
ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.011.33:371 "192"

Экспериментальная работа по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в отечественной школе 20-х гг. XX в.

Е. Л. АДАРЧЕНКО

Автор анализирует педагогические эксперименты, которые проводились в конце 20-х гг. XX в. и решали проблемы советской педагогики, связанные с системой политических и идеологических установок.

Ключевые слова: исследовательский принцип, автодидактика, дальтон-план, класс-лаборатория, самообразование, авторитаризм, гуманизация.

The author analyses the pedagogical experiments taken place at the end of the 1920s and considers the problems of the soviet pedagogy connected with political and ideological instruction systems.

Keywords: research principle, autodidactics, dalton-plan, class-laboratory, self-education, authoritarianism, humanization.

Период 20-х годов XX в. является одним из самых интересных в истории общеобразовательной школы. Именно в это время предпринимались решительные меры по преодолению авторитаризма и интенсивно разрабатывались принципы демократических и гуманистических основ воспитания и обучения в отечественной педагогике, которые во многом определили ее последующее развитие. Ориентация общеобразовательной школы начала XX в. на гуманизацию воспитания активизировала творческие поиски и экспериментальную работу учителей по совершенствованию педагогического процесса. Ученые и школьные практики стремились создать новую систему обучения, они были убеждены в том, что только свободный ребенок, над которым не довлеет авторитарная власть учителя, способен проявить самостоятельность и ответственность, раскрыть свои способности и дарования. Детям, по сути, была предоставлена полная свобода выбора учебных предметов и организации учебного дня по своему усмотрению. Учителю отводилась роль наставника и помощника в этом процессе самообразования.

Школу 20-х годов отличала тесная связь с психологией, педологией и педагогикой, стремление к глубокому изучению внутреннего мира детей с тем, чтобы учитывать эти индивидуальные особенности в процессе обучения и воспитания. Нельзя не отметить, что в этом стремлении, пусть негласно, но в той или иной мере проявилась преемственная связь советской школы с дореволюционной психолого-педагогической наукой конца XIX – начала XX в. Так, Первый Всероссийский съезд по педагогической психологии состоялся в мае-июне 1906 г. в Санкт-Петербурге. Там же в декабре 1910 г. собрался Первый Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике. В 1924 г., уже в Петрограде, состоялся Всероссийский съезд по педологии, экспериментальной педагогике и психоневрологии. На этих съездах не только ставились вопросы о повышении уровня теоретических исследований в области психологии, но и говорилось о более широком использовании данных психологической науки в школьной практике.

В 20-е годы широкой популярностью пользовались психолого-педагогические теории воспитания, разрабатывавшиеся в западных странах (особенно в США). Это был период активных переводов и публикаций зарубежных психологов и педагогов. В частности, были из-

даны книги таких авторов, как У. Джемс «Беседы с учителями о психологии» (1921), Д. Дьюи «Психология и педагогика мышления» (1922), З. Фрейд «Лекции по введению в психоанализ» (1923), Р. Гаупп «Психология ребенка» (1924), К. Бюлер «Духовное развитие ребенка» (1924), А. Шмидт «Педология и педагогика детского возраста» (1924), А. Бине и А. Симон «Методика исследования умственного развития» (1929) и др. Во многих из названных работ не только раскрывались психолого-педагогические основы воспитания, но и делался акцент на необходимости его гуманизации и преодоления авторитарного подхода к детям, что особенно импонировало нашим педагогам. Так, английский педагог Д. Адамс писал, что непосредственное воспитательное воздействие на ребенка для достижения цели всестороннего развития личности должно быть минимальным, а учение должно представлять собой «жизненный процесс, в котором господствует сильное взаимное служение друг другу отдельных личностей» [1, с. 7–8]. Развивая этот тезис, он предлагал осуществлять воспитание «путем сближения его с жизнью», с организацией разнообразной практической деятельности учащихся, способствующей формированию их интересов, инициативы, стремления к творчеству. При этом главным в работе учителя как помощника в самостоятельной работе учащихся должно быть не командование детьми, а создание условий для проявления их инициативы и направления интересов в разумное русло.

Для школьной практики 20-х годов особенно интересны были те теоретические положения зарубежных психологов, которые находили подтверждение в непосредственной работе с учащимися и приносили пользу. Так, американский психолог У. Джеймс описал закон соотношения прирожденных и приобретенных интересов. «Всякий предмет, неинтересный сам по себе, – писал он, – может сделаться интересным, если его связать с другим предметом, который уже представляет интерес. Оба связанных предмета как бы срастаются друг с другом: интересная часть распространяет свое качество на целое, и таким образом вещи, неинтересные сами по себе, заимствуют от других это свойство, которое затем становится так же неотделимо от них, как и от предметов, возбуждающих природный интерес. Замечательно при этом то обстоятельство, что источник не оскудевает вследствие такого заимствования и что целое может сделаться интереснее той части, которая первоначально сама по себе представляла интерес» [2, с. 59].

Этот психологический принцип «ассоциации представлений» активно использовался в 20-е годы педологами в практической работе общеобразовательной школы. У. Джеймс выделял также приемы, с помощью которых можно постоянно возбуждать произвольное внимание школьников: «1) необходимо изменять положение тела ребенка во время урока; 2) можно изменять их места в классе; 3) после того, как каждый ученик отвечал отдельно, все могут иногда отвечать хором; 4) вопросы можно предлагать в неполной форме (учащиеся вставляют недостающие слова); 5) учащиеся должны усвоить привычку отвечать быстро и точно; 6) учителю необходимо постоянно "тормозить" невнимательных детей. Но прежде всего сам учитель должен быть живым и подвижным, чтобы заражать учеников собственным примером» [2, с. 66].

Примечательно, что именно в это время в нашей стране предпринимались попытки отказаться от привычной схемы посадки учащихся средней школы и требований неподвижного («правильного») сидения во время учебных занятий. Учителя призывали отменить «посадочные ряды», поскольку в таком положении ребенка легче подчинить и заставить слушать, но нельзя заставить вдумчиво учиться. Не следует забывать и того, что активное использование всевозможных тестов для выявления детских способностей, в том числе и знаменитых IQ-тестов Бине-Симона, начали в советской школе именно педологи. Многочисленные эксперименты на местах пропагандировались в печати, активно обсуждались на съездах учителей. Важнейшим методом педагогической работы было названо «объективное наблюдение»: ученые считали, что этот метод способствует прежде всего свободному творчеству самого учителя, а создатели Первой Опытной Станции Наркомпроса назвали этот метод «автодидактика». И именно педологи первыми заговорили о качестве школьных программ, ко-

торые, по их мнению, должны быть программами детской жизни и соответствовать законам развития детской природы, приспособляясь к конкретному ребенку и учитывая индивидуальные темпы развития. По их мнению, принцип посильного обучения – основа работы учителя в школе [3, с. 8–9].

Характерной особенностью школ 20-х годов было составление на каждого учащегося психолого-педагогической характеристики. Такие характеристики предназначались только для учителей, на их основе осуществлялась вся учебно-воспитательная работа, происходила ее индивидуализация в соответствии с особенностями учащихся. Составление характеристик не всегда приветствовалось учителями и вызывало с их стороны определенное сопротивление, однако нельзя отрицать полезности этой работы, которая требовала внимательного изучения внутреннего мира учащихся, их личностных особенностей и психологической мотивации поведения. Так, в 1923-1924 гг. в Курской Губернской Опытной школе учителя фиксировали свои наблюдения за детьми в личных карточках, которые состояли из семи частей: «1) общие сведения об учащихся, 2) сведения о родителях, 3) общие сведения о прохождении курса обучения, 4) замечания по проработанным курсам и предметам по годам обучения, 5) индивидуальная работа (клубная и домашняя), 6) участие в общественной жизни школы, 7) психологическая характеристика». Психологическая характеристика имела следующую структуру:

- Общее умственное развитие;
- К чему проявляет интерес;
- Что преобладает – память, воображение или рассудок;
- Каково господствующее настроение;
- Нет ли проявлений жадности, злости, драчливости, жестокости, лживости, хвастовства и др.;
- Не проявляет ли разрушительных инстинктов;
- Как относится к себе и домашним, не проявляет ли чувства чрезмерного эгоизма, властолюбия, стремления первенствовать или легко подчиняться другим;
- Высказывает ли настойчивость в занятиях;
- Легко ли поддается внушению;
- Каковы социальные тенденции учащегося (общественность или одиночество, стадное чувство, отношение к товарищам, к руководителям, к техническому персоналу, к сильным и слабым);
- Прочие черты характера (доверчив или хитер, идеалист или практик, проявление высших нравственных чувств, мистицизм, любовь к природе, склонность к бродяжничеству, опрятен или нет;
- Общие замечания [4, с. 12].

Подобные характеристики, составленные ищущим и творческим педагогом, действительно давали возможность хорошо узнать своих воспитанников и корректировать их поведение (как и свое собственное) в зависимости от ситуации. К концу 20-х годов XX в. усилилась тенденция более детальной разработки психолого-педагогических характеристик учащихся, а учителям на местах разрешалось вносить изменения в схему характеристик, что позволяло всесторонне рассматривать особенности характера и поведения ребенка.

К 1926–1927 гг. большинство учителей убедились в несостоятельности непродуманных школьных экспериментов. Отсутствие единой системы обучения и воспитания привело к определенному обесцениванию образования, которое становилось формальным. Время показало, какой вред обучению нанесла предоставленная детям полная свобода выбора учебных предметов и организации учебного дня по своему усмотрению. Учащиеся в большинстве своем оказались неспособными к самоорганизации для продуктивной работы, которую все же должен направлять и контролировать учитель. Поэтому все больше педагогов стало обращаться к выработке каких-то общих, психологически обоснованных правил организации обучения.

Естественным следствием активного привлечения психологов к работе в школе стало появление в это время большого количества разнообразных руководств по рациональному исполь-

зованию времени для занятий в классах и дома. Особой популярностью среди учителей пользовался вышедший в 1926 г. перевод книги американского психолога, профессора Г. М. Уиппла «Как нужно заниматься. Краткое руководство для учащихся». Г. М. Уиппл подчеркивал, что нет и не может быть двух совершенно одинаковых учеников, а значит – ни в коем случае нельзя навязывать ребенку свою систему подготовки, даже если она кажется педагогу самой продуктивной. Этот тезис целиком соответствовал тем идеям гуманизации учебно-воспитательного процесса, которые разрабатывались советскими педагогами в 20-е годы. Активно используя в повседневной работе основные рекомендации Г. М. Уиппла, они разрабатывали на их основе свои руководства и подчеркивали, что ни одно указание не должно становиться для учащегося законом: если учитель сумеет привить ребенку тягу к знаниям и вызвать интерес к занятиям, то ребенок сам выберет для себя оптимальный режим работы.

Одним из основных требований в обучении, выдвигаемых Г. М. Уипплом, была выработка привычки ко времени и месту для занятий. Место, где выполняется учебная работа, должно быть постоянным и за ним нельзя заниматься ничем, кроме учебных занятий, даже чтением художественной литературы. «Не считайте это правило слишком мелочным, – писал он. – Если у вас образуется привычка к месту работы, вам будет достаточно только сесть за ваш стол, чтобы тотчас же почувствовать желание приняться за дело» [5, с. 13]. Так же обстоит дело и с привычкой ко времени учебных занятий, которая в определенные часы дает ощущение «потребности в умственной работе».

Именно это правило, обоснованное в переведенном руководстве с психологической точки зрения, не всегда выполнялось в советской школе 20-х годов. С предоставлением школьникам свободы в планировании своего учебного дня, с внедрением во многих школах классов-лабораторий (по Дальтон-плану или бригадно-лабораторному методу) учащиеся перестали иметь постоянное место для занятий. Переходы в течение учебного дня из одной лаборатории в другую (в любое время и по своему усмотрению) приводили зачастую к скоплению детей в каких-то одних лабораториях, а теснота и неудобство никак не стимулировали умственную активность. Учащиеся, вначале с удовлетворением приняв право на свободу выбора предметов, вскоре сами ощутили отрицательные последствия такого выбора. Наиболее способные из них не могли в полную силу заниматься, а те, которые восприняли эту свободу как вседозволенность, в конце концов, стали равнодушны к учебе: бесцельное сидение и шум в лабораториях утомляли даже их.

Тем не менее отказ многих педагогов того времени от привычной схемы посадки в классе и переход к классам-лабораториям тоже не был случайным. Ведущим принципом работы советской школы был провозглашен исследовательский принцип. Работа по исследовательскому принципу не могла бы осуществиться в обычном классе, для нее требовалось сменить обстановку, поставить ребенка в такое положение, при котором он мог бы заниматься исследованием более свободно и раскрепощено. Когда же практика показала, что исследовательские лаборатории «не работают» в том виде, в каком были организованы в советской школе, учителя поспешили вернуться к обучению по классам. В конечном итоге классы окончательно утвердились в нашей школе, попытки вернуться к свободным лабораториям больше не предпринимались. И педагоги, смирившись с классно-урочной системой обучения, сразу же ощутили ее преимущества в решении дисциплинарных вопросов: учащиеся на занятиях всегда находились в поле зрения учителя и под его постоянным наблюдением и контролем.

В 20-е годы в советской школе остро встала проблема «нужных» и «ненужных» знаний. По мере усложнения школьных программ и учебных планов все большее место в них должны занимать предметы, развивающие интеллект учащихся и стимулирующие потребность в самостоятельной сосредоточенности в работе. Г. М. Уиппл подчеркивал, что с возрастом все больше формируется «способность сосредоточить всю энергию на умственной работе, даже при наличии значительных помех», и школьное обучение должно содействовать развитию этой способности [5, с. 9]. Это совсем не означает, что ребенку не надо прививать какие-либо трудовые умения и навыки, однако трудовое обучение ни в коей мере не должно заслонять изучение общеобразовательных дисциплин.

Советская трудовая школа в большинстве случаев нарушала этот принцип: основной акцент делался именно на выработке практических умений и навыков и на профессиональной подготовке. Ярлык «буржуазности» изгнал из школы многие предметы, которые изучались до революции 1917 г., в частности, археологию, иностранные языки, латынь, историю российского государства и русской православной церкви. Не изучались произведения многих зарубежных и русских писателей, сознательно скрывались многие имена, подтасовывались исторические факты. Советские школьники были обеднены в плане общего интеллектуального развития, школьные программы составлялись в расчете на то, чтобы воспитывать правильную политическую позицию, классовое сознание и готовить к трудовой деятельности в сфере материального производства. Последствия такого отношения к образовательной работе проявились уже в середине 20-х годов, когда стало очевидно, что школа выпускала «рабочие машины», послушных исполнителей, односторонне развитых, а не мыслящих людей.

Однако было немало педагогов (М. И. Демков, Н. З. Виноградов, А. И. Анастасьев и другие), которые считали, что школа должна давать ребенку самые разносторонние знания «из всех наук», чтобы дать ему возможность свободно самоопределиться в жизни, выбрать сферу будущей деятельности и, благодаря познанию основ различных наук, развить свой интеллект. Учителя-практики понимали, что каждый ребенок развивается своим темпом и обладает различными индивидуальными природными задатками, своеобразием ума и характера. Без учета этих индивидуальных особенностей обучение и воспитание могут превратиться в средство насильственной ломки характера. Огромное значение в связи с этим придавалось личности самого учителя, он должен был обладать педагогическим тактом и развитой способностью находить подход к каждому из учащихся.

Индивидуальный подход к учащимся не всегда мог осуществляться на обычном уроке из-за преобладания коллективных форм учебной работы. Чтобы как-то исправить этот недостаток классно-урочной системы обучения, в школах велись поиски таких форм и методов организации обучения, которые способствовали бы его индивидуализации. В те годы творчески подходящие к работе учителя пытались совместить урочные и лабораторные занятия, практиковали коллективные обсуждения результатов исследовательской работы учащихся, что позволяло каждому из них выступать с самостоятельным сообщением. «Учитель должен помнить, – отмечал педагог Н. Н. Иорданский, – что перед ним не только ученик, обязанный знать и отвечать заданный урок, а открытая детская душа, полная исканий и пытливости. Пусть он сделает хотя бы один урок в день уроком свободной беседы» [6, с. 35]. Такие уроки в форме свободной беседы, на которых ребята рассказывали о своей индивидуальной исследовательской работе, были в 20-е годы очень распространены. Впоследствии был искажен сам принцип подобных уроков: дети уже должны были в обязательном порядке и по предложенной схеме отчитаться о результатах индивидуальной работы. Как следствие, ученики стали относиться к работе как к вынужденной необходимости и выполнять ее формально.

Педагоги-гуманисты выдвигали идеи бережного отношения к личности ученика, уважения его права на собственное мнение, а на практике уже к концу 20-х годов каралось всякое инакомыслие. Одной из самых важных задач педагогики стало формирование «коллективно мыслящего и коллективно действующего человека». О необходимости воспитания именно такого человека писал в 1928 г. А. В. Луначарский, когда отмечал: «Человек должен мыслить, как мы. Однако этим не говорится, что мы хотим уничтожить естественные заботы, заботы об удовлетворении своих потребностей, личного инстинкта, мы лишь говорим, что это должно отступать перед требованиями коллективной жизни» [7, с. 5].

В условиях фактического разрушения общечеловеческих ценностей и господства моноидеологии гуманистические идеи, провозглашенные педагогами начала XX в., не могли быть реализованы. Однако нельзя игнорировать этот опыт полностью, чтобы не открывать уже открытое и не повторять прошлых ошибок. Вся история формирования советской педагогической теории и практики показала, что совершенствование школьного воспитания может осуществляться только тогда, когда не рвутся исторические преемственные связи.

Литература

1. Адамс, Д. Психология в воспитании: сб. статей / Д. Адамс. – М., 1924. – 98 с.
2. Джемс, У. Беседы с учителями и психологии / У. Джемс. – Пг., 1921. – 76 с.
3. Степанов, Я.С. Педологическая работа в школе (из опыта Урусовской школы) / Я.Н. Степанов. – М., 1926. – 59 с.
4. Практика учета школьной работы: хрестоматийный сборник / под ред. Н.Н. Иорданского. – Л.–М., 1926. – 124 с.
5. Уиппл, Г.М. Как нужно заниматься. Краткое руководство для учащихся / Г. М. Уиппл. – М., 1926. – 50 с.
6. Иорданский, Н.Н. Основы социального воспитания в народной школе / Н.Н. Иорданский. – М., 1919. – 66 с.
7. Луначарский, А.В. Воспитательные задачи советской школы / А.В. Луначарский // Народное просвещение. – 1928. – № 7. – С. 5–7.

Гомельский государственный
университет им. Ф. Скорины

Поступило 26.01.10

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ