

## Новаторская деятельность отечественных педагогов-практиков в 20–30-е гг. XX в.

Инновационные процессы в образовании обусловлены необходимостью приводить цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания в соответствие с постоянно изменяющимися требованиями общества к личности. Широкого масштаба они достигли на рубеже XIX–XX вв. в России, Германии, Франции, США (Вальдорфская школа Р. Штайнера, школа Френе, Яснополянская школа Л. Н. Толстого) [39].

Передовому педагогическому опыту в России в послереволюционный период придавалось особое 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 масштабов всероссийского. И новая школа откликнулась на призыв государства. Известные педагоги С. Т. Шацкий, М. М. Пистрак, В. Н. Сорока-Росинский выразили ее сущность, 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 Щелково, 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 «Первая опытная станция 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 и II 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 [114].

С. Т. Шацкий вместе с педагогами первой опытной станции поставил дело изучения социальной среды и ее влияния на формирование детей с широким размахом и 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 предопределил 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...» [335, 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» [335, 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 [335].

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» [135]. 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 она организована) – 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. XX в. относится теоретик и практик М. М. Пистрак. С 1918 по 1931 г. он – сотрудник Наркомпроса РСФСР, руководитель опытно-показательной школы-коммуну им. П. Н. Лепешинского. С 1931 по 1936 г. – профессор, затем проректор по научной работе Северо-Кавказского педагогического института. С 1936 г. – директор Центрального научно-исследовательского института педагогики при Высшем Коммунистическом институте просвещения [145]. Все эти годы М. М. Пистрак твердо стоял на позициях партийности, ленинского понимания связи школы с жизнью и политикой Советского государства. «Отказаться от политики, – считал он, – тоже политика, но политика реакционная, и всякий педагог, утверждающий, что педагогика стоит вне политики, этим самым делает политику, сам не ведая того» [229].

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» [233, с. 48]. «В замечаниях к программам и материалам для I-го концентра 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» [226, с. 68]. Выступая против «искусственных связываний всех школьных дисциплин в развивающуюся сплошным образом комплексную работу» [227, с. 136], он критиковал бригадно-лабораторный метод, указывал на недооценку педагогами теоретического образования, связи теории с практикой.

В начале 30-х гг. М. М. Пистрак 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» [231, 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» [231, с. 95].

М. М. Пистрак был одним из пионеров-теоретиков политехнизма [150, 230]. 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 [230].

Проблема политехнизации школы была одной из наиболее острых задач в первые десятилетия Советской власти. Строящаяся школа не имела производственной базы, чтобы обеспечить труд учащихся на подлинно политехнической основе, ощущалась нехватка инженерно-педагогических кадров, не

представлялось возможным организовать труд учащихся на предприятии с новой машинной техникой. Такими возможностями обладали лишь некоторые школы. У значительной части педагогов возник пессимистический взгляд на организацию производственного труда учащихся в городе. Сомневался и М. М. Пистрак, считая, что отсталость хозяйственных форм в деревне позволит легче включить учащихся в традиционный сельскохозяйственный труд. Ошибки в разработке теории политехнического образования теоретик детально проанализировал только в начале 30-х гг. XX в.

Ученый внес значительный вклад в разработку методологических вопросов педагогики [231–232], особенно проблемы организации экспериментальной работы и использования статистических методов 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» [231, 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» [231, с. 28].

Каждое теоретическое положение известный педагог проверял на практике. Занимая высокие должности в Наркомпросе, он продолжал руководить ведущим экспериментальным учреждением – Московской опытно-показательной школой-коммуной им. П. Н. Лепешинского [337]. 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 им. П. Н. Лепешинского стала подлинно новаторской. Ее педагогический коллектив находился в постоянном научном поиске. Экспериментальной проверке подвергались образовательная работа, труд учащихся, ученическое самоуправление. Рассмотрим это на примере организации производительного труда коммунаров.

Прежде чем включить воспитанников в реальный труд, коллектив коммуны досконально изучил несколько производств. Выбор пал на ткацкую фабрику [234]. Педагоги разработали режим трудовой деятельности. Коммунары работали на фабрике 4 раза в неделю по два часа. 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» [229, с. 52]. Фабрика стала рассматриваться как «большой сгусток организованной жизни, вмещающий комплекс явлений технических, хозяйственно-экономических, общественно-политических, трудовых и бытовых, как фактор политического воспитания ребят» [229, с. 52].

Педагоги коммуны им. П. Н. Лепешинского теоретически обосновали и реализовали на практике идею школьного самоуправления. Экспериментальная работа и обобщение опыта лучших школ позволили М. М. Пистраку выявить те условия, без которых самоорганизация учащихся остается лишь благим пожеланием: дружеские отношения между педагогом и ребенком; конкретные дела; участие детей во всей жизни коллектива; тесная связь учреждения с внешним миром.

Основным видом труда учащихся в учебно-воспитательных учреждениях в 20-е гг. являлось самообслуживание. Разруха, нехватка продовольствия обусловили необходимость создания при школах подсобных хозяйств, животноводческих ферм. Руководители школ и отдельные теоретики педагогики считали, что самоокупаемость детских учреждений должна стать правилом, а работа в подсобном хозяйстве – основным видом детского труда. М. М. Пистрак рассматривал самообслуживание в качестве средства воспитания культуры быта, без чего «о новом быте нечего и мечтать» [228, с. 164], считал, что оно должно быть продумано и регламентировано.

Много сил отдавал М. М. Пистрак работе с учителями. Он писал: «Учитель относится к теории differently, даже холодно, иногда даже больше, чем холодно...» [229, с. 6]. В каждом своем выступлении на учительских съездах и конференциях педагог подчеркивал, что во всех вопросах школьной жизни теория дает учителям критерий отбора, оценки и оправдания их действий.

К учителям он предъявлял ряд требований: беззаветная преданность делу, прекрасное знание своего предмета, политехническая подготовка, овладение основами педагогики, общей методикой, умение организовывать детей в учебной и общественной работе [152]. Он рекомендовал учителям не сердиться на учеников, не кричать, поскольку ребята не только привыкли к гневу, но и начнут смеяться над ними. Если учитель поступил неправильно, он должен извиниться перед воспитанниками.

Много ценных мыслей высказал М. М. Пистрак о передовом педагогическом опыте и его использовании в массовой школе: «...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» [229].

В 1934 г. ученый написал учебник для педагогических институтов, в котором подробно раскрыл методологические вопросы педагогики, содержание политехнического образования, научно обосновал необходимость использования различных методов обучения. Учебник педагогики подводил будущего учителя к осознанию необходимости психологического анализа обучения, учебной деятельности учащихся.

М. М. Пистрак 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. теоретик и практик выступил с докладом «Школа и общество» на международной педагогической конференции в Лейпциге. В докладе он глубоко проанализировал две системы образования и воспитания (капиталистическую и социалистическую), научно и убедительно доказал их принципиальное различие, продемонстрировал особенности советской школы как школы нового типа. Озвучивая цель и задачи советской школы, ученый подчеркивал ее творческий, новаторский характер, заботу о воспитании активной личности молодого человека.

В 1937 г. М. М. Пистрак стал жертвой враждебной клеветы. В 1940 г. его жизнь трагически оборвалась.

Значительный вклад в развитие проблемы использования педагогического опыта в системе обучения и воспитания в послереволюционный период внес В. Н. Сорока-Росинский. Педагог длительное время возглавлял школу-коммуны им. Ф. М. Достоевского [126, 273].

Научная деятельность В. Н. Сороки-Росинского до 1917 г. носила преимущественно психологическую направленность. В период с 1906 по 1917 г. были опубликованы его научные статьи «Возможна ли психология как самостоятельная наука», «Психология и самовоспитание», «Психология в России», в которых он попытался критически и объективно разобраться в сложных философских и методологических вопросах развивающейся психологической науки. Все его статьи объединяла мысль: настоящим учителем может стать только тот, кто хорошо знает психологические особенности ребенка. Новаторской идеей можно считать рассуждения В. Н. Сороки-Росинского о том, что, кроме педагогики, должна существовать и автогогика – наука о самовоспитании [87]. Ее задача – помочь каждому индивиду в развитии характера и наклонностей.

В. Н. Сорока-Росинский 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.

Педагог теоретически обосновал и апробировал на практике оригинальную систему воспитания трудных подростков-сирот на основе развития их творческих способностей. Всех своих воспитанников он относил к категории одаренных, 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. Широко использовал на практике 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». Однако вышеуказанные работы не были опубликованы.

Передовая практика воспитания коллектива школы-коммуны им. Ф. М. Достоевского помогла педагогу 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 [273].

В процессе многолетних наблюдений за работой учителей в школе-коммуне В. Н. Сорока-Росинский разработал типологию педагогов: теоретики, реалисты, утилитаристы, интуитивисты (артисты).

Но из-за расхождений в педагогических взглядах с официальными педагогическими инстанциями он вынужден был прервать исследования, направленные на изучение психологии учителей, а затем и вовсе покинул коммуну им. Ф. М. Достоевского.

Многие выпускники коммуны стали достойными людьми: журналистами, учеными, писателями. Отдельные из них создали художественные произведения о коммуне [37], но не всегда адекватно освещали педагогический опыт учреждения. Этот факт заставил В. Н. Сороку-Росинского в конце 30-х гг. взяться за написание воспоминаний «Школа им. Достоевского». Завершить труд педагог не успел. Большинство его рукописей сгорело в годы войны.

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 фундаментальные и вечные педагогические проблемы.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ