

1.2. Ретроспективный анализ изучения и обобщения опыта работы школ и учителей в первой половине XX в.

Передовые учителя, а вслед за ними и основные учительские массы активно включились в строительство советской школы. Они демонстрировали образцы добросовестного отношения к труду, разрабатывали новые методики обучения и воспитания. Однако деятельность педагогов в этом направлении не была должным образом организована. Вспоминая о первых шагах Наркомпроса, Н. К. Крупская писала: «Готовых рецептов, как осуществить выдвинутые лозунги, ни у кого не было» [163, с. 222]. Руководство Наркомпроса переоценило силы рядовых учителей. Им разрешалось «на местах» создавать программы, учебники, новую методику преподавания. При таких установках ставился под сомнение вопрос о необходимости изучения и распространения лучшего опыта школьной работы, поскольку он мыслился как местный и индивидуальный.

Работники Наркомпроса демонстрировали нигилистическое отношение к опыту старой школы. Из школ «изгонялись» учебники и учебные пособия, удалялись парты, кафедры, школьные доски. Считалось, что они «символизируют собой старую школу» [57, с. 137]. В беседе с Н. К. Крупской учитель со стажем работы сетовала: «...Думается, надо бы другому учить, чем раньше, а чему – не знаешь. Инструктора тоже не знают ... ни программ, ни инструкций нет. Чему учить неизвестно» [164, с. 31].

В сложившейся ситуации теории педагогики попытались помочь практикам. В 1919 г. в Казани была издана брошюра А. П. Красновского «План обоснованного изучения педагогического процесса» [161]. Автор издания рассуждал о неупорядоченной трате сил теоретиков, об опыте, который успешно могли использовать педагоги-практики, планах, которые должны «содействовать упорядочению, систематизации, научной обработке и накоплению педагогического опыта школьных работников» [161, с. 8]. Планы включали три раздела: педагогическое самонаблюдение; психолого-педагогическое изучение личности ученика; изучение психолого-педагогического процесса в целом. Каждый план представлял собой перечень вопросов, на которые следовало ответить учителю. Содержание брошюры носило надуманный, оторванный от жизни характер.

Не оказала действительной помощи учителям и книга Ф. А. Лазурского «Естественный эксперимент и его школьное применение» [102]. Методика естественного эксперимента школы Ф. А. Лазурского была направлена на выявление и фиксацию различных свойств психики учащихся в ходе педагогического процесса. Она не давала ответа на вопросы: «Как воспользоваться результатами наблюдений для лучшей организации учебного процесса?», «Каковы пути и средства воспитания и обучения?».

В 1921–1922 гг. в России прошли съезды учителей, на которых практики обменялись опытом организации учебной работы, ведения школьных подсобных хозяйств, привлечения населения к деятельности школы. Так, 23–27 августа 1921 г. состоялся съезд преподавателей физики, химии, космографии, 3–4 сентября 1921 г. – преподавателей русского языка и литературы, 24–29 апреля 1922 г. – работников опытно-показательных учреждений Наркомпроса [302]. К началу работы съездов Наркомпрос опубликовал примерные программы по отдельным предметам. В 1925 г. состоялся Первый учительский съезд, положивший начало «дальнейшей систематической разработке вопросов трудовой школы на основе учета непосредственного опыта массового учительства» [253, с. 28].

Огромную роль в изучении и обобщении опыта работы лучших учителей сыграла газета «Правда», которая в марте 1923 г. объявила конкурс на лучшего учителя. Газета писала: «Знаем ли мы, как живет, работает наш народный учитель? ... Нет, не знаем. А в каких условиях протекает его работа? Как он борется с косной деревней, чтобы отстоять школу? Как изыскивает средства, чтобы иметь возможность продолжать работу?» [151]. В редакцию газеты пришло более 300 писем от учителей. Жюри отобрало для участия в конкурсе 80 авторов писем [302].

По итогам конкурса фамилии 27 учителей были занесены на «Красную доску», 21 учитель получил материальное вознаграждение. Участники конкурса продемонстрировали широкий кругозор, уважение к личности воспитанников, стремление к активному поиску путей улучшения школьного дела. Их опыт широко пропагандировался на страницах педагогических журналов. Так, журнал «На путях к новой школе» в 1923 г. напечатал 22 статьи, в 1924 г. – 37, в 1925 г. – 50 статей [302].

Педагогическая наука в силу своего слабого развития не могла оказать должной помощи учителям в изучении накопленного опыта. «Мы довольно богаты исследованиями о ребенке... но у нас вопиющая бедность знаний самого учителя, главного фактора в педагогическом процессе, ... этот вопрос еще на стадии философствования, а не объективного научного познания», – признавался один из теоретиков того времени [72, с. 15].

Существенный вред педагогической науке и школьной практике нанесли установки, отрицающие значение опыта массовой школы для педагогической теории. Профессор К. Н. Соколов в книге «Учет педагогической работы в школе» утверждал: «Школьный опыт всегда носит массовый характер, а массовый опыт является недостаточно точным, следовательно, не может быть средством научного доказательства истины для другого лица... Массовая школа в большинстве случаев не имеет материала для агитации среди других педагогов» [268, с. 168]. Отрицая научное значение опыта школьной работы, Н. К. Соколов подчеркивал и доказывал: «Педагог в школе должен быть только педагогом, а не научным исследователем» [268, с. 176].

Политика индустриализации обусловила необходимость активного включения учителей в решение вопросов повышения качества обучения, активизации работы по популяризации педагогического опыта. Только за 1926 г. педагогический журнал «На путях к новой школе» опубликовал 32 статьи об опыте массовой школы. К 1927 г. их количество возросло вдвое. Огромный интерес у учителей вызвала публикация М. Веселова «Кабинет учителя – лаборатория массовой методической работы» [56]. Автор изложил в статье идею создания уездного «кабинета учителя», в котором, по его мнению, должна была «соединиться теория с практикой» [56, с. 47].

Период 30-х гг. XX в. в педагогической литературе условно называют временем освоения педагогической теории и критического пересмотра всего предшествующего опыта работы. В значительной степени этому способствовало Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. В документе говорилось о необходимости «сосредоточить работу соответствующих институтов главным образом на изучении и обобщении опыта, накопленного практическими работниками школы» [302, с. 169].

Педагогическая литература 1932–1935 гг. откликнулась на призыв партии изучать и обобщать педагогический опыт. На ее страницах все чаще появлялось описание работы образцовых школ и учителей. Однако голос учителя массовой школы звучал еще слабо. Засилье педологов как на теоретическом фронте, так и в школе мешало развитию педагогической науки, изучению и обобщению опыта.

Передовые учителя активно включились в борьбу с педологами. Так, педагоги одной из образцовых школ составили «Азбуку общей методики» – перечень дидактических правил и советов, относящихся к разным сторонам деятельности педагога [147]. Опытные учителя знакомили начинающих педагогов со своими находками на курсах переподготовки педагогических работников [171].

Передовой педагогический опыт широко популяризировали слеты учителей-ударников. В 1932/33 учебном году состоялись слеты учителей-ударников Урала, Ивановской области, Горьковского края, Северного Кавказа, Казахстана, Белоруссии. Согласно статистике, большинство учителей-ударников имели большой педагогический стаж. Молодежь (стаж до 5 лет) составляла 35 % [267]. Существенными недостатками слетов являлось то, что на них, как правило, присутствовали работники образцовых школ, а доклады, отражавшие интересный и поучительный опыт, не доходили до широкого круга учителей.

Начало подлинному подъему в деле изучения и обобщения педагогического опыта положило Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. В нем отмечалось: «Широкий, разносторонний опыт многочисленной армии школьных работников не разрабатывается и не обобщается, а советская педагогика находится на задворках у Наркомпроса» [34, с. 102]. Выполняя директиву ВКП(б) от 4 июля 1936 г., теоретики педагогики активизировали работу по созданию методики изучения и обобщения педагогического опыта, изданию монографий, освещающих опыт работы школы и отдельных учителей. К началу 1939 г. было подготовлено около 125 проспектов монографий о передовом опыте работы школ [302]. В большинстве из них представлялись разрозненные сведения об эффективном опыте, не выкристаллизовывался опыт, который мог бы использоваться. Характеризуя содержание монографий этого периода, Б. П. Есипов отмечал, что это скорее «педагогическая публицистика и художественная беллетристика, чем наука» [101, с. 45].

Педагогическая наука конца 30-х гг., страдавшая от засилья педологии, отставала от запросов практики. В этот период в СССР преобладали сельские школы. Поскольку большинство из них были одно- и двухкомплектными, учителям приходилось вести занятия с двумя, а то и с тремя классами одновременно. Отсутствие теоретических разработок по данному вопросу привело к тому, что передовые учителя сами стали решать проблему. Появились публикации, отражающие удачные приемы работы педагога с несколькими классами. Особой популярностью пользовалась книга Б. П. Орловского, П. Н. Билевича, А. И. Карасевой «Урок в двухкомплектной школе» [214].

В 20–30-е гг. XX в. проблема обмена педагогическим опытом была обозначена, но не решена. Это подтверждает статья А. М. Гельмонта «Методы изучения лучшего практического опыта школ» [66], в которой автор проанализировал существующую в то время практику изучения и обобщения педагогического опыта. Е. О. Зейлигер-Рубинштейн в статье «К вопросу о собирании и изучении опыта школы» [111] подвергла критике монографии 30-х гг., отражающие опыт работы передовых школ и учителей. По-

ложительным моментом в работах, посвященных изучению и обобщению лучшего педагогического опыта, было то, что учитель рассматривался в них не пассивным объектом изучения со стороны научного работника, а активным участником этого исследования.

К изучению педагогического опыта активно подключились сотрудники АПН РСФСР, созданной в 1943 г. А. Лукин изучил опыт работы школ Московской области [176], С. В. Михайлов раскрыл «секрет» успехов в учебной работе учителей-отличников [192]. Однако ни А. Лукин, ни С. В. Михайлов не обратили внимания на методы изучения и обобщения опыта работы школы и учителя. Этот вопрос широко осветил Е. Я. Голант в брошюре «Об учете и обобщении школьного опыта» [80].

Суждения о необходимости систематического изучения и обобщения педагогического опыта высказал автор учебника по педагогике М. М. Пистрак [231]. Он призвал учителей обмениваться опытом работы внутри каждой школы, указывая при этом на недопустимость массового использования недостаточно проверенного опыта.

Вопросы методики изучения и обобщения педагогического опыта широко обсуждались на конференциях. В 1941 г. состоялась первая конференция по педагогическим наукам. Перед учеными с докладом «Организация и методика изучения и обобщения опыта школьной работы» выступил профессор В. А. Вейкман. Однако труды конференции не были изданы. Итоги учительских конференций [289–290] свидетельствовали, что за предвоенное десятилетие практическими работниками школы был накоплен значительный педагогический опыт.

В годы войны зародилась новая форма организации изучения и популяризации опыта лучших учителей страны – педагогические чтения. Массовый характер они приобрели в послевоенное время. Об этом свидетельствует число докладов, присылаемых на чтения: в 1945–1946 учебном году – 158 докладов, в 1950–1951 учебном году – 4 тыс. [302]. С 1949 г. стали проводиться областные педагогические чтения. В 1949–1950 учебном году они состоялись в 12 краях и областях РСФСР, в 1950–1951 учебном году – в 24 областях. Число докладов, представленных на областные чтения в 1950–1951 учебном году, превысило 2400 [302].

Принципиальные установки по изучению опыта работы передовых школ и учителей были даны в докладе заместителя министра просвещения Л. Дубровиной «Об изучении и распространении лучшего педагогического опыта» [92] на IV пленуме ЦК союза работников начальной и средней школы.

По результатам исследования можно сделать вывод, что содержание большинства работ по методике изучения опыта школьной работы 20-х гг. строилось на лженаучной, педологической основе. И только историческое Постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. позволило учителям выстраивать обучение на основе дидактических принципов. Однако этот опыт не изучался и не обобщался на должном уровне.

Разоблачение лженауки педологии способствовало накоплению передового педагогического опыта. Учителя пропагандировали свои достижения через методические и педагогические журналы. Передовой опыт популяризировался на съездах учителей-отличников, научно-практических конференциях, педагогических чтениях.

Научная разработка методики изучения и обобщения педагогического опыта, начатая в 30-е гг. XX в., получила дальнейшее развитие в 40-е гг. К работе активно привлекались инспектора и методисты. Но, как справедливо отмечала газета «Правда», педагогическая теория все еще отставала от запросов школы. Задача разработки методики изучения и обобщения педагогического опыта оставалась важнейшей педагогической проблемой.