

ПЕДОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ 20—30-х гг.

В.Ф. БАРАНОВ

Проблема педологической службы в школе относится к числу тех, которые вследствие тенденциозного толкования партийного постановления по педологии с 1936 г., по существу, были закрыты для своего исследования. В настоящее время обратиться к ее изучению побуждают несколько причин. Например, ее актуальность. В рамках педологической службы апробировался первый опыт оказания психологической помощи советской школе в решении конкретных проблем воспитания и обучения учащихся. Этот опыт осуществлялся в органической связи с теми принципами воспитания и обучения (дифференциации и индивидуализации обучения и другими), с которыми тесно связана перестройка современной школы. Поэтому его изучение представляет не только научный, но и практический интерес.

Важным стимулом данного исследования выступает также творческое переосмысление места педологии в развитии психолого-педагогической науки и практики. На Всесоюзном съезде работников народного образования (декабрь 1988 г.) в основном докладе достаточно четко была обозначена необходимость «пересмотреть нашу критику педологии, на новом уровне активизировать исследование способностей детей и их учет в педагогической практике» [25].

Что понимать под педологией? Среди всего разнообразия определений ее предмета наиболее содержательным представляется определение ее как «науки о целостном развитии ребенка» [6; 182]. В этом определении, по мысли Л.С. Выготского, выделены два существенных признака педологии как самостоятельной научной дисциплины — целостность и развитие (понимаемые как единый процесс). Эти признаки, по существу, выделяются в качестве ведущих многими крупными психологами и педагогами 20—30-х гг., в том числе П.П. Блонским, Н.К. Крупской, хотя по своему конкретному содержанию они отличаются друг от друга. Центральным здесь выступает понятие целостности. Л.С. Выготский понимал целостный подход к изучению ребенка как специальную установку на раскрытие тех новых качеств и специфических особенностей, которые возникают из соединения отдельных сторон его развития — социальной, психологической и физиологической — в целостный процесс. «Изучение этих новых качеств и соответствующих им новых закономерностей, которые представлены в синтезе отдельных сторон и процессов развития, мне кажется, и является первым признаком педологии в целом и каждого отдельного педологического исследования» [6; 174].

Раскрыть подобные закономерности и качества, не сводимые к одной из сторон развития ребенка, фактически означало обосновать право на существование педологии как самостоятельной научной дисциплины. Решение этой задачи применительно к 20—30-м гг. во многом

оказалось невыполнимым, в силу чего возникли сомнения в объективном существовании самого предмета педологии, завершённые позже полным ее отрицанием как науки. Фактически в первой половине 30-х гг. педология принимает вид своеобразной педагогической антропологии, осуществляющей синтез, в значительной степени механический, научных данных о ребенке с точки зрения их педагогических приложений. Воспитание и обучение учащихся раскрываются с позиций многоуровневой организации человеческого развития, предполагающей рассмотрение социальных, психологических и биологических свойств в единстве. Показательной в этом отношении для 30-х гг. является «Педология» П.П. Блонского, изданная в 1934 г.

Сама постановка задачи создания единой концепции развития ребенка и рассмотрение с ее позиций проблем воспитания и обучения учащихся являются несомненной заслугой психолого-педагогической науки. В 20—30-х гг. особенности ее решения определялись узким объемом научных знаний о существенных связях между отдельными сторонами развития ребенка. Слабо были разработаны методологические проблемы многоуровневой организации человеческого развития, особенно в области соотношения свойств разных иерархических уровней, снятия низших уровней развития высшими. Недостаточная их разработанность, в частности, ярко проявилась в биогенетической, рефлексологической и социогенетической концепциях развития ребенка.

Особенности развития педологии как науки, преобладающей в ней концепции оказывали непосредственное влияние на становление психологической службы в школе. Во-первых, в силу самого понимания предмета педологии она, по существу, принимает комплексный характер, соединяя в себе черты психологической, социологической и медико-биологической служб

одновременно. Детская и педагогическая психология рассматривается как составная часть педологии, поэтому ее научные данные приходят в педагогическую практику опосредствованно — через эту науку о ребенке, где они синтезируются с данными других наук о человеке.

Причем значение этих данных для педагогической практики, как и сама роль психологии в обеспечении учебно-воспитательного процесса, было далеко неодинаковым на протяжении всего рассматриваемого периода. В этом отношении достаточно четко прослеживаются два основных периода в развитии психологической службы в школе, первый из которых приходится на начало — конец 20-х гг., а второй — на начало — середину 30-х гг. На первом этапе в педологии ведущую роль играли биогенетическая и рефлексологическая концепции развития ребенка, преувеличивающие роль биологических данных при изучении его природы. Именно в это время в наибольшей степени проявился тот «антипсихологизм», о котором принято говорить в критических статьях по педологии. «Антипсихологизм» не в том смысле, что отрицалось значение психологических данных для педагогики. В целом и применительно к этому периоду можно сказать, что педология и ее служба в школе «из детской и педагогической психологии черпали свое основное содержание» [9; 54]. Суть скорее в том, что значение этих данных для обучения и воспитания учащихся подрывалось упрощенной трактовкой высших психических функций, прежде всего сознания, механистическим пониманием влияния биологических факторов и среды на развитие ребенка, его воспитание и обучение.

Низкий уровень педологического обслуживания учебно-воспитательного процесса определялся в это время также особенностями организационного и кадрового обеспечения педологической службы. В 20-е гг. систематическая педологическая работа по оказанию помощи школе в основном проводилась по линии органов здравоохранения (за исключением Москвы и Ленинграда, где педологические учреждения состояли в ведении Наркомпроса РСФСР). Чаще всего психологическая служба в этих условиях возникала и проводилась в следующей форме: по мере развертывания

педологической работы школьному врачу вменялось в обязанность изучение других сторон развития ребенка. Он должен был проводить социологические обследования окружающей его среды, исследовать психические свойства и процессы. Для проведения подобной работы в системе краткосрочных курсов или постоянно действующих семинаров они получали дополнительную психолого-педагогическую подготовку. Главное внимание в этой подготовке обращалось на овладение методикой изучения ребенка и усвоение основных факторов его развития и поведения [22; 108]. Значительно реже эту работу по психологическому обеспечению учебно-воспитательного процесса в 20-е гг. проводили педагоги, которые также получали дополнительную квалификацию на этих курсах и семинарах.

Безусловно, эти мероприятия по организации психологической службы можно рассматривать лишь как подготовительные, они не могли быть достаточно эффективными. В силу специфики базового образования врачей, общей направленности деятельности органов здравоохранения на решение задач, связанных с охраной здоровья детей и медико-санитарной работой, педологическая служба в школе естественным образом принимала биологический уклон. В школьной практике опытно-показательных учреждений, где из всех учреждений педологическая работа получила наибольшее распространение в 20-е гг., этот уклон выражался в том, что школьные педологи, увлекаясь всевозможными антропометрическими измерениями при обследовании учащихся, растворяли их качественные психические особенности и свойства в биологической характеристике [24; 56].

Педагогическая значимость подобных характеристик в значительной степени подрывалась и тем обстоятельством, что они добывались, как правило, в тиши кабинетов, в отрыве от живой практики обучения и воспитания учащихся. Диагностическая работа педологической службы 20-х гг. была практически не связана с формирующей, последняя полностью перекладывалась на плечи педагогов. В многочисленных документах этого времени указывается, что работа школьного педолога выступает как «обследование, регистрация, констатация, но не активное участие в формировании личности ребенка» [13; 21]. В итоге сами данные очень слабо внедрялись в учебно-воспитательный процесс. Зачастую, действительно, получалось так, как об этом образно писал А.С. Макаренко: «Когда человека изучили, узнали и записали, что у него воля — А, эмоция — Б, инстинкт — В, то потом, что дальше делать с этими величинами, никто не знает» [11; 30].

Реальное участие педолога в организации учебно-воспитательного процесса чаще всего выражалось в работе по комплектованию учебных групп и отбору детей во вспомогательные школы. Основным методом диагностического обследования учащихся при этом выступали тесты. Первая серия тестов для школы в нашей стране была опубликована в 1926 г., но уже к концу 20-х гг. отмечается в буквальном смысле повальное увлечение ими. Первый педологический съезд (конец 1927 — начало 1928 г.) был вынужден принять специальное решение по этому вопросу, которое ограничивало их применение в педагогической практике. В нем особо подчеркивалось, что «для практических выводов о том или другом ребенке должен, кроме того (данных тестовых измерений.— В.Б.), приниматься во внимание весь комплекс условий, в которых живет ребенок, и полная его психофизиологическая характеристика» [4; 42].

На рубеже 20—30-х гг. недостатки в организации педологической службы в школе становятся очевидными. Врачебно-педологическая работа и осуществляемое в ее рамках психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса были слабо связаны с актуальными потребностями педологической практики и вызвали справедливую критику со стороны педагогов и психологов. «Для нас этот вопрос,— отмечали они,— является принципиально важным, поскольку переоценка биологических факторов в развитии ребенка,

недостаточная ориентировка врачей в вопросах детской психологии и педагогики имеет своим результатом недостаточно обоснованные практические мероприятия для школы» [16; 84]. В многочисленных публикациях этого времени подчеркивается настоятельная необходимость усиления психолого-педагогической направленности этой работы. В конце 20-х гг. руководителями Наркомпроса остро ставится вопрос о специальной подготовке работников педолого-педагогической службы, о четком размежевании функций школьного врача и школьного педолога. Выступая неоднократно по этому вопросу в конце 20-х гг., А.В. Луначарский подчеркивал: «Нам нужен не только школьный врач, но нам также нужен педолог, без которого нельзя вести школьное дело. Нет и не может быть советской школы без значительного количества штатных педологов» [10; 284].

На рубеже 20—30-х гг., по существу, начинается новый этап в развитии педологической службы в школе, обусловленный целым рядом теоретических и практических предпосылок. К числу первых следует прежде всего отнести возросшие потребности народного образования и новые условия работы советской школы, в наиболее полном виде применительно к этому периоду обозначенные в партийных постановлениях о школе 1931—1933 гг. Среди основных направлений перестройки советской школы, определяемых этими документами, приведение всех видов учебно-воспитательной работы в полное соответствие с возрастными особенностями детей называлось, по существу, основополагающим.

Одновременно складываются новые теоретические предпосылки для развития школьной педологической службы. К этому времени в педологии преодолеваются поведенческие и биологические установки в изучении ребенка, разрабатываются новые концепции его развития, построенные на идеях общественно-исторической обусловленности высших психических функций, связи обучения и развития. П.П. Блонский, Л.С. Выготский и другие крупные теоретики педологии непосредственно обращаются к проблемам детской и педагогической психологии, много занимаются исследованиями высших психических процессов, видя в этом важный резерв повышения качества педологических исследований. П.П. Блонский, например, в этой связи писал: «Занятия педологией все больше и больше убеждают меня в поверхностности обычных педологических исследований. Стремясь углубить их, я все больше углубляюсь в психологию» [2; 44]. Психологизация педологии непосредственно сказывалась на методике изучения ребенка: на передний план выдвигаются наблюдения за развитием учащихся в процессе их обучения и воспитания; изменяется отношение к тестам, более трезво оценивается их роль в педагогической практике, в диагностике умственного развития школьников.

Все это, безусловно, значительно расширяло возможности психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса педологической службой в школе. Чтобы реализовать эти возможности практически, необходимо было выработать новый, более совершенный механизм ее правового и кадрового обеспечения. Последняя задача в рассматриваемый период решалась поэтапно. В 1928 г. вышло в свет первое официальное положение «О проведении массовой практической работы по всестороннему изучению детства», разработанное совместно Наркомпросом и Наркомздравом РСФСР. Главной его целью являлась дифференциация врачебно-педологической и педолого-педагогической службы, выделение последней в качестве самостоятельной службы в школе. Для решения этой задачи намечалось «развертывание сети педолого-педагогических ячеек со специальным составом педагогов-педологов при методических кабинетах, ОНО, ДРП, центральных учреждений, ОПУ и т. д. в зависимости от материальных возможностей каждого в отдельности из этих учреждений» [7; 7].

Однако это положение оказалось малодейственным: оно не устанавливало четкой организационной структуры педологической работы, не устраняло ведомственной разобщенности в руководстве ею.

В частности, это выражалось в том, что часть педолого-педагогических учреждений по-прежнему находилась в системе органов здравоохранения. Эти недостатки было призвано устранить специальное постановление СНК РСФСР от 7 марта 1931 г. «Об организации педологической работы, проводимой различными ведомствами», которое четко разграничивало функции и содержание педолого-педагогической и врачебно-педологической работы, закладывало более четкую правовую и организационную основу для ее проведения в школе [19; 80]. В соответствии с этим постановлением 6 мая 1931 г. был издан приказ наркома просвещения «Об организации педологической работы по линии органов народного образования», дополнением и развитием которого явилось постановление коллегии Наркомпроса РСФСР «О состоянии и задачах педологической работы» от 7 мая 1933 г.

В этих документах нашло отражение новое понимание назначения школьной педологической службы: в них она выступает как научное обеспечение всего процесса обучения и воспитания учащихся и отдельных видов учебно-воспитательной работы с учетом психологических и физиологических данных об их индивидуальных и возрастных особенностях. В наиболее полном виде оно было представлено в постановлении коллегии Наркомпроса 1933 г. В качестве основных направлений деятельности школьной педологической службы им определялись следующие: «а) изучение учащихся в школе в целях поднятия качества образовательной и воспитательной работы и укрепления сознательной дисциплины; б) работа с трудными детьми и работа по профилактике детской трудновоспитуемости; в) работа по ознакомлению педагогов-пионервожатых и родителей с основами педологии; г) профориентационная работа» [20; 6].

При реализации этих функций и задач особое внимание обращалось на органическую связь диагностической работы с практическим участием педолога в организации учебно-воспитательного процесса. Так, первое направление работы имело своей

целью решение следующих практических проблем воспитания и обучения учащихся: комплектование школьных классов на основе изучения учебной подготовленности и уровня умственного развития школьников; разработку практических мероприятий по рационализации занятий, общего режима школы и правил внутреннего распорядка; выявление причин неуспеваемости отдельных учащихся и разработку мероприятий по борьбе с ними; анализ учебной работы, ее отдельных отрезков (тема, урок) с точки зрения их соответствия возрастным возможностям детей; планирование и распределение общественной работы, воспитательных мероприятий с учетом индивидуальных особенностей учащихся и др. [20; 6]. При этом достаточно четко дифференцировались задачи и функции педологической службы, связанные с ее научно-методической и практической работой по изучению учащихся и педагогического процесса.

Адекватной этим функциям и задачам была создана структура педологической службы, включающая в себя несколько ступеней: 1) головной центр в виде межведомственной педологической комиссии и педологической группы учебно-методического центра при Наркомпросе РСФСР; 2) педологические лаборатории и кабинеты в качестве методических центров при областных и районных органах народного образования; 3) педологические кабинеты непосредственно в школе. Эти формы педологической работы являлись звеньями одной структуры и дополняли друг друга. Фактически они сложились еще до принятия вышеуказанных документов.

Педологические лаборатории и районные кабинеты осуществляли в основном методические функции в организации школьной педологической службы. Отличительной чертой их являлось органическое соединение практической работы с научно-исследовательской деятельностью, достигаемое, в частности, путем создания гибких организационных структур. К последним

прежде всего следует отнести временные научно-исследовательские и рабочие группы, комплектуемые из числа сотрудников областных лабораторий и районных педологических кабинетов. При Московской центральной педологической лаборатории, например, в 1931 г. действовали группы по методике комплектования учебных групп, стандартизации комплексной характеристики ребенка, изучению общественно-политических представлений детей, по психофизиологии трудового воспитания и политехнического обучения учащихся и др. [5; 103]. Как правило, эти группы создавались по основным направлениям педологической работы в школе и имели своей целью разработку конкретных методических рекомендаций по ее проведению. К этой научно-методической работе привлекались школьные педологи и педагоги, которые под руководством специалистов областных и районных учреждений выполняли индивидуальные задания по обследованию разных сторон развития ребенка в тесной связи с его воспитанием и обучением (интеллектуальному развитию учащихся, их политехническому кругозору, словарному запасу и др.).

Взаимодействие методических центров с работниками школьной педологической службы осуществлялось также путем переписки, личных встреч, индивидуальных консультаций, в рамках постоянно действующих при них семинаров и курсов по подготовке и переподготовке педологических кадров. Областные педологические лаборатории и районные кабинеты оказывали и непосредственную практическую помощь школе, но она носила все же эпизодический характер и сводилась зачастую к обследованию трудных детей по заявкам школ. Проводить подобную работу в широких масштабах они просто не имели возможности, да это и не входило в их функции.

Практическую работу по изучению ребенка и психологическому обеспечению учебно-воспитательного процесса проводили в основном школьные педологи, штаты которых значительно увеличились в начале 30-х гг. Ими были укомплектованы многие школы повышенного типа, большинство опытных и образцовых школ [21; 5]. В массовой школе I ступени эту работу в данный период чаще проводили педагоги по совместительству со своей основной работой. Приказом наркома просвещения от 6 мая 1931 г. «предусматривалось иметь среди педагогов одного работника с педологической подготовкой. Он должен был наряду с педагогической работой по заданиям и под руководством районного педолога проводить педологическую работу» [14; 82—83].

Педологические кабинеты в школе и их работники были непосредственно связаны с педагогическим процессом и оказывали на него значительно большее внимание, чем областные и районные педологические учреждения. Этому способствовали и организационные мероприятия, проводимые Наркомпросом, и гибкие организационные структуры, создаваемые в самой школе. В этом плане определенный интерес представляют попытки придать педологической работе в школе коллективные формы, рассматривать ее как общешкольное дело, дело всего педагогического коллектива. При такой организации педологической службы главным фактором ее проведения выступали педологические комиссии (ячейки, бригады), в состав которых наряду с педологами входили педагоги, школьный врач, представитель школьной администрации и ученических организаций. Педолог в этой комиссии выступал лишь «более квалифицированным специалистом: его дело разъяснить, организовать, научить педагогов правильно ставить и решать педологические вопросы, но решать их нужно было совместно» [23; 80]. При такой организации педологической службы, отмечает автор, педагоги увидели «в педологе действительного помощника в трудностях школьной жизни, раньше же наблюдалось такое положение: педологи были сами по себе, а педагоги сами по себе» [23; 80].

В тех школах, где педологическая служба организовывалась в подобных формах, заключение школьного педолога

обсуждалось и принималось коллегиально. Правда, такое положение было далеко не бесспорным. Оно вызывало возражение у многих практических педологов, которые считали, что «педологическое заключение для школьного коллектива должно быть обязательным и точно так же как мнение врача может быть оспорено и отменено только более компетентным врачом, так же и мнение специалиста-педолога может быть изменено педологом же» [16; 84]. Пока же, указывает автор, «специальные заключения педологов ставятся на голосование школьного совета, изменяются в практических целях» [16; 84]. Вопрос этот остается дискуссионным и в наше время. Понятно, что его решение в указанной выше совещательной форме имело своей целью предупредить необоснованное с педагогической точки зрения вмешательство в учебно-воспитательный процесс, полнее скоординировать педологическую работу в школе, сделать ее более открытой для всего педагогического коллектива, включая учащихся.

Существенной предпосылкой реального участия педолога в решении конкретных вопросов воспитания и обучения школьников являлась его работа на правах полноправного члена в педагогическом совете, методических комиссиях, производственных совещаниях, где он представлял особую отрасль деятельности — педологическую службу в школе. Это участие становилось более действенным там, где педологи работали преподавателями или освобожденными классными руководителями. Все это, безусловно, обеспечивало достаточно быстрое и широкое внедрение психологических данных в повседневную практику школы.

Большое влияние научных концепций развития ребенка на педагогическую практику, видная роль педолога в организации учебно-воспитательного процесса отмечаются и в партийном постановлении 1936 г. Но сами результаты этого влияния и педологической работы в целом оцениваются критически. Так, в чисто негативном плане раскрывается участие педолога в работе по изучению неуспеваемости и умственных способностей учащихся, комплектованию учебных групп, отбору детей в специальные классы во вспомогательные школы. Поскольку это направление работы являлось ведущим для психологической службы 20—30-х гг., остановимся на нем несколько подробнее.

Большое внимание к этому кругу проблем в педологической работе определялось общей политикой Наркомпроса по проведению дифференциации образования и обучения учащихся. Она рассматривалась как необходимое условие развития индивидуальных способностей каждого ребенка, как важное средство рационализации учебного процесса. Психологическое обоснование дифференцированному обучению применительно к практике педологической работы в это время дал П.П. Блонский. По его теории, каждый ребенок имеет «индивидуальную формулу развития», свой педологический возраст, который может не совпадать с возрастом среднестатистического ребенка. По обучаемости и умственному развитию среди учащихся достаточно четко выделяются, по П.П. Блонскому, три более или менее стабильные группы: талантливые дети, дети со средним уровнем развития и медленно развивающиеся, которые в силу своих умственных способностей могут продвигаться в обучении разным темпом.

При обычных формах организации обучения, игнорирующих эти различия, уже к концу начального обучения школа, по словам П.П. Блонского, становится «школой среднего ученика. Особенно интенсивному нивелированию в ней подвергаются плюс - варианты (т. е. одаренные дети.—В.Б.)» [3; 45]. П.П. Блонский резко выступает против укоренившегося представления о том, что «талант себя всегда проявит», показывая, что из всех категорий детей как раз «талантливые дети особенно чувствительны ко всем неблагоприятным условиям». Не случайно, что многие из них в подобных условиях обучения скоро становятся «ленивыми и пустоцветами». Распределение учащихся по однородным

учебным группам позволяет, по П.П. Блонскому, не только создать условия для развития их умственных способностей. Оно имеет важное значение и для правильного формирования их личностных свойств. С одной стороны, высокомерие одаренных детей, связанное с их положением первых учеников в классе, как правило, исчезает, когда они попадают в среду себе равных. С другой — дети со средним уровнем развития и более слабые в условиях такого обучения становятся «более живыми, разговорчивыми и деятельными» [1; 426—428].

При этом П.П. Блонский допускал, что само разделение детей на «способных» и «неспособных» в известной степени является условным. Во-первых, не определено само понятие умственных способностей и их конкретное содержание. Он говорил, что в рассматриваемый период эта проблема была изучена очень слабо. Во-вторых, имеющиеся в наличии методы диагностики не столько измеряли уровень умственного развития, сколько выявляли степень владения учащимися конкретными знаниями, умениями и навыками. В силу этого дифференцированное обучение с разделением на однородные группы учащихся фактически осуществлялось по показателю их обучаемости и успеваемости. Подобную форму дифференциации обучения П.П. Блонский активно поддерживал.

Она, по существу, легла в основу практической деятельности Наркомпроса по рационализации школьной сети, созданию вспомогательных и специальных учебных заведений, комплектованию учебных классов внутри обычной школы. Создание в рамках единой школьной сети подобного типа учебных заведений и классов делало особенно острой проблему ориентации и отбора в них детей. Решение этой проблемы возлагалось на педологическую службу в школе. На первом этапе работы педологов в школе эта проблема преимущественно решалась с помощью тестовой диагностики. Но уже первый опыт применения тестовых испытаний выявил существенные недостатки в распределении учащихся. Исчисляемый на основе их «коэффициент умственной одаренности» во многих случаях не выявлял реальных возможностей детей в обучении и приводил к ошибочному их зачислению в специальные школы и классы. Применяемые для этих целей зарубежные тесты, в основном тесты Бине — Берта, были слабо адаптированы к местным условиям и не вполне отвечали тем задачам, для решения которых они предназначались.

Ради объективности следует отметить, что недостатки тестовой диагностики осознавались педологами. Уже на Первом педологическом съезде в январе 1928 г. была принята специальная резолюция, ограничивающая их применение в педагогической практике. В ней, в частности, отмечалось: «Особенно опасными должны быть признаны попытки на основании одних только тестовых испытаний определить судьбу того или иного ребенка при комплектовании групп и детских учреждений, при переводе во вспомогательные учреждения... Для практических выводов о том или другом ребенке должен, кроме того, приниматься во внимание весь комплекс условий, в которых он живет, и полная его психофизиологическая характеристика» [4; 23].

С этого времени значительно шире практикуется сбор разнообразных данных об учащихся и их сведение в так называемые педологические характеристики, на основании знакомства с которыми специальные комиссии делали заключение о направлении ребенка в то или иное учебное заведение или учебную группу (класс). Главным источником данных о ребенке в этом случае выступали длительные наблюдения за развитием учащихся начиная с первого года их обучения в школе. Наблюдения дополнялись антропометрическими измерениями, анкетированием и тестированием, изучением школьной документации. При комплексном применении этих методов можно было получить довольно полную характеристику свойств ребенка, включающую в себя физиологические данные (о болезнях, общем состоянии здоровья, высшей нервной деятельности и др.), данные об

умственном развитии и связанных с ним психических свойств и процессов (памяти, мышлении, внимании, воображении), сведения о социальных условиях (быте семьи, культурном уровне родителей и др.), педагогическую характеристику успеваемости ученика и его отношения к учебе [17; 87—88]. Данные об индивидуальных свойствах ребенка соотносились с возрастными стандартами, на основе чего выявлялись их отклонения в ту или иную сторону (минус - варианты или плюс - варианты). С учетом имеющихся данных о корреляции выявленных свойств с успеваемостью и обучаемостью определялись главные причины отставания ребенка в учебе или, наоборот, его продвинутого обучения. И уже на основе этих данных определялись пути дифференцированного обучения учащихся.

Отмечая положительные стороны проводимых изменений в диагностической работе педологов начала 30-х гг., следует иметь в виду, что они оказались к моменту выхода в свет партийного постановления по педологии далеко не завершенными. В массовой педологической работе этого времени сохранялись многие недостатки предшествующего периода. К числу их можно отнести прежде всего отсутствие системы в раскрытии свойств ребенка. Научные данные о разных сторонах развития школьника по-прежнему выявлялись независимо друг от друга и механически синтезировались в общей педологической характеристике. Это приводило к нагромождению данных характеристик диагностическими данными, слабо соотносимыми или вообще не соотносимыми друг с другом, что затрудняло определение главных причин неуспеваемости ребенка, его способностей к обучению, создавало предпосылки для ошибочного его зачисления в ту или иную категорию учащихся.

Этому способствовало и сохранившееся увлечение физиологическими показателями, с которыми соотносились способности ребенка к учению. Например, устанавливались прямые связи между размерами грудной клетки, составом крови и его успеваемостью. В методике тестовой диагностики и учете ее данных в педагогической практике определяющим являлось представление об устойчивости умственных способностей, их строгом соответствии определенным стадиям возрастного развития.

Идея связи обучения и умственного развития только начинала внедряться в практику педологической службы в школе. Этим, в частности, объясняется то обстоятельство, что при всем обилии сведений о свойствах ребенка и причинах его неуспеваемости качество труда учителя и методика его работы оказывались неучтенными. Диагностическая работа в основном сводилась к изучению возможностей самих учеников. Возможности дидактико-методических средств, недостатки работы учителя оставались вне сферы педологической диагностики.

Подобной направленностью диагностической работы обуславливались особенности форм и методических средств осуществления дифференцированного обучения учащихся в 20—30-е гг. Главная роль в борьбе с неуспеваемостью и второгдничеством учащихся отводилась вспомогательным школам и классам, отбору в них отстающих детей и созданию специальных, компенсирующих условий для их обучения. В первой половине 30-х гг. число этих школ в крупных городах возросло до нескольких десятков. В Ленинграде, например, в 1936 г. их насчитывалось 57 [8; 4].

Однако быстрый рост этих учреждений осуществлялся без учета реальных возможностей создания в них необходимой учебно-материальной базы и дополнительных, компенсирующих педагогических условий. В силу этого многие из них не были приспособлены для решения поставленных перед ними задач. По идее они должны были иметь лучшее оборудование, более квалифицированных педагогов, меньшую наполняемость классов, большее разнообразие дидактических пособий, чем в обычной школе. Вместо этого, как отмечается в партийном постановлении 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов», «специальные школы оказались, по существу,

безнадзорными, постановка учебной и воспитательной работы отдана в них в руки наименее квалифицированных воспитателей и педагогов». Создавшееся отношение к ним было квалифицировано «совершенно нетерпимым, граничащим с преступной безответственностью» [18; 173].

Можно сказать, что неудовлетворительная работа этих учреждений явилась одной из главных причин ликвидации педологической службы в школе, с которой связывались ошибки в комплектовании специальных школ и классов. В постановлении отмечается, что в эти школы часто попадали ученики с нормальным уровнем развития (и даже одаренные дети), вполне способные к обучению в обычной школе. По мысли авторов постановления, эти ошибки были обусловлены «системой обследований умственного развития и одаренности школьников, некритически перенесенной на советскую почву из буржуазной классовой педологии», построенной на теории «фаталистической обусловленности судьбы детей биологическими и социальными факторами, влиянием наследственности и какой-то неизменной среды» [18; 173]. Именно эта теория, отмечается в постановлении, занимала господствующее положение в советской педологии и определяла диагностическую работу педологов в советской школе 20—30-х гг.

В современной научной литературе справедливо отмечается односторонний и тенденциозный характер педологии. Переосмысление этой критики — предмет отдельного исследования. Здесь бы хотелось обратить внимание на следующие ее положения. Во-первых, представляется, что многие приводимые в постановлении 1933 г. критические положения к этому времени потеряли свою актуальность. Они не отражали тех изменений, которые произошли в педологии в конце 20-х — начале 30-х гг. Так, далеко от истины то положение, что в первой половине 30-х гг. большую роль играла концепция биологической предопределенности умственного развития ребенка. Реальная ситуация складывалась таким образом, что уже в конце 20-х гг. господствующее положение в педологии заняла социогенетическая концепция, допускающая полную податливость биологических условий развития ребенка социальным и воспитательным воздействиям. Один из руководителей педологии и педологической службы в школе допускал даже особый социально-классовый тип пищеварения, дыхания советских детей, якобы отличный от их сверстников в буржуазном обществе. В этих условиях сторонникам учета физиологических данных в обучении и воспитании ребенка приходилось не столько «преувеличивать», сколько отстаивать саму необходимость биологического изучения учащихся и причин их неуспеваемости. В конце 20-х гг. А.В. Луначарский, в начале 30-х гг. Н.К. Крупская неоднократно выступали по этому вопросу, стремясь преодолеть «идеалистическое высокомерие» по отношению к биологическому фактору, «обломовскую», «аскетическую» точку зрения по этой проблеме [10; 308], [12; 40]. Можно сказать, что наступление в педологии против генетики началось еще в конце 20-х гг. и проводилось оно в свете идеи об исключительной роли воспитания и социальных условий в формировании советского человека.

Своего переосмысления требует также положение о «неизменной среде» как факторе развития ребенка, приводимое в постановлении и последующих критических работах по педологии. Это положение трудно обнаружить в более или менее явном виде даже в трудах ярких социогенетистов, к которым традиционно относят А.Б. Залкинда, А.С. Залужного, С.С. Моложавого. Именно с преобразованием окружающей среды педологи и педагога рассматриваемого периода связывали формирование нового человека, и эта позиция сближала их разные школы и теории. А.В. Залкинд говорил о бешеной динамике социальной среды. В одном фундаментальном труде по истории психологии социогенетическая концепция раскрывается исключительно в духе механистической теории равновесия, как приспособление ребенка к окружающим условиям среды. Но парадокс заключается

в том, что именно в тех учреждениях (Гагинской опытной станции и др.), где непосредственно апробировалась эта теория, были достигнуты наибольшие успехи в формировании у детей творческого, действенного отношения к реальной действительности, развитию у них общественно-трудовой и общественно-политической активности. И только после того как была «преодолена» эта концепция, в 30-е и последующие годы в нашей стране начинает культивироваться тип человека-конформиста, «винтика» государственной системы.

Одновременно было бы совершенно неправильно сводить социологическую теорию педологической службы только к социогенетической концепции. В начале 30-х гг. в педологии большим влиянием пользовалась теория Л.С. Выготского, построенная на идеях связи сознания и деятельности, обучения и умственного развития ребенка. Идея общественно-исторической обусловленности высших психических функций человека в это время интенсивно разрабатывается П.П. Блонским, которого в критических статьях по педологии называли главным представителем биогенетической теории. Вместе с тем еще в конце 20-х гг. П.П. Блонский стал придерживаться той точки зрения, что «умственное развитие есть в сильной степени результат обучения», что «развитие интеллекта зависит главным образом от обучения» [3; 45—46]. В своей работе «Развитие мышления школьника» он исследует проблемы влияния содержания учебных программ, знаний, умений и навыков, способов обучения на умственную деятельность учащихся.

С учетом этих теорий и данных исследований, раскрывающих большие возможности умственного развития ребенка под влиянием обучения, в начале 30-х гг. разрабатываются новые методики тестовых измерений умственных способностей учащихся. Подобная методика была разработана, например, Л.С. Выготским, по которой тестовые испытания проводились дважды. Первый раз по этой методике определялось, как ребенок решает тесты самостоятельно, а второй — как их он выполняет с помощью взрослого. Второе испытание имело целью выявить, насколько это решение зависит от запаса имеющихся у ребенка знаний и навыков и насколько успешное их выполнение действительно определяется его умственными способностями. И уже на основе этих данных Л.С. Выготский рекомендовал делать заключение об уровне умственного развития ребенка. В сходном направлении развивается в это время методика диагностики умственных способностей учащихся П.П. Блонским, который рекомендовал конкретные приемы учета социальных условий предшествующего обучения при определении интегрального показателя их умственной одаренности и распределении по однородным группам и потокам обучения [1; 428].

Безусловно, эти теории и методики оказывали свое влияние на психологическую службу в школе. Но коллизия заключается в том, что именно в то время, когда эта служба стала перестраиваться на новой научной и методической основе, она была ликвидирована. В этом смысле можно признать справедливой критику педологии, но едва ли можно признать полезным свертывание целого научного направления, его характеристику как тупикового. После 1936 г. дифференциация в обучении учащихся будет осуществляться только в условиях классно-урочной системы путем разработки дидактических материалов, организации групповых и индивидуальных занятий. Некоторые положения педологической концепции дифференцированного обучения учащихся будут возрождаться только во второй половине 50-х гг. В настоящее время отмечается стремление в принципе признать допустимым осуществление дифференциации в обучении учащихся путем создания компенсирующих условий для отстающих учащихся и возможностей для опережающего обучения одаренных детей, что в общем-то говорит о жизнеспособности этой концепции, ее научно-практической значимости. В известной степени это говорит и о том, что главные

причины ликвидации педологической службы в школе лежат не в сфере науки, а имеют политическую природу.

Непосредственным поводом для острой политической критики педологии послужила неудовлетворительная работа вспомогательных школ и классов. По идее они должны были обеспечить компенсирующие, более благоприятные условия для обучения детей. В действительности получилось наоборот: условия в них были хуже, чем в обычной школе. В итоге в ущербном положении оказались дети трудящихся, которые по своей учебной подготовленности уступали детям интеллигенции и чаще их, как показали результаты обследования, направлялись во вспомогательные учебные заведения. Подобное положение находилось в остром противоречии с проводимой партией классовой политикой в области образования, что послужило главной причиной обвинения педологии и ее службы в школе во «вредной деятельности». На самом деле педологи в большинстве случаев выявляли ту учебную подготовленность и обучаемость учащихся, которая была в действительности.

При отборе детей в специальные школы и классы могли допускаться ошибки. Но за них равную ответственность должны нести педологи и педагоги, при участии которых эти дети направлялись в данные учебные заведения. Представим на минуту такую ситуацию: всем учителям в наше время разрешили бы избавиться от неуспевающих или слабоуспевающих учеников; не проявляющих интереса к учебе. Социологические обследования показывают, что этой возможностью воспользовались бы 67% учителей [26]. И было бы наивно винить в этом психологическую службу в школе, если она даже даст научное обоснование причин неуспеваемости учащихся. Г.А. Ягодин видит в результатах этого опроса свидетельство серьезных нравственных деформаций в общественном сознании, проявление антигуманизма, отсутствие у большей части педагогов чувства профессионального долга. Трудно согласиться с такой односторонней оценкой. Многие из педагогов нашего и того времени искренне были убеждены в том, что в условиях специальных школ и классов можно быстрее и без ущерба для других учащихся преодолеть у этих детей отставание в учебе, возбудить у них познавательный интерес. И в этом они видели не проявление антигуманизма, а выражение самой гуманной функции социалистической школы. В свете этой позиции вполне понятна запись, которая содержится в «Основных принципах единой трудовой школы» (1918): «Институт особых классов для малоуспевающих обязателен в каждой мало-мальски правильно поставленной школе» [15; 142].

Уже одно это показывает, что и современная оценка педологии и ее службы в школе, прежде всего в плане научного обоснования дифференцированного обучения учащихся, не может быть однозначной. Во многом она определяется философским пониманием этой проблемы, политической и нравственной позицией того или иного автора, ученого, практического работника. На это указывает и наличие нескольких подходов к этой проблеме в зарубежной психолого-педагогической науке. Если идти от науки к живой реальной действительности, то эта форма дифференцированного обучения согласуется с законами развития природы человека и потребностями общества. Однако было бы неверно впадать в другую крайность, не видеть тех недостатков, которые имманентно присущи этой концепции, и тех ошибок, с которыми была сопряжена деятельность педологической службы в школе по ее реализации в 20—30-е гг. Наиболее серьезным из них являлось отсутствие психолого-педагогического механизма защиты той категории детей, которая имела худшие материальные и социальные условия для своего обучения. Опыт педологической службы показывает, что его формирование предполагает не только учет этих условий в диагностике умственных способностей и распределении учащихся по группам и потокам обучения, но и создание реальных

условий для их компенсации и коррекции, повышение ответственности учителя за результаты своей работы в условиях обычного обучения.

При всей неоднозначности оценок педологической службы в школе ее опыт выступает составной частью истории советской школы 20—30-х гг. Установление преемственной связи между этим опытом и современным опытом организации психологической службы в советской школе позволяет сохранить наиболее жизнеспособные формы ее работы, избежать повторения ошибок в ее деятельности.

1. *Еланский П.П.* Воспитание одаренных детей // Пед. энциклопедия: В 2 т. / Под ред. А.Г. Клашникова. Т. 2. М., 1930.
2. *Блонский П.П.* Избр. пед. произв. М., 1961.
3. *Блонский П.П.* Умственный и паспортный возраст в их связи с номером группы школы I ступени // Педология и школа / Под ред. П.П. Блонского. Вып. 2. М., 1929.
4. *Бернштейн М.С.* Вопросы методологии на первом Всесоюзном педологическом съезде // На путях к новой школе. 1928. № 1.
5. В центральной педологической лаборатории // Педология. 1931. № 2.
6. *Выготский Л.С.* Педология и психотехника // Психотехника и психофизиология труда. 1931. № 2—3.
7. *Залкинд А.Б.* После первого педологического съезда // Педология. 1928. Кн. 1.
8. Известия ЦИК СССР и ВЦИК. 1936. 28 авг, № 199. С. 3—5.
9. *Леонтьев А.Н.* Психология и педагогика // Советская педагогика. 1937. № 2.
10. *Луначарский А.В.* О воспитании и образовании. М., 1976.
11. *Макаренко А.С.* Пед. соч.: В 8 т. М., 1983—1986. Т. 7.
12. Материалы дискуссии по педологии в Обществе педагогов-марксистов // На путях к новой школе. 1932. № 6.
13. *Невский А.А.* Очердные вопросы практической педологии // Педология. 1931. № 4.
14. Об организации педологической работы по линии органов народного образования // Педология. 1931. № 3.
15. Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР: Сб. документов. М., 1974.
16. *Ольшанский З.Б.* Роль и работа школьного и районного педолога // Педология. 1931. № 2.
17. Педология и школа / Под ред. П.П. Блонского. М., 1927. Вып. 1.
18. Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» // Народное образование в СССР: Сб. документов. М., 1974.
19. Постановление Совнаркома РСФСР «Об организации педологической работы, проводимой различными ведомствами» // Педология. 1931. № 3
20. Постановление коллегии Наркомпроса «О состоянии и задачах педологической работы» от 7 мая 1933 г. // Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1933. № 13.
21. *Радина Е.* За плановость и учет в педологической работе на местах // Педология. 1932. № 3.
22. *Стычинский И.Л.* Педологическая практика в школах // Педология. 1928. Кн. 2.
23. *Шнейдер Н.А.* Некоторые предпосылки методики и организации педологической работы в массовой школе // Педология. 1931. № 2.
24. *Шумский И.П.* Педологическая работа в ОПУ Наркомпроса // Педология. 1931. № 1.
25. *Ягодин Г.А.* Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования // Учительская газета. 1988. 22 дек.
26. *Ягодин Г.А.* / Учительская газета. 1989. 11 апр.

Поступила в редакцию 16.VIII 1989 г.