

*Л. А. Козинец, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики БГПУ*

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С. Т. ШАЦКОГО, М. М. ПИСТРАКА, В. Н. СОРОКИ-РОСИНСКОГО в 20 – 30-е гг. XX в.

Инновационные процессы в образовании имели место в различные исторические периоды. Их появление обусловлено необходимостью приводить цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания в соответствие с постоянно изменяющимися требованиями общества к личности.

Наиболее широкого масштаба инновационные процессы достигли на рубеже XIX и XX вв. в России, Германии, Франции, США. Они имели ярко выраженную творческую направленность, нестандартные подходы в обучении и воспитании (школа Френе, Вальдорфская школа Р. Штайнера, Яснополянская школа Л. Н. Толстого и др.) [1].

Инновационный педагогический опыт в России в первое десятилетие после Октябрьской революции приобрел политическое значение. Молодое советское государство стремилось доказать не на словах, а на деле жизнестойкость своих идеалов. Видные деятели в области образования Н. К. Крупская, А. В. Луначарский и другие высказывались за поддержку передового опыта, призывали изучать и распространять его до размеров Всероссийского. И новая школа откликнулась на призыв государства. С. Т. Шацкий, М. М. Пистрак, В. Н. Сорока-Росинский и другие, хорошо нам известные педагоги, выразили сущность новой школы, ее органическое единство с обществом.

Инновационная педагогическая деятельность С. Т. Шацкого на начальном этапе носила стихийный характер и не имела конкретных идей. Отправляясь с детьми в летнюю колонию под Щёлково, практик планировал реализовать план-парадигму: «Вернуть детям детство!». Это обстоятельство и предопределило создание им уникального по замыслу и масштабу комплекса, в котором образование, воспитание, трудовая деятельность, подготовка учителей, научно-

исследовательская работа были взаимосвязаны. Комплекс получил название «Первой опытной станции по народному образованию». В состав комплекса входили:

- учебно-воспитательные учреждения, в которых проходило изучение и внедрение в жизнь новых форм и методов работы, предложенных научными сотрудниками или передовыми педагогами (дошкольные учреждения, школы I-й и II-й ступеней, внешкольные учреждения);
- учреждения по подготовке и повышению квалификации учителей, где ковались кадры Первой опытной станции (курсы-съезды, летние курсы, педагогический техникум);
- исследовательские учреждения по изучению окружающей среды, форм деятельности педагога и ученика, подготовки материалов для научной работы;
- учреждения, занимающиеся распространением передового педагогического опыта [2].

В условиях работы Первой опытной станции С. Т. Шацкий вместе со своими сотрудниками поставил дело изучения социальной среды и ее влияния на формирование детей с широким размахом и действительно научным подходом. Такой эксперимент ставился впервые в мировой педагогической практике. Он начался с внедрения элементов культуры в быт деревни 20-х гг. Учителя по поручению С. Т. Шацкого проверяли, как дети дома питаются, чистят ли зубы, имеют ли отдельное полотенце и т.д.

Осуществление намеченной программы в области охраны здоровья дало положительные результаты – дети в школе и семье стали соблюдать требования гигиены. Это имело огромное общественное значение в начале 20-х гг., когда в деревнях было еще немало бескультурья, предрассудков, а дети страдали от антисанитарных условий жизни.

Инновационный характер деятельности С. Т. Шацкого predetermined и нестандартные подходы к организации форм педагогической работы. Педагог отошел от традиционной схемы, по которой главной задачей учебного учреждения являлась передача учащимся знаний, формирование умений и

навыков. С. Т. Шацкий считал, что школу всегда должен интересовать накопленный детьми жизненный опыт, так как он позволяет правильно организовать учебный процесс, способствует приобретению ребенком новых знаний.

Раскрывая общий метод своей работы, С. Т. Шацкий писал: «Опорой нашего метода будет выявление накопленного детьми опыта, продуманная обработка его и сопоставление с готовым опытом людей...» [3, с. 48]. Первая часть метода состояла в соединении трех форм опыта: «личного, организованного и готового». При этом опыт считался исходной точкой метода, а упражнение – его закрепляющей частью. Вторая часть метода – «установление соответствия между силами ребенка, его возрастными возможностями и индивидуальными склонностями и работой школы». Третья часть – «культура упражнений всякого рода в связи, конечно, со всей остальной работой». Четвертая часть – «использование среды материальной и социальной, окружающей ребенка... ибо весь педагогический процесс как сложное явление социального порядка направляется в ту или другую сторону, изменяется качественно или количественно в зависимости от изменения сред». Пятая составляющая метода – это «способ работы над собой, своим жизненным продвижением, вызывание в себе явлений роста собственной личности, углубление коллективной педагогической работы» [3, с.49–50].

С. Т. Шацкий сформулировал важнейшие положения о взаимосвязи педагогической теории и педагогического опыта. По мнению педагога, формирование опыта учителей, подготовка их к изучению и анализу этого опыта должны проходить в практической деятельности и в определенной последовательности: первоначальное накопление педагогического опыта; затем – занятия по осмыслению этого опыта; следующая ступень – педагогическая практика на новом уровне, затем теоретическая обработка полученного материала, которая завершается синтетическим курсом по осмыслению практического опыта [3].

В 1932 г. Первая опытная станция прекратила свою деятельность. Она была реорганизована в центральную экспериментальную педагогическую лабораторию Наркомпроса, основное назначение которой состояло в изучении и обобщении опыта работы сети школьных учреждений.

Причина реорганизации Первой опытной станции, а фактически ее закрытие, объяснялось следующим образом: «слишком большой размах работы, нехватка кадров, неудовлетворительные установки руководства первой опытной станции» [4]. Недостатки такого рода действительно имели место в работе станции, но истинные причины закрытия кроются, скорее всего, в другом. Центральная проблема Первой опытной станции, для исследования которой, в сущности, и была организована станция – взаимодействие школы и социальной среды, – перестала изучаться в 30-е гг. Следовательно, отпала необходимость иметь такое дорогостоящее учреждение. Кроме того, Первая опытная станция была одним из учреждений, где составлялись комплексные и комплексно-проектные программы, то есть являлась своего рода источником тех идей советской школы, к которым в 30-е гг. сложилось резко критическое отношение.

К активным деятелям просвещения 20–30-х гг. относится теоретик и практик М. М. Пистрак. С 1918 по 1931 гг. он – сотрудник Наркомпроса РСФСР, руководитель опытно-показательной школы-коммуны им. П. Н. Лепешинского. С 1931 по 1936 гг. – профессор, затем проректор по научной работе Северо-Кавказского педагогического института. С 1936 г. – директор Центрального научно-исследовательского института педагогики при Высшем Коммунистическом институте просвещения [5]. Все эти годы М. М. Пистрак твердо стоял на позициях партийности, на ленинском понимании связи школы с жизнью, с политикой Советского государства. «Отказаться от политики, – считал М. М. Пистрак, – тоже политика, но политика реакционная, и всякий педагог, утверждающий, что педагогика стоит вне политики, этим самым делает политику, сам не ведая того» [6].

М. М. Пистрак многие годы был связан с созданием и внедрением новых школьных программ. Он внес огромный вклад в обоснование идеи комплексности

(взаимосвязи явлений), которая с самого начала внедрения комплексных программ в школы стала толковаться как уничтожение отдельных предметов и осуществлялась в уродливых формах (установление искусственных связей между явлениями и фактами, формулирование надуманных проектно-комплексных тем и т.д.).

В статье «Работа над программами для II ступени» М. М. Пистрак подчеркивал: «Необходимо определенно сказать, что нигде и никогда научно-педагогическая секция ГУСа не предполагала и не предлагала во II ступени уничтожить отдельные предметы» [7, с. 48]. «В замечаниях к программам и материалам для 1-го центра II ступени (5, 6, 7-е годы обучения)» теоретик и практик дальше развил эту мысль: «комплексность не уничтожает отдельные дисциплины в школе, а наоборот, их утверждает» [8, с. 68]. Выступая против «искусственных связываний всех школьных дисциплин в развивающуюся сплошным образом комплексную работу» [9, с. 136], М. М. Пистрак критиковал бригадно-лабораторный метод, указывал на недооценку педагогами теоретического образования, связи теории с практикой.

В начале 30-х гг. педагог признал, что внедрение комплексных программ в школу было ошибкой. «Введение их в школу, – писал он, – привело к тому, что теория была отодвинута на задний план, была разрушена система знаний, в результате чего мы имели большое ослабление общеобразовательной подготовки подрастающего поколения в течение ряда лет [10, с. 121]. Педагог был убежден, что «школа должна давать такие знания, без которых невозможно правильно разбираться в окружающих явлениях природы и общества, общаться между собой в современных условиях, приобретать дальнейшие знания, приобщаться к общественной жизни, участвовать в производстве, строительстве, продолжать образование в какой-нибудь специальной области» [10, с. 95].

М. М. Пистрак был одним из пионеров-теоретиков политехнизма [11–12]. Слагаемыми политехнической образованности индивида он считал: знание свойств важнейших материалов, основных инструментов, механизмов, знание приемов обработки; творческое отношение к труду; умение работать

коллективно; наличие конструктивных способностей; четкое понимание основных принципов энергетики [12].

Проблема политехнизации школы была одной из наиболее острых проблем в первые десятилетия Советской власти. Строящаяся школа не имела производственной базы, чтобы обеспечить труд учащихся на подлинно политехнической основе, не было инженерно-педагогических кадров, не представлялось возможным организовать труд учащихся на предприятии с новой машинной техникой. Такие возможности были только у нескольких школ. У значительной части педагогов возник даже пессимистический взгляд на организацию производственного труда учащихся в городе. Сомневался и сам М. М. Пистрак, считая, что отсталость хозяйственных форм в деревне позволит легче включить учащихся в традиционный сельскохозяйственный труд. Свои ошибки в разработке теории политехнического образования теоретик сумел детально проанализировать только в начале 30-х гг.

М. М. Пистрак внес значительный вклад в разработку методологических вопросов педагогики [10–13]. Педагог уделил много внимания эксперименту и статистическому методу в педагогике. Ученый предупреждал, что «педагогический эксперимент имеет место только тогда, когда он проводится в обычных школьных условиях, когда ведется систематическое наблюдение, фиксируются его ход и результаты» [10, с. 26].

Говоря об использовании статистического метода, М. М. Пистрак настойчиво требовал, чтобы исследователь педагогического процесса и рядовой учитель владели элементами этого метода. Он писал: «Педагогические явления в подавляющем большинстве случаев такого характера, что они не поддаются достаточно точному числовому выражению и числовому сравнению... но это не говорит против применения математической статистики в педагогических исследованиях, оно законно и должно иметь место» [10, с.28].

Известный педагог свои теоретические положения проверял на практике. Не взирая на занимаемые должности в Наркомпросе, он продолжал руководить ведущим экспериментальным учреждением – Московской опытно-показательной

школой-коммуной им. П. Н. Лепешинского [14]. Вместе с ним теорию новой школы разрабатывали педагоги-новаторы Я. А. Башилов, Р. М. Кабо, Р. М. Микельсон, А. И. Стражев и др.

Деятельность коммуны стала подлинно новаторской. Коллектив находился в постоянном научном поиске. Экспериментальной проверке подвергались образовательная работа, труд учащихся, ученическое самоуправление. Рассмотрим это на примере поиска оптимальных путей организации производительного труда учащихся и связи школы с производством.

Прежде чем включить воспитанников в реальный труд, коллектив коммуны досконально изучил несколько производств. Выбор пал на ткацкую фабрику [15]. Педагоги разработали режим трудовой деятельности. Коммунары работали на фабрике в течение двух часов 4 раза в неделю. На уроках обществоведения изучалась история фабрики, на уроках литературы – образы рабочего в русской классической и советской литературе. Со временем педагогический коллектив стал понимать, что «построить систематические курсы отдельных наук исключительно на материале фабрики – задача невыполнимая» [6, с. 52]. Фабрика стала рассматриваться как «большой сгусток организованной жизни, вмещающий комплекс явлений технических, хозяйственно-экономических, общественно-политических, трудовых и бытовых» [6, с.52], как фактор политического воспитания ребят, их организации, сплочения детского коллектива, связи с общественно-политической и экономической жизнью.

Педагоги коммуны им. П. Н. Лепешинского теоретически осмыслили и практически реализовали идею школьного самоуправления. Результаты экспериментов и обобщение опыта лучших школ позволили М. М. Пистраку вычленить те условия, без которых самоорганизация учащихся при внешнем благополучии останется лишь благим пожеланием. Это дружеские взаимоотношения между педагогом и ребенком; конкретные дела; участие детей во всей жизни коллектива; тесная связь учреждения с внешней жизнью.

В 20-е гг. одним из основных видов труда учащихся в учебно-воспитательных учреждениях было самообслуживание. Разруха, нехватка

продовольствия обусловили необходимость создания при школах подсобных хозяйств, животноводческих ферм. Некоторые руководители школ и теоретики педагогики считали, что самокупаемость детских учреждений должна стать правилом, а труд в подсобном хозяйстве – основным видом детского труда. М. М. Пистрак рассматривал самообслуживание только как одно из средств воспитания культуры быта, без чего «о новом быте нечего и мечтать» [16, с. 164], считал, что оно должно быть продумано и «как-то, хотя бы в общих чертах, регламентировано» [16, с. 165].

Много сил отдавал М. М. Пистрак работе с учителями. Выступая на съездах, на конференциях, он наблюдал, что «учитель относится к теории безразлично, даже холодно, иногда даже больше чем холодно...» [6, с. 6]. В каждом своем выступлении перед практиками известный педагог подчеркивал, что без революционной педагогической теории практика превратится в механическое кустарничество, неустанно разъяснял, что во всех вопросах школьной жизни теория дает учителям критерий отбора, оценки и оправдания их действий.

К учителю М. М. Пистрак предъявлял серьезные требования: беззаветная преданность делу, прекрасное знание своего предмета, политехническая подготовка, овладение основами педагогики, общей методикой, умение организовывать детей в учебной и общественной работе [17]. Педагог подчеркивал, что учитель не должен сердиться на учеников, кричать на них, поскольку они не только привыкнут к его гневу, но и начнут смеяться над ним. Нельзя быть с ребятами неискренним. Они очень быстро подмечают неискренность и теряют уважение к учителю. Если учитель поступил неправильно, он должен извиниться перед ребятами.

Много ценных мыслей высказал М. М. Пистрак о передовом педагогическом опыте и его использовании в массовой школе. Прочитируем лишь некоторые из них: «...мы не можем стричь под одну гребенку все школы вне зависимости от окружающих их условий... хорошая практика в одном месте может быть никуда не годной в другом»; «...нужно максимально развивать

педагогическое творчество учителя, без него не создать новой школы»; «нельзя преподносить опыт учительству в готовом виде, необходимо постоянно вести с учительством работу не по образцам достигнутого, а восходя от критики образцов к общим вопросам теории» [6].

В 1934 г. М. М. Пистрак написал учебник педагогики для педагогических институтов, в котором подробно остановился на методологических вопросах педагогики, содержании политехнического образования, научно обосновал психолого-педагогические принципы методов обучения, раскрыл сущность затруднений в усвоении знаний, формировании умений и навыков. Учебник педагогики подводил будущего учителя к осознанию необходимости психологического анализа обучения, учебной деятельности учащихся.

М. М. Пистрак был человеком огромной эрудиции. Он изучал теорию и практику зарубежной школы, писал книги, посвященные сравнительному анализу учебных планов Англии, Франции, Германии, США и Италии, статьи о народном образовании в европейских странах, активно пропагандировал основы марксистской педагогики среди советского учительства и за рубежом.

В 1928 г. М. М. Пистрак выступил с докладом «Школа и общество» на международной педагогической конференции в Лейпциге. В докладе он дал глубокий сопоставительный анализ двух систем образования и воспитания – капиталистической и социалистической, научно и убедительно доказал их принципиальное различие, продемонстрировал особенности советской школы как школы нового типа, не имеющей прецедентов во всемирной истории педагогики. Оценивая цели и задачи советской школы, ученый особо подчеркивал ее творческий, новаторский характер, заботу о воспитании активной личности молодого человека.

В 1937 г. М. М. Пистрак стал жертвой вражеской клеветы. В 1940 г. трагически оборвалась жизнь этого замечательного деятеля народного образования, самоотверженного строителя новой трудовой политехнической школы.

Значительный вклад в развитие проблемы использования педагогического опыта в системе обучения и воспитания в послереволюционный период внес педагог-новатор В. Н. Сорока-Росинский, возглавлявший длительное время школу-коммуны им. Ф. М. Достоевского [18–19].

Научная деятельность известного педагога В. Н. Сороки-Росинского до 1917 г. носила преимущественно психологическую направленность. В период с 1906 по 1917 гг. были опубликованы его научные статьи «Возможна ли психология как самостоятельная наука», «Психология и самовоспитание», «Психология в России» и другие, в которых он стремился критически и объективно разобраться в сложных философских и методологических вопросах развивающейся психологической науки. Красной нитью через все статьи педагога проходила мысль, что настоящим учителем может стать только тот, кто хорошо знает психологические особенности ребенка. По его мнению, психология должна строиться на опыте, быть экспериментальной наукой. Новаторской идеей можно считать рассуждения В. Н. Сороки-Росинского о том, что кроме педагогики должна существовать и автогогика – наука о самовоспитании [20]. Ее задача – помочь каждому индивиду в развитии характера и наклонностей.

Известный педагог широко исследовал проблемы создания русской школы как национального феномена. Основными путями формирования национальной культуры считал семейное воспитание, опирающееся на религию, труд, народные традиции, песенное и сказочное творчество, родительский авторитет.

В. Н. Сорока-Росинский теоретически обосновал и апробировал на практике оригинальную систему воспитания трудных подростков-сирот на основе развития их творческих способностей. Он относил своих воспитанников к одаренным, но с отклонениями от нормы в результате специфического развития и особого душевного и психического склада. Главным в учебно-воспитательном процессе педагог считал фундаментальную образовательную подготовку (10 уроков ежедневно) и самостоятельную творческую деятельность воспитанников, способную дать надлежащий выход беспокойной энергии, которой полны эти

дети. Широко использовал метод длительных игр: инсценировки, постановки, соревнования.

Параллельно с А. С. Макаренко практик-энтузиаст разрабатывал учение о коллективе. Ведущие идеи учения нашли отражение в работах «Детский дом», «Культурная революция и педагогические коллективы» и др. Опыт создания в ШКИД единого коллектива (школы-общины) педагогов и воспитанников В. Н. Сорока-Росинский обобщил в работах «Лекции по коллективной педагогике», «Учение о строении и развитии школьных коллективов», «Введение в коллективную педагогику». К сожалению, работы не были опубликованы.

Передовая педагогическая практика воспитания коллектива школы-коммуны им. Ф. М. Достоевского помогла В. Н. Сороке-Росинскому сформулировать основные принципы коллективного воспитания:

- учет индивидуальности в педагогическом процессе;
- переход от принуждения к принципу добровольности на основе самостоятельности, самоуправления, соревновательности, самоактивности;
- идейная монолитность педагогического сообщества в деле воспитания гражданина;
- связь творческого труда с обучением [19].

К работе в школе-коммуне В. Н. Сорока-Росинский стремился привлечь творчески работающих педагогов. Он одним из первых стал изучать психологию педагогов и предложил своеобразную типологию учителей: теоретики, реалисты, утилитаристы, интуитивисты (артисты). К сожалению, из-за расхождения в педагогических взглядах с официальными педагогическими инстанциями В. Н. Сорока-Росинский вынужден был покинуть ШКИД. Многие его выпускники стали журналистами, учеными, писателями. Некоторые из них создали художественные произведения о ШКИД [21], которые, однако, не всегда адекватно освещали педагогический опыт школы-коммуны. В конце 50-х гг. педагог сам взялся за написание воспоминаний «Школа им. Достоевского», но завершить их не успел. Большинство рукописей В. Н. Сороки-Росинского погибло в годы войны.

Таким образом, на основании вышеизложенного можно констатировать, что в педагогическом наследии выдающихся деятелей народного образования 20–30-х гг. С. Т. Шацкого, М. М. Пистрака, В. Н. Сорока-Росинского присутствуют идеи и принципы, которые, совершенствуясь и модернизируясь в новых исторических условиях, позволяют придать современной школе инновационную направленность, а также активно решать коренные и вечные педагогические проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев, В. И. Становление и развитие инновационной концепции С. Т. Шацкого: в контексте эволюции отечественной педагогики конца XIX – первой трети XX вв. / В. И. Беляев. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1999. – 224 с.
2. Иванов, А. Г. Опыт-показательные школы Наркомпроса РСФСР (1918–1937 гг.) / А. Г. Иванов. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический институт им. К. Д. Ушинского, 1969. – 128 с.
3. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С. Т. Шацкий; под ред. Н. К. Кузина и др. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 414 с.
4. Кислинская, Н. В. Идеи С. Т. Шацкого о педагогическом образовании и их развитие в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Кислинская. – М., 1994. – 287 с.
5. Колмакова, М. М. М. Пистрак (1888–1940) / М. Колмакова // Советская педагогика. – 1988. – № 12. – С. 106–109.
6. Пистрак, М. М. Насущные проблемы современной советской школы / М. М. Пистрак. – М.: Работник просвещения, 1925. – 187 с.
7. Пистрак, М. М. Работа над программами для II ступени / М. М. Пистрак // На путях к новой школе. – 1926. – № 9. – С. 46–64.
8. Пистрак, М. М. Замечания к программам и материалам для 1-го концентри II ступени (5, 6, 7-е годы обучения) / М. М. Пистрак // На путях к новой школе. – 1926. – № 9. – С. 65–70.
9. Пистрак, М. М. К вопросу о профессионализации II концентри II ступени / М. М. Пистрак // Народное просвещение. – 1925. – № 10–11. – С. 134–147.
10. Пистрак, М. М. Педагогика. Учебник для высших педагогических учебных заведений / М. М. Пистрак. – М.: Учпедгиз, 1935. – 412 с.
11. Кондрашова, Л. В. Некоторые вопросы политехнического образования учащихся в работах М. М. Пистрака / Л. В. Кондрашова // Советская педагогика. – 1974. – № 6. – С. 111–118.
12. Пистрак, М. М. Новое о политехнизме / М. М. Пистрак. – М.: Работник просвещения, 1930. – 59 с.
13. Пистрак, М. М. Проблемы научной педагогики / М. М. Пистрак // Народное просвещение. – 1928. – № 11. – С. 150–152.

14. Школа-коммуна Наркомпроса. Из опыта Московской опытно-показательной школьной коммуны им. П. Н. Лепешинского / под ред. М. М. Пистрака. – М.: Работник просвещения, 1924. – 288 с.
15. Пистрак, М. М. Школа и фабрика / М. М. Пистрак // На путях к новой школе. – 1922. – № 2. – С. 48–61.
16. Пистрак, М. М. Материалы по самоуправлению учащихся / М. М. Пистрак // Вестник просвещения. – 1923. – № 5–6. – С. 164–185.
17. Корнейчик, Т. Д. Педагогическая деятельность М. М. Пистрака (1988–1940) / Т. Д. Корнейчик // Советская педагогика. – 1964. – № 4. – С. 104–114.
18. Кабо, Л. Р. Жил на свете учитель / Л. Р. Кабо. – М.: Знание, 1970. – 96 с.
19. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения / сост., автор вступ. ст. А. Т. Губко. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
20. Губко, А. Т. В. Н. Сорока-Росинский / А. Т. Губко // Советская педагогика. – 1982. – № 6. – С. 131–134.
21. Белых, Г. Республика ШКИД / Г. Белых, Л. Пантелеев. – М.: Работник просвещения, 1927. – 228 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ