

С. Н. Ценюга

ПЕДОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В СИБИРИ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА¹

Аннотация. Всестороннее изучение и анализ богатейшего наследия педологии вызывает закономерный интерес к зарождению теоретических предпосылок, разработке методических процедур и организационно-институциональному оформлению педологической практики в Приенисейском крае в 20–30-х гг. XX в., их развитию, становлению и последующей трансформации. Становление педологической службы в учебных заведениях края рассматривается автором как непрерывный поиск оптимального решения фундаментальных проблем педологии.

Ключевые слова: Сибнаробраз, педологическая служба, педологическая «работа по детям», обследовательская практика в школе, педагогическая диагностика, стандарты «сибирского ребенка».

Abstract. The paper is devoted to the development of pedology services in the Yenisei region in the 20s–30s of the XX century. The process of development is considered as a continuous search for the optimal decision of fundamental problems of pedology.

Index terms: Sibnarobraz (the Department of National Education in Siberia), pedology service, pedology «work on children», research practice at school, pedagogical diagnostics, standards of «the Siberian child».

В истории отечественного образования получила распространение точка зрения, согласно которой педагогические феномены могут быть поняты только в контексте процессов их становления и развития, историческими результатами которых они являются. К сожалению, подавляющее большинство современных исследований истории развития педологии в России рассматривают этот процесс во взаимосвязи с необходимостью разрешения сегодняшних проблем практики психологической службы школы. Между тем потребность всестороннего изучения и анализа богатейшего наследия развития в России теории и практики педологии вызывает закономерный интерес к *генезису этого явления в истории образования.*

В истории отечественного образования зарождение теоретико-методологических предпосылок, методических процедур и организационно-институционального оформления обследовательской педологической практики в школе, их развитие, становление и последующая трансформа-

¹ В статье использованы материалы Центрального государственного архива Российской Федерации (ЦГАРФ) и Архивного агентства администрации Красноярского края (АААКК).

ция рассматриваются только в масштабах всей страны, выделяются главные тенденции этих процессов, но не анализируются особенности их протекания в регионах. Однако исторический опыт свидетельствует о своеобразии провинциальной педологической деятельности.

В России история педологии (*paidologie*, от гр. *paidos* – дитя и *logos* – мысль, знание) как самостоятельной «теоретической дисциплины» о «духовной и телесной организации детей» началась с организации в 1901 г. в Москве «педологической комиссии» приват-доцентом Г. Белкиным, а в Петербурге – с основания А. Нечаевым педологической лаборатории при Педагогическом музее военно-учебных заведений. Зарождению этой науки сопутствовал скандал, разразившийся в связи с присвоением этой научной дисциплине «наименования, получившего уже однажды определенное и отличное от навязываемого ему (педагогического) содержания» [11]. В ряде статей в «Русских ведомостях» утверждалось, что еще за полвека до этого события в России педологией (*pedologie*, от гр. *pedon* – почва, опора для ног, синоним латинского слова *terra* – земля) уже было названо развивающееся направление генетической географии – почвоведение, т. е. синтетическое знание о земле (ее ландшафтах, почвах, климате, атмосфере) как «жилище человека».

На неудобство существования двух ничего общего между собой не имеющих дисциплин указывали многие ученые – педагоги, психологи, географы, почвоведы. При этом первые настаивали, что термин «*paidologie*» по своей широте и точности лучше передает сущность молодой науки, чем другие, тоже применявшиеся к этой отрасли научных знаний, – «экспериментальная педагогика» или «педагогическая психология». Вторые отстаивали свои приоритеты. В результате этимологические права на название так и не были признаны и закреплены ни за *paidologie* (*paedologie*, *paidology*), ни за *pedologie*.

Путаница была связана не только с названием, но и с предметом изучения [17]. Под влиянием философии Э. Канта со второй половины XIX в. главным предметом науки был человек, а целью – его познание. Психологи и педагоги, например, ставили перед собой задачи, изучая психическую и телесную организацию детей, «дать педагогике необходимую основу для выработки правильного воспитания», а географы и почвоведы помимо чисто почвоведческих вопросов выявляли географические детерминанты и медико-антропологические аспекты «влияния почвы» на психофизическое развитие, здоровье и образ жизни, материальную и духовную культуру человека. Поэтому долгое время педология (*pedologie*) как синтетически-антропологическое знание о земле, включавшее медико-антропологические, этнографические, расовые, культурологические исследования адаптации народов, проживающих на разных территориях России, к влияниям природной среды и аккомодации природной среды к человеку, признавалась приоритетным направлением и финансировалась правительством.

Науке «о законах развития ребенка» (*paidologie*) повезло меньше. В отличие от почвоведения, она не получила в царской России официального признания. До общественных лавров ей также было далеко. В государственной образовательной политике, жестко проводимой министерством народного просвещения, и в конце века оставались актуальными воспитательный идеал верноподданного гражданина, основанный на «православии, самодержавии, народности», и завещанное еще Николаем I пожелание его воплощения: «Паче всего да будет страх Божий и твердое отечественное воспитание юношества основою всех надежд к лучшему, первую потребностью всех состояний». Ни народная педагогика, ни церковная школа, ни государственные «школы учебы» в виде пестрой сети учебных заведений в ней не очень-то и нуждались. В области педагогического ремесла родители, воспитатели и учителя в массе своей обходились без науки о ребенке, довольствуясь «глазомером» и суждением о нем «по себе».

До 24 февраля 1917 г., пока при врачебно-санитарной части министерства графа П. Н. Игнатьева не была учреждена «Особая школьно-гигиеническая лаборатория» во главе с профессором Е. А. Незнамовым, педологией занимались в основном ученые-энтузиасты – на собственные деньги или средства меценатов.

Зато педолого-антропологические исследования проводились в различных регионах необъятной России. В Восточной Сибири, например, они осуществлялись по заданиям Академии наук и Русского географического общества, исключительно экспедиционным методом, и «навозными» специалистами из научных учреждений Центральной России. В этой деятельности принимали участие и местные ученые: А. Ф. Усольцев, М. В. Загоскин, М. И. Писарев, В. И. Вагин, П. А. Ровинский, М. В. Певцова, Н. М. Ядринцева. И. Я. Слоцова, Д. А. Клеменца, А. В. Андрианова.

Сезонные «педолого-антропологические наблюдения» за развитием организма ребенка аборигенного и русского населения в сибирской среде проводились методом соматометрии; изучались вопросы наследственности сибиряков (болезни, уродства); выявлялись показатели умственной одаренности и дефективности юных сибиряков; влияние природной, социальной и культурной среды на их воспитание; получали обоснование образовательные запросы, стандарты так называемого так называемого «сибирского ребенка». Н. Н. Агопитов, Н. И. Приклонский, Я. П. Добров занимались непосредственным описанием культурно-бытового уклада сибиряков, их традиций и обычаев воспитания. В работах Арефьева и Протасова впервые были предприняты исследования этнопсихологических характеристик русских старожилов Сибири. К сожалению, не осуществлялась деятельность, требовавшая стационарной и рутинной работы. Экспедиционный метод был недостаточным для ее проведения. Материалы экспедиций оседали в научных учреждениях центральной России.

В годы советской власти перед сибирским научным и педагогическим сообществом встал насущный вопрос о необходимости планирования и согласования между центральными и местными учреждениями как территориальной, так и методической сторон разнообразных работ по педологической антропологии: создания и развития стационарной педологической работы в крае по расовому, педологическому, посемейно-демографическому, биологическому и пр. направлениям; осуществления стационарных антропологических работ по перечисленным направлениям местными силами (сибирскими врачами, педагогами, педологами, естествоиспытателями и т. д.).

Реально такая возможность появилась только к середине 1920-х гг. Сибирские учителя, ответственно подходившие к своей работе, остро нуждались в постоянном соотношении знаний детей с оценкой дидактической эффективности собственного труда. В повседневной практике бессистемное некритическое отношение к этим вопросам неизбежно вело не только к поверхностному суждению о ребенке, но и к усредненности педагогических требований и установок, стандартизации обучения и воспитания. Объективная информация могла быть использована для оптимизации педагогического процесса и повышения качества педагогического труда. Поэтому учителя поддержали идею перенесения педологизации школы из медико-антропологической плоскости в сферу учебно-воспитательной работы.

Организация педологической работы в учебных заведениях Приенисейского края по ряду объективных причин происходила в несколько этапов, не совпадавших с ходом педологизации учебных заведений европейской части страны. Первоначально обследовательская практика (1919–1927 гг.) носила ограниченный характер и не выходила за рамки наработки теоретической и методической базы. Реализовывалась она силами педологов по двум направлениям:

1) *научно-теоретическому*: выявление психофизических стандартов «сибирского ребенка» и выработки, на их основе, действенных методик рационального построения учебного процесса в сибирской школе;

2) *прикладному*: оказание диагностической и коррекционной помощи в обучении и воспитании нуждающимся детям.

В Приенисейском крае, как и во всей стране, в силу сформировавшейся ранее обследовательской практики сложилось двойное подчинение педологической работы – Народному комиссариату здравоохранения (Наркомздраву) и Народному комиссариату просвещения (Наркомпросу). Причем это мало смущало сибирских педологов-энтузиастов. При отсутствии подготовленных специалистов они взяли на себя задачу всестороннего изучения «сибирского ребенка», свою деятельность вынужденно строили в тесном сотрудничестве со школьными врачами, воспитателями

и другими членами школьного коллектива. Участие врачей в педологических обследованиях придавало этой работе медико-биологический характер и направленность. Такое сотрудничество было одобрено представителями губернских отделов социального воспитания на Всероссийском съезде заведующих Губсоцвосами (март 1923 г.). Позднее, в резолюциях I педологического съезда (1927), в части, посвященной педдиagnostической работе в школе, рекомендовалось «установить в каждом детском учреждении реальное сотрудничество врачей, педагогов и педологов» [12].

Эти рекомендации реализовывались путем введения в состав школьных советов и другие отделы народного образования (ОНО) врачей (школьно-санитарных), педологов, психиатров [12]. Кроме того, в каждом районе создавались санитарно-педологические комиссии, а в каждом детском учреждении – санитарные тройки [1]. Опыт функционирования такой комиссии отражен в отчете за 1928 г. профшколы г. Красноярска. Санитарно-педологическая комиссия, состоявшая из трех врачей и заведующего учебной частью, ориентировала свою работу не столько на обслуживание нужд педагогического процесса (изучение дидактической эффективности методов обучения; мотивации учения и т. д.), сколько на фактическое выполнение функций комиссии по психотехническим испытаниям (диагностика способностей, отбор «отклоняющихся» и талантливых детей).

Комиссии являлись первым опытом организации педологической помощи школе на постоянной основе. Позднее, с созданием инфраструктуры педологической службы, они составили ее первичные структурные подразделения. Обследовательский измерительный уклон в работе комиссий, сортировка учащихся объяснялись врачебным влиянием на понимание сути диагностики. Как свидетельствовали статистические данные, на одного школьно-санитарного врача или педолога в г. Красноярске Енисейской губернии приходилось 6 школ. В округах губернии – еще больше. Охватить такое количество детей в условиях развернувшегося всеобщего было нереально. К тому же деятельность педолога подкреплялась соответствующими инструкциями Наркомпроса, а врача – инструкциями Наркомздрава. В силу частых их разночтений даже конкретные функциональные обязанности и предназначения в школе педолога и врача и их роли в санитарно-педологической комиссии не были определены. В самом общем виде обозначались только направления их совместной деятельности:

- *педдиagnostическое*, в ходе которого выявлялись «болевыe точки» в жизни школы, школьного коллектива и отдельной личности;
- *коррекционно-консультативное*, предполагающее педологическое воздействие на школьный коллектив или отдельную личность, выработку рекомендаций, позволяющих успешно устранить обнаруженные проблемы;
- *профилактическое*, имеющее целью предупредить все «болевыe точки» и тем самым предотвратить их появление;

- *просветительское*, предусматривающее пропаганду и распространение педологических знаний в учительском коллективе, среди родителей и детей.

В сложившихся условиях, поскольку научно-исследовательская деятельность педолога была ориентирована Наркомпросом на школу, на рационализацию учебно-педагогического процесса и подкреплялась методическими разработками центральных педологических учреждений, широко дискутировался вопрос о возможности вести эту работу учителями. В отсутствие педологов-специалистов они уже принимали активное участие в обследовательской практике.

В г. Красноярске сторонники и противники вовлечения учителей в диагностическую работу приводили в ряде совещаний свои резоны. Первые подчеркивали, что, в отличие от педолога и врача, учитель имеет возможность повседневно наблюдать ученика. Кроме того, именно учитель осуществляет конкретные коррекционно-воспитательные воздействия [10]. Педолог же на основе поставленного диагноза определяет лишь их общее приблизительное содержание. Вторые утверждали, что учителя не владеют достаточными знаниями и навыками в сфере педологии, не обладают «элементарной педологической культурой» [13].

Дискуссии по этому вопросу не привели к его разрешению. В то же время обе стороны были единодушны в том, что в соответствии с потребностями практики необходимо научить каждого учителя вычленять из всего круга проблем учебно-воспитательного процесса те, которые имели педологическую природу, всячески повышать уровень общепедологических знаний и культуру учителей. Необходимо было срочно укреплять контакты школьных учителей в вопросах педдиагностики со специалистами-педологами и под руководством последних. Реально же, имея колоссальную рабочую нагрузку и минимум времени на ее выполнение, сибирские педологи концентрировали свое внимание на «отклоняющихся от нормы детях» и на определении психофизических стандартов «сибирского ребенка». Остальные дети тоже нуждались в педологических консультациях, но выпадали из поля зрения специалиста, поэтому школьные учителя должны были взять на себя основную часть диагностической и коррекционной работы. Проводилась эта работа строго по материалам педологического кабинета района или города и под постоянным контролем школьного педолога. Таким образом, учитель выполнял только техническую часть работы, а обработка данных и выработка рекомендаций находилась в компетенции педологических кабинетов. С ними школы устанавливали тесную связь.

При выполнении решения Наркомпроса о педологизации педагогического процесса во всех учебных заведениях, с одной стороны, четко обозначилась необходимость участия сибирских учителей в обследовательской работе из-за нехватки квалифицированных кадров педологов,

с другой – проявилась невозможность, а часто и неспособность учителей вести эту работу. Руководство Енисейского губернского отдела народного образования (ЕнгубОНО) в целях устранения этой проблемы пришло к идее создания постоянной педологической службы. Поэтому в итоговых материалах Красноярской городской конференции по проведению педологического двухнедельника (1927), положившего начало систематической педдиagnostической помощи школе и складыванию структур педологической службы в г. Красноярске, отмечалась необходимость концентрации сил и правильной организации работы педологов. Решение этой задачи виделось в переходе от разрозненных усилий школьных коллективов – к единству в областях планирования, объема, содержания, а также руководства, которое осуществлялось через педологический кабинет города, функционировавший при педтехникуме [2].

На местах это осуществлялось путем кооперации усилий нескольких лиц, нацеленных на педологическую работу школы, объединенных в педологические комиссии, а затем – включение в работу нескольких комиссий. Все педологические вопросы решались коллегиально [16, л. 80]. Одним из важнейших принципов коллегиальности работы педологической комиссии учебных заведений был принцип коллективного обсуждения проблем и принятия решений по всем вопросам. К ним относилось утверждение районных программ и методик изучения детей, решений о направлении ребят в спецклассы или школы и т. д. Основой принятых решений в работе комиссий являлся *демократический централизм*. Коллегиальность предусматривала сочетание общей и личной ответственности члена комиссии (ячейки, бригады) за порученное дело, что стало слабым местом работы педологических комиссий, так как персональная ответственность исключалась, а коллективная оказывалась слишком безликой, ослабляющей ответственность за принятое решение. При обсуждении вопросов педолог выступал лишь как более квалифицированный, чем другие члены комиссии, специалист, фактически не влияя на решение [16, л. 82]. Коллегиальность такого рода провоцировала возможность принятия случайного или ошибочного решения.

Особенно это сказалось в период всеобщего увлечения педологией, активного введения практики отбора детей для обучения в спецшколах. Педолог не мог влиять на заключение педологической комиссии, большинство которой составляли учителя и администрация школ, решавшие таким образом свои профессиональные проблемы. Поэтому педологами повсеместно поднимался вопрос совершенствования методик такого отбора, чтобы до минимума свести возможность ошибок в постановлениях педологических комиссий.

Всплеск обследовательской практики в Сибири в середине 1920-х гг. требовал создания новых, более совершенных и простых методик, а так-

же переработки и адаптации к местной специфике и «наличному кадру» старых обследовательских методик. Выполнять такие задачи мог только научный коллектив, но такой, который бы постоянно соприкасался с повседневной практикой школ и участвовал в обследовательской работе. После двухнедельника 1928/29 уч. г. эта работа стала строиться на основе единства объема содержания и планирования деятельности педологических комиссий школ [2].

Анализ архивного материала позволяет утверждать, что с середины 1920-х гг. педологические комиссии трансформировались в лаборатории и кабинеты при педагогических институтах народного образования (ИНО), педагогических техникумах и Домах работников просвещения (ДРП), расширялись масштабы их деятельности, увеличивались штаты работников. К 1925 г. такая практика уже имела в Центральной России. Постепенно эти кабинеты и лаборатории стали основными районными педологическими центрами. Например, в г. Красноярске «постоянно действующая комиссия стала консультацией по педологии при Доме работников просвещения» [14, л. 8]. В таких центрах сосредоточивались силы педологов, которые могли осуществить научно-исследовательскую работу и оказать практическую помощь, ориентированные не на отдельные школы, а на район или город. К концу 1920-х гг. назрела необходимость основать единый центр, работающий на все школы города или района, чтобы он функционировал достаточно длительное время «на постоянной основе» и под единым руководством.

В этом отношении весьма своевременным оказалось Постановление СНК СССР «О повышении уровня межведомственной плановой комиссии по педологии» (август 1928 г.) и совместное Положение Наркомпроса и Наркомздрава РСФСР «О проведении массовой педологической работы по всестороннему изучению детства» (1928), которые окончательно передавали педологию в подчинение Наркомпроса. В Сибири, как и на всей территории России, развернулся процесс размежевания педолого-педагогической работы с врачебно-педологической, что ускорило перестройку структуры школьной педологической службы на местах. Начала складываться сеть самостоятельных учреждений при методкабинетах, ОНО, ДРП, опытно-показательных учреждениях (ОПУ). Между ними возникали отношения взаимосвязи, соподчинения и иерархии. Например, головным научно-методическим центром Енисейской губернии стал педологический кабинет педтехникума. Именно он нес основную научно-методическую нагрузку по изучению «сибирского ребенка», выработке «общесибирского учебно-воспитательного стандарта», а также приспособлению сибирского варианта программ Государственного ученого совета (ГУСа) к возможностям местных детей. Одновременно кабинет выполнял экспертную функцию при межведомственной педологической комиссии СибОНО, в кото-

рую входили ведущие педологи, педагоги и врачи губернии. Помимо этого его работники оказывали повседневную помощь в практической работе педологических комиссий, санитарных троек, педологов и учителей, сельских и городских школ – решали возникавшие учебно-воспитательные проблемы, налаживали контакты с родителями, оказывали педкоррекционную помощь детям [6, лл. 101, 110].

Четкое взаимодействие педологических структур педагогических учреждений и городского педологического кабинета сложилось не сразу, так как работники кабинетов первоначально понимали свою задачу лишь в научной обработке получаемых из школ материалов с целью «выработки» и установления общегородских «стандартов», а не в конкретной помощи школьным педологам и учителям. Методические бюро окружных отделов народного образования (ОкрОНО) были вынуждены воздействовать на педологический кабинет города, побуждать к своевременному удовлетворению запросов с мест. В обязанность кабинетам вменялось установление тесных связей со школами путем обмена материалами, опытом педологической работы, в частности через сборник распоряжений [7, л. 101–102].

Впоследствии городской педологический кабинет возглавил всю педологическую работу школ районов и города. Взаимосвязь со школами была недостаточно отлажена и скромна по масштабам, осуществлялась в основном через переписку, личные встречи на конференциях и курсах, в подготовке которых педологические кабинеты принимали непосредственное участие. Помимо этого педологи городских кабинетов участвовали в выездной работе в сельских районах, округах, но это случалось очень редко и лишь по просьбе с мест.

Районные педологические кабинеты и школьные комиссии, проводя основную обследовательскую и консультационную работу, занимали очень важное промежуточное положение в структуре государственной педологической службы. Повсеместное внедрение педологических знаний в деятельность учителя актуализировало педологическую службу школы. Педологи районных кабинетов должны были выступать в качестве передаточного звена от школьной практики к педологической теории.

Педологическая служба благодаря этому звену получала, прежде всего, возможность более оперативно и точно учитывать актуальные запросы школы, являлась звеном, увязывающим педологическую теорию с практикой и наоборот [8]. Ее представители осуществляли постоянную научную связь с педологическими центрами, институтами, кафедрами европейской части страны. Сотрудничали с ведущими педологами страны П. П. Блонским, А. Б. Залкиндом, К. Н. Корниловым, С. С. Моложавым, О. В. Трахтенбергом и др., апробировали и адаптировали их диагностические методики к условиям воспитания и обучения «сибирского ребенка» [15]. Результаты обследований концентрировались в городских педологи-

ческих кабинетах, затем пересылались в педологические центры, институты, кафедры европейской части страны для обработки и выдачи конкретных рекомендаций по каждому конкретному случаю [9].

Разграничение функций устраивало всех. Наличие звена районных педологических кабинетов избавляло массу учителей от «тяжкой обязанности» заниматься «педологическим творчеством» по выработке обследовательских методик и их улучшению, оставляя им лишь техническую элементарную функцию, а педологов-теоретиков избавляло от осуществления научных поисков в одиночку, давало им более широкие возможности проверки методик. Обилие материала, накапливавшегося в архивах районных педологических комиссий, требовало применения новых методик для коллективной методической работы. Но, к сожалению, она все больше приобретала чисто «технический» уклон в разработку теоретико-методических вопросов школьной диагностики, увеличивался разрыв диагностической работы с систематическим обеспечением педологической помощи учебно-воспитательным учреждениям, которая полностью ложилась на учителей. Определяя перспективы развития школьной педдиagnостики, педологи районных педологических комиссий говорили о необходимости расширения низового звена педологической службы – деятельности школьного педолога, себе же отводили роль посредника между ним и научными центрами.

Изучение и анализ исторического материала позволяют сделать следующие выводы. В означенный период важная и необходимая научная и прикладная (обследовательская) работа по систематическому обеспечению педологической помощи учебно-воспитательным учреждениям Сибнаробраза находилась в стадии становления. Вследствие специфики местных условий этот процесс проходил в иные, нежели в центральных регионах, сроки. Формирование педологической службы в Сибирском регионе сдерживалось двойным подчинением – Наркомпросу и Наркомздраву. То же было и в России, но, в отличие от нее, в Сибири этот процесс происходил без расчета на педолога-специалиста, через естественную кооперацию усилий в планировании и реализации обследовательской деятельности с постепенным углублением соподчиненности и иерархии педагогических и медицинских ячеек службы.

Успешнее становление педологической службы протекало в городах, где имелись наиболее подготовленные специалисты. В учебных заведениях Сибнаробраза в работе педологических структур принимали солидарное участие школьные педагоги, врачи, воспитатели, представители администрации. Принцип коллегиальности компенсировал отсутствие у них педологического образования и исключал персональную ответственность за принятое решение.

Районные педологические кабинеты и школьные комиссии, проводя основную обследовательскую и консультационную работу, занимали очень

важное промежуточное между школой и научными центрами положение в структуре формирующейся государственной педологической службы.

На наш взгляд, названные условия были причиной того, что формирование инфраструктуры педологической службы в учебных заведениях Сибнаробраза затянулось до 1936 г., а у государства, окончательно «вернувшегося» в сферу образования после ряда лет революционно-педагогических экспериментов, накопилось множество претензий к ее работе. Укрепление в науке господства марксистской идеологии, а в школе – концепций «бездетной педагогики», стремление нового режима к ослаблению позиций Н. К. Крупской и реформаторского крыла в Наркомпросе, разрыв с мировой наукой и отечественным дореволюционным наследием, «упрощение культуры» советского педологического сообщества, нарастание центробежных тенденций и выделение из педологии самостоятельных научных направлений, идеологические разногласия, разоблачения и взаимные нападки подготовили крах этого перспективного направления научно-педагогических исследований. Этот крах был закреплен политической волей в Постановлении ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г.

Отдельные советские педологи за надуманные научные «извращения» расплатились кто научной карьерой, кто ссылкой, а кто и жизнью. В Сибири сложилась иная ситуация. Ввиду огромного дефицита квалифицированных специалистов уничтожению подверглись единицы. Основная масса бывших педологов после унижений ареста и следствия, публичных показаний и саморазоблачений в печати переквалифицировались в психологи и педагоги. Потом еще долгие годы на них, как на живца, компетентные органы «отлавливали по вузам и техникумам простодушных граждан».

Сегодня можно только сожалеть, что в результате разгрома педологии более чем на полвека оказалась насильственно и незаслуженно изъятой из поля педагогического знания. Была разрушена историческая преемственность идей, взглядов, национальных традиций педагогической и педдиagnostической деятельности. Многие педагогические проблемы, поднятые еще в минувшем веке и имеющие фундаментальное и прикладное значение, до сих пор не нашли разрешения. Не было завершено окончательное структурное оформление педологической службы школы. В Сибири не была закончена актуальная и в наши дни работа по созданию научно обоснованного психофизического профиля и педагогического стандарта «сибирского ребенка». Во многом этот слой исторического знания безвозвратно утрачен. Восполнить его за физическим отсутствием уничтоженных материалов часто уже невозможно.

В наши дни идеи педологии, методы, технологии школьной диагностики и достижения в структурном оформлении педологической службы прошлого вновь становятся актуальными. Их кропотливый поиск, непродвинутое изучение и вдумчивое освоение, с учетом и во взаимосвя-

зи общероссийского и регионального исторического опыта в этой сфере, может помочь наверстать упущенное и дать новый импульс и вектор для подобной работы.

Литература

1. АААКК. Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 17. Л. 273.
2. АААКК. Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 145. Л. 109.
3. АААКК. Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 108. Л. 153.
4. АААКК. Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 145. Л. 110.
5. АААКК. Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 70. Л. 23; Д. 1480. Л. 27, 177.
6. АААКК. Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 108. Л. 153–154; Д. 145. Л. 101, 110.
7. АААКК. Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 112. Л. 76–77; Д. 145. Л. 101–102.
8. АААКК. Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 145. Л. 111.
9. АААКК. Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 108. Л. 154.
10. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 185.
11. Русские ведомости. 1901. № 291. С. 1.
12. ЦГАРФ. Ф. Р-1575. Оп. 1. Д. 331. Л. 29–30.
13. ЦГАРФ. Ф. Р-1575. Оп. 1. Д. 195. Л. 1.
14. ЦГАРФ. Ф. Р-1575. Оп. 1. Д. 395. Л. 1; Д. 196. Л. 8.
15. ЦГАРФ. Ф. Р-2306. Оп. 1. Д. 297. Л. 31об.
16. Шнейдер Н. Некоторые предпосылки методики и организации педагогической работы в массовой школе // Педагогика. 1931. № 2. С. 80, 82.
17. Ярилов А. А. Заметка о слове «Педагогика» // Землеведение. 1901. № 4. С. 355–360.