empirical data were accumulated and methodological foundations of pedology were constructed; 3) crisis and collapse (mid-late 1930s), manifested in a methodological crisis. A substantive description of each stage is given. It is established that the popularity of pedology was due to the unfulfilled hopes of educational practice for changes that were to occur there in connection with the introduction of knowledge of a fairly young psychological and pedagogical science. It was revealed that direct application of data obtained in experiments on general psychology to solving educational problems allowed to see in a schoolchild the manifestation of only individual mental functions, and in their static state and outside the environment. The main reasons for the "extinction" of the young science within the framework of psychological and pedagogical knowledge are presented.

Keywords: psychological and pedagogical science, pedology, personality development, upbringing

Acknowledgements: The authors express their gratitude to the Journal reviewers for their thorough analysis of the scientific study.

Conflict of interest. The authors declare no conflict of interest.

Введение

На современном этапе развития российского общества актуализируется проблема обоснования традиционных ценностно-смысловых оснований развития гуманитарных наук, и в частности педагогики и психологии. «Мобилизационный» путь построения нового мировоззрения обращает внимание ученых и практиков на отечественные традиции психолого-педагогической науки и практики, развивавшиеся на протяжении двадцатого столетия [1]. К немаловажным отечественным традициям по праву относится педология, прошедшая небольшой, но достаточно продуктивный путь развития. В декабре 1988 года на Всесоюзном съезде работников народного образования было заявлено о пересмотре критики педологии, так как возрастала потребность в изучении ребенка и учете его особенностей в образовательной практике.

Цель исследования заключается в выявлении роли педологии в развитии отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки и практики, а также в обосновании этапов ее развития.

В начале XX века отдельные научные отрасли (медицина, психология, биология, физиология, педиатрия, социология, этнография) накопили достаточно сведений о развитии ребенка, но применение отдельных фрагментов знаний на практике оказалось затруднительным и даже в ряде случаев невозможным. Данный фактор выступил научной предпосылкой появления педологии как науки, призванной исследовать ребенка целостно на разных возрастных этапах.

В развитии педологии как науки можно выделить три этапа: 1) этап зарождения (конец XIX – первое десятилетие XX века), характеризующийся научно-организационной работой; 2) расцвет (10-е и начало 30-х гг. XX века) – накопление эмпирических данных и построение методологических оснований педологии; 3) методологический кризис и распад (середина – конец 30-х гг. XX века).

Обзор литературы

Исторический анализ развития педологии выполнен отечественными учеными А.А. Романовым [2, 3], С.А. Шер, В.Ю. Альбицким, Л.П. Чуриловым [4]. Н.П. Щетинина [5] достаточно глубоко анализирует педагогические идеалы П.П. Блонского. Научоведческий анализ наследия В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, Л.С. Выготского представлен в трудах И.Н. Семенова [6,7].

Основные положения социогенетического направления педологии и педологический подход П.П. Блонского к проблеме неуспевающих детей раскрываются в исследованиях Н.П. Сенченкова [8, 9]. Автор выявляет социально-экономические условия зарождения педологии и роль в нем общественно-педагогического движения.

В.В. Аншакова раскрывает творческий и научный путь А.П. Нечаева, предпосылки его обращения к экспериментально-эмпирической психологии [10].

Педагогическое наследие А.Б. Залкинда и С.С. Моложавого в контексте влияния социальной среды, а также педагогическое наследие П.П. Блонского рассматриваются в исследованиях Н.Ю. Стоюхиной [11, 12, 13].

В зарубежных исследованиях (М. Feiner [14], J.G. Bockheim, A.N. Gennadiyev [15], R. Laslett [16], H. Grisse mann [17]) также получили освещение отдельные аспекты педологии, касающиеся исторического развития детской и возрастной психологии.

Однако несмотря на имеющийся задел в науке по изучению развития педологии, отсутствуют исследования, раскрывающие роль педологии в развитии отечественной и зарубежной психолого-педагогической науки и практики.

Материалы и методы

Материалами исследования выступили научные труды видных представителей педологии рассматриваемого периода [18–31], а также научные исследования, посвященные генезису педологии.

В качестве базового методологического подхода реализован исторический подход, позволивший выявить и содержательно представить основные этапы в развитии педологии как науки. Методы исследования соответствовали поставленным задачам – поиск, систематизация источниковой базы, индукция, дедукция, обобщение, классификация, историко-генетический анализ.

Результаты исследования

Представим содержательно этапы развития педологии и ее влияние на психолого-педагогическую науку и практику.

1. *Этап зарождения (конец XIX – первое десятилетие XX века).* Традиционно считается, что педология зародилась в США. Действительно, американские ученые (Грэнвиль Стэнли Холл, Оскар Крайстмэн) раньше всех отказались руководствоваться доктринами умозрительной педагогики и приступили к экспериментальным исследованиям школьной жизни ребенка. Вместе с тем педология возникла не на пустом месте, ей предшествовали экспериментальные исследования философов, психиатров и психологов, проводившиеся с конца XIX века в Европе и России (по вопросам умственного труда, по проблемам слабоумных и умственно отсталых детей, по психологическим аспектам обучения и воспитания). Кроме того, триумфальному шествию новой науки способствовали различные социально-политические обстоятельства в России, где для развития педологии оказалась особенно благодатная почва.

Пионерами педологии стали сначала врачи и физиологи, затем к инициативе естествоиспытателей активно подключились психологи и педагоги. Данное обстоятельство объясняется большим совершенством методов соматического исследования, так как они не только были раньше разработаны, но и являлись более точными по сравнению со способами изучения душевной жизни.

Зарождение педологии ознаменовалось открытием ряда первых общественных организаций педологов, экспериментальных педологических лабораторий и курсов, чья деятельность во многом определила дальнейшую судьбу психологической науки.

В 1889 г. при кафедре психологии и педагогики в Балтиморском Университете известный американский психолог С.Г. Холл основал первую американскую педологическую лабораторию. Еще в 1881 г. Холлом в первый раз публично была выражена мысль, которая спустя восемь лет стала содержательной основой деятельности его лаборатории, а именно, что воспитание должно быть «педоцентричным». По мнению Холла, для того чтобы школа могла стать выражением педоцентрического взгляда,

необходимо понять, что не дети существуют для школы, а школа для детей. Отметим, что до американского ученого об этом заявляли отечественные педагоги – Н.И. Пирогов и К.Д. Ушинский.

В Германии педологическую лабораторию при школе организовал известный немецкий философ и психолог Эрнст Мейман [32]. В этой просуществовавшей более двадцати лет лаборатории разрабатывались экспериментальные программы обучения и воспитания. Э. Мейман настаивал на организации образовательного процесса для детей с учетом знаний общепсихологических, возрастных и индивидуальных закономерностей развития психики конкретного ребенка. Результатами педологических исследований лаборатории Меймана стали различные критерии отбора детей в классы – по уровню интеллекта, по интересам и склонностям, по адекватному для них стилю общения.

При одной из начальных школ Парижа в 1905 г. Альфред Бине основал «Лабораторию нормальной педагогики». Эта школа-лаборатория ставила своей задачей изучение физических и духовных свойств ребенка и одновременно разработку методов преподавания, отвечающих научным требованиям.

Усилиями энергичных представителей психолого-педагогической науки несколько позже организованы педологические лаборатории в Бельгии, Швейцарии, Италии, Венгрии, Англии, Чехии, Японии, Австралии и странах Южной Америки. Следует отметить, что в этих лабораториях проводились разнообразные исследования, которые не были объединены общим планом. Повсюду начали создаваться первые научные педологические общества. В 1899 г. в Берлине было организовано «Объединение по изучению психологии ребенка», первым президентом которого был избран К. Штумпф. В 1900 г. во Франции было основано «Свободное общество изучения психологии детства», которое объединяло преподавателей, проводивших наблюдения и исследования по отдельным вопросам школьной психологии. Президентом и научным руководителем этого общества стал А. Бине. В США, как мы отмечали выше, инициатором и организатором построения педагогического процесса на психологической основе явился С. Холл. В 1893 г. он создал «Национальный союз для исследования детей», вслед за которым аналогичные организации стали открываться в отдельных штатах. В 1910 г. на базе лаборатории А.П. Нечаева и по его инициативе в России было создано «Общество экспериментальной педагогики», ставившее задачей организацию всестороннего изучения условий детского развития при помощи естественнонаучных методов, а также распространение сведений о закономерностях психического развития ребенка.

Появилось большое количество специализированных журналов, предназначенных для доведения до учителя основных педологических знаний. В США это «Педагогический семинар и журнал генетической психологии», «Ежемесячник по изучению детства», «Журнал педагогической психологии». Особенно много периодических изданий выходило в Германии и в России. Например, в Лейпциге были основаны такие журналы, как «Журнал по исследованию ребенка», «Журнал педагогической психологии, патологии и гигиены», «Труды по педагогике и психологии», «Журнал экспериментальной

педагогики», а в России – «Семья и школа», «Учитель», «Русский педагогический вестник», «Воспитание и обучение», «Детский сад», «Вестник воспитания», «Русская школа», «Педагогический листок». А «Ежегодник экспериментальной педагогики», издававшийся под редакцией А.П. Нечаева, являлся в России печатным органом педологического движения с 1904 по 1915 годы.

Утверждение научного статуса педологии во всем мире сопровождалось бурными дискуссиями относительно условий и движущих сил психического развития личности ребенка, определением собственного предмета педологии, поиском объективных методов исследования, ревизией старой эмпирической науки. Наиболее содержательным мероприятием, посвященным осмыслению методологических основ новой науки, стал I Педологический конгресс (Брюссель, 1911). Этот конгресс, собрав представителей самых разных специальностей, определил своей целью оформление новой науки в ее теории и исследовательской практике [33]. Подвижники педологического движения на конгрессе утверждали, что педология в ближайшем будущем станет господствующей наукой и получит титул царицы наук. В основу создания новой науки вслед за С. Холлом участниками конгресса были положены факты связи между физическими, биологическими, физиологическими, психологическими, социальными характеристиками ребенка. Погоня за поиском корреляционных связей практически устранила из зарубежных педологических исследований идею развития. Российские ученые, напротив, проявляли свое активное стремление понять законы развития и в центр научных интересов выдвинули так называемую «теорию двух факторов», т. е. проблему роли и взаимосвязи биологического и социального в развитии психики. Однако существовало общее ограничение для отечественных и зарубежных педологических исследований, которое заключалось в отсутствии реальных шагов к пониманию объективной реальности того единого процесса развития, который являлся предметом изучения педологии.

В России педология заняла прочное место в системе педагогического образования. А.П. Нечаев совместно с Н.Е. Румянцевым в 1904 г. на базе первой лаборатории по педагогической психологии открыли первые в России педологические курсы, целью которых явилось повышение теоретического потенциала педагогов. На курсах читался широкий цикл лекций, охватывающих разные стороны детской жизни: анатомию, физиологию, нервную и душевную патологию детского возраста, воспитание ненормальных в психическом отношении детей, гигиену детского возраста, психологию ребенка, учение о характерах и мн. др. Для слушателей курсов проводились занятия по технике психологического эксперимента, по основам статистического метода, по исправлению недостатков речи у детей, давались сведения по истории педагогики и психологии. Занятия проводили И.П. Павлов, А.Ф. Лазурский, И.Р. Тарханов, А.А. Крогиус, А.Л. Щеглов и другие видные ученые. Вслед за петербургскими стали создаваться аналогичные курсы в других городах. В 1905 г. в Москве по инициативе А.Н. Бернштейна, Ц.П. Балталона, В.Е. Игнатьева и Г.И. Россолимо организованы временные педологические

курсы при Московском педагогическом собрании. В Московской педагогической академии было открыто педологическое отделение при участии В.П. Кащенко. Весной 1907 г. начали работать курсы в Нижнем Новгороде, летом 1909 г. – в Самаре и т. д. В 1908 г. в Киеве И.А. Сикорский организовал Фребелевский центр, при котором существовали экспериментальная школа и психологический кабинет. В этом центре педагоги могли не только получить теоретические знания по психологии, но и проверить их на практике. Строго логическая последовательность курсов, методическое мастерство авторов способствовали популяризации педологического знания среди широкой массы учительства.

Популярность педологии объяснялась неоправдавшимися надеждами образовательной практики на изменения, которые должны были там произойти в связи с внедрением знания молодой психологической науки. Оказалось, что непосредственное приложение полученных в экспериментах по общей психологии данных к решению образовательных задач позволяло увидеть у школьника проявление лишь отдельных психических функций, причем в их статическом состоянии и вне среды. В связи с этим будущее педологии во многом связывалось с поиском адекватных образовательным задачам психологических методов, которые дадут возможность построить картину объективного, целостного и динамического процесса развития ребенка.

2. *Этап расцвета (10-е и начало 30-х гг. XX века).* В результате широкомасштабных прикладных исследований, проделанных в первых педологических кабинетах и лабораториях, педология быстро накопила значительную новую научную фактологию, необходимую для построения системы науки. Укрепление фактологической базы поставило вопрос о важности теоретико-методологических оснований ее развития. Значительное оживление научных дискуссий в педологии пришлось на последующие 20-е годы XX столетия.

С 1920-х гг. педология приобрела ярко выраженную психологическую направленность. Именно психологи явились подлинными инициаторами становления и развития педологии, у истоков которой стояли: в России – А.П. Нечаев, Н.Е. Румянцев, Г.И. Россоломо, В.П. Кащенко, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский; в США – С. Холл; в Германии – Э. Мейман; во Франции – А. Бине.

Представим основные теоретические дискуссии педологов в период расцвета педологического движения.

Методологи педологии видели проблему самостоятельности данной науки как проблему отношения педологии к смежным наукам (С. Холл, Р.А. Розеноер-Вольфсон и др.). Педология в своей описательной части опирается на философию, педагогику и историю, в догматической – на философскую часть педагогики, в аналитической – на психологию, философию и педагогику. Между физическим, психическим и социальным устанавливается тесная связь, причем законы одного ряда переносятся на другой. Так, законы психологии, заимствованные у биологии, приложимы в дальнейшем и к социологии. Из-за данного тяготения к выявлению связей, соотношений и корреляций, несмотря на стремление

изучать ребенка как психофизическое единство, в целях удобства и более точного изучения это неделимое делилось на феномены физиологические, интеллектуальные и моральные. Таким образом, на основе аналитического, мозаичного, отрывочного изучения предполагалось построить синтетическое знание о ребенке. Впоследствии данная методологическая основа привела педологов к констатации огромного количества эмпирических связей, но не открыла знания о происхождении этих связей, их закономерностях.

В России педология ни в идейном, ни в содержательном плане не представляла собой монолитного, гомогенного образования, а включала ряд концептуальных позиций: психоаналитическое учение, рефлексологию, биогенетический и социогенетический подходы. Большинство ученых рассматривали личность ребенка как целостный биосоциальный организм и стремились разобраться в условиях, источниках, движущих силах и механизмах психического развития. Разногласия по данному поводу выразились в двух научных позициях: с одной стороны, утверждалось, что движущие силы развития психики являются врожденными, а значит, неизменными и не зависящими от окружающей среды; с другой – что они формируются в процессе жизни ребенка и являются продуктом социального окружения. Эти разногласия особенно ярко представлены в научной полемике российских психологов и педагогов, одни из которых представляли биогенетическое направление, другие – социогенетическое. Основные противоречия между данными подходами сводились не столько к взглядам на роль наследственности (этого никто не отрицал), сколько к решению вопроса о том, насколько можно воздействовать на биологические механизмы.

Выделим педологические подходы к «теории двух факторов», сложившиеся в 20-е годы XX века:

- *психоаналитический* (Т. Розенталь под рук. В.М. Бехтерева в Институте по изучению мозга, И.Д. Ермаков в Московском психологическом институте) – подход, основанный на диалектико-материалистическом взгляде на психические явления;
- *рефлексологический* (В.М. Бехтерев) – подход, определявший человека и как представителя биологического вида, и как носителя нервно-психической организации, и как продукт внешней среды;
- *биогенетический* (П.П. Блонский, Е.А. Аркин, И.А. Арямов, А.С. Грибоедов) – подход, заложивший основы механистической концепции сущности развития ребенка, объясняющий особенности его поведения процессами увеличения количества материи;
- *социогенетический* (К.Н. Корнилов, А.Б. Залкинд, С.С. Моложавый, А.С. Залужный) – подход, обосновывавший, что основным фактором развития ребенка выступает активное приспособление к социальной среде. Представители данного подхода выдвинули положение о том, что коллективистская направленность выше индивидуалистической.

Одной из главнейших задач, стоящей перед психологами и педагогами данного этапа, был поиск объективных методов исследования психики обучающегося. Существенным шагом выступила идея естественного эксперимента, которая принадлежала российскому врачу и психологу

А.Ф. Лазурскому. В естественном эксперименте, указывал он, «как и во всяком эксперименте, мы можем поставить испытуемого в известные, заранее изученные условия, которые вызовут тот или иной процесс, ту или иную реакцию с его стороны» (1912). Но исследование при этом предлагалось проводить не в лабораторных условиях, а в ходе естественных занятий ребенка (игра, ручной труд, чтение и т. п.), который не подзревает, что за ним ведется тщательное наблюдение и что условия провоцируют его к определенным действиям, поступкам, высказываниям и другим проявлениям индивидуальности. С помощью естественного эксперимента начали исследовать различные проявления психических особенностей учащихся при чтении, решении задач, правописании, рисовании и других видах учебной активности.

Среди зарубежных психологов аналогичный переход от искусственных лабораторных условий к моделированию естественных условий деятельности впервые осуществил Г. Мюнстерберг, работавший по заказам крупных американских компаний и оказывавший консультативную помощь подросткам при выборе профессии. Метод естественного эксперимента явился тем фундаментом, на котором впоследствии строился педагогический эксперимент.

Развитие школьного образования требовало методов, способных дать показатели среднего умственного развития, определить принципы классификации детей, выделить детей, отстающих в развитии от нормы и опережающих ее. Для этих целей начал разрабатываться статистический подход как применение точных количественных методов к психическим проявлениям. Первым, кто разработал серию заданий и назвал их термином «тест», был американский исследователь Дж. Кеттел. Ученый считал, что с помощью этих заданий можно измерять индивидуальные способности. В Англии измерение психических функций при помощи тестов проводил Ф. Гальтон. Вместе со своими учениками Гальтону удалось заложить основы математической статистики, методы которой активно использовались для доказательства объективности полученных данных в психолого-педагогических исследованиях. Быстро оценив преимущества количественных измерений, большая армия психологов сделала метод тестирования главным каналом приобретения научной информации о развитии детской психики. Относительная простота тестовых процедур, быстрое получение стандартизированных норм предвещали этому методу большое будущее при решении практических задач.

Так, во Франции по заказу министерства просвещения с целью подбора однородных классов не по знаниям, а по способностям А. Бине и Т. Симоном была разработана «метрическая шкала интеллектуального развития» (впоследствии в России ее принципиально усовершенствовала А.М. Шуберт). Тесты составлялись эмпирически: на основании проб включались задачи, которые решались 79 % детей изучаемого возраста. Авторами были разработаны требования к технике проведения тестирования, к поведению экспериментатора, к фиксации результатов. Отметим, что несмотря на справедливую критику теоретических основ, заложенных в основание данной шкалы, тестирование получило широкое

распространение в других странах. Пропаганда и теоретическое обоснование метода тестов в отечественной педагогической психологии и педагогике связаны с деятельностью А.П. Нечаева, Г.И. Россоломо, А.М. Шуберт и др. Ими созданы тестовые методики, направленные на изучение интеллектуальных функций в их совокупности (психологические профили Г.И. Россоломо, метод единого процесса А.П. Нечаева). Группа оппонентов (Г.И. Челпанов и его ученики К.Н. Корнилов, Н.А. Рыбников) резко упрекали своих коллег за приверженность к методу тестирования и считали, что в силу своей теоретической непроработанности этот метод нельзя использовать в педагогических целях. Сторонники тестов доказывали, что психология пока не располагает более объективными средствами и что данный метод дает реальное знание, но к нему надо предъявлять более серьезные требования.

Наряду с перечисленными методами для массовых обследований в образовании педологи разрабатывали схемы наблюдения и самонаблюдения, схемы анализа воспоминаний взрослых о своих детских переживаниях, применяли психологический анализ художественных произведений, а также составляли анкеты и опросники для учащихся, программы для исследования личности ребенка в целом (Н.Д. Виноградов, 1916; А.Ф. Левоневский, 1914; Н.И. Гаврилова, М.П. Стахорская, 1916; Е. Кричевская, 1916; А.П. Нечаев, 1901, 1915; А.С. Вирениус, 1904; Н.Е. Румянцев, 1907; Г.И. Россоломо, 1906; А.Н. Бернштейн, Т.Ф. Богданов, М.П. Зиновьев, 1909; Ф.Е. Рыбаков, 1910; А.П. Болтунов, 1916 и др.).

С середины 20-х гг. XX века ученые пришли к выводу о необходимости тесной связи психологической теории с педологической практикой. Перед активно реформирующимися образовательными системами в разных странах выдвигались новые лозунги в духе педологического движения («все заботы – о детях», «не дети для школы, а школа для детей», «дорогу свободному развитию ребенка»). Воплощение данных призывов требовало от образовательных учреждений внедрения научно обоснованных средств воспитания и обучения, а от науки – концептуального осмысления процессов развития ребенка. Такая связь имела двусторонний характер. С одной стороны, практика выдвигала перед теорией новые проблемы; с другой стороны, сама теория стимулировала обновление практики.

На рубеже 20–30-х гг. XX века в силу возросших потребностей образования руководители Наркомпроса поставили вопрос о специальной подготовке работников педологической службы, о четком размежевании функций школьного врача и педолога. Во многих городах России, в числе которых были Нижний Новгород, Одесса, Ревель, Оренбург, Екатеринослав, при средних учебных заведениях, в кадетских корпусах, в реальных и коммерческих училищах стали создаваться педологические кабинеты. Серьезные результаты были достигнуты русскими учеными в разработке психологических основ методов обучения. Была проведена основательная работа по определению теоретических основ методологии обучения и по поискам специфических приемов, отвечающих особенностям того или иного учебного предмета (И.И. Трояновский, 1904; И.А. Сикорский, 1909; М.И. Демков, 1917; А.П. Нечаев, 1913; К.В. Тихомиров, 1910 и др.).

Ориентация на знание возрастных особенностей учащихся определила особую популярность генетического принципа в методологии обучения. Убежденным пропагандистом этого принципа выступил П.П. Блонский, который считал, что реализовать его можно, делая каждый урок открытием для ученика, но открытием, которое делает сам ребенок. В качестве центрального фактора учебного процесса была выделена активность как обучающего, так и учащегося. Требования к деятельности ученика основываются на принципе самостоятельности, к деятельности учителя – на принципе психологичности, на согласовании педагогической деятельности с законами детской природы, создании целостной системы педагогических воздействий, обеспечивающих образованность ученика (Н.Е. Румянцев, 1916).

Тенденция в педологии к созданию целостного представления о ребенке не исключала углубленного изучения отдельных сторон психического развития ребенка. В 20–30-е годы XX века советские педагогики и психологи одними из первых в мировой науке обратились к проблемам развития детских коллективов, взаимоотношений коллектива и личности, соотношения организованности и послушания в коллективе, лидерства и структуры коллективных отношений (В.М. Бехтерев, А.С. Залужный, С.С. Моложавый, А.Б. Залкинд). Существенные успехи в то время были достигнуты и в разработке проблемы индивидуальных различий, одаренности, трудностей и отклонений в развитии личности ребенка (В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.П. Кащенко, В.Н. Мясищев, В.Н. Осипова, Г.Г. Шпет, А.В. Бакушинский, А.А. Невский, П.И. Люблинский). Был проведен цикл исследований по изучению специфики умственной деятельности учащихся, умственной работоспособности в различные возрастные периоды, особенностей упражнения и утомления в учебной работе (И.А. Сикорский, А.В. Владимирский и др.).

В поле интересов ученых находился вопрос о педагогическом мастерстве учителя. В Гарвардском университете У. Джеймс издает книгу «Беседы с учителями о психологии» (1892), в которой в яркой и доступной форме излагает необходимые для каждого учителя психологические познания, дает практические советы по развитию памяти, внимания, воли у детей. В России И.А. Сикорский сравнивал деятельность учителя с воздействием книги, П.П. Блонский изучал роль личности учителя в умственном развитии ребенка, Д.Д. Галанин рассматривал отношения ученика и учителя в ходе обучения. Все ученые выделяли высокие требования к личности учителя, к его знаниям, нравственным и деловым качествам. Анализируя условия, приводящие к реализации учителем своей педагогической миссии, и условия, сводящие на нет его творческий потенциал, И.А. Сикорский писал: «Дешевый, утомленный учитель так же бесполезен для школы, как бесполезен был бы для больного совет врача, который сам болен...» (1909).

Итак, второе десятилетие и первая половина третьего десятилетия XX века были благоприятными для работы педологов: шла нормальная научная жизнь с бурными обсуждениями и спорами, в которых вырабатывались подходы и преодолевались неизбежные для молодой науки болезни роста. Среди основных трудностей, вставших перед педологией, в этот период особенно актуальной была трудность определения ее предметной области.

Несмотря на многочисленные методологические дискуссии, предмет педологии все-таки оставался нечетким, а попытки выявить ее специфику, не сводимую к содержанию смежных наук, успеха пока не имели. Л.С. Выготский по данному поводу вынес педологии суровый приговор: «...на старой методологической основе педология не могла не возникнуть, но также не могла и не умереть... вопрос о создании и развитии педологии неразрывно связан с вопросом о построении ее на совершенно иной, принципиально непримиримой с прежней, методологической основе» (1931). Хотя педология и была провозглашена наукой о комплексном изучении ребенка, явный ощущаемый недостаток концептуально обоснованных научных взглядов на психическое развитие приводил к тому, что содержательное наполнение науки ограничивалось накоплением «сырого» эмпирического материала. Требования к педологии со стороны практики значительно опережали ее фактические возможности.

3. *Этап кризиса и распада (середина – конец 30-х гг. XX века)*. Не преодолев методологических ограничений, педологическое движение к концу 1930-х гг. пошло на спад как в Европе, так и в России. Причин было несколько.

Прежде всего, педологам не удалось вполне решить поставленную задачу – создать теорию, «снимающую» все ценное знание о ребенке с других научных дисциплин. При этом некоторым отечественным ученым удалось достичь серьезных успехов в разработке научных основ педологии, и они продолжали отстаивать несводимость педологического знания к другим дисциплинам. В своих рассуждениях о самостоятельности педологии П.П. Блонский предлагал считать ее предметом связи отдельных свойств ребенка между собой. «Явление роста ребенка изучает физиолог, поведение ребенка изучает психолог, – писал он, – педолог же изучает связь роста и поведения ребенка» (1934). Л.С. Выготский, подчеркивая значение педологической науки, целостно изучающей ребенка, настаивал на том, что педология – наука о ребенке: «Предмет ее изучения – ребенок. Являясь чрезвычайно важным объектом теоретического знания, как звездный мир и наша планета, он есть вместе с тем и объект воздействия на него обучения или воспитания, имеющих дело именно с ребенком. Вот почему педология является наукой о ребенке как едином целом» (1934). Таким образом, советская наука в лице своих лучших представителей, разрабатывая основы педологии, продолжала антропологические традиции, заложенные видным отечественным педагогом К.Д. Ушинским.

Самые большие претензии к педологии и педологам предъявлялись со стороны практиков образования, окончательно потерявших надежду на их действенную помощь в решении учебно-воспитательных проблем. Разработанные к тому времени методы на практике нарушали главный принцип педологии – целостность внутреннего мира ребенка, что возмущало и раздражало воспитателей и учителей. Защищая педологию от высокомерного отношения к ней со стороны части учителей, П.П. Блонский просил не забывать, что эта наука еще очень молодая. Фактически у педологии не было и десяти лет для полноценной работы и научного развития. В своих попытках снять сложившееся противоречие между теорией педологии и образовательной практикой П.П. Блонский продолжал утверждать, что

педология не должна скатываться до удовлетворения сиюминутных интересов практиков. Разработать приносящие пользу рекомендации для учителей может только теоретически развитая, методически обоснованная наука. Подлинная наука сокращает время достижения целей любой практики, тем более такой сложной, как дело воспитания и обучения.

Отечественным педологам к середине 1930-х гг. удалось принципиально по-новому подойти к решению проблемы «теории двух факторов», которая лежала в основе всех традиционных педологических концепций. Авторами наиболее перспективных теоретических разработок стали М.Я. Басов и Л.С. Выготский (см. таблицу). Именно они и их сотрудники начали проводить исследования психики детей в условиях конкретной деятельности.

Концептуальные разработки основ педологии (первая половина 1930-х гг.)
Conceptual development of the foundations of pedology (first half of the 1930s)

Автор теории / The author of theory	Основные положения / The main provisions
М.Я. Басов / M.Y. Basov	■ М.Я. Басов в своих рассуждениях впервые предложил рассматривать человека как активного деятеля в объективной среде (1931). Ученый выдвинул совершенно новое положение о том, что активность человека биологически зафиксирована и проявляется не только в приспособлении, но и в изменении среды, а сама среда – это определенным образом структурированная ситуация. Поэтому хотя среда и влияет на организм, однако источник его развития лежит не в среде, а в самом организме. Человек действительно проникает в среду и овладевает ею; следовательно, путь психического развития безграничен. Однако так как психика развивается в организме, то ее развитие биологически ограничивается временем и качественными признаками (способности, дефекты) / M.Y. Basov was the first to propose considering a person as an active agent in an objective environment (1931). The scientist put forward a completely new idea, that human activity is biologically fixed and manifests itself not only in adaptation, but also in changing the environment, and the environment itself is a structured situation in a certain way. Therefore, although the environment affects the body, however, the source of its development lies not in the environment, but in the body itself. Humans actively penetrate and master their environment; consequently, the path of mental development is limitless. However, since the mentality develops within the organism, its development is biologically constrained by time and qualitative characteristics (abilities, defects). ■ М.Я. Басов категорически выступал против лабораторного эксперимента и утверждал: «Основным методом познания личности ребенка должен быть и будет метод наблюдения». Ученый разработал требования к организации научного наблюдения за ребенком: постановка четких целей исследования, наличие определенного плана и схемы наблюдения, точная фотографическая запись и фиксация наблюдаемого процесса, анализ полученных в ходе наблюдения материалов и пр. / M.Y. Basov opposed laboratory experiments and asserted: "The main method for understanding a child's personality must be and will remain the method of observation." The scientist has developed requirements for the organization of scientific observation of a child : setting clear research goals, having a definite plan and observation framework, accurate photographic recording and documentation of the observed process, analysis of the observational data, etc.
Л.С. Выготский / L.S. Vygotsky	■ Л.С. Выготский рассматривал в развитии человека соотношение социального (культурного, высшего) и биологического (натурального) в генетическом аспекте. Он не соглашался с тем, что высшие психические функции сначала заложены у индивида в готовой зачаточной форме, а затем усложняются в коллективе. В своих работах ученый утверждал: «На самом деле высшие психические функции сначала складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психической функцией личности» (1934) / L.S. Vygotsky considered the relationship between the social (cultural, higher) and biological (natural) aspects in human development from a genetic perspective. He did not agree with the idea, that higher mental functions are initially inherent in the individual in a ready-made, embryonic form, and then become more complex in a team. In his works, the scientist argued: "In fact, higher mental functions are first formed in the form of children's relationships, then they become the mental function of the individual" (1934).

Окончание таблицы

Автор теории / The author of theory	Основные положения / The main provisions
Л.С. Выготский / L.S. Vygotsky	■ Изучение высших психических функций Л.С. Выготский предложил проводить инструментальным способом, о котором писал как о «функциональной методике двойной стимуляции». Сущность этого метода заключается в организации поведения ребенка при помощи двух рядов стимулов, из которых каждый имеет различное функциональное значение в поведении. При этом непременным условием разрешения стоящей перед ребенком задачи является инструментальное употребление одного ряда стимулов, т. е. использование его в качестве вспомогательного средства для выполнения тех или иных психологических операций. Данный метод, наконец, позволил в конкретных педагогических условиях исследовать то, как перестраиваются естественные процессы и функции ребенка. Но в связи со сложностью для малопрофессиональных психологов и учителей инструментальный метод не получил должного распространения на практике practice / L.S. Vygotsky proposed to study higher mental functions using an instrumental method, which he described as a "functional technique of double stimulation. The essence of this method is to organize a child's behavior using two sets of stimuli, each of which has a different functional significance in behavior. At the same time, an indispensable condition for solving the child's task is the instrumental use of one set of stimuli, i.e. its use as an auxiliary tool for performing certain psychological operations. This method finally made it possible, in specific pedagogical conditions, to explore how the natural processes and functions of a child are being rebuilt. However, due to the difficulty for unprofessional psychologists and teachers, the instrumental method has not been widely used in practice.

Обсуждение и заключение

Скоротечность педологического движения была предопределена не только внутринаучными трудностями, но и рядом внешних обстоятельств, во многом не позволивших реализовать намерения многих ученых. Вызванные войной нарушения связей внутри научного сообщества, прекращение обмена информацией стали катастрофичными для формирующейся науки. В войнах и репрессиях были уничтожены молодые и перспективные ученые, которые составляли костяк педологов. Установившиеся политические режимы в Италии, Испании, Германии актуализировали необходимость в манипулировании детским сознанием (среди массовых детских идеологических организаций наиболее преуспевшими стали «Гитлерюгенд» в Германии, Италии). Таким «воспитателям» не нужны были объективные знания о ребенке, а науку, особенно прикладную, они рассматривали как способ осуществления завоевательских замыслов.

В России в 1930-е гг. по идеологизации всей науки была проведена особенно шумная и помпезная кампания, которая по отношению к педологии приняла в конечном итоге характер «расправы». Педологии предъявляли претензии в методологической несостоятельности, но под этим скрывалось недовольство властей результатами педологических исследований, так как они негативно характеризовали нравственное, интеллектуальное и физическое развитие советских людей, чем подрывали сталинские планы реконструкции страны.

Итак, наука педология, возникавшая для решения практических проблем образования и распространившаяся по всему миру за короткий временной промежуток, по разным причинам не справилась со своей миссией. Так, на Западе и в США ученым не удалось создать методологическую базу новой науки. А в России если исследователям и удалось наметить плодотворные пути построения педологической теории, то их научные достижения были ограничены идеологическими нападкамии со стороны советского государства.

Несмотря на действительно существовавшие ограничения педологической науки, она сумела сделать позитивный вклад в научное психолого-педагогическое знание. Например, за рубежом педология «растворилась» в других науках, дала мощный толчок развитию детской и педагогической, генетической психологии, педагогической социологии, этнографии детства. В России работами П.П. Блонского, Л.С. Выготского, М.Я. Басова был заложен фундамент психологического знания, надолго определивший направление теоретических и прикладных исследований в отечественной возрастной и педагогической психологии.

На сегодняшний день понятно, что возврат к педологии как к синтезу многих наук, вероятно, не произойдет. Но необходимость решения образовательных задач на стыке знаний, а также поиска средств целостного изучения личности остается актуальной для всех направлений психолого-педагогической науки.

Список литературы

1. Аллагулов А.М. Историко-педагогическое осмысление современных проблем образования // Историко-педагогический журнал. – 2025. – № 2. – С. 7–13.
2. Романов А.А. Развитие педологии в России // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века: избранные научные статьи и очерки. – Рязань: Концепция, 2017. – С. 159–184.
3. Романов А.А. Опыт-экспериментальная педагогика первой трети XX века. – М.: Школа, 1997. – 304 с.
4. Шер С.А., Альбицкий В.Ю., Чурилов Л.П. Из истории отечественной педологии // Клиническая патофизиология. – 2019. – Т. 25. – № 1. – С. 71–78.
5. Щетинина Н.П. Педагогические идеалы П.П. Блонского (к 140-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. – 2024. – № 2 (70). – С. 21–26.
6. Семенов И.Н. П.П. Блонский известный и неизвестный: институционально-персоналогическая рефлексия его жизнотворчества и вклада в психологию развития // Мир психологии. – 2020. – № 2 (102). – С. 244–258.
7. Семенов И.Н. Бехтерев Владимир Михайлович. Блонский Павел Петрович. Выготский Лев Семенович. Душа. Желание. Индивидуальность // Большая советская энциклопедия. – 3-е изд. – М., 1970–1973.
8. Сенченков Н.П. П.П. Блонский о педологической проблеме неуспевающих учеников // Известия Смоленского государственного университета. – 2017. – № 3(39). – С. 295–301.
9. Сенченков Н.П. Школоведческие проблемы в трудах П.П. Блонского // Известия Смоленского государственного университета. – 2015. – № 2 (30). – С. 381–389.
10. Анишкова В.В. Проблемы развития личности в экспериментально-эмпирической психологии (Россия, конец XIX – начало XX вв.). – Астрахань: Астраханский госуниверситет, 2003. – 139 с.
11. Стоюхина Н.Ю. Павел Петрович Блонский: взгляд педагога на вопросы психологии труда (к 140-летию со дня рождения) // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2024. – Т. 9. – № 2. – С. 192–221.
12. Костригин А.А., Стоюхина Н.Ю. Экспериментально-психологические концепции в до-революционной российской психологии // Психологическое знание: стадии исследовательского процесса: Сборник статей / отв. ред.: А.Л. Журавлев, Д.В. Ушаков, А.В. Юревич. – М.: Институт психологии РАН, 2023. – С. 331–391.
13. Стоюхина Н.Ю., Костригин А.А., Журавлев А.Л. Труды советских психологов 1920–1930-х годов: исторический анализ // Методология советской психологии в период открытого кризиса: Антология / Сост. и отв. ред.: Н.Ю. Стоюхина, А.А. Костригин, А.Л. Журавлев. – М.: Институт психологии РАН, 2022. – С. 9–83.
14. Feiner M. Ku nowyn sposobom myslenia i praktykowania pedagogicznego. Edukacja. 1995. No. 3. Pp. 10–19.

15. Bockheim J.G., Gennadiyev A.N. The role of soil-forming processes in the definition of taxa in Soil Taxonomy and the World Soil Reference Base. *Geoderma*. 2000. No. 95. Pp. 53–72.
16. Laslett Robert. Educating Maladjusted Children. London; Toronto; Sydney: Granada Publishing Crosby Lockwoodstaples, 1978. 269 p.
17. Grisseman H., Rett A. Lernbehinderung heute: psychologisch-anthropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertenpädagogik. Bern; Stuttgart; Toronto: Verlag Hans Huber, 1989. P. 214.
18. Блонский П.П. Личность ребенка и воспитание // Психология и дети. – 1917. – № 1. – С. 4–15.
19. Блонский П.П. Реформа науки. – М.: Изд. Отд. нар. просвещения М.С.Р. и К.Д., 1920. – 49 с.
20. Блонский П.П. Очерк научной психологии. – М.: Госиздат, 1921. – 173 с.; 2-е изд. – М.: Новая Москва, 1927. – 171 с.
21. Блонский П.П. Психология как наука о поведении // Психология и марксизм / под ред. К.Н. Корнилова. – Л., 1925. – С. 225–229.
22. Блонский, П.П. Избранные психологические произведения. — М. : Просвещение, 1964. – 547 с.
23. Блонский П.П. Развитие мышления школьника. – М.: Учпедгиз, 1935. – 128 с.
24. Блонский П.П. Педология: учебник для высших педагогических учебных заведений. – М.: ГУПИ, 1934. – 334 с.
25. Дурново А.С., Радин Е.П. Вопросы педологии в работе Наркомздрава по охране здоровья детей и подростков. – М.: Изд-во Наркомздрава РСФСР, 1928. – 84 с.
26. Козлова А.В., Соколов М.В. Производственная практика учащихся в оценке самих практикантов // Вопросы школьной педологии / под ред. М.В. Соколова. – М.: Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1934. – С. 88–103.
27. Моложавый С.С. Принципы целостного изучения ребенка // Педология и воспитание / под ред. А.Б. Залкинда. – М.: Рабочее просвещение, 1928. – С. 120–127.
28. Залкинд А.Б. Педология: Утопия и реальность. – М.: Аграф, 2001. – 464 с.
29. Нечаев А.П. Ответ профессору А.И. Введенскому. – СПб., 1902. – 28 с.
30. Нечаев А.П. Психология школьного коллектива. – М.: Автор, 1928. – 100 с.
31. О педологических извращениях в системе Наркомпросов: Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. // КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – Изд-е 9-е. – М.: Изд-во политической литературы, 1985. – Т. 6. – С. 364–368.
32. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1. – М.: Мир, 1909. – 302 с.
33. Выготский Л.С. К вопросу о педологии и смежных с нею науках // Педология. – 1931. – № 3. – С. 52–58.

References

1. Allagulov A.M. Istoriko-pedagogicheskoe osmyslenie sovremennyh problem obrazovaniya [Historical and pedagogical understanding of modern problems of education]. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal*. 2025. No. 2. Pp. 7–13.
2. Romanov A.A. Razvitie pedologii v Rossii [Development of pedology in Russia]. *Pedagogicheskie podvizhniki v perelomnye epohi XX veka: izbrannye nauchnye stat'i i ocherki*. Ryazan: Konceptiya Publ., 2017. Pp. 159–184.
3. Romanov A.A. Opytno-eksperimental'naya pedagogika pervoj treti XX veka [Experimental pedagogy of the first third of the twentieth century]. Moscow: Shkola Publ., 1997. 304 p.
4. Sher S.A., Al'bickij V.Yu., Churilov L.P. Iz istorii otechestvennoj pedologii [From the history of domestic pedology]. *Klinicheskaya patofiziologiya*. 2019. Vol. 25. No. 1. Pp. 71–78.
5. Shchetinina N.P. Pedagogicheskie idealy P.P. Blonskogo (k 140-letiyu so dnya rozhdeniya) [Pedagogical ideals of P.P. Blonsky (on the 140th anniversary of his birth)]. *Psihologo-pedagogicheskij poisk*. 2024. No. 2 (70). Pp. 21–26.

6. *Semenov I.N.* P.P. Blonskij izvestnyj i neizvestnyj: institucional'no-personologicheskaya refleksiya ego zhiznetvorchestva i vklada v psihologiyu razvitiya [P.P. Blonsky, known and unknown: institutional-personological reflection of his life creation and contribution to developmental psychology]. *Mir psihologii*. 2020. No. 2 (102). Pp. 244–258.
7. *Semenov I.N.* Bekhterev Vladimir Mihajlovich. Blonskij Pavel Petrovich. Vygotskij Lev Semenovich. Dusha. Zhelanie. Individual'nost' [Bekhterev Vladimir Mikhailovich. Blonsky Pavel Petrovich. Vygotsky Lev Semenovich. Soul. Wish. Individuality]. *Bol'shaya sovetskaya enciklopediya*. 3-e izd. Moscow, 1970–1973.
8. *Senchenkov N.P.* P.P. Blonskij o pedologicheskoy probleme neuspevayushchih uchenikov [P.P. Blonsky about the pedological problem of underachieving students]. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017. No. 3 (39). Pp. 295–301.
9. *Senchenkov N.P.* Shkolovedcheskie problemy v trudah P.P. Blonskogo [School studies problems in the works of P.P. Blonsky]. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2015. No. 2 (30). Pp. 381–389.
10. *Anshakova V.V.* Problemy razvitiya lichnosti v eksperimental'no-empiricheskoy psikhologii (Rossiya, konec XIX – nachalo XX vv.) [Problems of personality development in experimental-empirical psychology (Russia, late 19th – early 20th centuries)]. Astrakhan: Astrahanskij gosuniversitet Publ., 2003. 139 p.
11. *Stoyukhina N.Yu.* Pavel Petrovich Blonskij: vzglyad pedagoga na voprosy psikhologii truda (k 140-letiyu so dnya rozhdeniya) [Pavel Petrovich Blonsky: a teacher's view of labor psychology issues (on the 140th anniversary of his birth)]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*. 2024. Vol. 9. No. 2. Pp. 192–221.
12. *Kostrigin A.A., Stoyuhina N.Yu.* Eksperimental'no-psihologicheskie koncepcii v dorevolucionnoj rossijskoj psikhologii [Experimental psychological concepts in pre-revolutionary Russian psychology]. *Psihologicheskoe znanie: stadii issledovatel'skogo processa: Sbornik statej. Otv. red.: A.L. Zhuravlev, D.V. Ushakov, A.V. Yurevich*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2023. Pp. 331–391.
13. *Stoyuhina N.Yu., Kostrigin A.A., Zhuravlev A.L.* Trudy sovetskikh psihologov 1920–1930-h godov: istoricheskij analiz [Works of Soviet psychologists of the 1920–1930s: historical analysis]. *Metodologiya sovetskoj psikhologii v period otkrytogo krizisa: Antologiya. Sost. i otv. red.: N.Yu. Stoyuhina, A.A. Kostrigin, A.L. Zhuravlev*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2022. Pp. 9–83.
14. *Feiner M.* Ku nowyn sposobom myslenia i praktykowania pedagogicznego. *Edukacja*. 1995. No. 3. Pp. 10–19.
15. *Bockheim J.G., Gennadiyev A.N.* The role of soil-forming processes in the definition of taxa in Soil Taxonomy and the World Soil Reference Base. *Geoderma*. 2000. No. 95. Pp. 53–72.
16. *Laslett Robert.* Educating Maladjusted Children. London; Toronto; Sydney: Granada Publishing Crosby Lockwoodstaples, 1978. 269 p.
17. *Grissmann H., Rett A.* Lernbehinderung heute: psychologisch-anthropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertenpädagogik. Bern; Stuttgart; Toronto: Verlag Hans Huber, 1989. P. 214.
18. *Blonskij P.P.* Lichnost' rebenka i vospitanie [The Child's Personality and Education]. *Psihologiya i deti*. 1917. No. 1. Pp. 4–15.
19. *Blonskij P.P.* Reforma nauki [Reform of Science]. Moscow: Izd. Otd. nar. prosveshcheniya M.S.R. i K.D., 1920. 49 p.
20. *Blonskij P.P.* Oчерк научной психологии [Outline of Scientific Psychology]. Moscow: Gosizdat Publ., 1921. 173 p.; 2-e izd. Moscow: Novaya Moskva Publ., 1927. 171 p.
21. *Blonskij P.P.* Psihologiya kak nauka o povedenii [Psychology as a science of behavior]. *Psihologiya i marksizm*. Pod red. K.N. Kornilova. Leningrad, 1925. Pp. 225–229.
22. *Blonskij, P.P.* Izbrannye psikhologicheskie raboty [Selected psychological works]. Moscow. Prosveschenie. 1964. 547 p.
23. *Blonskij P.P.* Razvitie myshleniya shkol'nika [Development of schoolchildren's thinking]. Moscow: Uchpedgiz Publ., 1935. 128 p.

24. *Blonskij P.P.* Pedologiya: uchebnik dlya vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij [Pedology: a textbook for higher pedagogical educational institutions]. Moscow: GUPI Publ., 1934. 334 p.
25. *Durnovo A.S., Radin E.P.* Voprosy pedologii v rabote Narkomzdrava po ohrane zdorov'ya detej i podrostkov [Issues of pedology in the work of the People's Commissariat of Health on the protection of the health of children and adolescents]. Moscow: Izd-vo Narkomzdrava RSFSR, 1928. 84 p.
26. *Kozlova A.V., Sokolov M.V.* Proizvodstvennaya praktika uchashchihsya v ocenke samih praktikantov [Industrial practice of students as assessed by the trainees themselves]. *Voprosy shkol'noj pedagogii*. Pod red. M.V. Sokolova. Moscow: Gos. ucheb.-pedagog. izd-vo, 1934. Pp. 88–103.
27. *Molozhavyj S.S.* Principy celostnogo izucheniya rebenka [Principles of a holistic study of the child]. *Pedologiya i vospitanie*. Pod red. A.B. Zalkinda. Moscow: Rabochee prosveshchenie Publ., 1928. Pp. 120–127.
28. *Zalkind A.B.* Pedologiya: Utopiya i real'nost' [Pedology: Utopia and reality]. Moscow: Agraf Publ., 2001. 464 p.
29. *Nechaev A.P.* Otvet professoru A.I. Vvedenskomu [Reply to Professor A.I. Vvedensky]. St. Petersburg, 1902. 28 p.
30. *Nechaev A.P.* Psihologiya shkol'nogo kollektiva [Psychology of the school collective]. Moscow: Avtor Publ., 1928. 100 p.
31. O pedagogicheskikh izvrazhcheniyah v sisteme Narkomprosov: Postanovlenie CK VKP(b) ot 4 iyulya 1936 g. [On pedagogical perversions in the system of People's Commissariats of Education: Resolution of the Central Committee of the All-Union Communist Party (Bolsheviks) of July 4, 1936]. *KPSS v rezolyuciyah i resheniyah s'ezdov, konferencij i plenumov CK*. Izd-e 9-e. Moscow: Izd-vo politicheskoy literatury Publ., 1985. Vol. 6. Pp. 364–368.
32. *Mejman E.* Lekcii po eksperimental'noj pedagogike. Ch. 1 [Lectures on experimental pedagogy. Part 1]. Moscow: Mir Publ., 1909. 302 p.
33. *Vygotskij L.S.* K voprosu o pedagogii i smezhnyh s neyu naukah [On the issue of pedagogy and related sciences]. *Pedologiya*. 1931. No. 3. Pp. 52–58.

Информация об авторах

Артур Минехатович Аллагулов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Педагогика и менеджмент», Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: art_hist@bk.ru
ORCID: 0000-0001-5490-6818

Светлана Александровна Алешина, кандидат педагогических наук, доцент, ректор, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: aleshina_s_a@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3335-9434

Ольга Валентиновна Кузьменкова, кандидат психологических наук, доцент, директор Института педагогики и психологии, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. E-mail: kuzmenkova_vipp@mail.ru

Information about the authors

Artur M. Allagulov, Doc. Ped. Sci., Professor, Head of the Department of Pedagogy and Management, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. E-mail: art_hist@bk.ru
ORCID: 0000-0001-5490-6818

Svetlana A. Aleshina, Cand. Ped. Sci., Associate Professor, Rector of Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. E-mail: aleshina_s_a@mail.ru
ORCID: 0000-0003-3335-9434

Ol'ga V. Kuz'menkova, Cand. Psych. Sci., Associate Professor, Director of the Pedagogy and Psychology Institute, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. E-mail: kuzmenkova_vipp@mail.ru