

Знаменитые советские педагоги-исследователи: опыт на все времена

Предлагаем вниманию читателей очерк, повествующий о социально-педагогических исследованиях и экспериментах в СССР 1920-х–начала 1930 гг. Именно тогда были разработаны важнейшие методологические основы социально-педагогической науки и практики, восходящие к личностно-средовым воздействиям, педагогике и педагогизации социальной среды, её рациональной организации и управления ею. Плодотворным итогом социально-педагогических исследований тех лет стали методики изучения и социализации формирующейся личности.

Сергей Хижняков,
историк и публицист, старший научный сотрудник Института социальной педагогики РАО

Влихолетье 1918–1919 гг., когда «старорежимные» российские институты воспитания рушились, а новые, советские, ещё не сложились, расцвела «педагогика двора» в виде самостоятельных детских и юношеских объединений. Одни из них возникали стихийно, что отражало потребность юности в общении, романтике, творчестве. Другие, на базе которых вскоре сложилось известное пионерское движение, создавались целенаправленно по типу взрослых партийных ячеек, копировали их организационно и идеологически.

Революционная задача формирования «человека нового типа» требовала полного разрыва с «консервативным» семейным воспитанием. Один из лидеров большевиков Н.И. Бухарин прямо заявлял о необходимости «разрушать старые отношения в семейной организации». Большевистская активистка А.М. Коллонтай, выступая в ноябре 1918 г. на 1-м Всероссийском съезде работниц и крестьянок, ратовала за освобождение женщин-работниц от «креста материнства» с помощью домовых кухонь, яслей и детских садов. Разворачивалась кампания, в ходе которой надо было «вырвать ребёнка из семьи» для воспитания в государственных школах-коммунах и детских колониях. Однако этому противостояла иная стратегия, выразителями которой были авторитетные учёные-педагоги С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, Н.Н. Иорданский, А.В. Евстигнеев-Беляков. Они считали необходимым и впредь опираться на бесценные положительные начала в семье, использовать лучшие традиции семейного воспитания, теплоту и сердечность семейных взаимоотношений. Не поддержал призывов к разрушению семьи и первый советский нарком просвещения А.В. Луначарский. «Нам, социалистам, приходится думать не о том, как отнять детей у тех, которые стараются воспитать их в семье, а как

устроить тех, которые оказались за бортом семьи», — подчёркивал он, выступая в ноябре 1918 г. в Петрограде. Для таких детей, по мысли Луначарского, надо готовить воспитателя особого плана. «Необходимо, чтобы в этой области была специалистка... Тогда на самом деле мы сможем воспитать каждого для социального общества и жизни...».

Для борьбы с детской беспризорностью создавались так называемые «соцвосы» — отделы социального воспитания при органах власти всех уровней. В их ведение переводились учреждения дошкольного воспитания, школы первой и второй ступеней, детские дома, заведения для детей-инвалидов и трудновоспитуемых детей. В педагогическом обиходе само понятие «соцвос» отражало дореволюционную идею социального воспитания, но уже в её узкоклассовом понимании. Такой «соцвос» означал приспособление личности к идеологически заданной социальной среде, выступал как часть системы образования и включал в себя организацию социальной жизни учащихся.

В 1921 г. была учреждена научно-педагогическая секция Государственного Учёного Совета, в которую вошли П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.П. Пинкевич, А.Т. Калашников и другие известные педагоги, занимавшиеся теоретико-методологическим обоснованием воспитания и образования. Они выдвинули в качестве основополагающих принципы связи школы с жизнью, соединения обучения с производительным трудом, единства обучения и воспитания, всестороннего и гармоничного развития личности. «Дело не только в том, чтобы педагогично организовать производительный труд юношества в общественных предприятиях, — писал Блонский. — Мы должны связать с ним физическое и интеллектуальное развитие юношества, а также организовать и досуг юношества...».

В 1920-е годы создавались учреждения социально-правовой охраны несовершеннолетних. При Наркомпросе заработал «Совет защиты детей», возникло добровольное общество «Друг детей». В Москве и Петрограде откры-

лись научно-исследовательские институты материнства и младенчества. Под эгидой Наркомпроса был создан Дошкольный институт во главе с К.Н. Корниловым, автором известного «Очерка психологии ребёнка дошкольного возраста». Институт разработал программы для курсов воспитателей и инструкторов по дошкольному воспитанию, провёл практический семинар «Организация систематических психологических наблюдений над детьми, их фиксация и проработка». В те же годы в Москве развернул работу Центральный музей по дошкольному воспитанию, воспроизводивший историю развития дошкольных педагогических систем. Возглавлял музей профессор Е.А. Аркин, автор популярных работ «Письма о воспитании» и «Воспитание ребёнка в семье».

В 1921 г. в Первой опытной школе-коммуне для детей, лишённых попечения родителей, родилась новаторская воспитательная система педагогов С.М. Ривеса и Н.П. Шульмана. Поставив задачей школы «сублимировать и направить всё бурлившее и клокотавшее в детской среде в сторону самоорганизации», педагоги-новаторы широко использовали присущие детству и юности жажду самостоятельности, стремление к творчеству, тягу к «слиянию с движущейся и волнующейся средой», потребность в играх и состязаниях, радость от ощущения общественного признания собственных успехов. Для осуществления своих замыслов педагогам понадобилось, как вспоминал Ривес, «сойти с пьедестала учителя» и «с открытой душой войти в гущу детей».

В начале 1920-х гг. своеобразный опыт «социализации» подростков осуществлялся в Московской опытно-показательной школе имени Лепешинского, которую возглавлял педагог М.М. Пистрак. В ней не было, как обычно, двух коллективов — учащихся и учителей, а был единый коллектив с общими интересами, общей целью. Школа была на полном самоуправлении: избирался «оргком», в котором педагоги имели совещательный голос, а ученики — решающий. Идея была та-

кова: учителя должны учить, давать знания. А воспитательные функции — задача школьного коллектива.

Показательной в те годы считалась открытая В.Н. Сорока-Росинским «Школа социально-индивидуального воспитания им. Ф.М. Достоевского». Её целью объявлялось воспитание и перевоспитание беспризорных детей. Педагоги вели поиск новых воспитательных средств: применяли творчески-исследовательский способ и личный подход, связывали обучение с неувязками окружающей жизни. Новаторской находкой стали «учёты» — общественные смотры знаний, куда приглашались представители различных организаций, что помогало детям ощутить общественное признание. В основу воспитательной системы Сорока-Росинского была заложена та же идея формирования единого учительского и ученического коллектива. «Лучшим критерием воспитательной работы хоть какого педагогического коллектива, — отмечал он, — является ответ на вопрос: удалось ли педагогам преодолеть то противостояние «мы» и «они», которое традиционно возникает в любом учебном заведении».

Неожиданный эффект дал в те годы эксперимент в Болшевской трудовой коммуне, осуществлённый работником ОГПУ и педагогом М.С. Погребинским. Сюда поступали только несовершеннолетние преступники-рецидивисты. Жизнь в коммуне строилась на принципах доверия, отсутствия охраны, добровольности пребывания. Трудовая деятельность предусматривала получение квалификации. Оказавшись без конвоя, бывшие правонарушители не только не убегали, а, напротив, активно трудились и «перековывались» в кратчайшие сроки. Опыт работы коммуны Погребинский обобщил в книге под названием «Фабрика людей», изданной в 1929 году.

1920-е гг. отмечены наличием и альтернативных подходов внутри большевистской концепции образования и воспитания. Примером «альтернативной педагогики» была идея «социального инженеризма», выдвигавшаяся руководителем Центрального института труда при ВЦСПС А.К. Гастевым.

Он предлагал ввести педагогику в «рамку инструкции», отстаивал «машинизацию воспитания», противопоставляя «субъективному» искусству педагога «объективное» воздействие предписаний и вещной среды. Методология Гастева исходила из «трудовых установок» тренировки навыков и рефлексов. Переоценивая возможности воздействия «педагогики тренировки», такая концепция, по сути, отрицала наличие индивидуальных особенностей личности.

В эти годы развивалась педология — комплексное исследование детей, изучение их способностей и склонностей на разных возрастных этапах. Полученные с помощью тестов данные помогали правильному, на взгляд педологов, формированию личности. Особностями возрастного развития детей занимались Е.А. Аркин, И.А. Арямов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, М.М. Рубинштейн, Н.А. Рыбников, А.А. Смирнов. Развернулась сеть педологических учреждений, издавалась обширная литература, были проведены конференция (1927 г.) и съезд педологов (1928 г.), выходил в свет журнал «Педология» (1928–1932 гг.).

Поиск учёных и практиков тех лет направляла исследовательская программа научной школы С.Т. Шацкого, нацеленная на раскрытие средовых влияний в процессах воспитания и социализации личности. Само понятие «воспитание» Шацкий рассматривал в широком смысле как совокупность всех социальных действий на человека («воспитание средой»), и в узком — как целенаправленный процесс действия на человека со стороны особых государственных институтов. Согласно его концепции, мало лишь учесть и использовать в воспитании окружающую среду. Нужно обязательно включать детей в её преобразование, обращал внимание на то, что «Местные условия жизни изучаются школой ещё и для того, чтобы в них вмешиваться, чтобы школа могла принять доступное ей участие в местной жизни, в её трудах и нуждах», — утверждал Шацкий.

Говоря о взаимодействии школы с окружающей средой, он замечал: бы-

тует три варианта такой взаимосвязи. Первый: школа выполняет лишь просветительские функции, а окружающая среда этому только мешает. Второй: школьный интерес к среде исходит из той пользы, которую может извлечь для себя школа. Третий вариант: единство школы со средой, т.е. организация целостного воспитательного процесса в микросреде.

Именно этого варианта придерживался Шацкий в организации работы с детьми в созданной им в те годы Первой опытной станции по народному образованию. Определяя её задачи, Шацкий особо отмечал единство теории и практики как фундамент социальной педагогики: «С теоретической стороны основным является вопрос о влиянии среды на детей (роль факторов воспитания); со стороны практической нас интересует содержание, формы и методы совместной работы со средой взрослых и средой детской. В этой постановке теория тесно связана с практикой, образуя основание социальной педагогики».

Исследуя в те годы вопросы роли и значения среды, видный деятель образования Н.Н. Иорданский так суммировал свои наблюдения: 1) среда должна быть как можно ближе к личности, тогда её влияние сильнее; 2) чем больше свободы педагог даёт детям, тем больше он «владеет» их душой; 3) чем меньше детский возраст, тем глубже влияние среды; 4) чем шире детская среда, тем больше непринуждённости в поведении детей; 5) засасывающая сила среды — в бессодержательности жизни, которую ведут в ней дети; 6) чем испорченнее характер детей, тем идеальнее должна быть действующая среда.

Педагогикой среды в 1920-е гг. занимались не только известные педагоги (Н.Н. Иорданский, С.А. Каменев, М.В. Крупнина, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, Е.И. Тихева), но и педологи и психологи (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, К.Н. Корнилов, А.Р. Лурия, С.С. Моложавый), физиологи и рефлексологи (А.А. Аркин, И.Я. Арямов, М.С. Бернштейн, В.М. Торбек). Вопросы социальной сре-

ды широко освещали выходившие в те годы журналы «Вопросы дефектологии», «Психология», «Дошкольное воспитание», «Детский дом», «Охрана детства», «Вожатый», «Жизнь рабочей школы», «Фабзавуч», «На путях к новой школе».

Психолог и педагог Л.С. Выготский считал: «Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом».

Выступая с идеей рациональной организации среды, в которой формируется личность, учёный писал: «Надо иметь в виду, что мы имеем дело не с установившимся членом среды, а с растущим, изменяющимся, ломким организмом и что многое, совершенно приемлемое для взрослого человека, окажется губительным для ребёнка... Оба соображения: с одной стороны, несоответствие взрослой среды ребёнку и чрезвычайная сложность и пестрота влияний среды, с другой, заставляют отказаться от стихийного начала в воспитательном процессе и противопоставить ему разумное сопротивление и управление этим процессом, достигаемое через рациональную организацию среды».

На 1923–1924 гг. пришлось возрождение клубной работы с детьми как части воспитательно-образовательной работы школы. Поскольку задачей школьных комплексных программ тех лет было изучение и преобразование окружающей жизни, то и работа клубных кружков строилась в этом направлении. В ней сочетались образовательные и развлекательные элементы. Эта форма работы носила название «клубных часов», выделявшихся из школьного учебного плана. В клубную работу постепенно вовлекались родители, создававшие комитеты содействия и собиравшие средства на содержание детских кружков. Число посещавших клубы школьников неуклонно росло. К примеру, уже в 1924 г. клуб Рыбинской школы им. А.В. Луначарского посещали 60% всех учащихся школы.

С позиций «воспитания нового человека» творил в 1920-е гг. свою социально-педагогическую систему педа-

гог-новатор А.С. Макаренко. «Воспитывает всё: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего — люди, — писал он. — Из них на первом месте — родители и педагоги. Со всем сложнейшим миром окружающей действительности ребёнок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, усложняется физическим и нравственным ростом самого ребёнка. Весь этот «хаос» не поддаётся как будто никакому учёту, тем не менее, он создаёт в каждый момент определённые изменения в личности ребёнка. Направить это развитие и руководить им — задача воспитания».

Макаренко искал некий общий подход, где бы все средства влияния на личность были в гармоническом, естественном сочетании и диалектическом единстве. И нашёл такой подход в организации школьного коллектива. Коллектив он сделал центром воспитательной системы, управление ею строил на базе включения в воспитательный процесс и педагогов, и самих детей. Каждый воспитанник получал возможности пройти школу самоуправления, что Макаренко считал принципиальным для становления личности.

В конце 1920-х гг. с идеями «педагогизации среды» выступал учёный-педагог В.Н. Шульгин. «Мы по-прежнему твердим о школьной педагогике и не понимаем того, что удельный вес её уже не тот, что процесс воспитания шире и глубже, а следовательно, задачи педагогики не сводятся отнюдь к чему-то школьному», — писал он.

Исследовательская группа, которой руководил Шульгин, создала оригинальную методику исследования среды, позволявшую регистрировать динамику изменения социума и возможности его педагогизации. С помощью социальных измерителей и показателей среды определялись педагогический фон и личностно-средовый контекст, в соответствии с которыми выбирались методы и формы социально-педагогической деятельности. В выдвигавшейся в те годы модели «новой школы» В.Н. Шульгина—М.В. Крупениной главной формой организации учебно-

воспитательной работы объявлялся «проект» социально-производственного плана. Предполагалось, что рабоче-крестьянская трудовая среда станет важнейшим фактором социализации личности школьника.

В ходе развития данной модели её авторы пришли к идее «школы, растворённой в среде», где основное внимание уделялось уже не учёбе, а организации трудовой и общественной деятельности.

В 1928 г. вышла книга профессора П.О. Эфрусси «Профилактика хулиганства и школа». Перед школой всегда стоят две задачи, писала она: «задача перевоспитания как противодействия влиянию среды, окружающей ребёнка вне школы, когда это влияние является отрицательным, и, во-вторых, положительная и прямая задача воспитания. Школа как главный орган социального воспитания должна дать учащемуся положительный стержень поведения... Идеальное требование, которое ставит себе школа нового типа, где задачи воспитания не отстают от задач обучения, сводится к тому, чтобы подросток или юноша по окончании школы мог вступить в жизнь во всеоружии системы положительных привычек и социальных установок».

В том же году в стране развернулась широкая педагогическая дискуссия, затронувшая вопросы об организованном и стихийном воспитании, о педагогике среды. В ходе полемики, как отмечал А.В. Луначарский в лекции, прочитанной в январе 1929 г., понятие «педагогика» существенно расширилось: в него включили не только методы воздействия на детей, но и воздействие на взрослых, на целые группы, классы, нации.

В то же время Луначарский подверг критике С.Т. Шацкого за «фермерскую» педагогику, как многие расценивали тогда его социально-педагогические эксперименты в деревне.

На рубеже 1920–1930-х гг. в области изучения процессов развития личности полярные друг другу взгляды отражали труды советских био- и социогенетиков. Биогенетическую концепцию отстаивал П.П. Блонский, утверж-

давший, что личность в своём развитии повторяет все основные стадии биологической эволюции и этапы культурно-исторического развития человечества. Социогенетики (С.С. Моложавый, А.С. Залужный, А.Б. Залкинд) определяющую роль в воспитании и формировании личности усматривали во внешних факторах. Ребёнок, говорили они, на 90% — продукт «средовых воздействий», и лишь на 10% его поведение определяется инстинктами. Особое внимание социогенетики уделяли выработке навыков правильного поведения. На смену принципу воспитывающего обучения, утверждали они, должен прийти принцип воспитывающего поведения.

«Воспитывают не только отдельные лица, воспитывает весь семейный, школьный уклад. Воспитывает улица, воспитывают общественные учреждения, вся окружающая обстановка, весь общественный строй. Воспитывают события. Воспитывают не только детей, но и взрослых». Так писала в те годы государственный деятель и педагог Н.К. Крупская. «Воспитание, — подчёркивала она, — требует знания окружающей среды, общественных явлений, в ней происходящих, умения понять их значимость, их взаимозависимость, их причины, их положительное или отрицательное значение».

Большое значение придавала Крупская организации учреждений социального воспитания. «Нам нужны и в городе и в деревне — в последней в особенности — консультации социального воспитания для детей и взрослых, — подчёркивала она. — Надо, чтобы было место, куда подросток, мать, отец ребёнка могли бы прийти посоветоваться, как найти выход из создавшегося положения, и не только выход, но и помощь...».

На необходимость научной разработки педагогики сельской среды указывал в начале 1930-х гг. профессор Н.А. Рыбников, исследовавший проблемы развития личности сельских школьников с учётом особенностей их психического склада. «Психика город-

ского ребёнка существенно различается от психики деревенского сверстника, — замечал он в изданной им в 1930 г. книге «Крестьянский ребёнок». — Но до сих пор очень мало считались с особенностями душевного склада деревенского школьника при составлении учебников, программ». Сельскую среду Рыбников считал наиболее благоприятной для успешного саморазвития личности.

В середине 1930-х годов в СССР заканчивается эпоха опытно-показательных школ-коммун, и на авансцену выходят другие школьные заведения, выдвигаемые как новаторские уже не снизу — от педагогической общественности, а определяемые сверху. К числу таких школ относилась удостоенная в 1934 г. премии образцовая школа № 13 г. Ростова-на-Дону, организовавшая трудовое обучение школьников на базе крупного завода. В 1935 г. лучшей школой СССР была признана 25-я школа г. Москвы, в тогдашних оценках западных советологов считавшаяся «образцом тоталитарной педагогики», эталоном «сталинской гимназии», где во главу угла ставятся строжайшая организация, дисциплина, порядок. По сути, модель такой школы оставалась базовой для советских образовательных учреждений вплоть до 1980-х годов.

Период 1920-х–начала 1930-х гг. можно охарактеризовать как исследовательский прорыв в истории развития отечественной социальной педагогики. Именно тогда в противоборстве подходов и мнений были разработаны её методологические основы, восходящие к личностно-средовым воздействиям. Учёные-педагоги тех лет обогатили концепцию социальной детерминированности воспитания, выступили с идеей педагогизации среды, выявили особенности микросреды окружения личности, исследовали проблемы подготовки молодёжи к социальной жизни. В те годы были разработаны методики изучения ребёнка, разработаны схемы социально-бытового обследования, сделаны попытки организации работы со средой и управления ею.