



ФАКТЫ



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИКИ СРЕДЫ В РОССИИ КОНЦА XIX — ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

Е. В. СТАРОДУБЦЕВА,
старший преподаватель кафедры теории и методики
дошкольного образования ГОУ ДПО НИРО

В статье отражены основные тенденции становления и развития идеи воспитания средой в России конца XIX — начала XX века. Раскрыты основные направления и подходы к изучению и организации средовых воздействий в соответствии с периодизацией этапов развития отечественной педагогики среды.

Ключевые слова: *социальная среда, средовые воздействия, рефлексологический подход, биосоциальный подход, средовая диагностика, воспитательные возможности среды*

Несмотря на то что изучение и воспроизведение опыта воспитания средой представлены во многих исследованиях (Р. Б. Вендровская, Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский, В. М. Полонский, Л. И. Новикова, Ф. А. Фрадкин, В. Д. Семенов, Ю. С. Мануйлов, Т. Г. Зеленова, Б. З. Вульф, Л. П. Лисицкая, Г. Н. Козлова и др.), проблема воссоздания процесса исторического развития теории и практики педагогики среды в России конца XIX — начала XX века в его важнейших чертах и направлениях и обнаружения на этой основе тенденций ее будущего развития остается не до конца осмысленной. Раскрытие исторических аспектов развития отечественной педагогики среды обозначенного периода как «теории и практики установления черт, свойств, качеств индивидуумов под воздействием организованной социальной

среды» [9, с. 27] позволит рассматривать ее не только как элемент предшествующей эпохи, но и как факт сегодняшнего дня, помогая нашему педагогическому самоопределению, обогащая его новыми смыслами. Становление и развитие педагогики среды в России, этапы, факторы и условия, традиции освоения среды, возможности ее использования представляют научный и практический интерес.

Исследование обозначенной нами проблемы предусматривает решение важного методологического вопроса о том, как отразилось влияние общественно-политических условий жизни государства на развитии теории и практики педагогики среды в России указанного периода. Анализируя теоретические концепции средовой обусловленности развития личности, мы сочли необходимым выделить в данном периоде три качественно различных

этапа. Основанием для периодизации отечественной педагогики среды и последующего анализа материала служит концептуальная модель «работы» со средой (ребенок — среда — педагог) в рамках педагогического процесса изучаемого периода, отражающая суть, значение среды и способы ее использования в воспитательных целях.

Первый этап — *предпосылки возникновения* (конец XIX — начало 20-х годов XX века). В этот период педагогическая цель во взаимосвязи со средой предусматривала исключительно выявление и развитие индивидуальности ребенка (К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, Ф. М. Достоевский, П. Ф. Каптерев, Н. Н. Иорданский, А. П. Лазурский, П. Ф. Лесгафт, П. П. Блонский, Д. А. Лазуркина и др.).

Проблема человека на рубеже веков находилась в центре внимания. Ребенок рассматривался не только как объект воздействия социальной среды, условий жизни, но и как личность, способная активно воспринимать явления окружающего мира и перерабатывать их в зависимости от внутренней мотивации и индивидуальных особенностей. Понимая детскую среду как самостоятельный фактор воспитания, ученые отмечали сложность, изменчивость, разнообразие влияний факторов среды (природы, семьи, улицы, школы, государства, отдельной личности, коллектива, физической, психической среды и др.) на формирование качеств личности ребенка. При этом акцент делался на избирательном характере реакций ребенка на воздействия среды. Сторонники концепции свободного воспитания (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко и др.) подчеркивали неоднозначность ее воздействия на юную личность: социальная среда, с одной стороны, оказывает огромное влияние на ее становление, расцвет, с другой — может не только направлять этот процесс, но и ограничивать его.

Осознание учеными необходимости учета как положительных, так и отрица-

тельных влияний окружающей среды на ребенка определило к началу XX века насущную потребность ее изучения с целью совершенствования воспитательного процесса.

Первоначально исследования осуществлялись на эмпирическом уровне (социально-педагогическое обследование) и имели малодифференцированный характер. Педагоги старались как можно шире и полнее охватить эту среду, учесть многообразное содержание социального бытия (изыскания, проводимые в обществе «Сетлемент», «Детский труд и отдых» и др.).

Применялись такие методы, как непосредственное планомерное и непланомерное наблюдение педагогов и врачей, простое описание наблюдений, анкетирование, беседа. Обследования проводились эпизодически, касались в основном злободневных проблем и не предполагали углубленного анализа. Особое место занимали исследования детей как представителей определенной социокультурной среды (Н. Н. Иорданский, С. Т. Шацкий и др.). Анализ детских рисунков, поделок, сочинений рассматривался как предварительный этап «вхождения» в проблему изучения среды.

Основой организации воспитательного процесса становилось создание условий для естественного развития природных сил и дарований ребенка, включение его в свободную творческую деятельность (познавательную, художественную, игровую, труд, общение). Предлагались различные варианты использования в воспитании положительных и нейтрализации отрицательных средовых воздействий: посредством организации косвенного, а не прямого влияния, посредством организации социальной среды, максимально учитывающей детские потребности. Наи-

На рубеже XIX—XX веков ребенок рассматривался не только как объект воздействия социальной среды, условий жизни, но и как личность, способная активно воспринимать явления окружающего мира и перерабатывать их в зависимости от внутренней мотивации и индивидуальных особенностей.

более ценным мыслилось гармоничное сочетание благоприятных условий внешней обстановки. Способы «вмешательства» руководителя в организацию детской среды были различны: создание обстановки, установление режима, организация труда. «Чем сильнее среда, — писал Н. Н. Иорданский, — тем мощнее и полнее должна бы проявиться роль руководителя в ней. Чем утонченнее влияние ее, тем незаметнее, но глубже воздействие на нее или противодействие руководителя» [5].

Таким образом, исследования отечественных ученых на данном этапе не только показали необходимость учета влияния окружающей среды на ребенка, но и явились первыми попытками определить механизм влияния среды на развитие индивидуальности ребенка и само понятие «среда» с педагогических позиций.

Второй этап — *теоретическое осмысление* (начало 1920-х — 1929 год). В этот период педагогическая цель во взаимосвязи со средой соотносилась как с развитием индивидуальности, так и с формированием определенного типа личности (В. М. Бехтерев, Е. А. Аркин, И. А. Арямов, А. Б. Залкинд, С. С. Моложавый, Н. К. Крупская, А. С. Залужный, С. Т. Шацкий, Л. С. Выготский, М. Я. Басов, В. Н. Шутьгин, С. А. Каменев и др.).

Сторонники биосоциального подхода рассматривали биологическую и социальную линии развития человека в их взаимосвязи с учетом определяющей роли общественной активности личности.

На границе двух эпох, что пролегла в 1917 году, смена парадигм воспитания обусловила изменение социальных установок во

всех сферах формирования общественной мысли. За основу социально-педагогической концепции нового государства были взяты взгляды основоположников марксистского учения. Идея классового подхода к организации как собственно воспитания, так и исследований в области педагогики становится ведущей в течение всего рассматриваемого нами периода. Заданность параметров нового человека (активный строитель коммуниз-

ма, общественные интересы выше личных и т. д.) в соответствии с интересами социалистического общества ставит перед педагогической наукой задачу скорейшей разработки механизмов формирования новой личности.

Анализ теории воспитания личности в среде позволяет обозначить основные подходы (рефлексологический, биосоциальный) в ее развитии, находившиеся под воздействием марксистско-ленинской методологии. Рефлексологи (В. М. Бехтерев, Е. А. Аркин, А. Р. Лурия, Е. К. Сепп, В. Н. Осипова и др.) утверждали, что влияние среды сводится к воздействию на человека как на биологический организм, а социальная среда влияет на него опосредованно — как экологический фактор и как совокупность физико-химических воздействий. Среда в этом понимании вырабатывает у человека необходимые для жизни функции приспособления. Сторонники биосоциального подхода (П. П. Блонский, А. Б. Залкинд, С. Т. Шацкий, А. Г. Калашников, А. С. Макаренко и др.) обратились в первую очередь к вопросу об активности личности, способной преобразовывать окружающую среду. Характерной особенностью концепций, разработанных этими учеными, является попытка рассмотреть биологическую и социальную линии развития человека в их взаимосвязи с учетом определяющей роли общественной активности личности. Согласно данному подходу, непременным залогом успешного воспитания личности является ее воспитание в коллективе. Проблема взаимодействия личности и среды мыслилась и решалась как проблема взаимообусловленности педагогической цели и воспитательного средства. Подчеркивалась определяющая роль целевой установки по отношению к остальным компонентам учебного процесса. Функции среды сводились к «формирующему» и «охраняющему» влиянию (П. И. Люблинский, С. С. Моложавый).

Поиск возможностей быстрого, радикального преобразования среды иници-

ировал ее разностороннее изучение (педолого-педагогическое обследование) с детальной разработкой целевого и содержательного аспектов. Были созданы лаборатории, секции и научные учреждения: секция педагогики среды Института методов школьной работы, лаборатория при 2-м МГУ, Первая опытная станция Наркомпроса и др. Теоретическое осмысление проблемы изучения среды было тесно взаимосвязано с практической работой. На данном этапе сложились два подхода к изучению среды (основным критерием, разграничивающим данные подходы, мы определяем цели изучения среды).

Во-первых, среда рассматривалась как условия развития ребенка (А. Залужный, Е. А. Аркин, Н. Н. Иорданский, А. А. Невский, П. И. Люблинский, А. С. Дурново и др.). Средовая диагностика мыслилась как искусство варьирования среды (А. Б. Залкинд, П. П. Блонский и др.), начиналась с изучения среды и заканчивалась оценкой личности.

Во-вторых, среда изучалась как важное и мощное педагогическое средство (С. С. Моложавый, С. Т. Шацкий, В. Н. Шульгин и др.). Данный подход основан на необходимости изменения, «педагогизации», «переделки» среды.

Предлагались различные пути изучения среды. При непосредственном исследовании ближайшего окружения ребенка важное место занимало изучение влияния экономических, бытовых, семейных условий на воспитание детей (П. Ф. Лесгафт, Н. Н. Иорданский и др.). Непосредственное наблюдение, беседы с родителями и детьми на дому, заполнение специальных учетных карточек давали достаточно полное представление о бытовом окружении детей. Результаты исследований использовались в педагогическом проектировании дальнейшей деятельности. В качестве исследовательского метода широко применялся педагогический эксперимент, который посредством качественного анализа среды

установить причинно-следственные связи процессов и явлений (Н. Н. Иорданский, сотрудники Первой опытной станции).

Одним из путей опосредованного изучения среды являлось исследование ребенка как носителя влияний среды. С целью установления направленности поведения ребенка в той или иной окружающей его действительности изучались прежде всего его реакции на внешние (средовые) раздражители.

В этой связи педологи (С. С. Моложавый, С. Т. Шацкий и др.) анализировали игровую и трудовую деятельность (детские рисунки, сочинения и др.) ребенка, ее результаты, речевое поведение и другие проявления детской активности.

Считалось, что среда способна оказывать необходимое позитивное влияние на детей в том случае, если она педагогически целесообразно организована. Характер воздействий на среду был разносторонним и внутренне противоречивым. Под организацией косвенного влияния подразумевалась работа над социальным окружением ребенка. Однако в качестве воспитывающей среда понималась не одинаково.

Л. С. Выготский, Н. Н. Иорданский, С. Т. Шацкий, В. Н. Шульгин таковой считали все социальные условия, окружавшие человека не только в детстве, но и в течение всей жизни. Указание имеющихся возможностей и препятствий на пути к улучшению социального положения человека ученые относили к прогнозу, составляющему основу плана социальной помощи лицам, окружающим ребенка. А. В. Луначарский, С. С. Моложавый, П. В. Архангельский, Н. И. Попова в качестве воспитывающей признавали лишь организованную, связанную со школой как главным институтом воспитания среду. Причем создаваемая среда должна была, с одной стороны, воспитывать,

Считалось, что среда способна оказывать необходимое позитивное влияние на детей в том случае, если она педагогически целесообразно организована, однако характер воздействий на среду был разносторонним и внутренне противоречивым.

выявляя в ребенке индивидуальные, присущие только ему особенности, с другой — формировать коллективиста, способного активно влиять на окружающую его действительность. Характеристика среды, создаваемой детьми, имела две стороны: формальную структуру (самоуправление как аппарат, организующий и направляющий работу всего коллектива учащихся) и содержание (основные линии работы школьного коллектива: хозяйственно-экономическая, общественно-политическая, культурно-просветительная и учебная). Роль педагога в организации детской среды заключалась в использовании ее положительных влияний и противодействии отрицательным, а также помощи в самоорганизации, самообразовании и саморазвитии ребенка.

Таким образом, среда рассматривалась, с одной стороны, как объект исследования педагогической науки и условие изучения индивида, проектирования и прогнозирования воспитательного результата, а с другой — как основное средство развития и формирования личности.

Среда рассматривалась, с одной стороны, как объект исследования педагогической науки и условие изучения индивида, проектирования и прогнозирования воспитательного результата, а с другой — как основное средство развития и формирования личности.

Третий этап — *программно-методический* (1929—1936 годы). В этот период педагогическая цель во взаимосвязи со средой соотносилась только с формированием типа личности в интересах общества (М. В. Крупенина, А. Г. Калашников, М. С. Бернштейн, С. М. Ривес, А. С. Макаренко, А. А. Невский, А. М. Гельмонт, Е. Лившиц, Л. М. Васерман, Г. А. Фортунатов и др.).

Использование воспитательных возможностей среды было подчинено жесткой детерминации задач образования с целью ускорения темпов культурной переделки масс, перековки общественной психологии, целевого изменения человека. Идеологами социального воспитания (А. В. Луначарский, М. В. Крупенина и др.), цель которых заключалась в раз-

витии социалистического типа личности, соответствующим образом определялась и функция среды. Она должна была оказывать на детей формирующее воздействие. Изучение среды (социолого-статистическое) проводилось по следующим направлениям:

✓ разработка методологических вопросов (критический анализ методов учета и изучения среды, установление проверенной системы показателей и измерительных единиц для педагогического учета и изучения социально-бытовой среды и среды широкого окружения);

✓ практическое изучение педагогики пролетарской и крестьянской среды (составление детальных «средовых карт» и характеристик).

Социологический анализ предусматривал всесторонний охват среды во всем богатстве входящих в нее компонентов (базисных — производственных, экономических и надстроечных — политических, психологических и идеологических). Предпочтение отдавалось количественным (статистическим) методам анкетирования и тестирования. Для изучения идеологии среды был разработан метод коллизий — жизненных задач, предлагаемых испытуемому для разрешения. Использовались и такие приемы, как дифференциация, схематичный контур среды, систематический повтор обследования по определенным временным периодам (для отражения динамики среды), длительное изучение среды семьи (для выявления «социальной типологии» семьи).

Педагогическую организацию среды представляли как средство регулирования детского поведения. Ученые пришли к выводу, что воздействия в приспособительном процессе со стороны неорганизованной (семьи, улицы, условий производственной жизни, внешкольных воздействий и т. д.) и организованной (школа, общественные группы, классы и др.) в воспитательных значениях среды различны. Основными в социальном воспитании считались целевые воздействия сре-

ды, организуемой, в первую очередь, в школе.

Особое место в исследованиях А. С. Макаренки, А. С. Залужного, К. П. Веселовской, Г. А. Фортунатова и других ученых данного периода занимает проблема изучения и организации детского коллектива как «питательной среды» формирования социалистического типа личности. Теоретиками педагогики среды (А. П. Пистрак, А. С. Залужный и др.) была определена новая роль педагога в воспитательном процессе. Ему предписывалось быть организатором среды для детей и среды самих детей.

Согласно постановлению ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 года были отменены любые попытки социального исследования экономических и культурно-бытовых условий жизнедеятельности школьников. После известного постановления ЦК ВКП(б) 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» исследования в этой области прекратились.

Таким образом, педагогика среды в России конца XIX — начала XX века

носила эволюционный характер. Педагогическая цель во взаимосвязи со средой на разных этапах соотносилась с развитием индивидуальности и формированием личности ребенка, что было обусловлено различными целевыми установками образовательной политики государства. Новаторские идеи, многообразие методов и приемов использования возможностей среды в теории и практике отечественной педагогики среды могут быть успешно реализованы в современных условиях с учетом реалий сегодняшнего дня. Учет основных подходов к изучению и организации среды позволит обогатить инструментарий средовой диагностики, а также комплекс продуцирующих действий со средой, ориентированный на преобразование личности ребенка посредством изменения способов и условий его бытия. Обращение к историческому опыту позволило нам обозначить основные подходы к определению тех ценностей, которые служили основой взглядов на среду, увидеть ее возможности в формировании и развитии личности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басов, М. Я. Общие основы педологии / М. Я. Басов. — М. ; Л., 1928—1930.
2. Выготский, Л. С. Основы педологии / Л. С. Выготский. — Л., 1934.
3. Гельмонт, А. М. К методике педологического обследования среды / А. М. Гельмонт // Педология. — 1929. — № 1—2.
4. Залкинд, А. Б. Основные вопросы педологии / А. Б. Залкинд. — М. : Работник просвещения, 1930.
5. Иорданский, Н. Н. Организация детской среды / Н. Н. Иорданский. — М. : Работник просвещения, 1925.
6. Калашников, А. Г. Вопросы воспитания в социологическом освещении / А. Г. Калашников // Педагогическая энциклопедия. — Т. 1. — М. : Работник просвещения, 1927.
7. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт ; сост. И. Н. Решетень. — М. : Педагогика, 1988.
8. Люблинский, П. И. Методика социального обследования детства / П. И. Люблинский. — М. ; Л. : ГИЗ, 1928.
9. Мануйлов, Ю. С. Воспитание средой : сб. ст. / Ю. С. Мануйлов. — Н. Новгород : НГЦ, 2003.
10. Моложавый, С. С. Педология на I съезде по изучению поведения человека / С. С. Моложавый // Педология. — 1930. — № 3.
11. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. / С. Т. Шацкий. — М. : Просвещение, 1964.