

Васильев Павел Владимирович

канд. пед. наук, доцент, директор

Институт педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный

университет им. П. Сорокина»

г. Сыктывкар, Республика Коми

**ИЗМЕНЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РОЛИ УЧАЩЕГОСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ НАЧАЛА XX в. ПОД ВЛИЯНИЕМ ИДЕЙ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Аннотация: в статье рассмотрена изменение функциональной роли учащегося в образовательном процессе, происходившее в отечественной образовательной практике с начала XX в. и вплоть до 1917 г. под влиянием экспериментальной педагогической психологии. Это изменение выражалось, во-первых, в развитии индивидуального подхода к учащимся и, во-вторых, в усилении субъектной позиции обучающихся в педагогическом процессе.

Ключевые слова: экспериментальная педагогическая психология, воспитание, факторы воспитания, учащийся, объект образовательного процесса, субъект образовательного процесса.

В конце XIX – начале XX вв. в России получает распространение представление о том, что школьная практика должна развиваться на основе системного и объективного знания о личности ребенка. Представлялось, что такое знание должна дать экспериментальная педагогическая психология, параллельно зародившаяся в конце XIX в. в ряде стран Западной Европы и в США.

Массовое проникновение идей экспериментальной педагогической психологии с Запада в Россию началось с начала XX в. и сопровождалось изданием большого количества переводной педагогической литературы. Этот процесс спо-

способствовал резкому всплеску общественного интереса к экспериментальной педагогической психологии (иногда называемой просто «экспериментальной педагогикой»).

В 1901 г. молодым психологом А.П. Нечаевым на базе Педагогического музея военно-учебных заведений в Санкт-Петербурге была организована Лаборатория экспериментальной педагогической психологии. Цель этой Лаборатории была определена как экспериментальное изучение различных особенностей детского возраста [2, с. 77]. В 1904 г. при Лаборатории были созданы специальные курсы, на которых обучались школьные учителя. Потребность в экспериментально-психологических знаниях среди российского учительства была весьма высока, – свидетельствует П.П. Блонский [1, с. 112]. Учителя ждали от новой науки помощи в решении многих насущных педагогических проблем.

Круг вопросов, разрабатывавшихся экспериментальной педагогической психологии в начале XX века, был достаточно узким. Если исключить из рассмотрения проблемы, связанные с развитием, обучением и воспитанием т.н. «дефективных детей» (эти проблемы уже в первые послереволюционные годы стали предметом другой науки – дефектологии), нужно будет признать, что подавляющее большинство исследований касалось индивидуальных или возрастных особенностей протекания познавательных процессов у детей, а также связи особенностей этих процессов с теми или иными физиологическими особенностями детского организма. Одна из главных причин такого явления носила практический характер. Движимые идеей переустройства школы, российские педагогические психологи начала XX в. стремились научно обосновать, что учебный процесс в современной им школе не учитывает особенностей познавательных процессов детей, перегружает их память и внимание, страдает односторонней направленностью на вербальный тип восприятия. Например, одна из наиболее типичных тем докладов, читавшихся на Втором Всероссийском съезде по педагогической психологии и экспериментальной педагогике (1909), была сформулирована так: «О влиянии экзаменов на умственное развитие учащихся» [3].

Под влиянием идей экспериментальной педагогической психологии с начала XX в. в практике российского школьного образования утверждается представление о необходимости индивидуализации обучения и воспитания.

В различных кругах научно-образовательного сообщества России мнение о необходимости индивидуального подхода к ребенку приобретало различные акценты. Так, на взгляд представителей официальной педагогики и сотрудников Министерства народного просвещения, индивидуальный подход должен быть ограничен рамками учебного процесса. Сущность такой позиции выражена в следующих словах Л.А. Георгиевского, бывшего товарищем (заместителем) Министра народного просвещения в конце первого десятилетия XX в.: «Желательно... не ограничиваясь рамками обязательных программ, дать возможность тем из учащихся, которые отличаются хорошими способностями и проявляют большой интерес к той или иной отрасли наук, удовлетворить их стремление углубить свои познания, и не только дать эту возможность, но всячески поощрять такую любознательность, приходя в необходимых случаях на помощь *<т.е. организуя, например, эксперименты или наблюдения – П.В.>*. ... Выдающиеся индивидуальные занятия отдельных учащихся, выходящие за пределы того, что требуется обязательными программами, особенно когда они свидетельствуют о значительной самостоятельности, могли бы быть поощряемы выдачей наград от учебного заведения» [5, л. 118].

Таким образом, Л.А. Георгиевский считал возможным достигать положительных результатов в деле школьного воспитания, поощряя развитие индивидуальности. Ему представляется необходимым предъявлять только минимум общеобязательных требований, давая простор развитию личности учащегося (правда, ограничиваясь при этом рамками учебной деятельности).

Подчеркнем, что эти слова не оставались простой декларацией, а опирались, как на положительный пример, так на опыт работы ряда передовых образовательных учреждений. Среди них – Лицей Цесаревича Николая («Катковский лицей») в Москве, в котором для укрепления субъектной позиции обучающихся

использовались различные средства: поощрение наградами учащихся, достигших успехов в обучении по какому-нибудь предмету *за пределами школьной программы* (здесь ярко прослеживается поддержка того, что мы сейчас называем «надситуативной активностью» личности); установление института старших воспитанников, с возложением на них особых обязанностей и предоставлением им особых прав и другие [5, л. 9]. Этот опыт частного, элитного общеобразовательного учреждения Л.А. Георгиевским предлагалось использовать для совершенствования массовой практики школьного образования.

Отзвук влияния идей экспериментальной педагогической психологии, в части эволюционного подхода к ребенку как к развивающемуся существу, находим в следующих словах В.В. Фохта, директора реального училища в Санкт-Петербурге: «Все дело воспитания в школе... должно вестись так, чтобы в сознании учеников младших классов был запечатлен относительно требований школы принцип: «я должен сделать это», а в старших – принцип – «я хочу сделать это» [5, л. 9]. Таким образом, перед общеобразовательной школой ставилась задача постепенного, по мере развития учащегося, превращения его из объекта в субъект воспитательного процесса.

Надо признать, что до полноценного решения этой задачи российская педагогическая наука и практика начала XX в. была еще довольно далека. Однако движение в этом направлении осуществлялась чрезвычайно быстрыми темпами. Уже в 1915 г., в докладной записке, представленной в Министерство народного просвещения родительским комитетом Императорской Николаевской царско-сельской гимназии по поводу реформы общеобразовательной школы, можно увидеть целый ряд конкретных мер, направленных на развитие субъектной активности учащихся, в том числе и выходящих за рамки учебной деятельности. Во-первых, «от первого и до последнего класса включительно в систему преподавания ... должны быть добавлены такие индивидуальные работы – в виде рефератов... которые помогают учащимся развернуть свои чисто личные навыки и способности ... эти же работы, будучи обязательно подвергаемы классному разбору, должны вызывать и участие класса в их оценке» [4, л. 15]. Отметим здесь

момент «участия класса в оценке», характеризующий стремление вовлечь учащихся в рефлексивную деятельность, специфически характерную для субъектной позиции. Во-вторых, в школах желательно систематически проводить ученические вечера, на которых учащиеся имели бы право «свободно приглашать на эти собрания тех педагогов, которых сами учащиеся желают» [4, л. 17]. Наконец, достоянием массовой школы, по мнению авторов докладной записки, должна стать организация «товарищеских кружков в каждом из классов, на началах свободного самоуправления, с правом свободного выбора представителей и должностных лиц...» [4, л. 17].

Наиболее активно отстаивали идею индивидуального подхода к ребенку в обучении и воспитании те педагоги, которые пытались воплотить на практике идеи концепции «свободного воспитания». В начале XX века идеи «свободного воспитания» в образовательной практике России поддерживали и развивали К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, А.У. Зеленко, С.А. Золотарев, Н.В. Чехов, 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. Ключевой признак того, что участник педагогического процесса находится в субъектной позиции – участие в педагогическом целеполагании – проявляется здесь с полной силой. У наиболее последовательных представителей «свободного воспитания» дети не просто выбирают цели, но сами находят их. Приобретая право на педагогическое целеполагание, учащийся становится *субъектом построения своего образовательного маршрута*.

Для полноценной реализации этого принципа в практике школы необходимы были соответствующие педагогические технологии, а именно – обучение на основе индивидуальных учебных планов и индивидуализированное оценивание учебных достижений. Подобные технологии могли быть в те годы реализованы только в немногочисленных частных школах «нового типа», существовавших в России начала прошлого столетия.

Итак, на протяжении рассматриваемого периода (с начала XX в. и до 1917 г.) под влиянием экспериментальной педагогической психологии в отечественной образовательной практике происходило изменение функциональной роли учащегося в образовательном процессе. Это изменение выражалось, во-первых, в развитии индивидуального подхода к учащимся и, во-вторых, в усилении субъектной позиции обучающихся в педагогическом процессе.

Список литературы

1. Блонский П.П. Мои воспоминания. – М.: Педагогика, 1971. – 174 с.
2. Румянцев Н.Е. Педология (наука о детях), ее возникновение, развитие и отношение к педагогике. – СПб.: Богданова, 1910. – 82 с.
3. Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909 г. – СПб.: Б.и., 1910. – С. 22–45.
4. Докладная записка Министру Народного Просвещения родительского комитета Императорской Николаевской царскосельской гимназии [1915] // РГИА. – Ф. 733. – Оп. 168. – Д. 1200.
5. Протоколы заседаний комиссии при Министерстве Народного Просвещения «О способах воспитательного воздействия на учащихся» [1909] // РГИА. – Ф. 733. – Оп. 201. – Д. 146.