

Реформа советской школы 1930–34 годов в зеркале становления отечественной психологии

М. В. Лебедева*,

директор Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Окружного методического центра Центрального окружного управления образования Департамента образования города Москвы

В статье раскрывается культурно-исторический контекст основных направлений модернизации российского образования и особенности построения системы переподготовки педагогических работников. Проводя глубокий анализ хода реформы системы образования СССР в 1930–1934 гг., автор представляет результаты данной реформы, описывает состояние психологии как науки (в том числе педагогической психологии) и ее влияние на становление советской школы, дает обоснование актуальности данных реформ для понимания современного состояния системы образования РФ. Выдвигается гипотеза, что не только вмешательство идеологии в деятельность системы образования, но и недостаточный уровень общекультурной, методологической, психолого-педагогической готовности учителя не позволили сделать советскую школу – школой развития. Предлагает учитывать данную гипотезу при формировании инфраструктуры модернизационных процессов в образовании в настоящее время, в частности, при разработке системы повышения квалификации педагогов, реализующих Федеральный государственный образовательный стандарт на всех ступенях школьного образования.

Ключевые слова: модернизация российского образования, реформа образования, марксистская психология, педагогическая психология, психолого-педагогические требования к квалификации учителя, учебно-воспитательный процесс, содержание и методы обучения, формы организации деятельности учащихся, системно-деятельностный подход, федеральные государственные образовательные стандарты.

Культурно-исторический контекст модернизации российского образования диктует приоритеты, формирует цели и задает направления необходимых изменений системы

школьного образования как ведущего социального института, призванного обеспечить инновационное развитие России в XXI веке, ее конкурентоспособность.

* lemarianna@yandex.ru

В условиях решений этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни [22].

Основные направления модернизации образования разработаны Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа»: переход на новые образовательные стандарты;

развитие системы поддержки талантливых детей;

совершенствование учительского корпуса;

изменения школьной инфраструктуры;

сохранение и укрепление здоровья школьников;

расширение самостоятельности школ.

Школа XXI века с позиции государственной образовательной политики видится, прежде всего, как учреждение опережающего развития, где дети должны научиться исследовать и творить, принимать ценности здорового образа жизни. Здесь учителя, понимающие детскую психологию, учитывающие возрастные особенности и особенности развития, будут воспитывать самостоятельную инициативную личность. Из этого следует, что важнейшую роль в создании новой школы должен играть новый учитель.

Особенность любой социальной модернизации, в том числе образования, заключается в том, что она должна происходить в уже существующей, функционирующей системе, то есть в школе, где работают люди со сложившимся опытом и представлениями о результатах своей деятельности, учатся дети, приходят со своими ожиданиями родители. Планируемые изменения не могут происходить в отрыве от существующей социальной практики. Видимо, самый «простой» вопрос – строительство новых школ и их современное материально-техническое оснащение. А самый «сложный» – создание нового учителя, вернее, преобразование учителя, работающего сегодня, в учителя, необходимого школе завтра.

И здесь возникает целый ряд проблем.

Как организовать массовую переподготовку учителя для освоения им деятельност-

ной основы образования, если в традиционной лекционно-семинарской системе повышения квалификации невозможно решить эту задачу? Деятельностный подход необходимо осваивать только в деятельности.

Как изменить сознание учителя, многие годы стремившегося к достижению высокого предметного результата, и переориентировать его на новые цели образования – достижение, в дополнение к предметному, личностного и метапредметного результатов?

Каков уровень готовности учителя к изменениям, в том числе к освоению стандарта образования нового поколения, и от каких факторов будет зависеть скорость этих изменений?

Какой должна быть инфраструктура или, точнее, система поддержки учителя, обеспечивающая эти изменения?

Каким уровнем квалификации, какими компетентностями должны обладать специалисты, призванные организовывать деятельность по переподготовке учителя?

Какими инструментами, диагностическими методиками можно измерять влияние модернизационных процессов?

Чтобы найти подходы к ответам на эти вызовы модернизации, предлагаем обратиться к опыту реформирования образования в нашей стране. Объект нашего эмпирического исследования – реформа образования 1930–1934 гг. На наш взгляд, этот период в развитии отечественного образования представляет научный интерес в связи с рядом обстоятельств:

с этого момента образование в российской истории становится всеобщим и обязательным на начальной его ступени;

перед отечественной школой ставится новая задача – развитие личности;

беспрецедентным по масштабам того времени является строительство школ и оснащение их необходимым учебным оборудованием;

впервые проводится массовое обучение учителей, формируется система требований к деятельности учителя и результатам его труда;

школа с этого момента становится местом интеграции реальной практики и психологической науки.

Таким образом, целью исследования является анализ состоятельности реформ, соотнесение их реального результата с поставленной изначально целью.

Важным для нас является анализ хода реформы, ее результатов, актуальное состояние психологии как науки (в том числе педагогической психологии) и ее влияние на становление советской школы.

В культурно-историческом развитии СССР в двадцатые–сороковые годы XX века произошел мощный сдвиг. Социальная революция уничтожила в стране сословность, разделявшую общество на «народ» и «верхи», культурные преобразования за два десятка лет привели к преодолению этого разрыва в повседневной жизни миллионов людей. В короткий срок приобщение к культуре перестали определять материальные возможности и социальный или профессиональный статус людей. По масштабу и по темпам эти изменения принято считать в исторической науке «культурной революцией». Однако культурные преобразования, во-первых, оказались хотя и широкими, но весьма бедными. Они порождали культуру, определяющуюся духовной маргинальностью миллионов людей. Во-вторых, культура навязывалась народу: жестким регулированием сельской жизни – созданием колхозов, а в городах – мобилизационными возможностями заводских ударных строек. Тем самым потребность в культуре подменялась диктатом общественных и партийных структур.

Новый строй стремился к созданию в нашей стране культуры нового типа, для которой уже в 20-е годы было разработано марксистское теоретическое обоснование: коммунистическая идейность и партийность, коллективизм, интернационализм и патриотизм, партийное и государственное руководство планомерным развитием культуры.

В СССР в 20–30 годы прошлого века разворачиваются исследовательские программы, создаются новые научно-исследовательские институты. С.И. Вавилов основал Физический институт АН им. П.Н. Лебедева (ФИАН), тогда же создан Институт органической химии, в Москве П.Л. Капица создает Институт физических проблем, открыт Институт геофизи-

ки. Продолжают работу физиолог И.П. Павлов, селекционер И.В. Мичурин. На это время приходится открытия в изучении Арктики (О.Ю. Шмидт, И.Д. Папанин), в разработке космических полетов и реактивного движения (К.Э. Циолковский, Ф.А. Цандлер). Возрождается историческая наука. Создается Научно-исследовательский институт истории при АН СССР.

Для формирования новой, решающей задачи построения социализма большое значение имела развернувшаяся в 20-е годы дискуссия о роли философии в развитии науки. Одни общественные деятели [21] считали, что науку необходимо «очистить» от философии, другие [3] утверждали, что для создания целостной системы знания философия необходима. Н.Н. Бухарин доказывал органическую связь философии с различными научными дисциплинами, подчеркивал ее интеграционную роль в развитии научного мировоззрения, создании целостной системы знания [там же].

Не стала исключением наука психология, переживавшая в начале века кризис, вызванный теоретической разобщенностью. Возникла необходимость объединения психологической науки на основе единого методолого-теоретического подхода. Л.С. Выготский подчеркивал необходимость «критически согласовать разрозненные данные, привести в систему разрозненные законы, осмыслить и проверить результаты, прочистить методы и основные понятия, заложить фундаментальные принципы» создания таким образом «общей психологии» [5, с. 292].

Не менее важным был вопрос, какая именно философия должна лечь в основу науки, в том числе психологии. В условиях проникновения социалистических идей во все сферы деятельности общества того времени вполне логично, что именно философия марксизма должна была стать идеологической и методологической основой развития науки. Тем самым создавалась благоприятная почва для восприятия марксизма в качестве методологического базиса развития научного мировоззрения, становления психологии как советской науки. Одними из первых, кто выступил с идеей построения новой психологии,

базирующейся на основе марксизма, были П.П. Блонский и К.Н. Корнилов.

Первый критиковал идеалистическую психологию, считая, что разрабатываемая ею проблема души – «проблема метафизическая, а не научная». Поэтому «борьба против психологии души» оценивалась им как борьба против «религиозных и метафизических атавизмов в психологии» [2]. Он призывал к реформированию науки, доказывал, что прогресс в развитии психологии обеспечивается освоением ею марксизма: «Научная психология ориентируется на марксизм» [там же, с. 34].

Выступая на 1-м Всероссийском съезде исследователей поведения в 1923 г., К.Н. Корнилов также говорил об актуальной необходимости создания марксистской психологии. Отмечая связь психологии с философским знанием, он считал оправданной роль марксизма в реорганизации психологии. Марксизм характеризовался им как «строго научное или, как говорят, «внутринаучное» философское мировоззрение» [15]. Точку зрения К.Н. Корнилова поддержали такие ученые, как Н.Ф. Добрынин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.

Оппонентом К.Н. Корнилова становится Г.И. Челпанов. Декларируя необходимость осмысления возможностей использования марксизма в психологии, он в то же время последовательно отстаивал тезис о независимости эмпирической психологии от идеалистической философии [10].

В конце 20-х–30-х гг. прошлого века марксистская философия становится единственной линией развития психологии.

«Марксистская психология, – писал Л.С. Выготский, – есть не школа среди школ, а единственная истинная психология как наука, другой психологии, кроме этой, не может быть. И обратно: все, что было и есть в психологии истинно научного, входит в марксистскую психологию: это понятие шире, чем понятие школы или даже направления. Оно совпадает с понятием научной психологии вообще, где бы и кем бы она ни разрабатывалась» [5, с. 435].

К началу 30-х годов в науку, в том числе в психологию проникает административно-командный стиль управления. Идеологиче-

ская оценка научных исследований начинает играть ведущую роль в развитии психологической науки. Главной методологией становятся партийность и классовый подход. Идеология сама стала диктовать, что исследовать, какими методами и какой результат требуется получить. Таким образом, основным критерием, идеологической нормой оценки научной или художественной идеи, творческого продукта становится принцип партийности, выступающий в качестве регулятора развития культурных и научных процессов.

Наука становится одним из факторов классовой борьбы, на нее переносятся все категории и требования последней. Подчеркивается, что «все основные вопросы классовой борьбы заострены... в области науки. Нет такой науки, в которой бы не происходили процессы размежевания, перестройки, перегруппировки, борьбы разных групп и школ, несомненно, отражающие обостренную классовую борьбу в нашей стране» [14, с. 1]. Соответственно формулируются и требования к науке: она должна быть «проникнута большевистской партийностью и направлена на обслуживание социалистической практики» [там же].

Социалистическая практика в конце 20-х – начале 30-х годов представляла собой стремительные процессы создания новой промышленности, сельского хозяйства, экономики и государственной политики. Необходимость быстрой индустриализации страны требовала значительного числа грамотных производительных работников, тогда как большая часть населения страны была неграмотной. Планомерные усилия советского государства, инициированные еще в начале 1920-х гг., привели к тому, что доля грамотного населения в России неуклонно росла и к 1939 г. число грамотных в РСФСР составляло 89 %. Важной исторической вехой в формировании советской школы стали 30-е годы.

Для настоящего исследования данный период развития отечественного образования в целом и начальной школы в частности представляет серьезный научный интерес, так как: именно в исследуемый период осуществляются первые в истории советской школы крупномасштабные преобразования;

складывается отечественная педагогическая психология;

происходит становление системы подготовки и повышения квалификации учителя;

начальная школа становится массовой и обязательной.

С 1927 по 1933 год число учащихся общеобразовательных школ возрастает с 1 млн. 600 тыс. до 21 млн. 400 тыс.

В 1930-х годах были изданы постановления, касающиеся советской системы образования:

- 1930 – постановление ЦИК и СНК СССР «О всеобщем обязательном начальном обучении» (введено всеобщее обязательное начальное обучение детей в возрасте 8–10 лет, а в городах, фабрично-заводских районах и рабочих поселках – всеобщее обязательное 7-летнее обучение);

- 1931 – постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе»;

- 1932 – постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе»;

- 1933 – постановление ЦК ВКП(б) «Об учебниках для начальной и средней школы»;

- 1934 – постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР» (установлены три типа общеобразовательных школ: начальная (1–4 классы), неполная средняя (1–7 классы) и средняя (1–10 классы)) [17].

В конце июня 1930 г. состоялся XVI съезд ВКП(б), вошедший в историю как съезд развернутого наступления социализма по всему фронту. И.В. Сталин, выступая с Политическим отчетом Центрального комитета в обращении к участникам съезда, так охарактеризовал необходимость массового обучения и ликвидации безграмотности:

«Что касается культурного положения рабочих и крестьян, то и в этой области имеем некоторые достижения, которые, однако, ни в коем случае не могут нас удовлетворить ввиду их незначительности. Если не считать рабочих клубов всякого рода, изб-читален, библиотек и ликбеза, который охватывает в этом году 10 1/2 миллионов человек, то положение культурно-образовательного дела представляется в

следующем виде. Школы начального образования охватывают в текущем году 11 638 тысяч учащихся; школы II ступени – 1945 тысяч; индустриально-технические, транспортные, сельскохозяйственные школы и производственные курсы массовой квалификации – 333.1 тысячи; техникумы и равные им профшколы – 238.7 тысячи; вузы и втузы – 190.4 тысячи. Все это дало возможность довести процент грамотности по СССР до 62.6% против 33% в довоенное время.

Главное теперь – перейти на общеобязательное первоначальное обучение. Я говорю «главное», так как такой переход означал бы решающий шаг в деле культурной революции. А перейти к этому делу давно пора, ибо мы имеем теперь все необходимое для организации обязательного всеобщего первоначального образования во всех районах СССР.

До сего времени мы вынуждены были экономить на всем, даже на школах, для того, чтобы спасти, восстановить тяжелую промышленность. За последнее время, однако, мы уже восстановили тяжелую промышленность и двигаем ее дальше. Следовательно, настало время, когда мы должны взяться за полное осуществление всеобщего обязательного первоначального образования.

Я думаю, что съезд поступит правильно, если он примет на этот счет определенное и совершенно категорическое решение» [33, с. 400].

Директива партийного съезда и постановление ЦК ВКП(б) определили весь ход развития начальной школы как ключевого звена в системе общего образования. В одном только 1930 г. общая стоимость работ, выполненных на строительстве школ, составила 115 млн. рублей [4, с. 6]. Школы организованно снабжались учебниками, учебными пособиями, оборудованием, топливом. Укрепление материальной базы стало предпосылкой развития сети образовательных учреждений. В результате массового строительства была сформирована сеть начальных школ. К 1934 году она насчитывала 92 745 учреждений. Был обеспечен точный учет детей школьного возраста, началась работа по преодолению отсева и второгодни-

чества учащихся. Начальным образованием были охвачены 19 млн. 163 тыс. детей [18].

Увеличение количества школ и числа детей требовало новых педагогических кадров, а система высшего профессионального образования не могла обеспечить решение этой задачи. Подготовку учителей начальных классов осуществляли педтехникумы, школы 2-й ступени со школьно-педагогическим уклоном, курсы по подготовке новых учителей. В период с 1929 по 1932 г. ВЛКСМ направил на работу в школы 85 тыс. учителей, с 1933 по 1935 г. еще 38 тыс. [16]. Уровень квалификации учителей требовал организованного повышения квалификации. Для решения этой задачи были открыты заочное обучение, семинары, учительские совещания, организована методическая работа. К концу 1934 г. большая часть учителей имели специальное среднее образование.

В.В. Давыдов в статье «Психологическая наука в СССР и школа» обращает внимание, как влияла психологическая наука на становление и развитие отечественной школы в период 30-х годов прошлого века. Он указывает, что основанная на диалектико-материалистической философии психология стала строить исследования не столько в соответствии с внутренней логикой науки, сколько исходя из марксистской идеологии и «в свете требований социалистической практики, в частности практики построения советской школы» [11, с. 24].

В этот период определились предмет и методы детской и педагогической психологии, была установлена их связь с педагогикой, с дидактикой, методами обучения, с практическим опытом организации учебного процесса и работы учителя. Большую роль в этом сыграло постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 г., в котором было указано на необходимость «сосредоточить работу соответствующих исследовательских институтов главным образом на изучении и обобщении опыта, накопленного практическими работниками школы»:

«В этих условиях педагогическая психология уже перестала быть простым приложением законов общей психологии к учебной работе школьников (как это было рань-

ше), а стала особой сферой исследования самого учебно-воспитательного процесса в школе, имеющей свою систему фактов и закономерностей, полученных специфическими методами» [27, с. 24].

В конце 20-х – начале 30-х годов прошлого века были разработаны теории психического развития детей и основы теории развивающего обучения и воспитания (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.). «Материалы, полученные в детской и педагогической психологии, становятся существенно важными для построения общей психологии» [11, с. 24–25].

Л.С. Выготский впервые ставит вопрос о связи обучения и развития, подчеркивает роль дошкольного образования, говорит о том, что школьное образование никогда не начинается на пустом месте. В статье «Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте» он поднимает проблему отношений, которые существуют между обучением и развитием и о специфике этих отношений в школьном возрасте.

«Речь идет о так называемой зоне ближайшего развития. Что обучение должно быть так или иначе согласовано с уровнем развития ребенка – это эмпирически установленный и многократно проверенный факт, который невозможно оспаривать. Что грамоте можно начинать обучать ребенка только с определенного возраста, что только с определенного возраста ребенок становится способным к изучению алгебры – это едва ли нуждается в доказательствах. Однако только в недавнее время было обращено внимание на то, что одним только уровнем развития мы не можем никогда ограничиться, когда пытаемся определить реальные отношения процесса развития к возможностям обучения». «Обучение, которое ориентируется на уже завершённые циклы развития, оказывается бездейственным с точки зрения общего развития ребенка, оно не ведет за собой процесс развития, а само плетется у него в хвосте» [6, с. 13].

Системные изменения послужили основой для психологических работ в 30-е годы, определили их связь со школьной практикой.

«Прежде всего большинство психологов проводили свои исследования в кон-

кратных условиях учебно-воспитательной работы школ. Они изучали у школьников разных возрастов мотивы учения, роль педагогической оценки в усвоении знаний, психологические особенности усвоения понятий и мыслительных операций на материале различных учебных предметов, при решении математических задач, при выполнении грамматических упражнений. Много внимания уделялось формированию у школьников навыков чтения (работы Л.М. Шварца, Т.Г. Егорова и др.), письма (работы Е.В. Гурьянова и др.), орфографии (работы Л.И. Божович, Д.Н. Богоявленского и др.). На основе психологических материалов составлялись практические рекомендации для методистов и учителей, которые использовали их в школьном обучении» [11, с. 25].

Возрастные особенности детей изучались в связи с конкретным содержанием и методами их обучения и воспитания.

«В этот период активно разрабатывались новые формы психологического наблюдения, а также более широко стал использоваться особый вид естественного эксперимента — обучающий эксперимент. Педагогические психологи при постановке этого эксперимента использовали закономерности, выявляемые дидактикой и частными методиками» [там же, с. 24–25].

Таким образом, можно предположить, что в 30-е годы XX века началась реализация крупномасштабного проекта по модернизации советской школы. Об этом свидетельствуют следующие факты.

Произошло укрепление материально-технической базы школы, строительство новых школ;

началась массовая подготовка учителей для работы в новых условиях, были разработаны психолого-педагогические требования к квалификации учителя;

разработаны научные психологические основания организации учебно-познавательного процесса, обучения и развития учащихся.

разработаны единые программы, учебники, учебные планы, призванные обеспечивать единое качество образования на всем образовательном пространстве страны;

определены требования к результатам образования на каждой ступени образования.

Для нашего исследования важно проанализировать результаты, которых в середине 30-х годов прошлого века достигла советская начальная школа. Понимание закономерностей и рисков модернизационных процессов в образовании того периода требует обращения к истории реформ образования в России. Культурно-исторический анализ позволяет следующим поколениям реформаторов учитывать ошибки, минимизировать риски, прогнозировать последствия изменений в системе образования.

Для решения этой задачи необходимо было проанализировать ряд источников, указанных ниже. В частности, приказ Наркомпроса РСФСР «Об итогах 1933–34 учебного года по преподаванию основных предметов в начальной и средней школе» № 569 от 05 августа 1934 года» [12]. В констатирующей части здесь подводятся итоги введения единых программ и учебников в начальной школе, закрепления основ школьного режима, большой работы советского учительства над повышением педагогического мастерства. Подчеркивается, что темпы улучшения состояния школьной работы не соответствуют темпам укрепления ее материально-технической базы. Причины такого отставания Наркомпрос видит в том, что подготовка и переподготовка учительских кадров подменяется «канцелярской суетней, бумажной писаниной и формалистикой» [там же, с. 6], что значительная часть учителей не вовлечена в работу по повышению своего общеобразовательного уровня и педагогической квалификации. Отмечается слабая работа летних учительских курсов и институтов повышения квалификации.

Отмечен низкий уровень общеобразовательных знаний учащихся начальной школы, а также недостаточная их прочность. «Нередки случаи, когда ученик, отвечающий в середине учебного года на «хорошо» по отдельным разделам программы того или иного предмета, в конце учебного года по тем же разделам того же предмета обнаруживает слабые знания» [там же, с. 7]. Причина этого в том, «что учительство непомерно перегру-

жает преподавание в школе «словесностью» и «книжностью» [там же].

Другой важный источник – приказ Наркомпроса РСФСР «Об итогах 1934–35 учебного года по преподаванию предметов в начальной, неполной средней и средней школе» № 690 от 15 августа 1935 г.» свидетельствует о некачественно организованном контроле в системе образования; о серьезной нехватке учебников, их неудовлетворительном качестве. В констатирующей части говорится:

«Материалы выборочного обследования, произведенного управлением начальной и средней школы Наркомпроса РСФСР, обнаружили большую пестроту в знаниях детей и в работе школы в целом» [там же, с. 5].

Это, по мнению специалистов управления, указывало на низкое качество работы учителя, слабый контроль за его деятельностью заместителем директора школы, плохую методическую работу школьных инструкторов.

«Материалы выборочного обследования обнаружили также, что на протяжении последних 3-х учебных лет в школе упорно держится целый ряд одних и тех же пробелов и ошибок в знаниях учащихся. Основной причиной этого является то, что органы народного образования не умели вооружать учителей на конкретную борьбу с точно установленными и неоднократно отмечавшимися пробелами и ошибками в знаниях учащихся и не оказывали школьным работникам повседневной помощи в деле борьбы за повышение качества образования» [там же, с. 6].

Выход из сложившейся ситуации Наркомпрос видел в качественном подборе школьных инструкторов (методистов): «без образованного школьного инструктора, умеющего входить во все мелочи школьного дела и учебно-воспитательной работы педагогического персонала, нельзя добиться прочных успехов в школьном деле» [там же], их специальном обучении.

Очевиден серьезный дефицит кадров, способных обучать взрослых. Еще более существенной проблемой, которую обозначил Л.С. Выготский, являлось отсутствие научных

исследований об обучении и развитии взрослых:

«До последнего времени очень мало внимания обращалось на различие между обучением взрослых и обучением ребенка. ... Чем принципиально отличается обучение взрослых от обучения ребенка, до сих пор является недостаточно выясненным» [6, с. 438].

Это обстоятельство сильно осложняло выполнение задачи организации методической и психолого-педагогической помощи учителям квалифицированными специалистами, которых в свою очередь необходимо было обучать организации деятельности педагогов.

Представляют интерес формулировки п. 2 Б приказа:

«... добиться в 1935–36 учебном году коренного улучшения преподавания основных предметов в школе, делая его все более и более живым, наглядным и занимательным для учащихся, вооружая последних умением соединять теоретические знания с запросами практической работы», и п. 2 В: «добиться в 1935–36 учебном году теснейшей связи учебной и воспитательной работы в школе, вооружая в этих целях учителя умением использовать преподаваемый им предмет в интересах развития у учащихся коммунистических взглядов, борясь одновременно с попытками искусственного и формального притягивания к тому или иному учебному материалу так называемых «воспитательных моментов» [12, с. 9].

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение и развитие ребенка, его предметные и личностные результаты должны быть обеспечены учителем, деятельность которого должна быть в свою очередь обеспечена психолого-педагогическим и методическим сопровождением. Общие проблемы, выявленные в ходе проверок, можно определить так:

«пестрота в знаниях» как отсутствие системы знаний;

«органы управления и школьные инструкторы не умеют вооружать учителей» как отсутствие качественной системы повышения квалификации и методической работы;

«без образованного школьного инструктора» как отсутствие высококвалифицированных методических кадров;

«соединять теоретические знания с задачами практической работы» как отсутствие в работе учителя опоры на деятельность учащихся в построении учебного процесса. Об этих «дефектах школы» говорил Л.С. Выготский в книге «Педагогическая психология», специально предназначенной для повышения теоретического уровня подготовки методистов и учителей. В последующие годы он руководил работами, связанными с задачами школьной практики.

В докладе «Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте» на заседании научно-методического совета Ленинградского педологического института 20 мая 1933 г. Л.С. Выготский подчеркивал:

«...дефекты школы могут сказаться в том, что ребенок будет учиться вхолостую: он будет изучать научное понятие, но в спонтанных понятиях останется на том же уровне; он будет научное понятие усваивать часто вербально, схематически, увеличивая расхождение между ними» [7, с. 26].

В 1930–1934 годах сектором кадров и школьным сектором Наркомпроса проводился анализ основной деятельности учителя начальных классов – урока, были также разработаны методические рекомендации и требования к уроку как основной дидактической единицы учебно-воспитательного процесса. Постановлением ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» определялось, что «основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе должен являться урок с данной группой учащихся, со строго определенным расписанием занятий и твердым составом учащихся» [12].

До 1933 года стабильных учебников не было. Издавались рабочие книги, журналы-учебники, рассыпные книги. Материал, представленный в них, был рассчитан на то, чтобы учащиеся самостоятельно могли делать выводы по заданию, позднее метод «исканий» был осужден как вредный для организации учебного процесса [4, с. 11]. С 1934 го-

да начался выпуск стабильных учебников: «Букварь» П.О. Афанасьева и Н.А. Костина, «География» В.Г. Эрдели, «Арифметика» Н.С. Поповой и др. В это же время появляются методические рекомендации и система анализа урока. Некоторые представления о требованиях к уроку можно составить на основании анализа материалов Наркомпроса.

1. «Школа – орудие коммунистического воспитания». Основная цель работы учителя – коммунистическое воспитание, он должен был помнить, что является агитатором и пропагандистом советской власти и коммунистической партии. «В период социализма, когда пролетариат осуществляет уничтожение классов в условиях обостренной классовой борьбы, исключительно важное значение приобретает выдержанное коммунистическое воспитание в советской школе и усиление борьбы против всяких попыток привить детям советской школы элементы пролетарской идеологии» [12, с. 148]. Можно предположить, что вопросы воспитания являются приоритетными относительно обучения, которое, в свою очередь, несет ведущую функцию – формирование личности ребенка как борца за дело коммунистической партии. Такая идеологизация образования характерна для данного периода времени.

2. «Уроки должны быть интересными». Включенность в образовательный процесс обеспечивается мотивацией ребенка. «Нельзя сделать все уроки занимательными, но нескучным (а интересным) можно и должно сделать всякий урок. Только надо его хорошо подготовить и надо приспособить его постановку к возрасту учащихся» [13, с. 8]. Успешными считаются уроки, в которых присутствует игра.

В педагогике и школьной психологии возникает проблема возраста ребенка. Л.С. Выготский писал о четырех возрастах: анатомическом, физиологическом, психологическом и культурном. Они не только не всегда совпадают у разных учащихся, но и внутри каждого возраста наблюдается существенная дифференциация.

В своем анатомическом развитии ребенок проходит через сложный процесс морфологических изменений и формирования.

Исследуя при помощи рентгеновских лучей окостенение хрящей у детей одного и того же возраста, мы видим, что эти однолетки по паспорту, по своему костному возрасту не являются вовсе однолетками. Одни ушли вперед, другие отстали [8].

Он также отмечает, что реальный физиологический возраст тоже не совпадает с возрастом по паспорту:

«Так точно и психологическое развитие ребенка, проходя через известные эпохи, не всегда совпадает с развитием хронологическим, и исследование однородной по возрасту детской массы обнаруживает, что в психологическом отношении и перед нами также дети, реальный интеллектуальный возраст которых далеко не одинаков». То же и с культурным возрастом, овладением приемами и средствами культурного поведения [там же].

В статье «О педологическом анализе педагогического процесса» Л.С. Выготский, подчеркивая важность учета в работе педолога, который приходит в школу методически помочь учителю, установления реального возраста данного ребенка, указывает на низкий в целом уровень подготовки специалистов. Он пишет, что опытный педолог становится консультантом, инструктором, ассистентом, помощником учителя, в противном случае анализ урока и методическая помощь сводится лишь к указаниям, что урок должен быть интересным, привлекательным, обеспечивать смену видов деятельности [9].

3. «**Не отрывать обучение от жизни**». Дети должны приобретать знания на основе изучения ими под руководством учителя непосредственных явлений жизни. Проще говоря, обучение должно строиться с опорой на социальный и трудовой опыт ребенка. Удовлетворительным считался урок, в котором дети и учитель изучали материал на конкретных интересных жизненных примерах, сравнивали прочитанное с увиденным собственными глазами.

4. «**Дайте детям подумать и поработать самим**». Сотрудники Наркомпроса в отчетах о посещенных уроках указывали, что знания, полученные детьми, носят схоластический характер, являются заученными, не имеют опо-

ры на конкретные факты. Уроки, на которых учащиеся самостоятельно экспериментируют, самостоятельно собирают, обсуждают материал и делают выводы, наблюдают, – редки. Учителям сложно строить такие уроки. Возникает необходимость новой системы построения урока. По словам С.Л. Рубинштейна, «учение мыслится как совместное исследование: вместо догматического сообщения и механической рецепции готовых результатов – совместное прохождение того пути открытия и исследования, который к ним приводит. Система, в основу которой было положено пассивное восприятие готовых результатов, копирование данных образцов – одна лишь бездеятельная и бесплодная рецептивность, должна быть заменена системой, основа и цель которой – развитие творческой самодетельности. На основе творческой самодетельности стремится современная педагогика построить процесс и всю систему образования» [30, с. 149], но эта идея учителями в полной мере воспринята и реализована не была.

Задача «воспитания деятельных участников социалистического строительства» становится ведущей в деятельности учителя начальной школы [13, с. 13].

5. «**Больше наглядности и конкретности в преподавании**». В начальной школе соблюдение этого правила особенно важно и актуально. «Оно здесь прямо вытекает из особенностей мышления детей этого возраста. Это уже много раз доказано психологами и педагогами. Между тем наша школа еще часто грешит против такого бесспорного правила» [там же].

6. «**Каждый урок должен быть хорошо подготовлен**». Такое требование возникает не случайно. Интересен материал, размещенный в газете «Правда» от 26 февраля 1932 г.

«Решается задача: из распределителя привезли на фабрику-кухню 2,5 тонны гречневой крупы, на 3,4 тонны больше – пшена и на 12,7 тонны больше того и другого, вместе взятых, муки. Спрашивается: сколько всех продуктов привезено на фабрику-кухню? Весь урок уходит на решение задачи. После звонка просим учительницу проверить, знают ли ученики, что такое распределитель»

тель и фабрика-кухня. Ответы: фабрика-кухня – это такая кухня, что на войне бывает; – большая фабрика, а на фабрике – кухня; – кухня с трубой. Впрочем, – меняет курс учительница, – цель нашего урока – формальные знания – упражнение в четырех действиях с десятичными дробями» [1].

Наркомпрос, проводивший тотальный контроль за функционированием системы образования, определяет следующие типичные ошибки учителей начальной школы того времени: незнание учителем преподаваемого предмета, отсутствие методической грамотности, неэффективное использование времени на уроке, отбор содержания образования, не соответствующий возрасту ребенка, неумение определить формы урока.

Наиболее важными и существенными формами организации урока с позиции Наркомпроса признаны:

1) «Опыты» как возможность организации активной исследовательской деятельности детей на уроке. Возможность построения связи эксперимента с другими видами деятельности;

2) «Наблюдения», которые должны носить исследовательский характер. Наблюдения должны быть организованы так, чтобы ученики могли собранный с определенной целью материал сравнивать, сопоставлять и делать самостоятельные выводы. Наблюдения необходимы для углубления знаний и формирования мировоззрения;

3) «Экскурсии». При организации экскурсии необходимо организовать процесс так, чтобы дети больше видели, рассматривали, воспринимали вещи, собирали материал, использовали его в дальнейшем обучении;

4) «Конструкторство» как возможность применять знания для усовершенствования прибора, построения новой вещи. «Модель ветряной мельницы или веялки, показывающая только внешнее сходство с настоящими вещами, а не механизм движения, не развивает конструктивного мышления» [26, с. 5];

5) «Рассматривание предметов в натуре»;

6) «Работа с коллекциями», прежде всего как самостоятельное изготовление коллекций, классификация и описание предметов;

7) «Работа с картой, планами, глобусом»;

8) «Работа с картинками, схемами, таблицами, чертежами, плакатами, диаграммами», самостоятельное изготовление наглядных пособий, просмотр диапозитивов, кинофильмов для приобщения учеников к современным достижениям в этой области;

9) «Изготовление макетов, панорам» с целью уточнения представлений и получаемых знаний. Такая форма организации урока позволяла ученикам осознать пользу и ценность собственной продуктивной деятельности на уроке. «Деятельность – не реакция на внешний раздражитель, она даже не действие, как внешняя операция субъекта над объектом, – она «переход субъекта в объект». Тем самым смыкается связь не только между субъектом и его деятельностью, но и связь между деятельностью и ее продуктами [31, с. 12];

10) «Драматизация». «В отличие от школы схоластической, где слово являлось основой методической мудрости, а иногда и единственным источником формальных знаний и подавляло самостоятельное критическое мышление, мы при помощи слова, стремимся развивать самостоятельное мышление. В работе со словом должна быть тесная связь с жизнью, должен быть исследовательский подход. И здесь учитель должен организовать работу детей так, чтобы они проявляли в ней активность и самостоятельность» [13, с. 32];

11) «Работа с газетами и журналами, с популярной брошюрой, с художественными книжками и статьями». С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что «организацией не символизирующих и уподобляющих, а реальных, творческих деяний определять образ человека – вот путь и такова задача педагогики. Деятельность, определяющая объект, над которым она производится, определяет тем самым и субъект, который ее производит; работа над ним, он определяет не только его, но и себя» [30, с. 107];

12) «Беседы»;

13) «Слушание докладчиков»;

14) «Организованное систематическое слушание радио»;

15) «Передача знаний другим через слово». Такая работа обеспечивает прочность знаний. Те знания, которые ученик приобрел для того, чтобы передать другим, и которые

он сумел передать, становятся его прочным приобретением.

При этом анализ уроков в течение 1930–1934 гг. показывает слабую подготовку учителей начальных классов к проведению уроков, соответствующих вышеуказанным требованиям. Одной из основных причин низкого качества работы учителей ученые-педагоги называли недостаточную подготовленность педагогических кадров, низкий уровень курсов повышения квалификации.

«Педагог, недостаточно вооруженный необходимыми ему знаниями, не овладевший техникой ведения уроков, чувствует себя в школе, как заблудившийся в лесу, начинает кустарничать, делает ошибки, промахи и, понятно, не может дать при всем своем желании доброкачественной продукции. При кустарничестве в приемах, в требованиях, предъявляемых к ученику, у школьных работников одного и того же коллектива нередко получается разное: что один созидает, другой часто разрушает» [19, с. 1].

Идея обучения и развития учеников начальных классов была методически и материально обеспечена, разработана учеными-психологами и педагогами, была сформирована система контроля за ее реализацией. Но низкий уровень качества работы учителей, слабая система подготовки и повышения квалификации учителей начальных классов, отсутствие специалистов (методистов или школьных инструкторов), способных обучать взрослых, постоянная идеологическая борьба с «левыми» и «правыми» методами организации учебно-воспитательного процесса не способствовали ее реализации.

Завершение процесса модернизации советской школы связано с принятием 4 июля 1936 г. постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». В постановлении говорилось о вредной для развития советской школы деятельности педологов, о низкой ответственности педагогов за организацию учебной и воспитательной работы.

Этот вред был усугублен характером и методологией педологической работы в школе. Практика педологов, протекавшая в

полном отрыве от педагога и школьных занятий, свелась в основном к ложно-научным экспериментам и проведению среди школьников и их родителей бесчисленного количества обследований в виде бессмысленных и вредных анкет, тестов и т. п., давно осужденных партией. Эти, якобы, научные «обследования», проводимые среди большого количества учащихся и их родителей, направлялись, по преимуществу, против неуспевающих или неукладывающихся в рамки школьного режима школьников и имели своей целью доказать, якобы, с «научной» «биосоциальной» точки зрения современной педологии наследственную и социальную обусловленность неуспеваемости ученика или отдельных дефектов его поведения, найти максимум отрицательных влияний и патологических извращений самого школьника, его семьи, родных, предков, общественной среды и тем самым найти повод для удаления школьников из нормального школьного коллектива [28].

В постановлении подвергалась критике система обследований детей, их умственно-го развития. Исследование одаренности учащихся квалифицировалось как попытка перенесения в советскую школу «буржуазных» педагогических теорий.

ЦК ВКП(б) устанавливает, что Наркомпрос РСФСР и Наркомпросы других союзных республик допустили извращения в руководстве школой, выразившиеся в массовом насаждении в школах так называемых «педологов» и передоверии им важнейших функций по руководству школой и воспитанию учащихся. Распоряжениями Наркомпросов на педологов были возложены обязанности комплектования классов, организации школьного режима, направление всего учебного процесса «с точки зрения педологизации школы и педагога», определение причин неуспеваемости школьников, контроль за политическими воззрениями, определение профессии оканчивающих школы, удаление из школ неуспевающих». Критике подвергались созданные в школе организации педологов, которые существовали независимо от педагогов, имели центры, педологические кабинеты, лаборатории и

научно-исследовательские институты. Последствием такой организации взаимодействия специалистов в системе образования ЦК ВКП(б) считал снижение на деле роли и ответственности педагога за постановку учебной и воспитательной работы, что «не могло не создавать фактическую бесконтрольность в руководстве школой, не могло не нанести вреда всему делу советской школы».

ЦК ВКП(б) указывал, «что создание марксистской науки о детях возможно лишь на почве преодоления указанных выше антинаучных принципов современной так называемой педологии и суровой критики ее идеологов и практиков на основе полного восстановления педагогики как науки и педагогов как ее носителей и проводников» [28, с. 29].

Развернувшаяся тогда критика педологии «сопровождалась отрицанием всего положительного, что было сделано советскими учеными, так или иначе связанными с педологией и действительно допускавшими серьезные ошибки, но вместе с тем творчески развивавшими педагогику и психологию» [25].

Существенную роль в судьбе педологии сыграл и тот факт, что наряду с учеными-педологами педологическое движение включало большое число практикующих педологов, слабо подготовленных для углубленной психологической работы с детьми и не имеющих опыта и знаний критично и конструктивно оценить значение выдвигаемых научных теоретических идей. Один из участников педологического движения – Ф.А. Фрадкин – отмечал:

«... когда открылись финансируемые педологические лаборатории, туда ринулось много профессионально некомпетентных людей. Неудавшиеся чиновники, учителя, физиологи, врачи стали занимать места, которые, как им казалось, не требуют специальной подготовки. Рекомендации педологов все чаще вызывали протесты учителей... Это компрометировало науку в глазах практиков и провоцировало расправу над педологией, готовило соответствующим образом общественное мнение» [33, с. 30–31].

Но несмотря на указанные недостатки, педология внесла серьезный вклад в развитие психологического знания о ребенке:

«Исключительно ценной была ее попытка видеть детей в их развитии и изучать их в целом, комплексно. Это было, безусловно, шагом вперед от абстрактных схем психологии и педагогики прошлого» [23, с. 250].

Позже, подчеркивая важность научных открытий и практических достижений в развитии школы и психологической науки, В.В. Давыдов указывал на то, что

«... ученые-педологи хотели помочь школе, но незрелость тогдашней советской педагогики и психологии в сочетании с трудностями строительства новой системы образования привела к тому, что часть специалистов поддались влиянию некоторых модных тогда западных теорий, направленность которых была несовместима с задачами советской школы» [11, с. 24].

Запрещение педологии негативно сказалось на развитии разных отраслей психологической науки в СССР: детской и педагогической психологии, психологии труда и социальной психологии.

Результатом прямого вмешательства идеологии и политики в науку стали репрессии, отлучение от научной деятельности, ссылки и аресты многих психологов (А. Нечаев, С.Г. Геллерштейн, Д.Н. Рейтлинберг и др.). В результате такой «чистки» рядов психологов, пресечения любых «правых» и «левых» уклонов от генеральной линии партии усложнилась общая обстановка, в которой развивалась психологическая наука в СССР.

Реформа образования 30-х годов завершилась установлением всеобщего обязательного начального образования. Была ликвидирована неграмотность, появилось большое количество школ – это свидетельствовало о реализации задач «культурной революции». В 1939 году, по данным Всесоюзной переписи населения, число грамотных в возрасте от 16 до 50 лет поднялось до 90 %, подавляющая часть взрослого населения научилась писать и читать.

В это же время для системы народного образования были определены принципы, став-

шие серьезным препятствием в ее качественном развитии. Прежде всего – это отказ от дифференциации и индивидуализации обучения, сворачивание педагогических и психологических исследований, установление единых и одинаковых для всех программ, учебников, методик обучения и воспитания. Советская школа оказалась максимально унифицирована. Власть в СССР укрепила основы административно-командной системы в образовании, а сама система образования приобрела устойчивость для реализации партийной задачи воспитания борца за коммунистические идеалы. Идея обучения формальным знаниям стала приоритетной относительно идеи развития. Более значимыми для оценки качества образования стали количественные показатели школьной успешности детей в среднем, уровень развития детей не исследовался и не оценивался.

Таким образом, можно сделать вывод, что успех модернизации системы не всегда соотносится с изначально заданной целью. Идеи реформирования школы были реализованы по всем направлениям, кроме важнейшей – идеи развития ребенка. Отказ от нее уже не требовал от учителя высокого уровня психолого-педагогической культуры. Неспособность организовать качественную подготовку учителей была компенсирована увеличением их числа. Система повышения квалификации не имела задачу формировать у учителя способность к организации деятельности учащихся. Погоня за «знанием» результатом наряду с задачей воспитания настоящего коммуниста стала ведущей в работе учителя.

На наш взгляд, не только вмешательство идеологии в деятельность системы образования, но и недостаточный уровень общекультурной, методологической, психолого-педагогической готовности учителя не позволили сделать советскую школу школой развития.

Возможно, эту гипотезу следует учитывать при формировании инфраструктуры модернизационных процессов в образовании в настоящее время. С 2011 года ФГОС НОО стал обязательным для реализации во всех школах Российской Федерации. Впервые Федеральный закон утверждает стандарт, основанный на системно-деятельностном подходе, что

означает переход школьной системы образования от традиционного обучения к организованной учителем учебной деятельности учащихся. Условием реализации стандарта нового поколения является достижение учащимися не только предметного, но, что существенно важно, метапредметного и личностного результата. Это требование к результатам образования является составной частью системы требований стандарта к основным образовательным программам и условиям организации учебного процесса. Важнейшим из условий является квалификация учителя, уровень его психолого-педагогической компетентности:

Необходимость повышения психологической компетентности учителя, которому придется участвовать в реализации основной образовательной программы, вытекает из необходимости понимать психологическую терминологию и понятия, используемые в тексте Стандарта и программы развития учебных действий, что предполагает существенное знакомство не только с общей, возрастной и педагогической психологией, но и с детальным пониманием сути теорий и концепций в этих научных дисциплинах [24; 32].

Как показывают наши исследования [20], более 70 % учителей не обладают в достаточной мере сформированной для понимания текста Стандарта читательской грамотностью и психолого-педагогической компетентностью. Однако теоретической подготовки учителя явно недостаточно.

Проблема заключается в том, что учитель должен уметь делать практически, так как главным «конструктором» развития метапредметных и личностных компетенций является именно он. И не понимая по существу связь умственного и личностного развития с обучением, решить эту задачу практически невозможно [24; 32].

Суть проблемы, на наш взгляд, заключается еще и в том, что массовой практики организации образовательного процесса на деятельностной основе нет, а значит, практический опыт учителей начальной школы представлен слабо. Что касается школы старшей и средней ступени, там опыт построения деятельности учащихся практически отсутствует.

Более того, стандарт высшей школы только приняли, следовательно, учителей, по-новому подготовленных к работе в новой школе, система образования получит только через шесть лет.

Таким образом, на данный момент ответственность за качественную подготовку учителя несет система повышения квалификации, которая не в полной мере готова к реализации этой задачи. Очевидно, что дополнительное профессиональное образование, не основанное на организованной деятельности учителя, не может быть эффективным. Следовательно, вопрос перестройки системы повышения квалификации, обучение учителя работе, основанной на системно-деятельностном подходе, становится ключевым вопросом модернизации образования.

Модель и структура деятельности специалиста повышения квалификации (преподавателя или методиста) должна быть пересмотрена на основании простого для понимания, но достаточно сложного для реализации тезиса, что деятельность осваивается только в деятельности. Для этого необходимо организовать специальный процесс обучения специалистов системы дополнительного профессионального образования, которые, в свою очередь, будут методически обеспечивать деятельность и сопровождать учителя.

Такой подход, на наш взгляд, позволит не только минимизировать риски модернизационных процессов в образовании, но реализовать основные направления государственной образовательной инициативы «Наша новая школа».

Литература

1. Аграновский Т. Задача решается в классе // Правда. 26 февраля 1932 г.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961.
3. Бухарин Н.И. Теория исторического материализма. М., 1922.
4. Вележева О.Е. Советская начальная школа РСФСР в период с 1930 по 1934 гг. // Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1952.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М., 1982.
6. Выготский Л.С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования. М., 1956.
7. Выготский Л.С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Педагогическая психология. М., 1996.
8. Выготский Л.С. Педология школьного возраста. М., 1928.
9. Выготский Л.С. О педологическом анализе педагогического процесса. М., 1935.
10. Выдающиеся психологи Москвы / Под общей ред. В.В. Рубцова, М.Г. Ярошевского. М., 2007.
11. Давыдов В.В. Психологическая наука в СССР и школа // Вопросы психологии. 1982. № 6.
12. Директивы ВКП(б) и постановления советского правительства о народном образовании за 1917–47 г. Вып. 1. М., 1947.
13. Есипов Б.П. О качестве урока в начальной школе. М., 1932.
14. Залкинд А.Б. Очерки культуры революционного времени. М., 1924.
15. Корнилов К.Н. Современная психология и марксизм // Под знаменем марксизма. 1923. № 1.
16. Константинов Н.А., Медынский Е.Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М., 1948.
17. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 6. М., 1985.
18. Культурное строительство в СССР. Сборник. М., 1940.
19. Лаппо П.И. Техника ведения урока. М., 1934.
20. Лебедева М.В. Исследование готовности учителя к реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. № 3. /<http://www.psyedu.ru/journal/2011/3/2500.phtml>
21. Минин С.К. Философию за борт // Под знаменем марксизма. 1922. № 5.
22. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» 04.02.2010 г. Пр. – 271 // nasha-novaya-shkola.ru
23. Носкова О.Г. История психологии труда в России. 1917–1957 гг.: Учебное пособие. М., 1997.
24. Образовательная политика. 2010. № 5–6 (43–44).
25. Петровский А.В. История советской психологии. М., 1967.
26. Политехнический труд в школе. 1930. № 8/9.

27. Постановление ЦК ВКП(б) 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе». Сб. документов. 1917–1973 гг. М., 1973.
28. Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» // Правда. № 183. 4 июля 1936.
29. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 2 // сайт Научный архив. vslovaire.ru
30. Рубинштейн С.Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Советская психотехника. 1934. № 1.
31. Рубцов В.В., Марголис А.А. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Образовательная политика. Министерство образования и науки РФ. Федеральный институт развития образования. 2010. № 5–6 (43–44).
32. Сталин И.В. Политический отчет Центрального комитета 16 съезду ВКП(б). М., 1941.
33. Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность. М., 1991.

Soviet school reform of 1930–34 in the mirror of development of russian psychology

M. V. Lebedeva,

director, State educational institution of additional vocational education, District methodical center, Moscow Department of Education

The article describes the cultural-historical context of the main directions of modernization of Russian education and peculiarities of construction of the system of re-training for educators. Through a deep analysis of the reform of the USSR education system, the author presents the results of this reform, describes the state of psychology as a science (including educational psychology) and its influence on development of soviet school, justifies the relevance of these reforms for understanding the present state of education in the Russian Federation. The contribution presents the hypothesis that not only intervention of ideology into the activity of the education system, but also the insufficient level of cultural, methodological, psychological and educational preparedness of teachers prevented soviet school from becoming a school of development. The author proposes to take this hypothesis into account in the process of development of infrastructure of modernization processes in education today, in particular in the process of development of the system of additional education of teachers who implement the Federal state educational standard at all stages of school education.

Keywords: modernization of Russian education, education reform, Marxist psychology, educational psychology, psychological and educational demands to teacher's qualification, educational process, content and methods of education, forms of organization of students' activity, system-activity approach Federal state educational standards.

References

1. *Agranovskij T.* Zadacha reshaetsja v klasse // Pravda. 26 fevralja 1932 g.
2. *Blonskij P.P.* Izbrannye pedagogicheskie proizvedenija. M., 1961.
3. *Buharin N.I.* Teorija istoricheskogo materializma. M., 1922.
4. *Velezheva O.E.* Sovetskaja nachal'naja shkola RSFSR v period s 1930 po 1934 gg. // Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. M., 1952.
5. *Vygotskij L.S.* Sobranie sochinenij: V 6 t. T. 1. M., 1982.
6. *Vygotskij L.S.* Problemy obuchenija i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste // Izbrannye psihologicheskie issledovanija. M., 1956.
7. *Vygotskij L.S.* Razvitiye zhitejskikh i nauchnyh ponjatij v shkol'nom vozraste // Pedagogicheskaja psihologija. M., 1996.
8. *Vygotskij L.S.* Pedologija shkol'nogo vozrasta. M., 1928.
9. *Vygotskij L.S.* O pedologicheskom analize pedagogicheskogo processa. M., 1935.
10. Vydajushiesja psihologi Moskvyy / Pod obshej red. V.V. Rubcova, M.G. Jaroshevskogo. M., 2007.
11. *Davydov V.V.* Psihologicheskaja nauka v SSSR i shkola // Voprosy psihologii. 1982. № 6.
12. Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii za 1917–47 g. Vyp. 1. M., 1947.
13. *Esipov B.P.* O kachestve uroka v nachal'noj shkole. M., 1932.
14. *Zalkind A.B.* Ocherki kul'tury revoljucionnogo vremeni. M., 1924.
15. *Kornilov K.N.* Sovremennaja psihologija i marksizm // Pod znamenem marksizma. 1923. № 1.
16. *Konstantinov N.A., Medynskij E.N.* Ocherki po istorii sovetskoy shkoly RSFSR za 30 let. M., 1948.
17. KPSS v rezoljucijah i reshenijah s'ezdov, konferencij i plenumov CK. T. 6. M., 1985.
18. Kul'turnoe stroitel'stvo v SSSR. Sbornik. M., 1940.
19. *Lappo P.I.* Tehnika vedenija uroka. M., 1934.
20. *Lebedeva M.V.* Issledovanie gotovnosti uchitelja k realizacii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru. 2011. № 3. /<http://www.psyedu.ru/journal/2011/3/2500.phtml>
21. *Minin S.K.* Filosofiju za bort // Pod znamenem marksizma. 1922. № 5.
22. Nacional'naja obrazovatel'naja iniciativa «Nasha novaja shkola» 04.02.2010 g. Pr. – 271 // nashanovaya-shkola.ru
23. *Noskova O.G.* Istorija psihologii truda v Rossii. 1917–1957 gg.: Uchebnoe posobie. M., 1997.
24. Obrazovatel'naja politika. 2010. № 5–6 (43–44.)
25. *Petrovskij A.V.* Istorija sovetskoy psihologii. M., 1967.
26. Politehnicheskij trud v shkole. 1930. № 8/9.
27. Postanovlenie CK VKP(b) 25 avgusta 1931 g. «O nachal'noj i srednej shkole». Sb. dokumentov. 1917–1973 gg. M., 1973.
28. Postanovlenije CK VKP(b) ot 4 ijulja 1936 goda «O pedologicheskikh izvrasnenijah v sisteme Narkomprosov» // Pravda. № 183. 4 ijulja 1936.
29. *Rubinshtejn S.L.* Princip tvorcheskoj samodejatel'nosti // Uchenye zapiski vysshej shkoly g. Odessy. T. 2 // [sajt Nauchnyj arhiv. vslovare.ru](http://sajt.Nauchnyj arhiv. vslovare.ru)
30. *Rubinshtejn S.L.* Problemy psihologii v trudah Karla Marksa // Sovetskaja psihotehnika. 1934. № 1.
31. *Rubcov V.V., Margolis A.A.* Psihologo-pedagogicheskaja podgotovka uchitelja dlja novoj shkoly // Obrazovatel'naja politika. Ministerstvo obrazovanija i nauki RF. Federal'nyj institut razvitiya obrazovanija. 2010. № 5–6 (43–44).
32. *Stalin I.V.* Politicheskij otchet Central'nogo komiteta 16 s'ezdu VKP(b). M., 1941.
33. *Fradkin F.A.* Pedologija: mify i dejstvitel'nost'. M., 1991.