

© 2009 г. С.Н. Ценюга

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ПРИЕНИСЕЙСКОГО КРАЯ 1920-1930-Х ГГ**

Всестороннее изучение и анализ богатейшего наследия педологии вызывает закономерный интерес к зарождению теоретических предпосылок, разработке методических процедур и организационно-институциональному оформлению педологической практики в Приенисейском крае 20-30-х гг. XX в., их развитию, становлению и последующей трансформации. Становление педологической работы в учебных заведениях края рассматриваются как непрерывный поиск оптимального решения фундаментальных проблем педологии.

Ключевые слова: сибнаробраз, педологическая служба, педологическая «работа по детям», обследовательская практика в школе, педагогическая диагностика, стандарты «сибирского ребенка».

В истории отечественного образования получила распространение точка зрения, согласно которой педагогические феномены могут быть поняты только в контексте процессов их становления и развития, историческими результатами которых они являются. В этой связи всестороннее изучение и анализ богатейшего наследия развития в России теории и практики педологии вызывает закономерный интерес к генезису этого явления в истории образования. Под этим термином мы понимаем зарождение теоретико-методологических предпосылок, методических процедур и организационно-институционального оформления обследовательской педологической практики, их развитие, становление и последующую трансформацию в отечественном образовании. В начале XX в. в Приенисейском крае педологические исследования осуществлялись экспедиционным методом специалистами из научных учреждений Центральной России. К их числу относились наблюдения за развитием организма ребенка аборигенного населения в сибирской среде, изучение вопросов наследственности, умственной одаренности и дефективности юных сибиряков, природной, социальной и культурной среды их воспитания, приспособление школьных программ и методик к умственным и психофизи-

ческим возможностям сибирского ребенка и т.д. Работы, требовавшие стационарной и рутинной работы, не осуществлялись. Экспедиционный метод был недостаточным для ее проведения.

После окончания гражданской войны и восстановлением Советской власти в Приенисейском крае перед научным и педагогическим сообществом встали следующие вопросы о:

- необходимости *планирования и увязки* между центральными и местными учреждениями как территориальной, так и методической сторон разнообразных работ по педологической антропологии;
- создании и развитии *стационарной антропологической работы* в крае по направлениям: расовой, педологической, посемейно-демографической, биологической и др.;
- осуществлении *стационарных антропологических работ* по перечисленным направлениям местными силами: сибирскими врачами, педагогами, педологами, естествоиспытателями и т. д.

В 1920-30-х гг. в Приенисейском крае учителя, ответственно подходившие к своей работе, остро нуждались в постоянном сочетании знания детей с оценкой дидактической эффективности собственного труда. В повседневной практике бессистемное, некритическое отношение к этим вопросам неизбежно вело не только к поверхностному суждению о ребенке, но и к усредненности всех педагогических требований и установок, к стандартизации обучения и воспитания. Объективная информация могла быть использована для оптимизации педагогического процесса, повышения качества педагогического труда. В связи с этим учителя поддержали идею педологизации учебно-воспитательной работы. По ряду объективных причин организация педологической работы в учебных заведениях Приенисейского края включала несколько этапов, не совпадавших с ходом педологизации учебных заведений европейской части страны. Первоначально исследовательская практика (1919-1927 гг.) носила ограниченный характер и не выходила за рамки наработки теоретической и методической базы. Реализовывалась она силами педологов-энтузиастов по двум направлениям:

1. выявление психофизических «стандартов сибирского ребенка» и выработки, на их основе, действенных методик рационального построения

учебного процесса в сибирской школе (*научно-теоретическая направление*);

2. оказание диагностической и коррекционной помощи в обучении и воспитании нуждающимся детям (*прикладное направление*).

В Восточной Сибири, как и во всей стране, существовало двойное подчинение педологической работы народному комиссариату здравоохранения (далее Наркомздраву) и народному комиссариату просвещения (Наркомпросу). Это мало смущало сибирских педологов-энтузиастов. Взяв на себя задачу всестороннего изучения «сибирского ребенка» при отсутствии дипломированных педологов, свою деятельность они вынужденно строили в тесном сотрудничестве со школьными врачами, воспитателями и другими членами школьного коллектива. Такое сотрудничество одобрил Всероссийский съезд заведующих Губсоцвосами (март 1923 г.). Позднее, в резолюциях I педологического съезда (1927 г.) в части, посвященной педдиagnostической работе в школе, рекомендовалось «установить в каждом детском учреждении реальное сотрудничество врачей, педагогов и педологов» [1]. Эти рекомендации реализовывались через введение в состав школьных советов и другие органы народного образования (ОНО) врачей (школьно-санитарных), педологов, психиатров. Кроме этого, в каждом районе создавались санитарно-педологические комиссии, а в каждом детском учреждении санитарные тройки [2].

Опыт функционирования такой комиссии был отражен в отчете за 1928 г. профшколы г. Красноярска. Состояла санитарно-педологическая комиссия из трех врачей и заведующего учебной частью, она ориентировала свою работу не столько на обслуживание нужд педагогического процесса (изучение дидактической эффективности методов обучения; мотивации учения и т.д.), сколько выполняла функцию комиссии по психотехническим испытаниям (занималась диагностикой способностей, отбором «отклоняющихся» и талантливых детей). Комиссии являлись первым опытом организации педологической помощи школе на постоянной основе. Позднее, с созданием инфраструктуры педологической службы, они составили ее первичные структурные подразделения. Обследовательский измерительный уклон в работе комиссий, сортировка учащихся объяснялись врачебным влиянием на понимание сути диагностики. В условиях сибирской школы развернуть работу в педагогическое русло оказалось сложно из-за отсутствия специалистов и

перегружа в работе комиссий. Как свидетельствовали статистические данные, на одного школьно-санитарного врача или педолога в г. Красноярске Енисейской губернии приходилось 6 школ. В округах губернии еще больше. Охватить такое количество детей в условиях развернувшегося всеобщего обучения было нереально. К тому же, деятельность педолога подкреплялась соответствующими инструкциями Наркомпроса, а врача – инструкциями Наркомздрава. В силу частых разночтений инструкций даже конкретные функциональные обязанности и предназначения в школе педолога и врача и их роли в санитарно-педологической комиссии не были определены. В самом общем виде определялись только направления их совместной деятельности:

- *преддиагностическое*, в ходе которого выявлялись «болевы́е точки» в школе, школьном коллективе и отдельной личности;
- *коррекционно-консультативное*, которое предполагало педологическое воздействие на школьный коллектив или отдельную личность, выработку рекомендаций, позволяющих успешно устранить выявленные «болевы́е точки»;
- *профилактическое*, т.к. все «болевы́е точки» можно было заблаговременно предупредить и тем самым предотвратить их появление;
- *просветительское*, которое предполагало пропаганду и распространение педологических знаний в учительском коллективе, среди родителей и детей.

В сложившихся условиях, поскольку научно-исследовательская работа педолога была ориентирована Наркомпросом на школу, на рационализацию учебно-педагогического процесса и подкреплялась методическими разработками центральных педологических учреждений, широко дискутировался вопрос о возможности вести эту работу учителями. В отсутствие педологов-специалистов они уже были широко привлечены к обследовательской практике. Сторонники и противники вовлечения учителя в диагностическую работу приводили свои причины. Первые считали, что именно учитель имел возможность повседневно наблюдать ученика, тогда как педолог и врач, в силу специфики своей деятельности, были лишены этой возможности. К тому же, именно учитель приводил в жизнь конкретные коррекционно-воспитательные воздействия [3]. Педолог, исходя из поставленного диагноза, определял лишь общее приблизительное содержание таких воздействий. Вто-

рые, утверждали, что учителя не обладали достаточными знаниями и навыками в педологии, не обладали «элементарной педологической культурой» [1]. Дискуссии по этому вопросу не привели к его разрешению. В то же время и сторонники, и противники были едины в том, что исходя из потребностей практики, необходимо было каждого учителя научить вычленять из всего круга проблем учебно-воспитательного процесса те, которые имели педологическую природу, нужно всячески поднимать уровень общепедологических знаний и культуру учителей.

Необходимо было в срочном порядке укреплять контакты школьных учителей в вопросах педдиагностики со специалистами-педологами и под руководством последних. Реально же, имея колоссальную рабочую нагрузку и минимум времени на ее выполнение, сибирские педологи концентрировали свое внимание на «отклоняющихся от нормы детях» и на определении психофизических стандартов «сибирского ребенка». Остальные дети тоже нуждались в педологических консультациях, но «выпадали» из поля зрения педолога, поэтому школьные учителя должны были взять на себя основную часть диагностической и коррекционной работы. Выполняя ее строго по материалам (тестам, анкетам, опросникам и т.д.), подготовленным для диагностической и коррекционной работы педологическими кабинетами района или города и под постоянным контролем школьного педолога. Таким образом, учитель выполнял только техническую часть работы, а обработка данных и выработка рекомендаций находилась в компетенции педологических кабинетов. С ними школы устанавливали тесную связь.

В этих условиях, выполняя решения Наркомпроса о педологизации педагогического процесса, во всех учебных заведениях, с одной стороны, четко обозначилась необходимость сибирских учителей участвовать в обследовательской работе из-за нехватки квалифицированных кадров педологов, с другой – проявилась невозможность, а часто и неспособность учителей вести эту работу. Руководство Енисейского губернского отдела народного образования (ЕнгуБО-НО) в целях устранения этой проблемы пришло к идее создания постоянной педологической службы. В этой связи в итоговых материалах Красноярской городской конференции по проведению педологического двухнедельника (1927 г.), положившему начало систематической педдиагностической помощи школе и складыванию структур педологической службы в г. Красноярске, отмечалась

необходимость концентрации сил и правильной организации трудов педологов. Решение этой задачи виделось через переход от разрозненных усилий школьных коллективов – к единству, в смысле планирования, объема, содержания, а также руководства, которое осуществлялось через педологический кабинет города, функционирующий при педтехникуме [2].

На местах это проходило через кооперацию усилий нескольких лиц, нацеленных на педологическую работу школы, объединенных в педологические комиссии, а затем – включение в работу нескольких комиссий. Все педологические вопросы решались коллегиально [4, с. 80]. Одним из важнейших принципов коллегиальности работы педологической комиссии учебных заведений являлся принцип *коллективного обсуждения проблем и принятия решений* по всем вопросам. Таковыми являлись: утверждение районных программ и методик изучения детей; утверждение решений о направлении ребят в спецклассы или школы и т.д. Основой принятых решений в работе комиссий являлся *демократический централизм*. Коллегиальность предусматривала сочетание общей и личной ответственности члена комиссии (ячейки, бригады) за порученное дело, что явилось слабым местом в работе педологических комиссий, так как персональная ответственность исключалась, а коллективная оказывалась слишком безликой, ослабляющей ответственность за принятое решение. При этом при обсуждении вопросов педолог выступал лишь как более квалифицированный специалист, чем другие члены комиссии, фактически не влияя на решение [4, с. 82]. Коллегиальность такого рода провоцировала возможность принятия случайного или ошибочного решения. Особенно это сказалось в период, когда увлечение педологией стало всеобщим, и началась практика отбора детей для обучения в спецшколах. Педолог не мог влиять на решение педологической комиссии, большинство которой составляли учителя и администраторы школ, решавшие таким образом свои профессиональные проблемы. Поэтому педологами повсеместно поднимался вопрос совершенствования методик такого отбора, чтобы до минимума свести возможность ошибок в решении педологических комиссий.

Всплеск обследовательской практики в Сибири в середине 1920-х гг. требовал выработки новых, более совершенных и простых методик, а также переработки и адаптации к местной специфике и «наличному кадру» старых обследовательских методик. Вести эту работу мог только научный коллек-

тив, но такой, который бы постоянно соприкасался с повседневной практикой школ и участвовал в обследовательской работе. После двухнедельника 1928-29 учебного года эта работа уже строилась на основе «единства» в планировании, объеме и содержании деятельности педологических комиссий школ [2, с. 110]. Анализ архивного материала позволяет утверждать, что с середины 1920-х гг. началась быстрая трансформация педологических комиссий в лаборатории и кабинеты, которые организовывались при педагогических институтах народного образования (ИНО) и педагогических техникумах, Домах работников просвещения [2, с. 110; 2], расширяются масштабы их деятельности, увеличиваются штаты работников. Такая практика к 1925 г. уже имела в Центральной России. Постепенно эти кабинеты и лаборатории стали основными районными педологическими центрами. Например, в г. Красноярске, «постоянно действующая комиссия стала консультацией по педологии при доме работников просвещения» [2]. В таких центрах сосредотачивались силы педологов, которые могли осуществить научно-исследовательскую работу и практическую помощь, ориентированные не на отдельные школы, а на район или город.

К концу 1920-х гг. назрела необходимость организовать единый центр, работающий на все школы города или района, чтобы он функционировал достаточно длительное время «на постоянной основе» и под единым руководством. В этом отношении весьма своевременным оказалось совместное Положение Наркомпроса и Наркомздрава РСФСР «О проведении массовой педологической работы по всестороннему изучению детства» (1928 г.) и Постановление СНК СССР «О повышении уровня межведомственной плановой комиссии по педологии» (август 1928 г.), которые окончательно передавали педологию в подчинение Наркомпроса. В Сибири, как и в России, начался процесс размежевания педолого-педагогической работы с врачебно-педологической, что ускорило перестройку структуры педологической службы на местах. Начала складываться сеть самостоятельных учреждений при методкабинетах, ОНО, ДРП, ОПУ. Между ними возникали отношения взаимосвязи, соподчинения и иерархии. Например, головным научно-методическим центром Енисейской губернии стал педологический кабинет педтехникума [2]. Именно он нес основную научно-методическую нагрузку по изучению «сибирского ребенка», по выработке «общесибирского учебно-воспитатель-

ного стандарта», а так же приспособлению сибирского варианта программ ГУСа к возможностям «сибирского ребенка». Одновременно кабинет выполнял экспертную функцию при межведомственной педологической комиссии СибОНО. В нее входили ведущие педологи, педагоги и врачи губернии. Помимо этого кабинет оказывал повседневную помощь в практической работе педологических комиссий, санитарных троек, педологов и учителей, сельских и городских школ в решении возникавших учебно-воспитательных проблем, в налаживании поддержания контакта с родителями, оказанием педкоррекционной помощи детям [2].

Четкое взаимодействие педологических структур педагогических учреждений и городского педологического кабинета сложилось не сразу, так как работники кабинетов первоначально понимали свою задачу лишь в научной обработке получаемых из школ материалов с целью «выработки» и установления общегородских «стандартов», а не в конкретной помощи школьным педологам и учителям в их работе. Окружные методические бюро ОкрОНО были вынуждены воздействовать на педологический кабинет города, побуждать к своевременному удовлетворению запросов с мест [2]. В обязанности кабинетов вменялось установление тесных связей со школами путем посылки, запросов, обмена материалами, опытом педологической работы, в частности, через сборник распоряжений. Впоследствии городской педологический кабинет возглавил всю педологическую работу школ районов и города.

Взаимосвязь со школами была недостаточно отлажена и скромна по масштабам, осуществлялась в основном через переписку, личные встречи на конференциях и курсах, в подготовке которых педологические кабинеты принимали непосредственное участие. Помимо этого педологи городских кабинетов участвовали в выездной работе в сельских районах, округах, но это случалось очень редко и лишь по просьбе с мест. Районные педологические кабинеты и школьные комиссии, проводя основную обследовательскую и консультационную работу, занимали очень важное промежуточное положение в структуре государственной педологической службы. Повсеместное внедрение педологического сознания в деятельность учителя, актуализировало педологическую службу школы. Педологи районных кабинетов должны были выступать в качестве передаточного звена от школьной практики к педологической теории. Педологическая служба, благодаря этому звену, полу-

чала прежде всего возможность более оперативно и точно учитывать актуальные запросы школы, являлась звеном, увязывающим педологическую теорию с практикой и наоборот. Они же осуществляли постоянную научную связь с педологическими центрами, институтами, кафедрами европейской части страны. Сотрудничали с ведущими педологами страны С.С. Моложавым, А.Б. Залкиндом, О.В. Трахтенбергом, К.Н. Корниловым, П.П. Блонским и др., апробировали и адаптировали их диагностические методики к условиям воспитания и обучения «сибирского ребенка» [1]. Вся обследовательская работа в школах городов и районов проводилась по документам (анкетам, опросникам, схемам, тестам и т.д.), присылаемым из педологических кабинетов. Результаты обследований возвращались в педологические кабинеты, и далее пересылались в педологические центры, институты, кафедры европейской части страны для их обработки и выдачи конкретных рекомендаций по каждому конкретному случаю.

Разграничение функции устраивало всех. Наличие звена районных педологических кабинетов избавляло массу учителей от «тяжкой обязанности» заниматься «педологическим творчеством» по выработке обследовательских методик и их улучшению, оставляя им только чисто техническую элементарную функцию в ходе обследования, а педологов-теоретиков избавляло от научных поисков в одиночку, давало им более широкие возможности проверки методик. Обилие материала, накапливавшегося в архивах районных педологических комиссий, требовало новых методик для коллективной методической работы. Но она все больше приобретала чисто «технический» уклон в разработку теоретико-методических вопросов школьной диагностики, рос разрыв *диагностической* работы с систематическим обеспечением педологической помощи учебно-воспитательным учреждениям, которая полностью ложилась на учителей. Определяя перспективы развития школьной педдиагностики, педологи районных педологических комиссий делали вывод о необходимости расширения низового звена педологической службы – деятельности *школьного педолога*, себе же отводили роль посредника между ним и научными центрами.

Таким образом, в означенный период работа по систематическому обеспечению педологической помощи учебно-воспитательным учреждениям Сибнаробраза находилась в стадии становления и развития. Вследствие спе-

цифики местных условий этот процесс проходил в иные, нежели в России сроки, и не завершился окончательным структурным оформлением педологической службы региона. Формирование педологической службы в Сибирском регионе осуществлялось при двойном подчинении Наркомпросу и Наркомздраву, как это было в России, но без расчета на педолога-специалиста, через естественную кооперацию усилий в планировании и реализации обследовательской деятельности, с постепенным углублением соподчиненности и иерархии педагогических и медицинских ячеек службы. Успешнее этот процесс протекал в городах, где имелись наиболее подготовленные специалисты. В учебных заведениях Сибнаробраза в работе всех структур педологической службы принимали солидарное участие школьные педагоги, врачи, воспитатели, представители администрации. Принцип коллегиальности в работе компенсировал отсутствие у них педологического образования и исключал персональную ответственность, за принятое решение. Районные педологические кабинеты и школьные комиссии, проводя основную обследовательскую и консультационную работу, занимали очень важное промежуточное положение в структуре формирующейся государственной педологической службы. Они занимали промежуточное положение между школой и научными центрами. Вследствие этого складывание инфраструктуры педологической службы в учебных заведениях Сибнаробраза затянулось до 1936 г., а к ее работе накопилось множество претензий.

Литература

1. ЦГАРФ. Ф. Р-1575, 2306. Оп.1. Д. 331, 195, 395, 297. Л. 29-30, 1,8,31 об.
2. АААКК. Ф. Р-137. Оп. 1. Д. 17, 145, 108, 70, 112, 145. Л. 273, 109, 153, 110, 27, 177, 101, 110, 101-102, 111, 154.
3. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
4. *Шнейдер Н.* Некоторые предпосылки методики и организации педологической работы в массовой школе // Педология. 1931. № 2.

***Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева***

3 июня 2009 г.