

УДК 37.014

Разработка вопросов гуманизации воспитания в педагогической дискуссии 1928–1931 гг.

Е. Л. АДАРЧЕНКО

Тенденция политизации воспитания и всей педагогической науки в целом наложила свой отпечаток на педагогическую дискуссию в стране, которая проводилась в 1928–1931 годы. Эта дискуссия берет свое начало с публикаций руководителями Института методов школьной работы В.И. Шульгиным и М.В. Крупениной ряда трудов по вопросам развития педагогической теории (Проблемы научной педагогики. Сборник 1, «Педагогика и ее методология», М., 1928; Шульгин В.Н., Крупенина М.В. В борьбе за марксистскую педагогику. М., 1929), определившими спорные вопросы, по которым имелись серьезные разногласия у ученых. Дискуссия носила широкий характер и охватывала проблемы, относящиеся к определению предмета педагогики, сущности и целей воспитания, взаимосвязи организованного и стихийного воспитания, а также "педагогики среды". Естественно, что значительное место в ходе дискуссии занимали вопросы преодоления авторитаризма в воспитании, его демократизации и гуманизации, поскольку они в то время были едва ли не центральными в советской педагогике.

Какой бы из этих вопросов не обсуждался во время дискуссии, он так или иначе соотносился с политикой государства, а также идеями основоположников марксизма, которые считались истиной в последней инстанции и служили критерием научности педагогики. Теоретическая же аргументация самой науки зачастую воспринималась как недостаточная, а нередко квалифицировалась как антимарксистская и враждебная социалистическому учению о воспитании. Это порождало произвол в истолковании различных педагогических явлений, открывало широкий простор не столько для уяснения истины, сколько для откровенной догматики, прикрываемой марксистско-социалистической фразеологией.

У истоков стояли В. М. Крупенина и В.Н. Шульгин и какой бы вопрос они ни рассматривали, меньше всего обращались к внутренним законам воспитания, а исходили – из требований, которые, по их мнению, вытекали из природы и характера социалистического общества. Возьмем, например, предмет педагогики, определение которого занимало большое место в педагогической дискуссии. Определяя его, В. М. Крупенина и В.Н. Шульгин пытались утверждать, что педагогика должна изучать все без исключения влияния среды и общества на человека, а главной ее задачей является планирование этого стихийного процесса. "Как разворачивается воспитательная работа, – писала она, – на чем учат советы, как они учат широчайшие массы трудящихся (т.е. проблема организации, программы, методов) есть, безусловно, предмет – изучения педагогики» (1, 18). Ребенок же с особенностями его развития и педагог как активный участник процесса формирования личности практически не учитывались. Политизация педагогики, смешение задач педагогических и задач политических приводили к определению ее как науки о воспитании какого-то абстрактного "общественного" человека. Так И.Ф. Куразов в работе "Введение в методологию педагогики" писал: "Педагогика есть наука о законах, формах, методах целесообразного, систематического, планомерного преобразования законов и форм деятельности общественного человека, максимального выявления роли активной деятельности человека в общественной трансформации и форм наиболее продуктивной объективации действий людей" (2, 43). Вряд ли данное определение вносило ясность в осмысление предмета педагогики, поэтому его принимали далеко не все. В частности, педагоги А.П. Пинкевич и А.Г. Калашников считали, что общественная сущность человека несколько не уменьшает влияния биологической природы на его развитие. В этом смысле они квалифицировали педагогику как социобиологическую науку, кото-

рая должна глубоко изучать те взаимосвязи биологического и социального, которые определяют формирование личности ребенка. А.Г. Калашников также полагал, что именно биология должна помочь в разработке методики воспитания.

Дополнение Пинкевича А.П. и Калашникова А.Г., конечно, приближало к истине при определении предмета педагогики, однако и оно было недостаточным. В пылу полемики забывалось положение о том, что кроме социального и биологического, на личностное развитие ребенка едва ли не решающее влияние оказывает психологический фактор, то есть то внутреннее отношение к внешним (средовым и воспитательным) воздействиям, которое складывается у него и стимулирует как положительную, так и негативную активность в работе над собой. Именно этот психологический фактор имел большое значение для преодоления авторитаризма в воспитании, а также его демократизации и гуманизации, однако в дискуссии он не занимал надлежащего места.

Тем не менее при всех различиях во взглядах на воспитание и личностное развитие детей некоторые педагоги понимали, что при разработке воспитательной теории нельзя исходить только из навязываемых педагогике политических установок времени. Против одностороннего «партийного» подхода к решению педагогических проблем еще раньше выступал П.Ф. Каптерев, который подчеркивал, что нельзя здесь на первое место ставить «служение партийному богу» (3, 44). В своих «Очерках марксистской педагогики» А.Г. Калашников открыто заявил, что непартийные педагоги гораздо шире охватывают педагогические проблемы, а «партийное педагогическое мировоззрение ограничено рамками своей социально-политической доктрины» (4, 198). И это сыграло не последнюю роль, когда А.Г. Калашникова в 1930 году обвинили в извращении принципа партийности, буржуазном объективизме, эклектизме, абстрактном социологизме и отсутствии полного классового анализа воспитания.

В попытках доказать правильность своих взглядов некоторые ортодоксальные педагоги зачастую переходили на обвинения своих оппонентов в политической несостоятельности. Этим пользовались чаще всего те из них, которые уже не находили аргументов в защиту своих теорий. Тонко ощущая своеобразие своего времени, они сразу же придавали политическую окраску педагогическим положениям своих противников, приписывали им «антипартийность», что затрудняло поиски истины и было несовместимо с ведением научных дискуссий.

Основные разногласия во взглядах педагогов 20-х годов, стоявших на различных политических позициях, были впервые официально зафиксированы на расширенном заседании коллегии Народного Комиссариата просвещения, которое состоялось 3 декабря 1928 года. Целью заседания была конкретизация основных задач советской педагогики, но фактически велась дискуссия по вопросу теоретического обоснования науки о воспитании. Было указано, что на современном этапе уже нельзя ограничиваться одним эмпиризмом, нужно четко и однозначно определить предмет педагогики, ее метод, положение среди других наук, границы охватываемых ею явлений.

С докладом на заседании выступил В.Н. Шульгин, который сразу указал, что «марксистской теории педагогики нет до сих пор». Более того, – говорил он, – «практика пошла дальше теории, вернее, некоторые "теоретики" тащатся в хвосте практики. В теории они говорят о том, что педагогика есть наука о ребенке, а наша практика, одиннадцатилетняя практика нашего строительства, говорит относительно того, что педагогика отнюдь не исчерпывается вопросами ребенка. В теории они продолжают говорить относительно того, что педагогика есть длительное систематическое воздействие и только, а на самом деле практика говорит о том, что этим дело не исчерпывается.

В теории они говорят о том, что воспитательный процесс сводится к воспитанию в пределах учреждений, а практика говорит о том, что мы воспитываем не только в учреждениях народного образования, но что идет воспитательная работа и в профсоюзах, в советах и т.д.» (5, 10).

Таким образом», В.Н. Шульгин указывал на то, что педагоги стоят перед фактом широкого воспитательного процесса, и задача их – организовать этот процесс, подчинять его своей воле, используя все возможности переходной эпохи. За этими общими словами совершенно не ясен был подлинный смысл воспитания и обучения в школе, отсутствовала конкретизация их целей и задач. В своем выступлении В.Н. Шульгин остановился и на таких вопро-

сах, как соотношение организованного и неорганизованного педагогического процесса, – борьба за плановость, вопрос о методике и методологии педагогики, проблема политехнического воспитания и др. Их содержание также было размыто, характеризовалось избытком политических лозунгов и призывов.

Однако, несмотря на то, что основной акцент в педагогической дискуссии 20-х годов был сделан на общих теоретических проблемах педагогики, в ходе ее постоянно поднимались и вопросы преодоления авторитарного воспитания и необходимости его демократизации и гуманизации. На расширенном заседании Коллегии Наркомпроса в 1928 году обсуждалось отношение школы к наказаниям, о разумном пределе их использования, о статусе учителя в школе, о возрастной дифференциации воспитательных задач, о "педагогических перегибах" в отношениях к детям и организации воспитательной работы.

Проблема школьных наказаний была одной из самых острых в педагогической дискуссии 20-х годов» На указанном заседании Коллегия Наркомпроса отмечалось, что физические (телесные) наказания никогда не признавались в советской педагогической теории, поскольку они были не чем иным, как насилием над личностью и достоинством ребенка. Под наказаниями детей школьного возраста понимались только наказания моральные. Но и они, с точки зрения многих педагогов, недопустимы в новой советской школе, хозяевами которой во всем должно признавать учащихся.

В.Н. Шульгин попытался рассмотреть вопрос о наказаниях, поднятый на заседаниях Коллегии Наркомпроса, с марксистской точки зрения! «Не думайте, – говорил он, – что вопрос о наказаниях – чисто практический вопрос. Нет, некоторые товарищи умеют найти ему теоретическое обоснование. Мы ведь знаем «марксистские курсы педагогики», в которых наказания обосновываются с рефлексологической точки зрения. Тут сидит Михаил Николаевич (Покровский), он лучше меня знает и Маркса, и Энгельса, и Ленина. Но и я читал и Маркса, и Энгельса, и Ленина, но нигде не нашел у них ни намека на то, что надо наказывать. Ни тот, ни другой, ни третий не давали повода ссылаться на них при обосновании наказаний.

Тов. Покровский. Но ведь и рефлексологии не было.

Тов. Шульгин. Да, не было и рефлексологии (смех), но ведь товарищи, которые обосновывают эту точку зрения, ссылаются не на Павлова и не рефлексологами себя называют только, но марксистами. И эти курсы распространяются, учителя их читают и привыкают к мысли, что марксизм за новые или старые наказания» (5, 10).

Кроме М.Н. Покровского, никто не попытался возразить В.Н. Шульгину по существу, не прибегая к марксизму, разобраться, в чем же должно заключаться наказание и до какой степени оно приемлемо в школе. Ведь нельзя совершенно исключить в воспитании личную ответственность ребенка за тот или иной проступок, особенно если он затрагивает права других людей. Вопрос заключается только в степени и форме этой ответственности.

Обсуждение данного вопроса на заседании Коллегии Наркомпроса вызвало со стороны В.Н. Шульгина резкую критику педагога А.П. Пинкевича. Прибегая к софистике, он говорил: "Если вы посмотрите того же Пинкевича, то вы увидите, что он защищает наказания. По отношению к ребятишкам от 13 до 17 лет он пишет: "Уже удаление из класса здесь абсолютно нежелательно", следовательно, в предыдущих возрастах он считает это возможным и желательным. И это называется марксистской педагогикой!» (5,85).

Обвинения В.Н. Шульгина были совершенно необоснованными и подавляли участников заседания так называемым "революционным пафосом", а также, как выразился сам А.П. Пинкевич, "полемическими красотами". Однако какого бы вопроса ни касался В.Н. Шульгин, в конечном итоге все сводилось к выяснению того, на марксистских или немарксистских позициях стоит автор той или иной точки зрения.

А.П. Пинкевич не имел возможности опротестовать "антимарксистский" смысл, который В.Н. Шульгин придал его словам о наказаниях, поскольку отсутствовал на заседании Коллегии. Однако он был одним из немногих в те годы педагогов, которые защищали разумное применение наказаний в школах, выступали против полного отрицания дисциплинарных

мер, справедливо полагая, что это может привести (и как показала практика школ, привело) ко вседозволенности, игнорированию личности учителя и анархии в учебно-воспитательном процессе. Еще в учебнике "Педагогика", изданном в 1922 году, А.П. Пинкевич подчеркивал, что воздействие одних людей на других не является прямым, а в большей степени косвенным, причем воспитателем может быть и один человек, и организация, и государство и т.п. Но вот педагогическим этот процесс становится только тогда, когда соответствующим образом организуется. "Там, где есть хаос, там нет педагогики", – писал А.П. Пинкевич. Он считал вполне естественным подчинение авторитету воспитателя, особенно на первых стадиях развития ребенка, когда воспитатель имеет право приказывать, если это разумно и необходимо. Что касается физических наказаний, то А.П. Пинкевич считал их абсолютно неприемлемыми. Он видел много положительного в дисциплине "естественных последствий" (Ж.-Ж. Руссо и Г. Спенсер – идея «естественных наказаний»). Особенно ценным признавал в ней "отсутствие произвола со стороны старшего" (6, 75). Однако даже в этом случае считал наказания "печальной необходимостью школы", без которой она пока что не – может обойтись.

Рассуждая о разумном пределе наказаний, многие авторы подчеркивали, что настоящий педагог всегда предупредит нарушение дисциплины и допустит наказание только в крайнем случае. Так, А.П. Пинкевич указывал на недопустимость личного момента в наказаниях, что может вызвать намеренное повторение того или иного проступка, и выделял следующую дистанцию в применении наказаний: "от простого шутиwego укора, добродушного выговора до временного удаления из помещения, где идет общая работа". Однако даже такая гуманная степень применения дисциплинарных мер в школе показала В.Н. Шульгину глубоко «антимарксистской».

А.П. Пинкевичу была близка идея М.Монтессори – "дисциплина – в свободе". В книге "Введение в педагогику", изданной в 1925 году, он, в числе прочих детских инстинктов, выделял инстинкт наступательный и видел задачу воспитателя не в авторитетном подавлении этого инстинкта, а в превращении его в основу нормального развития ребенка. "Детская драчливость, даже капризы в большинстве случаев ничего "ужасного" не представляют, – писал А.П. Пинкевич, – нужно – только суметь направить энергию ребенка в другое русло. Наступательные инстинкты найдут себе прекрасное выражение в различных играх, в спорте, в старшем возрасте – в занятиях исследовательского типа, в соревновании при работе, в физическом труде и т.п. И скорее отсутствие наступательного инстинкта у ребенка в первые годы его развития должно нас беспокоить, чем его присутствие» (7, 37).

Тем не менее подобные взгляды были расценены некоторыми педагогами-марксистами как антигуманные, подавляющие инициативу и активность детей, которые, по мнению, Н.Н. Иорданского, сами могут разобраться, кого и как наказать, если их подвести к этому правильно. С этой точки зрения в школах вполне приемлемыми считались так называемые детские суды.

Практика организации детских судов вылилась в проблему самого настоящего детского авторитаризма, однако сами суды зачастую расценивались как проявление подлинного демократизма в школах. Их сторонники (Н.Н. Познанский, Н.Н. Иорданский и др.) исходили из того, что дети "судят" друг друга постоянно, а потому следует только организовать их, чтобы смягчить, если потребуется, "приговор". И все же теоретики "свободного воспитания" справедливо называли такие суды опасными для еще не сформировавшейся психики ребенка.

Так, представитель теории «свободного воспитания» И.И. Горбунов-Посадов считал практику детских судов практикой возмездия и наказания и решительно выступал против их существования в школе.

Многие педагоги считали, что детские суды вообще недопустимы в школах. Их мнимый демократизм приучает детей все решать так, как проголосует коллектив, воспитывает жажду наказания виновного, мстительность, утверждает их, по выражению Л.Н. Толстого, в "преступной вере в законность наказания".

А.П. Пинкевич полагал, что главное во время разбирательства какого-либо проступка (но не суда за него) – выяснить причину, объяснить его, а затем только определенным образом

воздействовать на ученика. И тут копировать организацию взрослых судов бессмысленно. Достаточно, по мнению А.П. Пинкевича, обсуждения проступка на общем собрании класса.

В этом он был, безусловно, прав, но следует отметить, что и такие общие собрания становились в 20-е годы настоящим авторитарным орудием подавления личности ребенка в процессе ее естественного развития. В частности, это касалось вопроса совместного обучения мальчиков и девочек, когда борьба за выработку "правильных норы общения" между людьми разного пола принимала часто оскорбительный и бестактный характер.

"Вопросы половые с точки зрения педагогов не вызывают никаких опасений, – писала Е.Н. Эвергетова в 1928 году после введения совместного обучения, – редкие случаи проявления ненормальных отношений в этой области вызывают самый решительный отпор не только среди педагогов, но и среди самих учащихся. – Такая щепетильность в этом вопросе приводит к тому, что эксцессы в – этой области являются единичными не только для отдельных школ, но и для целых районов. Случаи "приставания" мальчиков к девочкам, – посылка записочек любовного содержания служат предметом особо внимательного наблюдения воспитателей и обсуждаются в заседаниях школьных советов. Когда же наблюдается бессилие мер воспитательного воздействия, учащиеся направляются для специального медицинского и педагогического обследования в соответствующие учреждения» (8, 47).

Легко представить себе последствия подобных "воздействий" и «направлений» для воспитания в подростковый период.

Вопросы преодоления авторитаризма, придания воспитанию демократического и гуманистического характера непосредственно связаны с вопросами формирования дисциплинированности учащихся. Они также привлекали большое внимание участников дискуссии. Однако при их обсуждении педагоги разделились на два противоположных лагеря. Педагоги-марксисты, исходя из идеологических позиций, рассматривали дисциплину не как психолого-педагогическое явление, чем собственно и должна заниматься педагогика, а считали ее категорией сугубо политической и каждому поступку придавали идеологический смысл, проявление классовости. В.Н. Шульгин, в частности, утверждал, что проблема дисциплины коренится не в характере ребенка, но в идеологии того класса, к которому этот ребенок принадлежит. "А учитель по-прежнему пытается выявить своеобразие отдельного – ребенка или мерит их всех одной меркой... Нет идеологического единства среди учительства. И когда один учитель считает ребенка прекрасным, а другой того же ребенка считает бузотером, нетерпимым, есть много оснований думать, что это не потому, что тот или другой из них "ошибается", не потому, что ребенок одарен в данном предмете и плохо дается ему другой, и не потому, что один из них более терпим, чем другой, но в первую очередь потому, что близки их мировоззрения. И что бузотерствует он у одного из них потому, что он протестует, потому что не приемлет он данной политической установки, уклада мыслей, и прекрасен он у другого потому, что своим чувствует его, идеологически близким" (1, 56). Как видим, любые нарушения дисциплины в школе рассматривались только с позиций классовой борьбы и даже связывались с марксистским мировоззрением учителя, которое якобы чутко улавливали учащиеся и поэтому противостояли ему. Теперь все это кажется наивным и абсурдным, но в то время такие высказывания выступали как грозные предупреждения тем работникам школы, которые искали причины недисциплинированности школьников не в политике, а в недостатках педагогического процесса или связывали их с особенностями нервной системы учащихся.

И все же многие педагоги и психологи придерживались другого мнения. Так, М.М. Рубинштейн в своей книге "Проблема учителя" дает двадцать составляющих структуры личности учителя, от которых зависит его влияние на детей. Важнейшими из них являются: а) "родительство", стремление способствовать развитию жизни в любом ребенке («образ Песталоцци»); б) радость от выявления своей личности; в) уважение к чужой индивидуальности без отказа от самого себя в сочетании со строгостью и требовательностью; г) сам учитель должен быть призывом к будущему, к жизни. М.М. Рубинштейн, споря с В.Н. Шульгиным, утверждал, что контакт учителя с учащимися зависит не от их "классовости", а от типов их личностей. В этом вопросе М.М. Рубинштейн опирался на теорию Г.Мюллера, который установил четыре типа соответствия учащихся и учителей, причем учитель способен полностью охватить своим влиянием только адекватный ему тип: а) тип личности с практическими интересами – с теоре-

тическими интересами; б) эмоциональный – рассудочный; в) односторонне одаренный – с общими способностями; г) интеллектуальный – энергетический» (9, 59).

Однако это не означало, что не соответствующий учительскому тип личности учащегося не подвергается влиянию и воздействию педагога. Просто влияние на неадекватный тип будет меньше, но умелый, с развитой интуицией педагог найдет подход и к нему. Таким образом, М.М. Рубинштейн призывал учитывать индивидуальные особенности учащихся, их характер и на этой основе вырабатывать свою воспитательную методику.

Многогранность воспитательной работы учителя, сложность и тонкость ее, по мнению М.М. Рубинштейна, непременно должны учитываться ищущим педагогом. Методы его работы не могут быть определены политическими требованиями времени, потому что "...понятие личности, в своем самом сокровенном смысле исключает односторонность и узость: в нем заложено требование не только развернуть всю полноту социальных и индивидуальных положительных задатков человека и человеческого коллектива, но и увенчать и укрепить их воспитанием в детях и молодежи стремления, своего рода вкус ко всему истинному, доброму, красивому и ценному вообще» (10, 42).

Именно эти слова М.М. Рубинштейна, как и вся его "Педагогическая психология", были подвергнуты сокрушительной критике В.Н. Шульгиным в ходе педагогической дискуссии. "Вот это "вообще" характерно", – писал В.Н. Шульгин, – на всем протяжении своей книги М.М. Рубинштейн против марксистов, против Ленина, отстаивает старое, "доброе вообще", "красоту вообще", "педагогику вообще" и т.д. ...А нам надо другое растолковывать детям, что "абсолютная ценность человеческой личности" – ложь, что "сострадание и жалость" отнюдь не всегда добродетель, что ложь не всегда порок, и что, вводя в заблуждение, с нашей т. зр., читателя, М.М. Рубинштейн, с т. зр. буржуазии, делает прекрасное дело» (11, 82-83). По мнению В.Н. Шульгина и его сторонников, не существует общечеловеческой морали, как нет добра, правды и нравственности вообще, есть классовая мораль, классовая правда и классовое добро, ибо мир после Октября разделился на два лагеря – "борцы" и эксплуататоры. По этой же причине А.Г. Калашников, анализируя "всечеловеческую сущность" воспитания, заключающуюся в определениях Э. Канта, Ф. Фребеля, Л. Дьюи и других зарубежных авторов, называл ее самым характерным признаком "враждебной" идеалистической педагогики.

Педагогическая дискуссия конца 20-х годов, несмотря на многообразие поднятых в ней вопросов, не смогла преодолеть того кризиса, которым с самого начала характеризовалось развитие советской педагогики. Единственным достижением дискуссии, как отмечал педагог В. Струминский, можно назвать только то, что она выявила спорные вопросы и различные "уклоны" в работе. По мнению В. Струминского, в ходе дискуссии впервые столкнулись два типа построения современной педагогики: приспособленный к оправданию педагогических традиций и требующий разрушения этих традиций и создания новых форм учебно-воспитательной работы.

В результате столкновения этих противоположных подходов определилось окончательно направление, которое приняла в своем развитии педагогика, – безоговорочное подчинение воспитательной теории политике и интересам социалистического общества. Это практически затрудняло использование в работе школы всего многообразия гуманистических и демократических идей, которые содержались в педагогике прошлого, новейших западных педагогических течениях, а также в трудах выдающихся отечественных педагогов.

Abstract. The author analyses the pedagogical discussion which took place at the end of 1920s. In the course of the discussion there clashed two types of pedagogy development. As a result the way of the Soviet pedagogy development was worked out.

Литература

1. Крупенина М., Шульгин В. В борьбе за марксистскую педагогику. – М., 1929.
2. Куразов И.Ф. Введение в методологию педагогики. – Л., 1929.

3. Каптерев П.Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. – М., 1921. № 9–12.
4. Калашников А.Г. Очерки марксистской педагогики. Т.1. – М., 1929.
5. Спорные вопросы марксистской педагогики. Стенограмма расширенного заседания Коллегии Наркомпроса. 3.XII.1928. – М., 1929.
6. Пинкевич А.П. Педагогика. – М., 1924.
7. Пинкевич А.П. Введение в педагогику. – М., 1925.
8. Эвергетова Е.Н. Мальчики и девочки в советской школе. К вопросу о совместном обучении и воспитании. – М.-Л., 1928.
9. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. – М.-Л., 1927.
10. Рубинштейн М.М. Педагогическая психология. – М., 1927.
11. Проблема научной педагогики. Сборник первый. Педагогика и ее методология. – М., 1928.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 15.10.06

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ имени Ф. СКОРИНЫ