

# ЗАГРОБНАЯ ЖИЗНЬ «НАУКИ» ПЕДОЛОГИИ: К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ «НАУЧНЫХ ДВИЖЕНИЙ» (И ИХ ИСТОРИИ) ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ<sup>1</sup>

Э. Байфорд

**Аннотация.** В статье анализируется дискуссия, развернувшаяся в постсоветские годы вокруг «вытравленной» науки педологии и некоторых современных попыток ее реабилитации и частичного возрождения. В данной статье педология исследуется не как собственно «наука» в строгом смысле, но в качестве «профессионального/научного движения», характерного для конкретного исторического этапа. В этом свете анализ истории педологии может оказаться полезным при развитии инновационных «профессиональных/научных движений» в области образования, психологии и изучения ребенка в современной России.

**Ключевые слова:** педология, наука о детях, история образования, история науки, «научные движения», «профессиональные/научные движения».

**Summary.** The article analyses post-Soviet debates around the ‘purged science’ of paedology and some modern attempts to partially ‘revive’ some of its aspects. The article suggests that paedology should not be studied as a ‘science’, but should be understood as a historically-specific ‘professional/scientific movement’. Understanding and analyzing the history of paedology in this way may offer important lessons to those seeking to develop innovative ‘professional/scientific movements’ in the fields of education, psychology and child study in contemporary Russia.

**Keywords:** paedology, child science, history of education, history of science, ‘scientific movements’, ‘professional/scientific movements’.

43

С распадом СССР тема «репрессированной науки» педологии, «ликвидированной» в 1936 г. после печально известного постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», продолжает подниматься в различных полемических контекстах [1, с. 1–3]. В этом дискурсе педологии, как правило, отводится роль одной из «жертв сталинизма», над кото-

рой был проведен показательный процесс: ее оклеветали с тем, чтобы потом систематически уничтожить, а затем изъять из истории, приводя ее исключительно в качестве примера вредной, реакционной «лженауки» [см., напр.: 2; 3]. «Дело педологии» стало частью обвинительного процесса против сталинизма – частным случаем угнетения научного знания как такового, в идеализирован-

<sup>1</sup> Статья написана по итогам стажировки автора на кафедре психологии образования МПГУ в марте-апреле 2012 г.

ном смысле этого слова, как поиска самой истины. Вследствие этого за последнюю четверть века, в условиях посткоммунистического ревизионизма к делу о педологии неизбежно вернулись вновь. Во-первых, была попытка «вскрытия трупа» педологии с целью установления настоящих «причин смерти», то есть реальных основ и поводов ее ликвидации сталинской властью в 1936 г. Во-вторых, произошла ее «реабилитация», то есть переоценка наследия, оставленного педологией, опровергающего сталинское видение ее как якобы «лженаучной».

Тем не менее, ни «вскрытие», ни «реабилитация» педологии не были исчерпывающими и полностью удачными. Большинство исследователей признают, что не существует очевидной и однозначной «причины» для развенчания и стигматизации педологии. Постановление 1936 г., разумеется, предоставляет список основ для вынесения окончательного вердикта [4, с. 293–302]. Эти официальные обвинения включали в себя предполагаемое следование педологии принципу «биосоциального детерминизма», признанному контрреволюционным и антисоветским, применение данного принципа в классово- и расово-предвзятых психологических тестах и опросах, произвольную и вредоносную маркировку нормальных детей из семей этнических меньшинств и рабочего или крестьянского класса как «отстающих в развитии», а также предполагаемое чрезмерное влияние педологии на управление советской образовательной системой, которое выразилось в нескольких «прожекторских» экспериментах в сфере народного образования (в частности связанных с определенными формами «свободного воспитания»).

В попытках объяснить, что на самом деле стояло за этими обвинениями, исто-

рики выдвигают ряд возможных «поводов» или «факторов» разных порядков: от глубоко личных, таких, например, как слухи об обиде, нанесенной высшим партийным руководителям (по одной версии – Андрею Жданову, по другой – самому Сталину) весьма нелестными педологическими оценками их потомства, до более широких политических объяснений, предполагающих, например, что это был всего лишь отдельный эпизод устранения Сталиным прежней «ленинской гвардии», в частности внутри Наркомпроса [4–6]. Другие же предполагают, что после образовательной реформы, принятой Сталиным в 1931 г. и повлекшей за собой возвращение к более традиционной педагогической парадигме, ориентированной на авторитет учителя и подчинение дисциплине, научные исследования в области развития ребенка оказались в лучшем случае неустребованными, а в худшем – политически небезопасными [7]. Наконец, есть также мнение, что, продолжая производить нелестные данные по советскому детскому населению и условиям их жизни, педологи явно противоречили тому направлению сталинской пропаганды, которое началось в то же время под девизом: «Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое детство!» [4].

История педологии продолжает переписываться по сей день, как с точки зрения лучшего понимания ее «смерти», так и в рамках ее «посмертной реабилитации». Как видно из вышесказанного, доминирующее направление историографии занимается документированием и переоценкой места педологии в механизмах советского государственного аппарата и политики коммунистической партии в 1920-30-х гг., с особым упором на ее роль в образовательной системе этого периода [8]. Другим направлени-

ем осуществляется попытка переоценки теории и методологии, институтов и практик педологии для того, чтобы установить, что она представляла собой именно как «наука», а также насколько полезным для потомков может быть ее наследие сегодня [9–13]. Это направление в некотором смысле вновь представляет педологию суду, только в этот раз, очевидно, более справедливому. Сегодня с педологии снята большая часть сталинских обвинений в «пороках» и «извращениях», которые были специально предъявлены ей, чтобы дискредитировать ее статус «науки». Тем не менее, педология 1920–30-х гг. все еще считается виновной в некоторых теоретических и методологических «перекосах» и «ошибках» [14, с. 19–21]. Основное различие заключается в том, что эти «ошибки» в настоящее время представлены как частичные и, помимо этого, приписываются, как правило, действию исторических обстоятельств, а не принципиальным дефектам самой науки. Они видятся как неизбежное следствие «юности» педологии как науки и неизбежных «проблем роста» в становлении ее методологии. В частности утверждается, что, будучи «уничтоженной в зародыше», педология не располагала достаточным количеством времени, чтобы разрешить некоторые из своих внутренних противоречий. Ошибки также объясняются хаотическими условиями институционального роста педологии в контексте беспрецедентных революционных преобразований, свойственных «духу времени» 1920–30-х гг. с их претенциозными амбициями в социальной инженерии, и, прежде всего, с совершенно непредсказуемой политикой большевиков относительно научного сектора [см., напр.: 15].

Если постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. отвергло «педологию» категори-

чески и полностью, то современная историческая переоценка ценой больших усилий пытается все же отделить зерна от плевел: приглушить те элементы педологии 1920–30-х гг., которые по современным стандартам могут казаться методологически спорными, теоретически устарелыми или морально проблематичными, но при этом возродить именно те элементы ее наследия, которые могут быть оценены положительно, и следовательно, применены в настоящем. Однако сделать это не всегда легко, что очевидно, например, из энергичной полемики, развернувшейся на страницах журнала «Вопросы психологии» в 2000 г., когда устоявшееся и позитивно толкуемое историческое наследие работ Л.С. Выготского и А.Р. Лурии оказалось впутанным в сложные и неоднозначные попытки «реабилитировать» некоторые другие исследования, куда более методологически шаткие и этически спорные – в частности, педологические исследования узбекских детей, осуществлявшиеся в 1920-е гг. неким А. Штилерманом, чья работа позднее, в 1930-е гг., была использована в качестве яркого примера при обвинении педологии в «шовинизме» [16–19].

Очевидно, что переписывание истории педологии никогда не было лишь вопросом переоценки «дел давно минувших дней». Несмотря на окружающую ее риторику, связанную с понятием «смерти» [см., напр.: 2; 15], «реабилитация» педологии никогда не подразумевалась как исключительно *post mortem*, а целью ее было не только восстановление исторической справедливости. Разумеется, в начале 1990-х гг. обращение к истории «зачистки» педологии было прежде всего вопросом обличения и устранения зол и неправд сталинизма [14; 20–22]. Но помимо этого здесь так-

же ставился вопрос о *долгосрочных последствиях* сталинских преступлений на протяжении послесталинского советского периода и постперестроечного времени вплоть до настоящего момента.

В работах о педологии в постсоветскую эпоху периодически утверждается, что ее развенчание в 1936 г. и последующий официальный запрет на исследования, опиравшиеся на ее наследие, имели глубокое негативное влияние на развитие в СССР таких дисциплин, как психология и педагогика, а также на область охраны детства и образовательную систему, включая преподавательскую профессионализацию [4; 23–24]. Некоторые пошли в своих обвинениях столь далеко, что утверждают, что запрет советского государства на развитие педологии (особенно ее психотехнического направления, которое, согласно автору, сделало бы режим образовательного и профессионального отбора в СССР более меритократическим) глубоко подорвал способность страны адекватно управлять своим «человеческим капиталом», тем самым уменьшая интеллектуальный потенциал государства в долгосрочной перспективе [4, с. 138–145]! Смысл подобных доводов в том, что судьба педологии как «науки» в некоторой степени похожа, например, на судьбу генетики в СССР: якобы «естественное», присущее ей развитие привело бы к большим преобразовательным достижениям, если бы только советское руководство не допустило оплошности, сперва начав идейно манипулировать ею, а затем полностью извела ее по чисто политическим мотивам.

«Актуальность» наследия педологии также обсуждается и в более реальном ключе, без выдвигания гипотез о том, как «могло бы быть, если бы все пошло иначе». На протяжении 1990–2000-х гг. вопрос о наследии педологии вновь и

вновь поднимался в различных дискуссиях, особенно в тех, которые касались постсоветских реформ в системе образования, педагогике, подготовке учителей, дефектологии и детской психологии [см., напр.: 25, с. 5]. Постперестроечный период действительно был временем радикальной трансформации ранее принятых педагогических и психологических аксиом, результатом чего, однако, стала некоторая неопределенность в том, какие принципы принимать в качестве основы для будущего развития стратегии образования и охраны детства в новой России [см., напр., 26, с. 82–83; 27]. Прямые или косвенные предостережения против регресса обратно к «старым добрым» советским парадигмам часто ссылаются на «бездетность» последних [24, с. 22; 28], непосредственно связывая ее с запретом педологии с ее краеугольным принципом ориентации на ребенка. В то же время упоминание бывших «грехов» педологии по-прежнему можно услышать в дебатах об опасности некритического применения некоторых «либерально-прогрессивных» западных моделей в контексте российского образования [32]. И хотя тех, кто призывает к полному восстановлению педологии как таковой в нынешних условиях, относительно мало [см., напр.: 23; 29], практически все, кто за последние два десятилетия обратился к теме ее исторического наследия, согласны, что некоторые определяющие элементы педологии, искорененной и забытой «науки о детях», являются, по сути, жизненно необходимыми в современной системе образования России и, следовательно, должны быть возрождены в том или ином виде [см., напр.: 30].

Поэтому можно сказать, что «педология» в некотором отношении продолжает конструироваться и в постсоветском настоящем, хотя и в ограниченной

форме и в значительной степени в гипотетическом, умозрительном, «виртуальном» виде. Самыми главными, идеализированными, свойствами этой «виртуальной педологии» в настоящее время являются ее гуманистическая ориентация на ребенка, антропологический холизм и синтетическая междисциплинарность, а также предполагаемая эффективность ее «диагностических» технологий и многообразие «профилактических» подходов к заботе о детях. Особенно распространенной является идея, что «педология» в своем потенциале предлагает такую принципиально уникальную (многогранную, но при этом целостно интегрированную) концептуализацию развития ребенка, которую не в силах воспроизвести ни одна другая, более узкая дисциплина. Эта специфическая концептуализация «педологии», как правило, связывается с работой и идеями Л.С. Выготского и рассматривается как однозначно положительная. Тем не менее, ряд современных пропагандистов педологического наследия также связывают возрождение этой науки (в гораздо более спорном ракурсе) с возвращением психологических и/или педагогических тестов (как видов «диагностики» и/или «оценки») [31]. И хотя сегодня этим группам в их кампаниях может сопутствовать доля удачи, данное направление возрождения предполагаемого педологического наследия отнюдь не рассматривается как всецело положительное, а в некоторых кругах даже приводит к ответному возрождению обвинений в «педологических извращениях» [32].

Можно было бы утверждать, что в результате этого сложного переплетения ее противоречивой истории и неоднозначного настоящего положения, педология в постсоветскую эпоху ведет довольно своеобразный, «призрач-

ный» образ жизни – ее «научность» постоянно находится в подвешенном состоянии, в то время как ее «лженаучность» никогда полностью не опровергается, ее «смерть» так и не была общепринята (да и как вообще наука может умереть?), а ее «воскрешение» обычно происходит больше на словах, чем на деле. Почему же это так, и в чем именно заключаются противоречия?

Первое, что необходимо признать, – это то, что «педология» никогда не была «наукой» в общем понимании этого термина, так же как никогда не была она и «лженаукой». На самом деле та легкость, с которой на рубеже 1920–1930-х гг. педология была низведена из «официальной науки» в «лженауку», свидетельствует о зависимости ее статуса (как законного, так и незаконного) от тех форм, которые принимали и политические, и академические риторика и действие. Провозглашение педологии «наукой» или «лженаукой» в ритуально и перформативно значимых контекстах – в учебниках или на крупных конференциях, в газетных статьях или на университетских курсах, в энциклопедиях или партийных постановлениях, сознательно и продуманно, как это делали Выготский или Блонский, или поверхностно и легкомысленно, что было типичным и для политических сторонников педологии, и для ее критиков – провозглашение это фактически представляло собой две стороны одной монеты – монеты *реификации* педологии как «науки». И, как было видно в случае «ликвидации» педологии в 1936 г., повернуть эту монету обратной стороной оказалось на удивление легко. Само имя «педология», которое следует распространенной формуле названия признанной дисциплины, выполняет свою функцию перформативного овещест-

вления. Как это ни парадоксально, дальнейшая реификация «педологии» была только подкреплена провозглашением ее «лженаукой». Продолжение «овеществления» (а иногда и своего рода «антропоморфизации» [напр.: 33]) педологии как «науки» в современной риторике (включая и посвященную ей историографию) – основная причина «призрачности» педологии в настоящее время. Это причина тупика, с которым мы сталкиваемся сейчас, когда «педология» не может быть должным образом ни «погребена», ни «возрождена».

Выход из этого тупика заключается в попытке переосмыслить социальную структуру этой «науки», то есть преобразовать наше понимание о ней и как об области коллективной деятельности, и как об институциональной форме. Мне хочется предложить в этом случае рассматривать педологию не как «науку», но как «научное движение», а еще точнее – как «профессиональное/научное движение», если учесть, что активное участие в ее развитии принимали не только «ученые», но и более широкие круги учителей, врачей и представителей других профессий и специальностей, а также некоторые группы «профанов», такие как родители-активисты или спонсоры из политики. Понятие «профессионального/научного движения» (которое я определяю как частный вариант того, что более известно как «научное/интеллектуальное движение» [34]) представляет собой совместную деятельность ученых и представителей профессиональных групп – особенно деятельность, связанную с их самоорганизацией – как вид «социального движения» [35], как относительно непродолжительные формы групповой мобилизации и действия для достижения определенной цели. Это понятие

«движения» призвано объяснить с исторической и социологической точки зрения, как и почему возникают *новые* научные, профессиональные и интеллектуальные идеи и практики (например, новые области знания, научные группы, сети и др.) и как они *изменяют* существующий научный и профессиональный ландшафт. В основе этого подхода лежит социологический пояснительный анализ динамики и инноваций в науке в целом. Ключом инновации является как раз динамика развития «профессионального/научного движения», его относительная гибкость и приспособляемость, обычно являющиеся результатом его изначальной *аморфности*.

В начале XX столетия правительства стран по всему миру обращаются к «науке» как источнику технологий, потенциально пригодных для осуществления административного контроля над их все более сложносоставным и все быстрее меняющимся населением. Социальный состав и структура данных больших групп в это время стремительно меняется ввиду исторических потрясений, «сейсмических» по природе и масштабам, среди которых всплески быстрой индустриализации и обвалы экономических кризисов, волна неконтролируемой массовой миграции и разрушительные войны (как межгосударственные, так и гражданские), развал империй и создание новых национальных государств, революционные потрясения и сопутствующие им радикальные преобразования социальных, политических и экономических структур. В большинстве случаев та самая «наука», к которой обращались эти современные государства (зачастую, как это было в случае с СССР, только возникающие или значительно преобразованные) не располагала набором сформировавшихся и устоявшихся,

четко идентифицировавшихся и полностью институционализированных «дисциплин». На самом деле новизна социальной и политической ситуации, их масштабы, присущие данному периоду истории, «внезапность» проблем, молниеносно возникающих на горизонте (и не всегда легко распознаваемых), вполне соответствует тому виду динамизма, который присущ неинституционализированной, зарождающейся или глубоко преобразующейся «науке» в рамках «научного движения».

Научные движения по определению *противоречивы*. Можно даже сказать, что они неизбежно, даже принципиально занимают стратегическую позицию на границах между «наукой» и «лженаукой». Поскольку они бросают вызов существующим (установленным, институциональным и, следовательно, общепринятым) способам исследования, присущим институционализированным научным кругам, им изначально не хватает легитимности или, вернее сказать, именно в борьбе за нее они самоопределяются. И тем не менее государство, беря на вооружение «науку», делает это не только потому, что нуждается в конкретной технологии, но и, в частности, потому, что стремится приобрести дополнительную легитимность собственной управленческой силы. Легитимность государства, по крайней мере, частично, как правило, переходит к «науке», и, следовательно, государство требует от «науки» такой легитимности. Более общий вопрос о том, насколько самостоятельна любая «наука» в создании собственной легитимности, – это уже другое дело. В большинстве случаев государства имеют основополагающее значение для институционализации науки, и там, где возможно использование «науки» в государственных интересах, оно может играть

решающую роль в трансформации спорного, свободно организованного «научного движения» в якобы законную научную «дисциплину». Однако справедливо и обратное: государство может при необходимости, используя те же средства, полностью аннулировать любые претензии «научного движения» на легитимность. Именно это случилось с педологией в СССР в период 1920–30-х гг.

В рамках современной дискуссии вокруг педологии и призывов о возрождении некоторых из ее основных принципов она почти всегда изображается как пример *междисциплинарного синтеза*. Черта эта представляется как наиболее яркая отличительная особенность педологии, как то, что дает ей право называться особой «наукой», а не просто «винегретом» отрывочных знаний, взятых из разных дисциплин, таких как психология, педагогика, физиология, педиатрия, антропология и т.д. [10; 13; 35]. Как уже говорилось, наиболее часто цитируемой теорией подобного педологического «синтеза» является концепция, сформулированная Л.С. Выготским, имеющая в основе целостное понимание термина «развитие». Тем не менее, в текущей дискуссии по вопросу педологии этот базовый принцип ее как «синтеза» остается чисто концептуальным или теоретическим, не было бы преувеличением назвать его умозрительным и риторическим.

Здесь следует задать вопрос о том, что на самом деле означает «междисциплинарный синтез», если понимать педологию не как совокупность идей, теорий, методов и эмпирических данных, но как «профессиональное/научное движение» в выше обозначенном смысле. Действительно, социологический анализ педологии как такого «движения» требует обязательного принятия

во внимание характера (то есть возможностей и ограничений) междисциплинарного и межпрофессионального взаимодействия. В частности ключевой вопрос заключается в том, каким образом столь *гетерогенная* область научной и профессиональной (а также политической) работы функционировала на деле. Очевидно, что она требовала постоянного взаимодействия и взаиморегуляции множества различных профессиональных групп, дисциплинарных полей, институциональных структур и сообществ по практике, включая в себя многообразные интересы различных заинтересованных сторон, языков и социальных миров. Учитывая эту неоднородность, истолковывать эту совместную работу как согласованную деятельность внутри некоего «совместного предприятия» оказалось далеко не просто – как в тот период, в начале XX в., когда работа эта только начиналась, так и впоследствии, уже сегодня, когда предпринимаются попытки пересказа истории этого движения.

Одной из стратегий артикуляции такого «совместного предприятия» (как в прошлом, так и в настоящем) стало выстраивание определенной *риторики сотрудничества*, которая выражалась, например, в призывах к междисциплинарности или в представлении педологии как «союза» врачей, педагогов, психологов и других специалистов. Эта риторика сопровождалась попытками сформулировать определенные формальные механизмы такого «сотрудничества», в частности урегулировать разделение труда или произвести раздел зон влияния между основными группами участников.

Вторая стратегия представляет собой попытку формулировки «дисциплинарного» консенсуса, а именно – создания единой платформы основных поня-

тий, общих смыслов, разделяемых целей и согласованных методов, которые бы определяли педологию как самостоятельную науку. Такой подход стал особенно актуальным на более поздних стадиях, в конце 1920-х гг., с усилением идеи об объединении различных направлений в изучении детства в целостную, но при этом комплексную «дисциплину». Давление по поводу скорейшей интеграции «педологии» оказывалось в это время как политическими силами, так и самими исследователями, работавшими в рамках движения (среди них был и Л.С. Выготский). Тем не менее, фактический «консенсус» так и не был достигнут, оставаясь призрачной целью в основном институционального и политического толка.

Обе стратегии – сотрудничества-взаиморегуляции и достижения консенсуса – были жизненно необходимыми аспектами динамики педологии как «профессионально/научного движения» в начале XX в. Однако нужно упомянуть и о третьей стратегии, а именно – создании таких «инструментов» научной работы, специально разработанных таким образом, чтобы обеспечить предельно гибкое толкование и мобильность в применении в различных областях этого аморфного и гетерогенного объединения. Одним из ключевых «инструментов» такого рода был *психологический тест*. Важно отметить, что в данном контексте «тест» не следует понимать как научный «метод», присущий некоей конкретной дисциплине, скажем педологии, психотехнике или – тем более – педологии. На самом деле основным свойством «тестов» является их неоднозначность, которая возникает из-за стратегических заимствований этого метода различными областями педологического движения. Они легко используются в сфере собственно научных эксперимен-

тов (преимущественно психологических, но не только), школьной, образовательной оценки, медицинской (в основном, психиатрической) диагностики, а также в области государственного управления сферами образования, здравоохранения, труда, и т.д. Из-за этой неопределенности «педологическая работа» могла проводиться различными областями педологического движения, невзирая на продолжавшееся и усугубившееся расхождение перспектив, приоритетов, методов и условий деятельности различных участников, вовлеченных в эту работу – все они либо прибегали к тестированию, либо его критиковали, применяя совершенно разные подходы и исходя из абсолютно разных целей.

Как и сама педология, «тестирование» всегда было спорным методом, опасно балансирующим на границе «науки» и «лженауки». Перемещаясь из одной области в другую – из мира психологии в медицину, потом в образование, затем в пользование бюрократического аппарата – вносилась лишняя путаница (почти преднамеренно, хотя, видимо, и не всегда сознательно) – тестирование то было легитимным, то полностью дискредитировалось. Именно из-за этой многозначности метода и произошла изначальная удачная институционализация и расширение как практики тестирования, так и самой «науки» педологии. Однако эта же неоднозначность тестов стала в конечном счете той ахиллесовой пятой, что сгубила педологию позднее, в 1930-е гг.

Другим ключевым аспектом таких «научных движений», как педология, является их *эпизодичность* – в том смысле, что по самой своей природе эти исторические явления существуют довольно ограниченный период времени, затем навсегда растворяясь или преобразовы-

ваясь во что-то иное. Например, в 1936 г. некоторая часть работы, проводившейся в рамках «педологии», не исчезла бесследно, но была подхвачена более распространенными институциональными дисциплинами, а именно психологией и педагогикой [24]. Поэтому в настоящее время нужно быть готовыми к появлению таких «профессиональных/научных движений», которые зарождаются в области образования, психологии, изучения детства в целом и могут казаться «связанными» с педологией, но на самом деле будут совершенно *новыми* явлениями. Вкратце приведу три очень разных примера таких движений в современной России: «педагогической антропологии», «психологической диагностики» и «детских исследований», каждое из которых утверждает свою хоть и частичную «генеалогическую» связь с педологией 1920–30-х гг.

Педагогическая антропология стремится главным образом подчеркнуть историческое наследие К.Д. Ушинского, хотя «лучшее» из педологии (в основном ее гуманистическое, синтетическое направление в духе Выготского) также периодически называется этим движением в качестве одного из его исторических корней [28; 36; 37]. Отличное от него направление психологической диагностики (истоки которого прослеживаются в начале 1980-х гг.) неизменно трактует сталинский запрет 1936-го г. на использование тестирования как судьбоносный момент его ранней истории, который оно до сих пор стремится преодолеть и компенсировать [38, с. 39]. Однако намного лучше развитые западные технологии тестирования называются в качестве истока этого движения гораздо чаще и увереннее, чем «мертворожденные» отечественные традиции психологического

тестирования, разработанные в начале XX-го века русской педологией [38; 39].

Так называемые «детские исследования» [40] (или ‘childhood studies’ [41]) в России имеют форму прежде всего социальной и культурной истории и антропологии детства, с некоторыми ссылками на педагогику и детскую психологию [41]. С современным направлением исследований в этой области можно ознакомиться, например, посетив веб-сайт исследовательской группы, специализирующейся на изучении «культуры детства» и существующей на базе Российского государственного гуманитарного университета в Москве (<http://childcult.rshu.ru/>). Современные исследования детства напоминают педологию в своей междисциплинарности и ориентации на ребенка. Многие из тех, кто участвует в этом движении в России, прежде всего историки, используют в качестве источников для изучения исследования, дневники и другие данные, полученные педологами в начале XX в. [40]. Педология первых десятилетий XX в. действительно сама проявляла определенный интерес к детям как объекту исторических, социальных и антропологических исследований, в том числе принимая форму этнографии детства или документируя детский фольклор [41]. Тем не менее, данные подходы были относительно редкими, так как основные теоретические и методологические программы педологии формировались по большей части теоретиками в области образования, а также психологами, психиатрами, неврологами и другими медиками, а вовсе не этнографами или историками. Говоря точнее, педология фокусировалась в первую очередь на «развитии» ребенка (его этапах, нормах и отклонениях) и связанных с ним вопросах «социализации» (ее препятствий и проблем, мето-

дов и целей). В отличие от этого ракурса, в центре внимания «детских исследований» сегодня находится ребенок как «субъект» [41]. Хотя те, кто сейчас работает в рамках «детских исследований», часто ищут следы своего теоретического подхода к детям в педологии начала XX в. (особенно в тех ее направлениях, которые были связаны с идеей «свободного воспитания», или с попытками некоторых педологов зафиксировать «голос» (или точку зрения) самого ребенка в ходе социологических и психологических исследований), основная часть педологического движения рассматривала детей в качестве «объектов» научного изучения и «технологического» оттачивания, но никак не в качестве полноправных субъектов, наделенных личным голосом и способностью к действию.

Что в дальнейшем получится из педагогической антропологии, психолого-педагогической диагностики или детских исследований как отдельных движений, еще предстоит выяснить. Ключевой же момент, который стоит отметить здесь, состоит в том, что, хотя эти движения могут устанавливать различные виды концептуальных или исторических связей с педологией, характер этих связей должен анализироваться в первую очередь как попытки этих движений создать себе прошлое, осмыслить свою легитимность через определенные «исторические основания». Однако, будучи *современными* «научными движениями», они развиваются в нынешней социально-политической и культурно-исторической реальности России. И именно благодаря их эпизодическому характеру у них гораздо больше связей с более поздними событиями, которые ближе современности. Даже тогда, когда эти движения предъявляют права на более старинное и глубокое историческое происхождение

ние, куда более правдоподобным представляется, что их фактические корни можно обнаружить среди некоторых «диссидентских» направлений в психологии, педагогике или исторической антропологии конца советской эпохи, не жели в более ранних периодах.

Поэтому в заключение я хотел бы предложить следующее: то, что мы знаем как «педологию», есть эпизодическое «профессиональное/научное движение», которое по определению является феноменом своей эпохи – начала XX в. Педология не является и никогда не была некоей универсальной «наукой о ребенке», о которой можно временно «забыть», но затем «вспомнить» (в какой бы форме мы ни решили перевозносить ее сегодня). Мое предложение призвано снять то заклинание, которое, как отмечалось выше, обрекло педологию на призрачное, эфемерное существование в современном дискурсе. Это вовсе не означает, что педологию легко можно «перевести в архив». Наоборот, история педологии предлагает жизненно важные уроки, из которых мы можем узнать многое о механизмах «профессиональных/научных движений», в том числе и современных нам. Как следует из сказанного выше, такие уроки могут быть нам полезными в решении некоторых ключевых проблем, стоящих перед современным образованием, а также педагогикой, психологией и исследованиями детства.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сенченков Н.П. Педологические исследования ребенка в отечественном педагогическом наследии первой трети XX века: Автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 2006.
2. Асмолов А. От редактора // Педология: Новый век. – 2000. – № 1. – С. 4.

3. Асмолов А., Марцинковская Т., Умирихин В. Из истории репрессированной науки // Педология: Новый век. – 2000. – № 1. – С. 16–18.
4. Курек Н.С. История ликвидации педологии и психотехники. – СПб.: Алетейя, 2004.
5. Эткинд А. Эрос невозможного: История психоанализа в России. – СПб.: Медуза, 1993.
6. Etkind A. L'essor et l'êchec du mouvement "pédologique": De la psychanalyse au "nouvel homme de masse" // Cahiers du Monde russe et soviétique. – 1992. – № 33/4. – P. 387–418.
7. Ewing E.T. Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936 Denunciation of Pedology // History of Education Quarterly. – 2001. – № 41/4. – P. 471–493.
8. Родин А.М. Из истории запрета педологии СССР // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 92–98.
9. Баранов В.Ф. Педологическая служба в советской школе 20-30-х гг. // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 100–112.
10. Пископнель А.А. Педология и психотехника: Исторический опыт методологического оформления и обоснования комплексных научно-технических дисциплин // Методология и история психологии. – 2006. – № 2. – С. 47–56.
11. Пископнель А.А., Щедровицкий Л.П. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 123–136.
12. Тильман И.Н. Теория и методика изучения развития детей и условий их воспитания в отечественной педологии (20–30 гг.): Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1993.
13. Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педология // Репрессированная наука. – Вып. 2. – СПб.: Наука, 1994. – С. 121–139.
14. Петровский А.В. Непрочитанные страницы истории психологии – тридцатые годы // Психологический журнал. – 1988. – № 4. – С. 125–138.
15. Кузин В.В., Никитюк Б.А. К 60-летию трагических событий и их последствиям (реквием по педологии) // Физическая культура. – 1996. – № 3. – С. 18–21. – URL: <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/1996N3/p18-21.htm>
16. Курек Н.С. О социальной истории культурно-исторической психологии: Ответ Б.Г. Мещерякову и В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 67–72.

17. Курек Н.С. Педология и психотехника о нравственном, интеллектуальном и физическом уровнях развития населения СССР в двадцатые годы // Психологический журнал. – 1997. – № 3. – С. 149–159.
18. Мецераков Б.Г., Зинченко В.П. Домыслы критика и критика домислов // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 73–75.
19. Мецераков Б.Г., Зинченко В.П. Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология (Критический анализ книги М. Коула) // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 102–116.
20. Николенко Д., Губко А., Иенатенко П. Злоключения науки педологии: Пора вернуть имя // Народное образование. – 1990. – № 10. – С. 117–124.
21. Петровский А.В. Запрет на комплексное исследование детства // Репрессируемая наука. – Л.: Наука, 1991. – С. 126–135.
22. Фрадкин Ф., Плохова М. История расправы с педологией // Воспитание школьников. – 1991. – № 6. – С. 21–24.
23. Гаврилин А.В. Педология: Возвращение в будущее // Научные идеи Ф.А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса. – Владимир: Владимирский гос. гум. ун., 2008. – С. 187–210.
24. Петровский А.В. Психология в России: XX век. – М.: УРАО, 2000.
25. Сергеев И.С. Педология и развитие отечественной педагогики (с конца XIX в. до 1936 г.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997.
26. Сенченков Н.П. Педологические исследования эмоциональной сферы (первая треть XX в.) // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 78–83.
27. Ягодин Г.Я. Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования // Учительская газета. – 1988. – № 151 (22 декабря). – С. 1–4.
28. Ильяшенко Е.Г. Педагогическая антропология в России: История и современность. – М.: УРАО, 2003.
29. Сперанская Н.И. Педология в современной школе // Образование: Проблемы, поиски, решения (Сборник научно-методических трудов). – Вып. 4. – Ханты-Мансийск: ГУ-ИПП Полиграфист, 2002. – С. 149–158.
30. Светличная А.В. Педология как наука о развитии ребенка: Генезис, состояние, перспективы: Автореф. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006.
31. Корсак К., Демьяненко Н. Ключ к нестандартному ребенку поможет подобрать педология // Зеркало недели, 2000, 44 (11 ноября). – URL: [http://zn.ua/EDUCATION/klyuch\\_k\\_nestandartnomu\\_rebenku\\_pomozhet\\_podobrat\\_pedologiya-22508.html](http://zn.ua/EDUCATION/klyuch_k_nestandartnomu_rebenku_pomozhet_podobrat_pedologiya-22508.html)
32. Вещезеров В. О педологических извращениях в системе Минобразования // Агентство политических новостей, 20 июня 2006. – URL: <http://www.apn.ru/publications/print9881.htm>
33. Артемьева О.А. К вопросу о социальной биографии педологии в России // Вестник Московского университета. – Сер. педагогическое образование. – 2010. – № 3. – С. 139–149.
34. Frickel S., Gross N. A General Theory of Scientific/Intellectual Movements // American Sociological Review. – 2005. – № 70. – P. 204–232.
35. Edelman M. Social Movements: Changing Paradigms and Forms of Politics // Annual Review of Anthropology. – 2001. – № 30. – P. 285–317.
36. Гаврилова Т.Н. История отечественной педологии в начале XX века в свете идей педагогической антропологии // Психологическое и педагогическое сопровождение образовательного процесса. – Ярославль: Изд. ЯГПУ, 2005. – С. 195–198.
37. Ильяшенко Е.Г. Отечественная педология в контексте развития педагогической антропологии (первая треть XX в.) // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии университета РАО. – Вып. 17. – М., 2002. – С. 59–76.
38. Акимова М.К. Психологическая диагностика. – СПб.: Питер, 2005.
39. Кадневский В.М. История тесов: Монография. – М.: Народное образование, 2004.
40. Сальникова А.А. Российское детство в XX веке: История, теория и практика исследования. – Казань: Казанский гос. ун., 2007.
41. Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. The Palgrave Handbook of Childhood Studies. – Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2009.
42. Byford A. Childhood Studies: Russia // Oxford Bibliographies Online: Childhood Studies. – New York: Oxford University Press, 2012. – URL: <http://www.oxfordbibliographies.com/page/childhood-studies>