
**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2022-6-129-90-96

EDN: LROARU

**Психологические условия трансформации методов обучения
в начальный период становления отечественной трудовой школы**

Анатолий Степанович Турчин

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации».

198206, г. Санкт-Петербург, ул. Л. Пилутова, д. 1

ast55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7973-2017>

Аннотация. В статье представлены данные историко-психологического анализа теории и практики заимствований зарубежной педагогической технологии в 20-х гг. XX в. и их судьбы в становлении отечественной психодидактики. Отмечается, что дидактические системы должны создаваться на соответствующей отечественной психолого-педагогической базе, поскольку внедряемые педагогические и психодидактические инновации не могут быть механически внедрены в уже существующие педагогические системы.

Попытки преобразовать систему образования с использованием новых активных методов не были подготовлены в психологическом и дидактико-методическом аспектах. Последнее явилось основной причиной отмены «новых методов» на рубеже 30-х гг. в СССР. Данный опыт свидетельствует о невысоких перспективах переноса педагогической технологии под любым благовидным предлогом, без изменения всех компонентов системы образования.

Инновации в системе образования не всегда сопровождалась серьезным психологическим обоснованием, как это было и при переходе на двухуровневую образовательную подготовку в отечественных вузах в первом десятилетии нового тысячелетия. Повторение ошибок (например, попытка отказаться от развития отечественных психолого-педагогических разработок и заменить их зарубежными без существенной трансформации) свидетельствует о необходимости обратиться к психологической теории и практике аналогичных попыток реформирования образовательно-воспитательных систем без учета менталитета основных субъектов образования. Цель статьи — определение системы условий, приводящих к отказу от педагогического экспериментирования в системе образования при первоначальном позитивном отношении к ним педагогов. Это явление в практике отечественного образования повторялось неоднократно, но, как правило, дидактическая система трансформирует новые компоненты или просто отторгает их, демонстрируя наличие у нее достаточного количества степеней или уровней защиты.

Ключевые слова: методы обучения; педология; рецептурный подход; метод проектов; тестирование

Для цитирования: Турчин А. С. Психологические условия трансформации методов обучения в начальный период становления отечественной трудовой школы // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 90-96. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-90-96>. <https://elibrary.ru/lroaru>

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY,
PSYCHOLOGY HISTORY

Original article

Psychological conditions of transformation of teaching methods
in the initial period of formation of the national labor school

Anatoly S. Turchin

Doctor of psychological sciences, professor of department of general and applied psychology, FSSBEI HE «St. Petersburg military Order of Zhukov institute of national guard troops of the Russian Federation». 198206, St. Petersburg, L. Pilyutov st., 1
ast55@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7973-2017>

Abstract. The article presents the data of historical and psychological analysis of the theory and practice of borrowing foreign pedagogical technology in the twenties of the twentieth century and their fate in the formation of domestic psychodidactics. It is noted that didactic systems should be created on the appropriate domestic psychological and pedagogical basis, since the pedagogical and psychodidactic innovations introduced cannot be mechanically introduced into already existing pedagogical systems.

Attempts to transform the education system using new active methods were not prepared in psychological and didactic-methodical plans. The latter was the main reason for the abolition of «new methods» at the turn of the thirties in the USSR. This experience indicates low prospects for the transfer of pedagogical technology under any plausible pretext, without changing all components of the education system.

Innovations in the education system were not always accompanied by a serious psychological justification, as it was during the transition to two-level educational training in domestic universities in the first decade of the new millennium. The repetition of the same mistakes, namely, attempts to abandon the development of domestic psychological and pedagogical developments and replace them with foreign ones, without significant transformation, indicate the need to turn to psychological theory and practice of similar attempts to reform educational systems without taking into account the mentality of the main subjects of education. The purpose of the article is to determine the system of conditions leading to the rejection of pedagogical experimentation in the education system with the initial positive attitude of teachers towards them. This phenomenon has been repeated many times in the practice of domestic education, but, as a rule, the didactic system transforms new components or simply rejects them, demonstrating that it has a sufficient number of degrees or levels of protection.

Keywords: teaching methods; pedology; prescription approach; project method; testing

For citation: Turchin A. S. Psychological conditions of transformation of teaching methods in the initial period of formation of the national labor school. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2022;(6): 90-96. (In Russ.).
<http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2022-6-129-90-96>. <https://elibrary.ru/lroaru>

Введение

В психолого-педагогической литературе метод определяется как систематизированная «совокупность шагов, действий, которые необходимо предпринять, чтобы решить определенную задачу или достичь определенной цели» [Пидкасистый, 2010, с. 711]. Чаще всего педагоги и психологи практики термином «метод» обозначают обобщенный прием. Из подобной его трактовки вытекают последующие трудности его реализации в процессе обучения при буквальном следовании указаниям его разработчиков. Именно поэтому говорят о «рецептурном подходе», когда от разработчика требуют один педагогический или психолого-педагогический «рецепт», чтобы а) совершить «обыкновенное чудо», когда положительный результат будет обеспечен только лишь за счет последовательного, «пошагового»

исполнения инструкции и б) снять с себя ответственность за низкое качество результата, так как под рецептом есть подпись и печать того, кто выступил «обманщиком».

Не только эти два положения характеризуют отношение к сущности понятия «метод» в педагогической практике. Рассматривая психосемиотические и психолингвистические основания понимания термина «метод», надо учитывать следующее. Во-первых, слово выполняет номинативную функцию, следовательно, требуется подобрать наиболее точный термин. Еще в Древней Греции у философов возникла идея о том, что «хозяин терминов» фактически внедряет желаемое его значение в сознание общающихся с ним как своеобразный закон [Леонтьев, 2001, с. 9]. Во-вторых, реальная «очищенность» понятия от несущественных свойств, при сохранении смыс-

лового ядра, должна нее создавать дополнительных трудностей при некоторых изменениях контекста высказывания. Второе достигается не всегда, что и побуждает в дальнейшем к дискуссиям и «вычерпыванию», по С. Л. Рубинштейну [Рубинштейн, 1958], новых компонентов содержания исследуемого предмета и сопоставлению их смысловых оттенков. При этом, когда речь идет именно о методе, в первую очередь, говорят о его отрицательных смысловых ипостасях [Варзанова, 2020; Мазиллов, 2007; Минькова, 2009; Фокин, 2006]. Это позволяет обнаружить и личную (личностную) пристрастность субъекта к тому или иному методу, да и к методологическому подходу в целом. В истории отечественной детской психологии в экспериментах Л. С. Выготского и В. А. Петровского отмечен факт, когда «слово портит вещь» [Выготский, 1999]. Аффективно-негативное наименование, присвоенное в игре какой-то кукле, как ярлычок, закрепляется и маркирует ее как нежелательную игрушку и после окончания конкретной игры.

Именно поэтому проблема метода становится особенно актуальной на переломе исторических эпох [Артемов, 1929; Стоюхина, 2022]. Так было в истории психологической науки в период ее открытого кризиса, когда метод интроспекции перестал соответствовать новым трактовкам предмета психологии. Так было и в экспериментальной педагогике и педологии на рубеже второго и третьего десятилетий XX в., когда новая идеология, базирующаяся на материалистических основаниях, привела к отказу от существовавших ранее организационных форм и поставила во главу угла проблему разработки новых методов [Блонский, 1979; Джурицкий, 2000].

Основная часть

В первые годы построения трудовой школы в Советской России и СССР существовала острая нехватка квалифицированных научных педагогических кадров. Привлекаемые к разработке основ системы школьного образования специалисты, скорее всего, были вынуждены учитывать то состояние кадровой проблемы, когда для занятия педагогическим трудом не требовался диплом о соответствующем образовании, а его наличие не гарантировало принятия в школу в качестве учителя. В этом случае закономерным для членов Государственного Ученого Совета (ГУСа) было стремление получить положительный результат на имеющейся остаточной материально-технической и материально-методической базе [Блонский, 1979; Селевко, 2006].

Метод обучения в подобной ситуации должен был отвечать двум обязательным условиям: а) активизировать субъекта в плане познавательной деятельности; б) мог быть освоен как специалистами, так и не специалистами в области образования, уровень профессиональной пригодности которых в настоящее время обозначают как «пороговый». Естественно, что внедрение нового метода не должно было требовать серьезного роста финансирования.

В середине 20-х гг. XX в. проблема методов обсуждалась педагогами и педагогическими психологами (педологами) на всех уровнях управления образованием [Джурицкий, 2000]. Это, конечно, не противоречило здравому смыслу с учетом мизерного количества ученых-теоретиков, и при столкновении с практикой обучения порождало педагогические конфликты. Поскольку предложить что-то радикально новое не удавалось, то в итоге попытались заимствовать вариант педагогической технологии, основанный на дьюизме («обучение деланием») и раннем бихевиоризме. Так появились Дальтон-план и Йена-план, а позднее метод проектов [Турчин, 2009].

Так сложилось, что в период после окончания Гражданской войны большая часть квалифицированных педагогических кадров были вытеснены из системы преподавания в школе и вузах как социально чуждые (белоподкладочники). Внедрять инновации в школе было трудно, а иногда, как это показано в фильме «Республика ШКИД», происходила откровенная профанация обучения. Тех же ученых, которые, подобно П. П. Блонскому и С. Т. Шацкому, активно сотрудничали с новой властью, их бывшие коллеги-эмигранты объявляли предателями и разрушителями системы образования.

Заимствование «новых методов» пошло по весьма ожидаемому пути. Объективно изжившая себя комбинация дидактико-воспитательной системы «монастырской школы» с ее дисциплинарной моделью (иллюстрируемой до сих пор аксиомой о пролетающей мухе, которую должен услышать весь класс) и буржуазной школой «муштры и зубрежки» явно противоречила новым установкам Государственного ученого совета (ГУСа) на поощрение активности обучаемых. Требовалось предложить систему методов, гарантирующих получение позитивного и, главное, быстрого обучающего эффекта. Последнее было буквально требованием трудящейся общественности, когда крестьяне, похвалив метод экскурсий, попросили С. Т. Шацкого побыстрее научить

их детей счету и письму, так как после начала весеннего сева их дети будут работать в поле.

Надо признать, что в данный период новое поколение ученых-психологов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.) находилось в самом начале создания своих теоретических концепций и не могло радикально повлиять на трансформацию зарубежных методов обучения. Двадцатые годы XX в. в России и СССР вместили два коротких, но значимых периода — «анархический» и «романтический», когда пришло осознание необходимости внедрять в практику массовой школы системы новых эффективных методических средств. В психологии воспитания выдвигалось требование поставить в центр школьной жизни личность ученика [Блонский, 1979]. По сути, начали закладываться предпосылки субъект-субъектного подхода, и ученые-теоретики остановились перед проблемой создания средств его реализации.

Можно считать, что в данный исторический период в отечественном научном и педагогическом сообществе была явная недооценка перспектив отечественной системы образования. Так, в соответствии с «теорией отмирания школы» В. Н. Шульгина и М. В. Крупениной старая «школа учебы» отомрет, как и государство [Кукушин, 2010]. Должна быть создана новая школа как открытая система, в которой социум будет активно включаться в процесс обучения и развития детей. Как это получалось на практике, можно прочесть в уже упомянутом «Дневнике Кости Рябцева» [Огнев, 1989], где показано, как крестьяне прогоняли школьников-практикантов, заподозрив последних в воровских намерениях. Есть и оценка тех методических потрясений, когда учителя все время заседают и обсуждают методы, а вся перестройка выразилась в том, что классы переименовали в лаборатории и кабинеты, поставив столы вместо парт, так что книги некуда убирать. Да и книг практически нет.

Подобная картина была характера не только для крупных городов. В начале 90-х гг. нам повезло наткнуться на достаточно толстую архивную папку 1927-1929 гг., в которой была отражена «жизнь и борьба» педагогического коллектива уездного городка Аркадак Саратовской губернии. В хронологическом порядке были представлены материалы, свидетельствующие о фатальном влиянии попытки учительницы иностранных языков ввести «новые методы» на судьбы старшеклассников. Поскольку требования были реально невыполнимыми, 9 класс объявил ей бой-

кот. В итоге в скандал были вовлечены все учителя данной школы, чиновники управления органами образования уездного и губернского уровней, даже губернского ОГПУ. К чести последних, чекисты отказались квалифицировать мелкую склоку с карьерным подтекстом как создание ученической контрреволюционной организации и настоятельно советовали школьным работникам заниматься обучением и воспитанием детей.

Итог борьбы за «новые методы» в уездной школе был печален. Всех девятиклассников выпустили из школы без аттестатов, то есть со справками. А всех учителей, кроме двоих инициаторов этого скандала, разослали по разным школам. Одного из оставленных педагогов назначили директором школы, но уже через год сняли и уволили по статье за мелкое хищение.

Что же касается судьбы «новых методов», то, как и ожидалось, за последующую пятилетку они так эволюционировали, что школьная дидактическая система перестала отличаться от классно-урочной. Состоялся дрейф в сторону методов обычной российской гимназии. Поначалу была заявлена лабораторно-бригадная система, где учителя-шкрабы (школьные работники) должны были консультировать и принимать зачетные единицы. Затем самостоятельная индивидуальная работа начала вытесняться коллективной, то есть обычной поурочной работой.

Надо отметить, что не все новые методы поддавались такой тихой трансформации. Сложнее всего было трансформировать метод проектов. В настоящее время он известен как метод малых проектов, когда итоговый результат группа участников должна предъявить в срок, но не позднее завершения учебного года. Он оказывается достаточно затратным и менее подконтрольным в эмпирической части. При этом активность участников малого проекта на разных его этапах трудно ранжировать, как и личный вклад в создание итогового продукта. В итоге метод проектов был признан вредительским уже в конце 20-х гг. Надо отметить, что на периферии запрет на осуществление проектной работы в школе был осуществлен заметно позже, нежели в столицах. Так, в архиве г. Иваново есть данные о том, что он был исполнен лишь в 1932 г.

Кстати, у нас есть и личный опыт руководства малыми школьными проектами, который позволил выдвинуть еще одно предположение о наличии реальных причин запрета метода проектов в начальный период существования трудовой школы. В 2008 г. мы начали руководить проектом по

историческому краеведению в начальном звене 55-й СОШ г. Иваново. Поначалу нас удивил отказ от участия со стороны молодых учителей и учителей средних лет. Не повлияло и наличие финансирования со стороны городского департамента управления образованием. Спасли положение учителя предпенсионного и пенсионного возраста, в итоге организовав работу детей на микроучастке и оформив интересный и новый в познавательном плане материал по историческому краеведению в хронологических рамках 1900-1950 гг. Просто в свое время в пединституте и школе их научили этому, не именуя организационную форму «проектом», но помогая в методическом плане [Турчин, 2009].

Что же касается роли самих педагогов в судьбе педагогических инноваций первой трети XX в., прежде всего школьных учителей, то она до сих пор не оценена. В официальных документах отмечалось наличие массового недовольства из-за невозможности вести учебно-воспитательную работу с учащимися всех возрастов. Как на самом деле готовился запрет на использование новых методов и какова в этом была роль ученых-педагогов и педологов, по-настоящему не выяснено.

Не оценена роль в судьбе «новых методов» и ученых-педологов, к числу которых можно было отнести и многих известных педагогических психологов. Нам повезло учиться у двоих бывших профессоров-педологов. В Волгоградском пединституте им. А. С. Серафимовича педагогику в начале 70-х гг. читал Б. Ф. Райский, поработавший после запрета педологии в Узбекистане. А в 1980-1981 гг. на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова курс детской психологии был прослушан у Д. Б. Эльконина, в 30-х гг. отправленного в начальную школу на Север, где он и составил букварь для детей ненцев. Этот и последующий его буквари педагоги-практики до сих пор вспоминают как лучшие учебные книги для первоклассников.

Если учесть, что история повторяется дважды, можно предположить, что из-за малочисленности ученых-педологов, по сравнению с педагогами школы, их реальное влияние на практику внедрения активных методов обучения в массовую школу не было столь значимым. Скорее всего, они просто олицетворяли какой-то внешний по отношению к педагогической системе контроль. Поскольку всякая система, в том числе система психодидактическая, обладает множеством степеней защиты, она изживает или отторгает те

новые элементы, которые не поддаются приспособлению, так как базируются на иной методологии. Последнее нам кажется наиболее понятной причиной запрета педологии, поскольку к середине 30-х гг. была в целом создана работоспособная модель школы, в которой психологический контроль был заменен идеологическим. Реальный вклад в науку каждого конкретного ученого-педолога при этом не имел значения, поскольку был дан недвусмысленный приказ о ликвидации всего, что позволяло устанавливать какие-то различия между обучаемыми с опорой на данные тестирования (которое могло действительно быть выполнено достаточно формально).

Безусловно, критика педологии велась и описывалась в литературе с использованием «непарламентских» выражений. При этом досталось всем значимым в отечественной педологии фигурантам, да и критика их велась еще до известного постановления «О педологических извращениях в системе наркомпросов». Естественно, некоторые из них разделяли популярные в начале XX в. идеи З. Фрейда (в частности А. Б. Залкинд, умерший в 1936 г.), и зачисление в «идейные педологи» в 1936 г. грозило запретом на профессию, не говоря уже о понижении научного статуса. Однако критика коснулась и тех, кто уже не мог ответить по естественным причинам.

Так, например, Е. И. Рудневой в 1937 г. была опубликована брошюра «Педологические извращения Выготского» [Руднева, 1937], из содержания которой следует, что все плохое к этому времени в советской педологии педагогике сделали Л. С. Выготский и его ученики, перечисленные на последней странице как «неразоружившиеся» (Лурия, Леонтьев и Шифф) [Руднева, 1937, с. 32]. Какие последствия могла иметь подобная критика в то время, нетрудно представить.

При этом критиковались не только теоретические позиции сторонников культурно-исторического подхода в психологии, но и методики диагностики, которые в дальнейшем были поименованы в нашей литературе как «диагностика действием», а у Жана Пиаже названы «клинической беседой» [Пиаже, 1969]. Так, детским психологам и семиотикам известно «явление стекла», когда дошкольник, согласившись на использование «неправильных» обозначений игровых предметов, тем не менее видит за ними все-таки не условный, а реальный предмет. Согласно Е. И. Рудневой, это «глупая методика, которая есть издевательство над советской детворой» [Руднева, 1937]. В модифицированной фор-

ме подобная методика с успехом применялась в экспериментах В. А. Петровского. Это свидетельствует о том, что опыт отечественных педологов по-настоящему еще не оценен и ждет научно-психологического изучения.

Заключение

Опираясь на опыт организации инновационной деятельности в общеобразовательной школе в период смены образовательной парадигмы, можно отметить общие признаки эволюции и отторжение дидактической системой компонентов педагогических технологий, не вписывающихся в теоретическую модель, реально представляющую специфику образовательной системы школы:

– теория может лишь заимствоваться на уровне общих положений, но собственно педагогическая технология должна создаваться на собственной, отечественной психолого-методической и психодидактической базе;

– методы не могут быть успешно применены, если нет соответствующей материально-технической и материально-методической базы (добавим, если нет внутренней положительной мотивации субъектов образования, призванных использовать их в практике);

– экстенсивный, затратный путь, когда от педагогов-практиков требуются сверхнормативные усилия для преодоления возникающих затруднений, сужает круг сторонников «новых методов» и способствует отторжению дидактической системой таких организационных форм, которые не приводят к высвобождению части учебного времени для творчества.

Библиографический список

1. Артемов В. А. Детская экспериментальная психология. Школьный возраст. Москва ; Ленинград : Гос. изд-во, 1929. 256 с
2. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х томах. Т. 1 / под ред. А. В. Петровского. Москва : Педагогика, 1979. С. 39-85
3. Варзанова М. А. Организационно-педагогические условия включения преподавателей в инновационную деятельность: преодоление сопротивления // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 22-30.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. Москва : Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Джурицкий А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов. Москва : ВЛАДОС, 2000. 432 с.

6. История отечественной психологии конца XIX — начала XX века: хрестоматия / под ред. Е. С. Миньковой. Москва : Флинта : МПСИ, 2009. 152 с.

7. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность). Москва : Смысл, 2001. 392 с.

8. Мазиллов В. А. Методология психологической науки: история и современность : монография. Ярославль : МАПН, 2007. 352 с.

9. Огнев К. Дневник Кости Рябцева : повесть. Москва : Сов. Россия, 1989. 304 с.

10. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 352 с.

11. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. Изд. 4-е, перераб. и доп. Ростов-на-Дону : МирТ; Феникс, 2010. 333 с.

12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.

13. Психология и педагогика : учебник для вузов / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва : Юрайт: Высшее образование, 2010. 714 с.

14. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 147 с.

15. Руднева Е. И. Педологические извращения Выготского. Москва : Учпедгиз, 1937. 32 с.

16. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. Т. 2. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

17. Стоюхина Н. Ю. Из истории преподавания психологии: первые советские учебники 1920-1930-х гг. / Н. Ю. Стоюхина, А. А. Костригин // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 115-125.

18. Турчин А. С. Контрольно-измерительные материалы по оценке результативности учебной деятельности : метод. пособие. Иваново : Иван. гос. ун-т, 2009. 24 с.

19. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 241 с.

Reference list

1. Artemov V. A. Detskaja jeksperimental'naja psihologija. Shkol'nyj vozrast = Pediatric experimental psychology. School age. Moskva ; Leningrad : Gos. izd-vo, 1929. 256 s.
2. Blonskij P. P. Zadachi i metody novoj narodnoj shkoly = Tasks and methods of the new folk school // Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochinenija : v 2-h tomah. T. 1 / pod red. A. V. Petrovskogo. Moskva : Pedagogika, 1979. S. 39-85.
3. Varzanova M. A. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija vkljuchenija prepodavatelej v innovacionnuju dejatel'nost': preodolenie soprotivlenija = Organizational and pedagogical conditions for including teachers in in-

novative activities: overcoming resistance // *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik*. 2020. № 1 (112). S. 22-30.

4. Vygotskij L. S. *Myshlenie i rech'* = Thinking and speech. Izd. 5, ispr. Moskva : Labirint, 1999. 352 s.

5. Dzhurinskij A. N. *Istorija pedagogiki* = History of pedagogy : ucheb. posobie dlja stud. pedvuzov. Moskva : VLADOS, 2000. 432 s.

6. *Istorija otechestvennoj psihologii konca XIX — nachala XX veka: The history of domestic psychology of the late XIX — early XX centuries: hrestomatija* / pod red. E. S. Min'kovej. Moskva : Flinta : MPSI, 2009. 152 s.

7. Leont'ev A. A. *Dejatel'nyj um (Dejatel'nost'. Znak. Lichnost')*. Active mind (Activity. Sign. Personality). Moskva : Smysl, 2001. 392 s.

8. Mazilov V. A. *Metodologija psihologičeskoj nauki: istorija i sovremennost'* = Psychological Science Methodology: History and Modernity : monografija. Jaroslavl' : MAPN, 2007. 352 s.

9. Ognev K. *Dnevnik Kosti Rjabceva* : Diary of Kostya Ryabtsev povest'. Moskva : Sov. Rossija, 1989. 304 s.

10. Panov V. I. *Psihodidaktika obrazovatel'nyh sistem: teorija i praktika* = Psychodidactics of Educational Systems: Theory and Practice. Sankt-Peterburg : Piter, 2007. 352 s.

11. *Pedagogičeskie tehnologii* = Pedagogical technologies : ucheb. posobie dlja studentov pedagogičeskikh special'nostej / pod obshh. red. V. S. Kukushina. Izd. 4-e, pererab. i dop. Rostov-na-Donu : MirT; Feniks, 2010. 333 s.

12. Piazhe Zh. *Izbrannye psihologičeskie trudy* = Selected psychological works. Moskva : Prosveshhenie, 1969. 659 s.

13. *Psihologija i pedagogika* = Psychology and Pedagogy : uchebnik dlja vuzov / pod red. P. I. Pidkasistogo. Moskva : Jurajt: Vysshee obrazovanie, 2010. 714 s.

14. Rubinshtejn S. L. *O myshlenii i putjah ego issledovanija* = On thinking and ways to explore it. Moskva : Izd-vo APN RSFSR, 1958. 147 s.

15. Rudneva E. I. *Pedologičeskie izvraščhenija Vygotskogo* = Pedological perversions of Vygotsky. Moskva : Uchpedgiz, 1937. 32 s.

16. Selevko G. K. *Jenciklopedija obrazovatel'nyh tehnologij* = Encyclopedia of educational technologies : v 2-h t. T. 2. Moskva : NII shkol'nyh tehnologij, 2006. 816 s.

17. Stojuhina N. Ju. *Iz istorii prepodavanija psihologii: pervye sovetskie uchebniki 1920-1930-h gg.* = From the history of teaching psychology: the first Soviet textbooks of the 1920s and 1930s. / N. Ju. Stojuhina, A. A. Kostrigin // *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik*. 2022. № 2 (125). S. 115-125.

18. Turchin A. S. *Kontrol'no-izmeritel'nye materialy po ocenke rezul'tativnosti uchebnoj dejatel'nosti* : Control and measuring materials on the assessment of the effectiveness of educational activities: metod. posobie. Ivanovo : Ivan. gos. un-t, 2009. 24 s.

19. Fokin Ju. G. *Teorija i tehnologija obuchenija: dejatel'nostnyj podhod* = Learning theory and technology: an activity approach : uchebnoe posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Moskva : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. 241 s.

Статья поступила в редакцию 22.09.2022; одобрена после рецензирования 20.10.2022; принята к публикации 10.11.2022.

The article was submitted on 22.09.2022; approved after reviewing 20.10.2022; accepted for publication on 10.11.2022.