

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.012

П. В. Васильев

Преемственность подходов к пониманию сущности педагогического взаимодействия в педагогической теории и практики 20-х гг. с дореволюционной педагогикой

В истории отечественной педагогики первая треть XX в. представляла собой единый этап в отношении понимания взаимодействия учителя и учащегося. На протяжении данного периода представления о взаимодействии участников педагогического процесса эволюционно развивались в направлении развития идеи субъект-субъектного взаимодействия. Наиболее заметными подходами, развивавшими указанную идею, являлись «естественное воспитание» и «педагогика среды».

Ключевые слова: *учитель, учащийся, педагогический процесс, взаимодействие, объект и субъект образовательного процесса.*

P. V. Vasilyev. Continuity of approaches to understanding of essence of pedagogical interaction in the pedagogical theory and practice of the 20th with pre-revolutionary pedagogics

In the history of domestic pedagogics the first third of the XX century represented a uniform stage concerning understanding of interaction of the teacher and the pupil. Throughout this period of idea of interaction of participants of

pedagogical process evolyutsionno developed in the direction of development of idea the subject — subject interaction. The most appreciable approaches developing specified idea, «natural education» and «environment pedagogics» were.

Keywords: *teacher, pupil, pedagogical process, interaction, object and subject of educational process.*

Одна из особенностей педагогики 20-х гг. состояла в ее значительной преемственности с отечественной педагогикой предшествующего десятилетия. Несмотря на видимое изменение педагогической риторики, основные признаки «новой» школы практически полностью воспроизводят набор педагогических идей прогрессивной дореволюционной педагогики. Мы можем увидеть в России 20-х гг. и прежние ценности педоцентрической педагогики, и борьбу со «старыми» субъект-объектными подходами, и все тот же набор средств, предлагавшихся для построения субъект-субъектного взаимодействия в педагогическом процессе. Основные изменения состояли лишь в том, что прекратила свое существование официально-государственная педагогика дореволюционного периода, а религиозно-философское течение переместилось в пространство русского зарубежья.

Отечественная педагогическая наука 20-х гг. по-прежнему опиралась на ценности педоцентризма. Ученые-педагоги тех лет по-прежнему ставили в центр педагогической системы ребенка с его жизненным опытом, его интересами, стремлениями, потребностями, его саморазвитием.

Действительно новой в 20-е гг. была практика работы школы. Те педагогические идеи, которые в начале XX в. выдвигались педагогами-теоретиками и апробировались в практике отдельных школ, теперь получили право на проверку в массовой школьной практике. Таким образом, практика 20-х гг., с одной стороны, «отрабатывала» идеи двух предшествующих десятилетий, с другой — ориентировалась на новый, «партийный» образовательный заказ, что образовывало нередко причудливую эклектику различных, а подчас и взаимоисключающих подходов.

Рассмотрим некоторые важнейшие подходы к построению субъект-субъектного педагогического взаимодействия, существовавшие в педагогической теории 20-х гг. и апробировавшиеся на практике.

Естественное воспитание — гуманистический подход в педагогике первой половины 20-х гг., унаследовавший многие черты дореволюционного «свободного воспитания».

В России в начале XX в. его поддерживали и развивали К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, С. Т. Шацкий и ряд других педагогов. Они были едины в том, что важнейшей целью воспитания является свободное и разностороннее развитие детской личности, раскрытие в каждом ребенке его индивидуальных особенностей и лучших нравственных качеств; ребенок и воспитатель представлялись равноправными участниками педагогического процесса. Отношения между учителем и учеником рассматривались сторонниками свободного воспитания как отношения равенства, учитель, по их мнению, не должен иметь никакой власти над учеником. Главным средством, главным орудием свободного воспитания становился личный пример учителя.

Одновременно с этим представители свободного воспитания исходили из того, что цель воспитания не может быть привнесена извне, авторитарно задана, а должна вытекать из законов развития детской природы. Процесс воспитания понимался ими как творческое самораскрытие человеческой души. Любой, даже самый незначительный акцент на том, что ребенок может быть не только субъектом своего саморазвития, но и объектом внешнего воздействия, рассматривался представителями данного направления как посягательство на главную ценность — его внутреннюю свободу.

Таким образом, ребенок являлся самоцелью свободного воспитания. Поясняя этот момент, К. Н. Вентцель говорил о том, что воспитание должно служить самому себе и не иметь никакой «внешней цели» [5, с. 125].

Современные историки педагогики отмечают влияние идей свободного воспитания на «Положение о единой трудовой школе» [7, с. 15].

Наиболее последовательно идеи естественного воспитания отстаивал в эти годы П. П. Блонский. «Социалистическое и естественное воспитание — синонимы», — утверждал он [2]. Трудовая школа, предлагаемая П. П. Блонским, резко контрастировала с дореволюционной школой, практически являясь ее антиподом, и была выдержана в духе, близком к свободному воспитанию. «Воспитание, — писал

П. П. Блонский в 1919 г., — должно быть не отработкой, не отшлифовыванием, но внутренним стимулированием развития ребенка» [2, с. 179].

Другой видный советский педагог тех лет, А. А. Пинкевич, в 1923 г. отмечал, что воспитание есть «содействие всестороннему развитию здорового, сильного, активного, смелого, самостоятельно мыслящего и действующего... человека-творца, человека-борца» [9, с. 32]. Отметим акцент на воспитании «самостоятельно мыслящего и действующего» человека, т. е. на воспитании субъектной позиции. Этот акцент близок устремлениям либерально-демократического крыла дореволюционной российской педагогики.

Таким образом, одной из важнейших задач в педагогике естественного воспитания в 20-е гг. выступала поддержка собственной субъектной позиции учащегося, развитие его самосознания, обеспечение условий для его личностного самоопределения (проходившего в русле практического участия школьников, в разносторонне понимавшейся «революционной борьбе»).

В то же время теоретические разработки идей «естественного воспитания» в 20-е гг. достаточно слабо отразились в школьной практике. Скорее, в ряде случаев происходило «встречное движение снизу», выразившееся в стремлении ряда педагогов, особенно в период 1918—1921 г., самостоятельно строить педагогический процесс на новых основаниях, полностью противоположных дореволюционной школе. Характерный пример приводит в своей работе историк педагогики Ф. Ф. Королев. Учительница одной из школ Самарской губернии в своем отчете сообщала, что переложила всю работу на плечи учащихся и требовала, чтобы каждый учащийся старался по возможности все сделать самостоятельно, пользуясь указаниями учительницы лишь в трудных случаях. Учительница как бы с гордостью писала: «Я ухожу из роли учительницы, а становлюсь руководительницей, предоставляя учащимся самостоятельно, творчески работать» [6, с. 315].

В 20-е гг. активизировалась разработка еще одного подхода, сформировавшегося в дореволюционный период, а именно идеи **«педагогики среды»**. В послеоктябрьский период возникло своеобразное представление о воспитании как о целенаправленной деятельности широкой общественности, которой руководят квалифи-

цированные работники просвещения. Формированию этого представления во многом способствовало провозглашение воспитания в Советской республике общественным делом. В данном случае субъектом педагогического процесса наряду с учителем впервые стала рассматриваться общественность.

Об этом прямо писал П. П. Блонский в своей статье «Учитель трудовой школы»: «Скоро ли создастся новая трудовая школа?... Ни на секунду раньше, нежели когда примут участие в ее строительстве широкие народные массы. Народная трудовая школа создается не только для народа, но и народом. И только когда наш народ станет «субъектом образования», ... только тогда и может быть речь о народном образовании в подлинном смысле этого слова» [3, с. 69].

В рамках педагогической дискуссии 20-х гг. активно обсуждались два вопроса, связанные с идеей педагогики среды. Первый: может ли педагогика ограничиваться изучением только школьного процесса воспитания, или педагогическая наука должна расширить свои границы и исследовать «широкий воспитательный процесс», охватывающий все стороны жизни личности? Второй вопрос: должна ли педагогика изучать только процесс воспитания детей или же ее предметом является процесс воспитания человека в течение всей его жизни?

По словам педолога М. Я. Басова, в которых выразилось типичное для 20-х гг. мнение, школьный процесс есть лишь часть всего педагогического процесса в целом, так как «воспитывает человека не только школа, но и вся общественная среда» [1, с. 22].

Наиболее активно идеи педагогики среды отстаивала видный педагог 20-х гг. М. В. Крупенина. По ее мнению, субъектом воспитания должны стать все взрослые граждане. Для этого должно было произойти «отмирание школ», иначе говоря, трансформация нынешних школ в школы-предприятия, школы-колхозы и т. д., где не будет учителей в традиционном смысле слова [8].

Свои педагогические идеи М. В. Крупенина частично апробировала на организованной ею Станции социального воспитания при Трехгорной мануфактуре. Это было объединение, включавшее в себя 10 школ, 10 детских садов, детскую библиотеку и клуб. Основной проблемой, которая находилась в центре внимания педагогического коллектива, являлось исследование путей включения учащихся

в активную деятельность по преобразованию окружающей среды. Воспринимая эту среду изначально как достаточно консервативную и даже реакционную, педагоги вовлекали учащихся в осуществление самой различной работы, связанной с политическими компаниями, санитарно-гигиенической деятельностью, благоустройством, борьбой за здоровый образ жизни. Считалось, что именно благодаря активному участию детей в конкретных делах удастся не только сформировать необходимые нравственные качества детей, но и существенно изменить жизнь их родителей, взрослых в целом [4, с. 101—102].

По-видимому, М. В. Крупенина не замечала противоречия: утверждая в теории, что среда должна воспитывать учащихся, на практике она занималась прямо противоположным — силами учащихся перестраивала среду. Все это, на наш взгляд, лишний раз свидетельствует об утопичности самой идеи «педагогизации среды», разработка которой началась в отечественной педагогике еще в дореволюционные годы.

Итак, выделим характерные особенности в представлениях о педагогическом взаимодействии, свойственные отечественной педагогике 20-х гг.

Во-первых, как мы уже отмечали, в указанный период преемственно и эволюционно развивались подходы, основанные на ценностях педоцентризма и направленные на гуманизацию педагогического процесса, на придание ему субъект-субъектного характера. Для этого предлагались такие уже известные ранее средства, как построение отношений сотрудничества педагогов и детей в трудовой и учебной деятельности; использование организационных форм и методов обучения, способствующих активизации учебного процесса (исследовательский метод, Дальтон-план, «метод проектов»); организация внеклассной деятельности учащихся; «педагогизация среды». Относительно новым средством можно считать педагогическую технологию воспитания в коллективе.

Во-вторых, в 20-е гг. представления о понимании сущности взаимодействия педагога и воспитанника в педагогическом процессе обогатились следующими основными представлениями: представлением о сложной диалектике субъектного и объектного начал в позиции ребенка как участника педагогического процесса; идеей ре-

ализации субъектной позиции учащегося посредством постановки его в позицию субъекта построения своего индивидуального образовательного маршрута; представлением о внешкольной общественности как о (потенциальном) субъекте педагогического процесса; идеей полисубъектного воспитательного процесса в условиях воспитания в коллективе на основе «параллельного педагогического воздействия».

Таким образом, первая треть XX в. (с начала столетия до начала 30-х гг.) представляла собой в отношении понимания взаимодействия учителя и учащегося единый историко-педагогический этап. Сами же представления о взаимодействии участников педагогического процесса эволюционно развивались в направлении развития идеи субъект-субъектного взаимодействия.

* * *

1. Басов М. Я. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1975. 432 с.

2. Блонский П. П. О наиболее типичных ошибках при организации трудовой школы // Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. С. 165—180.

3. Блонский П. П. Учитель трудовой школы. М.: Издательский дом Ш. Амонашвили, 2000. С. 63—70. (Антология гуманной педагогики).

4. Богуславский М. В. XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002. 336 с.

5. Вентцель К. Н. Свободное воспитание: сборник избранных трудов. М.: Профессиональное образование, 1993. 172 с.

6. Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917—1920. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 551 с.

7. Котряхов Н. В., Холмс Н. Е. Теория и практика трудовой школы в России (1917—1932 гг.). Киров: Кировский пединститут, 1993. 95 с.

8. Крупенина М. В., Шульгин В. Н. В борьбе за марксистскую педагогику. М.: Работник просвещения, 1929. 185 с.

9. Пинкевич А. П. Педагогика. М.: Работник просвещения, 1923. Т. 1. 256 с.