

УДК 371.487

# ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПРИНЦИП В ПЕДАГОГИКЕ С.Т. ШАЦКОГО

САВЧЕНКО Татьяна Александровна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной педагогики,  
Северо-Восточный государственный университет, г. Магадан

**АННОТАЦИЯ.** Статья раскрывает преемственность новаторства С.Т. Шацкого, в частности развитие антропологического подхода в педагогике. Представлена логика обоснования им необходимости выполнения педагогом-воспитателем исследовательской функции. Даются основные направления изучения личности ребёнка.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** окружающая среда, изучение ребёнка, объекты и субъекты изучения, микросреда, педагог-исследователь.

SAVCHENKO T.A.,

Dr. Pedagog. Sci., Professor, Head of the Department of General and Social Pedagogy  
Northeastern State University, Magadan

## RESEARCH PRINCIPLE IN THE PEDAGOGY OF S.T. SHATSKIY

**ABSTRACT.** The paper deals with the continuity of the innovation of S.T. Shatskiy, in particular, the development of the anthropological approach in pedagogy. The logic of the justification of the need to perform research functions for a teacher-educator is presented. The main directions of the study of a child in a team are given.

**KEY WORDS:** environment, study of child, objects and subjects of study, microenvironment, teacher-researcher.

Главным вопросом для педагогики С.Т. Шацкий (1878–1934) считал изучение детской жизни как великой педагогической ценности с её характерными чертами. «Мы не умели ценить богатства детского языка, детского опыта, способности ребёнка к исследованию, его живости и способности интересно жить», – писал педагог. Главной трагедией старой школы было то, что она заимствовала «все нормы детской жизни из жизни взрослых». Шацкий обращал внимание на то, что на детей повсюду действуют одни и те же факторы. Даже если нет школы, среда как фактор воспитания действует могущественно: «Сила и стойкость этих влияний очевидна. Поэтому их надо изучать и уметь ими пользоваться». Настоящее воспитание даёт жизнь. Улица как часть среды отражает все жизненные явления, даёт разнообразные комбинации. Она имеет свои методы воспитания. Уличные мальчишки обладают большой практичностью и хорошо ориентируются в сложных условиях окружающей жизни. «Воспитание Эдисона и Горького вовсе не было плохим», – отмечал педагог [1, т. 2, с. 42].

В центре школьной жизни должны быть дети и С.Т. Шацкий резюмирует: *школа для детей, а не дети для школы*. Он формулирует стратегическую линию построения новой школы: единственно правильный путь создания народной школы – «организовывать детскую жизнь» и разнообразную деятельность детей, «всё время их изучая» [1, т. 2, с. 52–54].

Однако эти позиции были им сформулированы не сразу. Первоначально он был увлечён идеями концепции «свободного воспитания»: ребенок – это высшая ценность; уважение его как личности; вера в его практически неограниченные возможности; построение воспитательного процесса исключительно на его интересах и т.д. Работу с детьми он пред-

ставлял как организацию их разумной жизни, «соответствующей духу дела и его сути», которая, как и дети, должна быть «живой, деятельной, переходящей от одной формы к другой, движущейся, ищущей» [1, т. 2, с. 52, 181, 339–360].

С.Т. Шацкий и А.У. Зеленко (1871–1953) создают под Москвой (1905 г.) летнюю колонию для приютских детей. Здесь в основу организации жизни детей был положен труд в единстве с обучением: дети разбивали огород, строили террасу, учились. Основные вопросы обсуждались на «сходке», решениям которой подчинялись и дети и взрослые. Главную задачу педагоги видели в установлении дружеских взаимоотношений с детьми, что должно было способствовать их раскрепощению, естественному развитию природных сил. Понятный детям и посильный совместный труд, общественная форма организации жизнедеятельности колонии оказывали благоприятное воздействие на самочувствие и развитие детей. Однако С.Т. Шацкий видит, что дети почему-то не хотят работать, сильные терроризируют слабых, некоторые постоянно лгут и т.п. Он осознаёт необходимость педагогического руководства ребенком, организующей роли взрослого в его развитии. Великое значение этого опыта было в том, что С.Т. Шацкий начинает избавляться от многих иллюзий «свободного воспитания».

Шацкий считал, что главным детским свойством «является стремление двигаться, играть и ярко выражать свои впечатления». Корень этого – «дух исследования», к чему ребёнка побуждает жизненная необходимость, могучий инстинкт, без чего он бы погиб. Станислав Теофилович высказал педагогический афоризм: «...лишить ребёнка движения всё равно что запрудить реку».

Из четырёх основных элементов детской жизни – производительный труд, искусство, игра и социальная жизнь – строилась организация школы-

колонии «Бодрая жизнь». Позднее педагог писал, что следует думать «не о замкнутом учреждении, а о широкой жизни, о работе с другими школами, о вмешательстве и участии в жизни окружающей школы среды». Таким образом, он устранял один из коренных недостатков концепции Ж.-Ж. Руссо, который так и не сумел соединить личный опыт ребёнка с социальным. Вместе с тем С.Т. Шацкий был противником школы, в которой нет «связи с детской жизнью». Необходимо строить школу, в первую очередь нужную детям, т.е. связанную с жизнью, но в детском преломлении [2, т. 1, с. 287–291; 6, т. 1, с. 280; т. 2, с. 19–20, 37, 72–73, 239–240].

Он считал, что следует изучать не только отдельного ребёнка и его окружение, но и всякую группу детей (детское сообщество), которое развивается по «пока ещё для нас неясным закономерностям». Выделяя основные элементы детской жизни – физическое развитие, труд и игру, искусство, умственную, социальную и эмоциональную жизнь – он очерчивал масштабную программу её изучения, эволюционную по существу – в развитии и изменениях, не потерявшую своего значения и поныне.

На первое место, по его мнению, выходили анатомия и физиология детства, которые должны дать материал, являющийся «фундаментом нашей педагогики». Эти знания помогут определить нагрузки для ребёнка, сменяемость видов деятельности и т.д. Физический труд играет большую роль в воспитательном процессе, в «организме детского сообщества»: он определяет тонус детской жизни; он «настолько важен, насколько неисследован». Без игры нет детской жизни, следовательно нет «серьёзной формы овладения процессом приспособления». Необходимы данные «эволюции игровых состояний», требования к игре в соответствии с возрастом и задачами воспитания.

Значение искусства для жизни детей общепризнано, – писал педагог, – хотя мало выяснен механизм этого влияния, который вводит детей в мир прекрасного, развивает и формирует его эстетический вкус. Умственная жизнь детей до сих пор остаётся «большой загадкой». Особую роль в её решении должна сыграть психология. Он отмечал большое значение форм мышления, само состояние думающего ребёнка, схемы детской логики и др. Однако главным в этом вопросе он считал необходимость «уметь признавать ценность детской мысли». В области социальной жизни он считал необходимым рассматривать группу, класс не как «собрание отдельных единиц, каждая из которых пришла за своим собственным делом учения». Их жизнью управляют и внутренние социальные факторы (подражание, соперничество, лидерство, мода...), и внешние – общая окружающая их среда и ближайшая, непосредственно действующая на них (материальная культура, быт школы, группа учителей). «Социальная сторона школьной жизни всегда реальна, всегда действительна, но постоянно находится вне области педагогического понимания» [1, т. 2, с. 45–47].

С.Т. Шацкий развивает свою педагогическую логику дальше: «Школа, организующая детскую жизнь, должна заняться изучением элементов (деятельностей), из которых эта жизнь складывается. Чтобы разрешить такую задачу, придётся опираться на факты детской жизни, как она протекает в естественных условиях среды. А отсюда является связь

школы с изучением среды, без чего мы не можем понять детской жизни» [там же, с. 51]. Он предлагал один из самых сложных, но самых эффективных вариантов изучения детской жизни – в её естественных проявлениях, без создания специальных (стерильных) условий лабораторного эксперимента. С другой стороны, здесь видна диалектическая связь идеи трудовой школы с жизнью, педагогизации окружающей среды с идеей антропологического подхода к образованию и воспитанию детей. Исследователем должен был выступать учитель, ведущий работу с детьми, отсюда и необходимость овладения им основами опытно-экспериментальной работы.

Он предлагал следующие основные подходы в рамках этой работы:

а) через детей – изучая их опыт, разнообразные виды деятельности, выполняемые ими дома и по хозяйству. Особое внимание отводилось на исследование их индивидуальности;

б) нельзя ограничиваться только тем, что мы получим от детей. Мы сами должны изучать ту среду, в которой возникают интересующие нас явления детской жизни;

в) мы должны вовлекаться «в ознакомление с окружающими нас людьми, семьями, сообществами».

С.Т. Шацкий высказал идею, которая всё более актуализируется для образования: одна из основных наших задач, – считал педагог, – поставить ребёнка в позицию исследователя. Таким образом, основным субъектом, выполняющим функцию исследователя, является педагог, а его помощником – ребёнок. Причём исследовательская функция ребёнка не сводилась им только к изучению окружающей его среды, а выполняла комплекс задач и в учебно-воспитательном процессе.

Идя от простого наблюдения, сопоставляя результаты работы детей, их окружения, педагоги «втягивались» в серьёзное и объективное изучение окружающей школу среды, ставя всё более глубокие и сложные задачи. Возникает необходимость в создании исследовательского центра, в разработке методов изучения и т.д. Именно в сопоставлении различных данных и точек зрения видел С.Т. Шацкий необходимое условие для получения объективных данных: «Для учителя важны эти ... точки зрения – детская, индивидуальная, специфическая, и объективная, приближающаяся к научной. Одна дополняет другую, одна даёт толчки, возбуждает интерес, другая проверяет, учитывает, объясняет» [1, т. 2, с. 51–52].

Так, например, результаты наблюдений над физическим развитием детей в школе, на улице, дома педагоги классифицировали по возрастам, что и легло в основу разработки программ по физическому развитию ребёнка. Школа организовывала рациональное питание, заботилась о соблюдении санитарно-гигиенических норм и условий жизни детей, осуществляла их закаливание, налаживала простые, но рациональные и эффективные средства по поддержанию чистоты помещений, по благоустройству улиц. Школа превращалась при содействии детей и взрослых в «культурный дом», активно влияющий на гигиену жизни ребёнка, на всю семью, улицу, деревню [1, т. 2, с. 54–56].

Эта работа – глубокая и масштабная – требовала хорошей организации, а следовательно знания местных условий. «Мы хотим от школы крепкой спайки с жизнью, а следовательно и познания её». Но главное условие – изучение детей и условий их жизни «во всех отношениях». «Мы должны идти к

массовой заинтересованности в детском вопросе» и прежде всего в обширном взаимодействии, опирающемся «на определённый план изучения детей. От этого, несомненно, дети чрезвычайно выиграют». В решении этой сложной проблемы особое место должна занимать наука, тесно связанная с практикой. «Призвание науки – исследовать, определить законы, дать объективную оценку явлений, установить зависимость факторов и явлений, от них зависящих» [1, т. 2, с. 66].

Грядущая разумная трудовая школа должна быть построена на научном фундаменте. Практическую работу учителя необходимо связать с исследовательской внутри и во вне школы через курсы, институт, исследовательский центр. Особого внимания заслуживает мысль С.Т. Шацкого о том, что только такой подход *создаёт перспективы будущей работы, освещает путь строительства и развития школы для детей: учитель уже не только чувствует, но и разбирается, понимает* (курс. – С.Т.) и создает свою школу сознательно. Это составляет одно из основных условий строительства новой школы – «организовывать разнообразие деятельности детей, всё время их изучая» [1, т. 2, с. 52–54].

По мнению Шацкого, должен быть «институт изучения среды» во главе с университетом, имеющим крупные научные силы и опирающемся на работу «местных бюро по изучению среды». Данные всестороннего изучения своего района должны быть трансформированы педагогическими курсами в «педагогические ценности». Такая расстановка акцентов разрешает вопрос о месте школы в общественной работе: она становится во главе «растущей части общества»; она вводит молодёжь в познание тех сил, которыми направляется жизнь; она организует, переходя от одного возрастного этапа к другому, деятельность детей, подростков и юношей, поскольку они ближе подходят к моменту ответственного участия в жизни. Педагоги должны думать об экскурсиях, о своей личной работе, об упражнениях в изучении среды. «Социально-педагогическая часть указанных учреждений должна выразиться в устройстве педагогических отделений в области изучения детей». Таким образом, С.Т. Шацкий говорил о том, что результаты исследований должны стать основой работы «педагогических учреждений для подготовки учителей» [1, т. 2, с. 67].

Им определялись следующие методические задачи для учителя:

- а) выявление опыта ребенка;
- б) его педагогическая обработка;
- в) вывод;
- г) создание на этой основе нового опыта в школе в той форме, которая соответствует наблюдениям над детьми;
- д) его сопоставление со старым;
- е) внесение новых знаний и формирование новых привычек у ребенка;
- ж) внесение и утверждение их и в окружающей ребенка среде [там же, с. 56].

Знание ребёнка – его интересов, потребностей и возможностей, которое достигалось через изучение детей и окружающей их среды, преломлялось и педагогически оформлялось в школьных программах 20-х годов. В них как бы сводились «основные направляющие идеи педагогического дела». Они предполагали и вбирали в себя идею народности; воплощали не только по форме, но и по содержанию идею трудовой школы; они строились в тес-

нейшей зависимости «от местных нужд и потребностей» и были направлены на «изучение жизни и участие в ней» школы. Всё это должно было создавать «сильные возможности для роста и развития ученика». Эти программы, по мнению С.Т. Шацкого, обогатили педагогическую мысль двумя простыми, но чрезвычайно жизненными и глубокими идеями – необходимостью «пропитывать все занятия с детьми доступным для них пониманием связи между собой основных жизненных явлений» и постановкой «в центре этих явлений и связей труда». Вторая идея – строительство новой жизни, т.е. из этих программ «вырастает проблема общественно полезной работы школы, на которой мы сможем проверить и степень того, чего достигли мы в деле воспитания детей, и наше умение организовывать детскую жизнь» [2, т. 2, с. 331–332; 1, т. 2, с. 155].

Одним из важных направлений работы школы в семье и окружающей школу среде в ту пору было санитарно-гигиеническое. В программах ГУСа отмечалось, что вопрос охраны здоровья детей и местного населения является «глубоко жизненным материалом». Школа должна становиться «активным фактором в деле здравоохранения» населения. Методика этой работы начиналась с привития учащимся элементарных гигиенических навыков, а затем перенесения их в семью, в окружающую жизнь. Свои предложения об улучшении быта семьи, санитарно-гигиенического состояния деревни, результаты борьбы с воровством и пьянством учащиеся излагали на сельском сходе, где и принимались решения о преодолении этих негативных явлений [3, с. 33].

Общественно полезная работа выступала главным критерием воспитательной работы, была своеобразной формой комплексной организации жизни детей – деятельности, общения, отношений – «главным средством воспитания». Сам С.Т. Шацкий признавался: «Раньше я говорил, что общественная работа школы не есть цель, а есть средство для воспитания ребят, а теперь можно сказать ещё проще – общественно полезная работа школы должна быть так организована, чтобы она максимально содействовала организации детей» [2, т. 2, с. 364].

Идеалом для С.Т. Шацкого была личность, раскрывающая и развивающая свои способности в деятельности и общении; человек – строитель нового общества и самого себя, коллективист и оптимист, уверенно смотрящий в завтрашний день. Позднее педагог отмечал, что основная цель воспитания – воспитание «советского гражданина». Эту цель он выводил не из логики классовой борьбы, а из того, что это общество сделает человека красивее и богаче – физически и духовно, умнее и нравственнее, совершеннее и гуманнее. Это стремление сохранить за ребёнком свободу индивидуального развития отмечают и зарубежные исследователи: «Признавая социальную функцию воспитания и активную роль педагогики в преобразовании российской действительности, Шацкий ... оставлял за воспитанием и определённую свободу действий, где признавалась роль ребёнка на своё индивидуальное развитие» [4, с. 236; 5, с. 137–145, 160–166].

Изучение детей и их окружения – общий подход в педагогической работе. Исследователем должен выступать учитель, ведущий работу с детьми, отсюда и необходимость овладения им основами опытно-экспериментальной работы. Характер и направление педагогической работы в окружающей школу

среде, по мнению педагога, определяются не идущими извне идеологическими установками, а результатами социально-педагогических исследований условий жизни детей. Именно тогда и произойдет

переход от педагогики субъективной и эмпирической к педагогике объективной, построенной на знании природы ребёнка и явлений окружающей его жизни [4, с. 80–82].

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / С.Т. Шацкий; под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина. – М., 1980.
2. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения : в 4-х т. / С.Т. Шацкий; под ред. И.А. Каирова [и др.]. – М., 1962.
3. Скаткин Л.Н. С.Т. Шацкий об элементах детской жизни / Л.Н. Скаткин // Сов. Педагогика. – 1978. – № 6.
4. Белканов Н.А. Советская школа и педагогика 1920-х годов в призме педагогической советологии : монография / Н.А. Белканов. – Елец; Волгоград, 2002.
5. Беляев В.И. Становление и развитие инновационной концепции С.Т. Шацкого / В.И. Беляев. – М. : Изд. МНЭПУ, 1999.
6. Фрадкин Ф.А. Лекции по истории отечественной педагогике / Ф.А. Фрадкин, М.Г. Плохова, Е.Г. Осовский. – М., 1995.