

Н. Б. Ромаева,
А. П. Ромаев

**РАЗВИТИЕ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДОЛОГИИ
(20–30-е гг. XX в.)**



УДК 379.8
ББК 74.100.58

Авторы статьи рассматривают развитие отечественной педологии, основные направления данной науки — медицинское, рефлексологическое, эволюционное, социогенетическое, несущие гуманистический характер.

Ключевые слова: педология; школа В. П. Кащенко; П.П. Блонский; С. С. Моложавый, А. С. Залужный, А. Б. Залкинд.

N. Romaeva,
A. Romaev

**THE DEVELOPMENT OF PEDOLOGY
(20–30-ies 20th century)**

The authors examine the development of Russian pedology. The main branches of the science are medical, reflexological, evolutionary, sociogenetic, which have humanistic character.

Keywords: pedology; Kashchenko School; P.P. Blonsky; S.S. Molozhaviy, A. S. Zaluzhnyi, A.B. Zalkind.

Название новой науки о целостном изучении ребенка — педологии — было дано в 1893 г. Оскаром Хрисманом, учеником известного американского психолога Стенли Холла. Возникновение педологии было обусловлено проникновением в психологию и педагогику эволюционных идей и развитием прикладных

отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Первые работы педологического характера относятся к началу XX в. (в зарубежных странах — С. Холл, Дж. Болдуин, Э. Мейман, В. Прейер и др., в России — В. М. Бехтерев, Г. И. Россолимо, А. П. Нечаев и др.).

В русской педагогической науке педология была широко представлена на съездах по педагогической психологии (1906, 1909 гг.) и экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916 гг.). Вышедший с 1904 г. под редакцией В. М. Бехтерева журнал «Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма» с 1912 г. получил название «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии». После революции 1917 г. развилась сеть педологических учреждений, была издана обширная литература, проведены конференции (1927) и съезд педологов (1928), выходил журнал «Педология» (1928–1932).

В отечественной педологии со временем сформировались следующие основные направления: медицинское, рефлексологическое, эволюционное, социогенетическое, которые носили выраженный гуманистический характер, так как основными чертами были: изучение возрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков, построение образовательного процесса на основе учета этих знаний; доверие, уважение личности ученика, вера в его силы и способности. Представители всех направлений занимались разработкой методик для выявления индивидуальных особенностей личности, апробировали их в общеобразовательных и специальных заведениях.

Самым ранним можно считать медицинское направление, так как первое поколение педологов в основном представляли врачи. Их привлекали, в первую очередь, «исключительные

дети» — так называли тогда детей одаренных, а также дефективные, калеки, трудные в воспитательном отношении. Возникла специальная отрасль — педология исключительного детства. Замысел создания лечебно-воспитательного учреждения для «дефективных, нервных и трудных детей» появился у В. П. Кащенко (1870–1943) в 1905 г. Изучив детскую психологию, психопатологию, познакомившись с работами Г. И. Россолимо, А. Н. Нечаева, А. Ф. Лазурского, побывав за границей в лучших дефектологических учреждениях, Кащенко открывает в 1908 г. в Москве санаторий-школу, сочетавший в себе педагогические, лечебные и исследовательские цели [2].

В санатории было 22 воспитанника, 14 постоянных сотрудников, три человека приглашались для воскресных экскурсий с детьми. В школе было много зелени и цветов, стены украшали картины и поделки, сделанные в основном самими воспитанниками. Красивая обстановка и собственные усилия детей по ее созданию являлись, по мысли В. П. Кащенко, необходимыми условиями воспитания «изящества духа», которое «будет впоследствии одним из могущественных хранителей обновленной души дефективного ребенка». Труд занимал в жизни воспитанников важное место: каждый день по два часа дети вырезали, раскрашивали, клеили, выпиливали, строгали и т. д. Поручались детям и различные хозяйственные работы: подметание двора, уборка сада, расчистка катка, топка бани.

Физическое здоровье находилось под пристальным наблюдением персонала. Вновь поступающие воспитанники проходили тщательное медицинское обследование, по результатам которого определяли необходимость того или иного режима для данного школьника, так как одним из основных гигиенических требований и вместе с тем воспитательным и психотерапевтическим фактором выступал именно режим дня. В безусловности требований была заложена дисциплинирующая сила, особенно для слабовольных, капризных детей. Что было не менее важно, требования к детям были одни и те же у всех учителей и воспитателей. Что было запрещено однажды, то запрещали одинаково все.

Педагогический коллектив под руководством Кащенко использовал любой повод, чтобы оказать доверие ребенку, вселить в его сознание уверенность не только в своих способностях, но и в нравственной силе. С этой целью была выработана целая программа поручений, развивающих чувство ответственности. Начиналось с небольшого: мальчика просили опустить письмо в почтовый ящик, сходить в магазин неподалеку и купить вещь определенной стоимости и т. п. Потом поручения становились все сложнее и ответственнее. Задаче приложения детьми своих творческих сил подчинялась и организация обучения в санатории-школе. Педагоги стремились не столько научить детей чему-то, сколько приохотить их к знанию, научить учиться.

Важным принципом обучения в школе считалась самостоятельная работа над учебным материалом. Преподаватели не давали готовых формул, правил, выводов. Находясь в позиции наблюдателей и исследователей, ученики сами приходили к ним. Это позволяло ребенку «почувствовать интерес и величайшее счастье познания, связать школьные занятия с основными нитями его существа, с основными потребностями его маленькой личности».

На всех занятиях большое внимание уделялось индивидуальным особенностям каждого ребенка: различиям в работоспособности, сообразительности, творческих задатках и т. д. Более того, индивидуализация определяла всю учебно-воспитательную работу в школе. Обнаружив у ребенка интерес к чему-либо, учителя расширяли его, углубляли и от него вели ученика к смежным темам. Так, если ученик не любил русского языка, но интересовался насекомыми, то и занятия русским языком строились на материале из жизни насекомых.

Классы в школе были небольшими — до 6—7 человек, что также обеспечивало индивидуализацию обучения. При этом, если дети обладали неодинаковым уровнем знаний по отдельным предметам, они группировались для занятий не по обычной классной системе, а исходя из этого уровня. В результате ученик мог заниматься арифметикой в одном классе, а русским языком в другом.

Отличительной чертой учебно-воспитательного процесса в школе В. П. Кашенко были также междисциплинарные связи. Они поддерживались в целях «системного объединения учебного материала в сознании воспитанников», а также для распространения проявившегося у них интереса к отдельному школьному предмету на другие.

По четвергам в первую половину дня уроков не было, и дети совершали маленькими группами «общеобразовательные экскурсии», целью которых было «наблюдение и изучение действительности» — посещение дворцов, музеев, выставок, мастерских, фабрик, заводов. По воскресеньям устраивались «большие» или «кислородные» экскурсии, имевшие уже релаксационную задачу. Во время таких экскурсий дети пешком, на лодке или на лыжах посещали такие разные интересные места, как Кутузовская изба в Филях, парк и дворец в Останкино.

Санаторий-школа быстро приобрел известность. Дети, пробывшие здесь необходимое время, возвращались в прежнюю среду — семью и школу — окрепшими, обретая нужную устойчивость поведения. В 1918 г. санаторий В. П. Кашенко был превращен в государственное учреждение. На основе его в том же году был организован Дом изучения ребенка, аналогов которому не было ни в одной стране. Это был комплекс, выполнявший функции лечебно-педагогического, исследовательского и учебно-просветительского заведения. Тут

же в 1919 г. возник Музей детской дефектологии (позднее названный Музеем педологии и исключительного детства). К сожалению, осенью 1926 г. ученый был освобожден от занимаемой должности ведомственным решением.

Педология была молодой, но бурно развивающейся в советских условиях наукой. Молодая советская педология вела энергичную борьбу с идеализмом и все решительнее становилась на путь материализма. Но вначале методологической основой был не диалектический, а механистический материализм. Сюда можно отнести так называемое рефлексологическое направление (И. А. Арямов «Рефлексология детского возраста», А. А. Дернова-Ярмоленко, Ю. П. Фролов). Это направление рассматривало ребенка как своего рода машину, деятельность которой всецело определяется воздействием внешних стимулов. П. П. Блонский отмечал, что механистический материализм, сводящий человеческую жизнь к машинной деятельности, насаждал в педологии крайне упрощенные и неверные взгляды: достаточно сказать, что даже исследование таких сложных явлений человеческой жизни, как труд, политическая деятельность или научное исследование, он хотел (конечно, безуспешно) свести только к рефлексам. Он внушал взгляд на ребенка, как на пассивное существо, игнорируя его активность. Сводя все только к действию внешних стимулов, механистический материализм игнори-

ровал проблему развития, подменяя диалектику развития исключительным изучением действия раздражителей. Таким образом, для рефлексологов проблема изучения законов развития ребенка не являлась значимой, а проблема воспитания сводилась к проблеме дрессировки, служа реакционным педагогическим взглядам [3. С. 13–14]. Но рефлексологи одними из первых, вслед за И. М. Сеченовым и В. М. Бехтеревым, пытались связать психическую деятельность с физиологией высшей нервной деятельности.

Несомненно, самый известный представитель педологии (эволюционное направление) — П. П. Блонский (1884–1941), педагог и психолог, профессор, доктор педагогических наук. Он окончил историко-филологический факультет Киевского университета в 1907 г., а с 1908 г. преподавал педагогику в средних учебных заведениях Москвы, в 1913 г. стал приват-доцентом Московского университета. После Октябрьской революции Блонский занимался преподавательской деятельностью (МГУ) и научной работой (научно-исследовательские институты педагогики и психологии). По инициативе Н. К. Крупской он был введен в состав научно-педагогической секции Главного ученого совета, членом которой был с 1922 по 1932 г. Дореволюционные работы П. П. Блонского имели главным образом историко-философский и историко-педагогический характер. В первые годы после революции главное в деятельности Блонского — обос-

нование принципов марксистской перестройки педагогической науки и разработка основ трудовой политехнической школы.

П. П. Блонский был убежден, что правильно построить педагогический процесс можно только на основе знаний возрастных и индивидуальных особенностей детей. Исследования Блонского середины 20-х гг. основывались на двух главных принципах: идее развития (необходимость рассматривать психику как результат эволюции) и целостном подходе к изучению ребенка (необходимость изучать его психические и физические свойства в их взаимосвязи и взаимодействии). Исходя из этого, Блонский попытался дать полную картину жизни ребенка, показать его как «естественное целое». В учебнике «Педология» (1934) в результате обобщения огромного научного материала Блонский дает представление о своеобразии разных возрастных периодов и связанных с ним особенностях воспитания и обучения.

В ранних работах П. П. Блонский был склонен к биологизации психики человека, но в дальнейшем это было преодолено, поэтому относить его труды к биологизаторскому направлению было бы ошибочно, хотя его очень часто в этом упрекали. На наш взгляд, весьма показательна его статья «О некоторых встречающихся у педологов ошибках» в журнале «На путях к новой школе», где он отвергает упреки в биологизме. П. П. Блонский писал, что в педологии «биологизм»

состоял в том, что адепты его, сводя различные функции ребенка к их материальной, соматической основе, в частности к нервной системе (и это правильно), на этом успокаивались и не шли дальше, не искали социальных причин изменений жизненных функций ребенка. Далее он писал: «Я был удивлен, когда на занятиях с выпускниками-студентами одного из наших лучших вузов... выяснил неврологические основы поведения. Я услышал, и не от одного, “это — биологизм”. Надо твердо условиться, что понимать под биологизмом. Биологизм — если я общественные явления объясняю из естествознания. В данном случае биологизм был бы, если бы я, дойдя до нервной системы, этой в высшей степени чуткой системы отношения к внешнему миру, остановился бы на этом, трактуя нервную систему как нечто самодовлеющее, окончательное, в то время как на самом деле сам наш мозг есть продукт нашей истории, сам подлежит социально-историческому объяснению. Биологизм — если я объясняю общественное поведение людей в конечном счете особенностями их нервной системы, которая в этом объяснении фигурировала бы как последняя, окончательная инстанция. Это неправильно, и с этим надо бороться. Но если я отказываюсь понимать сознание без неврологических основ сознания, если я говорю, что без знания мозга понимание психологии невозможно, я не биологист, а материалист, высказывающий азбучную истину материализма... Если

изучение материальных условий жизни ребенка мы объявим биологизмом, если дальше признаем возможность производить “чисто психологические” исследования, игнорирующие нервную систему и сом (тело) ребенка, если, наконец, в этих психологических “чистых” исследованиях мы будем звать сосредоточить внимание чуть ли не на исключительно на сознании, игнорируя историю, процесс развития сознания и связь сознания с жизненными интересами, потребностями, деятельностью и трудом, тогда ясно, от педологии как материалистической науки ничего, кроме пустых, ни к чему не обязывающих фраз не останется» [1. С. 45–46].

В «Педологии» П. П. Блонский очерчивает круг наиболее значимых, на его взгляд, качеств учителя: 1) спокойный, уравновешенный; 2) предъявляющий детям определенные, ясные для них, твердые, но посильные требования; 3) не задевающий личности ребенка и понимающий детей. Основными недостатками учителя, способствующими развитию лени у учеников, он считал следующие: 1) сами не интересуются своим предметом; 2) плохо владеют техникой ведения урока; 3) не считают с детскими интересами.

Но главным требованием, предъявляемым к учителю, П. П. Блонский полагал знание возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Так, проведенный им психологический анализ процесса учения показал, что учение требует от учеников в

первую очередь следующих качеств: работоспособности, умственного развития, организованности, интереса к учению. Он считал необходимым выявление умственного развития ребенка на основе ментиметрии (измерение умственного развития), т. е. разработанных тестов как западных ученых (Кеттел), так и российских (Рыбаков, Россоломо, Нечаев). Блонский выделял следующие типы учеников, требующих особого внимания учителя: умственно недоразвитый ученик, очень развитый ребенок, ученик-дезорганизатор и ленивый ученик. Для каждого типа были разработаны соответствующие подходы (не потерявшие актуальности и не выглядящие наивно сегодня), направленные на повышение успеваемости учащихся.

Большое внимание уделял П. П. Блонский воспитанию активности и самостоятельности учащихся в процессе обучения [3. С. 7–8]. Он считал, что образование — это процесс, который требует активного отношения к себе, и лучше не «получать», а «строить», «делать свое образование». В связи с этим сохраняют интерес его высказывания о стимулировании активности и самостоятельности на основе интереса к учению и организации активной самостоятельной деятельности, развивающей познавательные способности. Являясь активным существом, ребенок, говорил Блонский, томится от безделья, неподвижности и пассивного созерцания. Ему надо оказать помощь в нахождении материала для самостоя-

тельной работы. Даже самая лучшая школа, отмечал Блонский, не может дать столько знаний, сколько нужно для жизни. Поэтому главная задача школы — выработать у детей желание и умение приобретать знания на протяжении всей жизни. Школа, по его словам, не в состоянии дать ученику такой багаж знаний, который бы избавил его от необходимости дальнейшего приобретения их. Вот почему одной из основных задач школы является вооружение учащихся умением и навыками самообразования.

П. П. Блонский выступал сторонником «активных методов» обучения, обеспечивающих высокое качество знания. Одним из них он считал «исследовательский метод», который, по его мнению, воспитывает охоту и привычку к проверке общепринятых положений, вооружает школьников умением ориентироваться в окружающей действительности, дает возможность формировать у них способность и потребность к творчеству.

Направленность работ Л. С. Выготского в области педологии в эти годы была близка тому, что делал П. П. Блонский: стремление помочь практикам решать важнейшие проблемы обучения и воспитания видно в его работах «О педологическом анализе педагогического процесса» (1935), «Педология дошкольного возраста» (1933), «Основы педологии» (1934).

Представители следующего направления в педологии — социогенетического — С. С. Моложавый,

А. С. Залужный, А. Б. Залкинд и их последователи акцентировали внимание на определяющей роли в воспитании личности внешних факторов, среды [5. С. 7–8]. **Ребенок, считали** они, на девяносто процентов — продукт средовых воздействий, и лишь на десять процентов его поведение определяется инстинктами. Основной фактор развития ребенка — механическое, в духе «теории равновесия», приспособление его к социальной среде, которая становилась фатальным началом в судьбе формирующегося человека. Как утверждали педологи, для того чтобы изучить ребенка, достаточно проанализировать структуру его среды: какова окружающая среда, таковы структура личности и механизмы поведения. Учитель сможет сделать очень много, если он, исследуя экономические, политические, культурные факторы, использует их в воспитательных целях.

«Через коллектив, силами коллектива и для коллектива», — таков должен быть лозунг воспитания в педагогике и жизни, по формулировке Залужного. — Понятно отсюда, что не индивидуум должен стоять в центре нашего внимания, а именно коллектив и что индивид может нас интересовать только как часть коллектива» [4. С. 141–150]. Результатом исследовательской деятельности педологов в области методики изучения коллективов явились следующие специальные программы: 1) Моложавый С. Программа изучения поведения ребенка или детского коллектива; 2) Фортунатов Г. Программа изучения детских

коллективов, развитая впоследствии в подробную схему исследования детских коллективов; 3) Программа изучения детского коллектива Педагогической клиники Московской медико-педагогической станции Наркомпроса; 4) Залужный А. С. Программа исследования детского коллектива.

На наш взгляд, одной из интересных программ для изучения коллектива является программа Фортунатова, в которой он определяет детский коллектив «как реальную совокупность формирующихся личностей, объединенных в одно целое общим выполнением каких-либо социально-биологических функций и в процессе длительного взаимодействия создающих явления социального порядка» [4. С. 143]. Он намечает следующие общие пункты программы: основные факторы, организующие коллектив и разделяемые на внешние и внутренние, характер организованности коллектива, приводящий к различению коллективов стихийно и сознательно организующихся, и структуру самого коллективного организма.

В программе Залужного «коллектив — это есть взаимодействующая группа лиц, совокупно реагирующая на тот или иной общий отдельный раздражитель или же на целую их систему» [4. С. 146]. Другими словами, характерными особенностями коллектива выступают: 1) взаимодействие, 2) действие одного общего раздражителя или их системы и 3) коллектив-

ная реакция. При этом единственным способом понять коллектив представляется изучение его поведения в зависимости от окружающей среды, т. е. в зависимости от падающих на него раздражителей. При этом к коллективам автор относит все объединения детей: для игры, по симпатиям, общие собрания, организованные игры, работы в мастерских, учебные и производственные группы, кружки, звенья юных пионеров и т. д.

П. П. Блонский критически относился к данному направлению, считая, что теория, в которой ребенок рассматривается как пассивный продукт среды, вредна для педологии. «Если среда — все, что определяет развитие ребенка, тогда вся воспитательная работа может сводиться лишь к изменению этой среды. Тогда все дело в изменении внешней среды, а проблема воспитания как особая проблема снимается с повестки дня... Если среда и внешнее воздействие — все, тогда воспитателю при воспитании нечего считаться с возрастными и всякими иными особенностями детей, тогда воспитатель может сделать из детей все, что вздумается. Эта радикальная, с первого взгляда теория является на самом деле одним из вариантов реакционного педагогического тезиса, что ребенок — пассивный объект воспитания, и служит по существу призывом к педагогам игнорировать педологию» [1. С. 42—44]. Блонский подчеркивал, что ребенок — не пассивный продукт среды, а активный ее член; он живет и действует внутри среды, подвергаясь влиянию со

стороны среды, и сам, в свою очередь, влияя на среду. Педология должна изучать связь ребенка с окружающей средой, связь его развития с развитием общества, а не одностороннее влияние среды на ребенка без учета активности и реакций его.

Но уже в начале 30-х гг. принципиальной критике подверглись многие положения педологии (проблемы предмета педологии, тестов и др.). Критика теории отмирания школы (постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе») поставила вопрос об ошибочности характерного для педологии игнорирования собственной деятельности школьников и ведущей роли воспитания и обучения в развитии ребенка. Эта критика получила завершение в постановлении ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». «Общей основой для всех ошибок и извращений является некритический перенос в советскую педагогику и психологию установок антинаучной буржуазной педагогики, педологии и психологии, ставший возможным благодаря недостаточному изучению трудов основоположников марксизма-ленинизма Маркса-Энгельса-Ленина-Сталина, благодаря недостаточному овладению марксистско-ленинским-сталинским учением» [5. С. 66]. Труды ученых-педологов П. П. Блонского, Л. С. Выготского и других были на многие годы изъяты из библиотек; теоретикам было отказано в праве объяснять и прогнозировать

педагогические явления. Уничтожение педологии привело к запрету изучения влияния наследственных факторов на поведение и здоровье человека, роли социальной среды в формировании ребенка; педагогика стала предельно политизированной наукой.

Только в 60–70-е гг. в педагогике начинают подниматься проблемы, которые были запрещены со времени постановления о педологии, в центре

педагогического процесса все чаще оказывается личность ребенка во всем многообразии ее потребностей, мотивов, интересов.

В настоящее время интерес к педологическим наработкам достаточно высок, реабилитированы ученые-педологи, но, к сожалению, большая часть работ педологов 20–30-х гг. не переиздавались и недоступны до сих пор широкому кругу педагогических работников.

Список литературы

1. Блонский, П. П. О некоторых встречающихся у педологов ошибках / П. П. Блонский // На путях к новой школе. — 1931. — № 6. — С. 41–50.

2. Кислинская, Т. И. Исключительная школа для «исключительных» детей (лечебно-воспитательное учреждение В. П. Кащенко) / Т. И. Кислинская // Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под ред. Н. А. Селивановой. — М., 1998. — С. 127–137.

3. Блонский, П. П. Педология; под ред. В. А. Сластенина ; предисл. В. А. Сластенина, В. И. Максаковой / П. П. Блонский. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 288 с.

4. Федоров, А. И. Об изучении детских коллективов / А. И. Федоров // На путях к новой школе. 1927. — № 3. — С. 141–155.

5. Фрадкин, Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. — М. : Знание, 1991. — 80 с.