

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное автономное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Государственный университет просвещения»

На правах рукописи

Серебрякова Наталья Владимировна

**Проблема преодоления и профилактики школьной
неуспеваемости в отечественной педагогической публицистике
первой трети XX века**

научная специальность 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и
образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Степанова Людмила Анатольевна

Мытищи
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ ПЕРВОЙ ТРЕТИ ХХ ВЕКА	21
1.1. Основные подходы к изучению проблемы школьной неуспеваемости в современной педагогической теории	21
1.2. Актуализация проблемы профилактики и преодоления школьной неуспеваемости в отечественной педагогике начала ХХ века	43
1.3. Преемственность подходов к изучению проблемы преодоления школьной неуспеваемости в 1920-1930-х гг.	64
Выводы по первой главе	97
ГЛАВА 2. ПОИСК ПУТЕЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ, ОТРАЖЕННЫХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ ПЕРВОЙ ТРЕТИ ХХ ВЕКА	102
2.1. Социально-исторические предпосылки актуализации педагогической публицистики первой трети ХХ века	102
2.2. Развитие гуманистической направленности преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в отечественной педагогической публицистике начала ХХ века	122
2.3. Особенности освещения развития путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в основных педагогических изданиях 1920-х-1930-х гг.	150
Выводы по второй главе	178
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	180
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	191

3 ВВЕДЕНИЕ

Изменения, происходящие в последние годы в российском обществе, сопровождаются трансформацией гуманитарных трендов, представлений о перспективах развития современной системы школьного образования, которая сегодня стоит перед необходимостью адаптации к новым социокультурным реалиям, серьезным «вызовам» времени: цифровизации образования, социально-коммуникативным ограничениям, вынужденному, порой не до конца осмысленному, переходу на новые формы обучения и др. Исходя из этого, возрастаёт потребность поиска эффективных путей выстраивания новой образовательной парадигмы, которые позволяют более результативно организовать учебную и воспитательную деятельность по отношению к реальным образовательным потребностям личности.

В национальных проектах «Образование», «Образование 2030», «Современная школа» в качестве приоритетных целей определена ориентация на создание условий, *«обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлечённости в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области»*. [Мониторинг экономики образования, 2022, с. 5-6].

Данное обстоятельство, в свою очередь, связано с повышением требований к качеству знаний и сопряженной с этими вопросами проблемой школьной неуспеваемости, что актуализирует ее рассмотрение в опоре на отечественные педагогические традиции, историко-педагогическую рефлексию прошлого опыта, поскольку переход на новые форматы обучения выявил множество проблем, связанных, в целом, со снижением качества образовательной подготовки. В связи с этим усиливается важность дальнейшего изучения проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в контексте соотнесения ее с ценным опытом прошлого. В первую очередь, это

относится к периодам отечественной истории педагогики и образования, отличавшихся активными поисками эффективных решений проблемы школьной неуспеваемости, которые послужили импульсом для дальнейших перспективных исследований.

Исходя из вышеизложенного, исследовательский интерес представляет первая треть XX века в России – время, объединившее новый век и первые десятилетия качественно своеобразного советского этапа педагогики и школы, когда в сложных исторических условиях строительства новой системы школьного образования, сопровождавшихся трудностями и острыми противоречиями, рождались интересные идеи, в определенном смысле преемственно связанные сисканиями ученых на предыдущем этапе, осуществлялся напряженный поиск в области педагогики, психологии и школьной практики.

Особую роль в исследуемый период играла педагогическая публицистика, которая, согласно современным исследованиям, определяется актуальными общественно значимыми идеями, приводит к развитию педагогической науки и практики, оказывая, таким образом, влияние на дальнейшее развитие образования [Сутырина, 2006].

Педагогическая публицистика исследуемого периода, содержащая значительное количество сведений о путях решения проблемы школьной неуспеваемости, в настоящее время недостаточно исследована в данном аспекте, что можно объяснить цикличностью и периодичностью усиления проблемы школьной неуспеваемости, значительно повышающейся в периоды социальных реформ. Отмеченная закономерность ставит перед необходимостью углубленного рассмотрения преемственности идей и подходов к проблеме школьной неуспеваемости средствами педагогической публицистики в двух отличавшихся историческим своеобразием исторических периодах, что обеспечивает целостный, системный взгляд на данную проблему как в историко-педагогическом освещении, так и с точки зрения теоретических оснований

поиска эффективных путей преодоления неуспеваемости школьников в современной педагогической теории и практике.

Выбор хронологических рамок исследования.

Нижняя граница исследования – начало XX века, период, отличавшийся заметной активизацией деятельности общественно-педагогического сообщества, передовая часть которого выступала за реформирование системы образования, включая профессиональную подготовку учителей, его гуманистическую направленность и демократизм, чему способствовало развитие наук о человеке и необходимости комплексного изучения ребенка как сложной развивающейся системы. Эти процессы отчетливо проявились в педагогической публицистике, игравшей в те годы свою, особую, роль в оценке и обсуждении вопросов обучения, воспитания, методики преподавания учебных дисциплин.

Верхняя граница исследуемого периода – 1930-е годы, когда на смену «школе труда» пришла новая парадигма «школы учебы» с заметной переориентацией школьного обучения на получение прочных и системных знаний, в связи с чем освещение вопросов преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в педагогической публицистике проходило уже в русле приоритета организационной и предметно-методической направленности, включая профессиональную подготовку учителя.

Основные дефиниции исследования:

1. *Отечественная педагогическая публицистика* рассматривается в диссертации как способ публичного представления научных идей, теоретических и практических знаний, посвященных общественно-значимым педагогическим проблемам в различных видах информации: педагогической периодики, несистематических изданиях по специальным (отдельным) вопросам образования.

2. *Преодоление и профилактика школьной неуспеваемости* в исследовании определяется как поиск путей совершенствования школьного обучения

посредством мер педагогического, психологического и социального характера с выраженной спецификой данного процесса на каждом конкретном этапе рассматриваемого периода.

Степень изученности проблемы:

Систематизированный анализ историко-педагогических источников по исследуемой проблематике показал, что отражение интереса в педагогической теории, практике и педагогической публицистике к проблеме школьной неуспеваемости представлено основательным пластом отечественных работ. В этом ряду особое место занимают первые обобщающие труды по истории отечественной школы и педагогики в различные периоды их становления и развития – «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Начало XX в.» / под ред. Э. Д. Днепрова и «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1917-1941 гг.» / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина, в которых исследуемая проблематика рассматривается в контексте системного изучения российского образования и педагогической мысли, ведущих тенденций и закономерностей общественного развития. Существенным дополнением к этому являются выполненные в аналогичном ключе труды Р. Б. Вендровской, Н. К. Гончарова, Э. Д. Днепрова, С. Ф. Егорова, Е. Г. Жураковского, И. А. Каирова, Ф. Ф. Королева, П. А. Лебедева, Е. Н. Медынского, А. И. Пискунова, З. И. Равкина,

В формировании системного представления о понимании особенностей развития отечественной педагогики и школы имеют исследования М. В. Богуславского, Б. М. Бим-Бада, Б. С. Гершунского, З. И. Равкина и др., в которых ключевые проблемы педагогической науки рассматриваемого периода, а также различные аспекты содержания, форм и методов среднего образования рассматриваются на философских, антропологических и аксиологических основаниях, что усиливает целостное представление об основных тенденциях развития отечественной школы на протяжении XX столетия.

Важное значение для разработки исследуемой проблемы имеют публицистические работы И. П. Вахтерова, В. И. Водовозова, Е.И.Водовозовой, П. Ф. Лесгафта, П. Ф. Каптерева, Н. А. Корфа, М. М. Манасеиной, Д. И. Менделеева, Н. И. Пирогова, В. А. Сухомлинского, Д. Л. Тихомирова, К. Д. Ушинского, повлиявшие на развитие теории воспитания, дидактики, методики обучения, психологии, дефектологии.

Существенно дополняют исследовательское поле проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости историко-педагогические работы, включая диссертационные исследования, М. В. Богуславского, Р. Б. Вендронской, Э. Д. Днепрова, А. Н. Джуринского, С. Ф. Егорова, Е. Г. Жураковского, Г. Ф. Карповой, Ф. Ф. Королева, Н. П. Кузина, П. А. Лебедева, Е. Н. Медынского, Л. Ф. Обуховой, А. И. Пискунова, В. С. Пряниковой, З. И. Равкина, Л. А. Степановой и других.

Особый научный интерес в решении задач данного исследования представляют труды психологов: П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Н. А. Менчинской, А. П. Нечаева, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лuria, П. И. Растворова, М. М. Рубинштейна, А. А. Смирнова, Л. С. Славиной, позволяющие полноценно рассмотреть проблему школьной неуспеваемости не только в русле дидактических концепций, но и психологических исследований, выводящих на к причинно-следственные связи данной проблемы.

Значимыми для проблемы исследования являются работы, посвященные отечественной педагогической публицистике в разные исторические периоды, В. Ф. Авроровой, М. А. Азарной, М. А. Гончарова, П. Н. Груздева, Р. Л. Доватор, Э. Д. Днепрова, Н. П. Жиленковой, Ф. Ф. Королева, П. А. Лебедева, Л. Н. Лингвина, Е. Г. Осовского, С. А. Сутыриной, Ю. Ю. Терени, В. С. Хелемендика и др. В работах исследователей освещается значение отечественной педагогической публицистики в развитии различных аспектов россий-

ского образования, включая школьное обучение, что приобретает научно-теоретическую ценность в разработке научных аспектов настоящего диссертационного исследования.

Среди работ, рассматривающих как дидактические, так и общепедагогические стороны преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, следует выделить работы Ю. К. Бабанского, М. А. Данилова, Б. П. Есипова, И. Я. Лернера, Н. Р. Клементьевой, Е. В. Купинской, Н. А. Менчинской, Л. И. Нефедовой, Ю. М. Новокшонова, О. Ю. Образцовой, И. Т. Огородникова, З. Г. Полуектовой, А. В. Резник, Н. Б. Ромаевой, М. А. Сафарова и др.

Вместе с тем, историографический анализ перечисленных работ, содержащих основательные массивы достоверных выводов и положений, показал, что к настоящему времени обобщающего исследования о развитии педагогических идей и подходов к проблеме школьной неуспеваемости средствами отечественной педагогической публицистики первой трети XX века в целостности и преемственности качественно различных исторических этапов не осуществлено.

Это, в свою очередь, актуализирует *основные противоречия*:

- между необходимостью дальнейшего исследовательского поиска в данном научно-теоретическом проблемном поле с учетом требований современной педагогической реальности и потребностью в обобщающих историко-педагогических исследованиях по проблеме профилактики и преодоления школьной неуспеваемости, освещавшейся отечественной педагогической публицистикой первой трети XX века;
- между степенью обобщения изученности поиска путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости и недостаточным научно-теоретическим осмыслением преемственности педагогических идей по данной проблеме, выраженных в педагогической публицистике на разных этапах первой трети XX века;

– между трактовкой особенностей социально-исторического контекста первой трети XX века и необходимостью историко-педагогической рефлексии факторов, влиявших на освещение педагогической публицистикой проблемы профилактики и преодоления школьной неуспеваемости.

Исходя из указанных противоречий, сформулирована **проблема исследования**: на каких основаниях осуществлялся поиск путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, освещавшихся отечественной педагогической публицистикой первой трети XX века?

Объект исследования — преодоление и профилактика школьной неуспеваемости в отечественной педагогике и школьной практике.

Предмет исследования — организационные и концептуальные решения проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, отраженные в отечественной педагогической публицистике первой трети XX века.

Цель исследования — выявление наиболее эффективных путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, отраженных в отечественной педагогической публицистике первой трети XX века, как основы историко-теоретической рефлексии перспектив совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Задачи исследования:

- выявить и охарактеризовать основные подходы к изучению проблемы школьной неуспеваемости в современной педагогической теории;
- определить периодизацию развития путей решения проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, освещавшихся отечественной публицистикой первой трети XX века;
- раскрыть преемственность подходов к изучению проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в 1920-1930-е годы по сравнению с предыдущим этапом — началом XX века;

- раскрыть основания противоречивых оценок по преодолению школьной неуспеваемости, возникавших в ходе дискуссии, освещавшейся педагогической публицистикой на различных этапах исследуемого периода;
- обобщить процесс развития гуманистической направленности преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в отечественной педагогической публицистике начала XX века;

Методология исследования формировалась на основе следующих подходов:

- *системного*, позволяющего выявить закономерности и динамику развития путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в целостном историко-педагогическом процессе с точки зрения ценности поисков путей и решений в исследуемый период и его значения для современности (В. П. Беспалько, М. В. Богуславский, Э. Д. Днепров, В. В. Краевский, З. И. Равкин, В. А. Сластёгин, В. Д. Шадриков, Э. Г. Юдин);
- *цивилизационного*, способствующего рассмотрению концептуальных и организационных решений проблемы школьной неуспеваемости и ее отражению в педагогической публицистике России первой трети XX века в соотнесении с базовыми педагогическими традициями, определявшими их гуманистический потенциал (Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, В. М. Кларин, И. А. Колесникова, Н. И. Конрад, Г. Б. Корнетов, Л. И. Новикова, Э. А. Поздняков, Е. Б. Рацковский, А. Тойнби, О. Шпенглер и др.);
- *аксиологического*, определяющего значение концептуальных установок известных ученых-педагогов и исследователей, занимавшихся проблемой школьной неуспеваемости в контексте базовых образовательных ценностей, характерных для первой трети XX века (Б. М. Бим-Бад, С. Ф. Егоров, П. Ф. Каптерев, Н. Д. Никандров, Е. Г. Осовский, В. А. Сластенин, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий).

Теоретической базой исследования явились:

- концепции, рассматривающие развитие личности в социокультурном контексте, раскрывающие ее потенциал (В. С. Библер, Б. С. Гершунский, Э. В. Ильенков, М. С. Каган, А. Н. Леонтьев, Н. Н. Моисеев, Э. Фромм);
- теория историко-педагогического исследования и использование его результатов в решении проблем современного образования (В. И. Беляев, М. В. Богуславский, Э. Д. Днепров, Н. А. Константинов, Ф. Ф. Королев, Е. Н. Медынский, З. И. Равкин, В. Я. Струминский);
- концептуальные идеи и положения, раскрывающие представления об историко-педагогическом процессе в его целостности и преемственности различных подходов (Б. С. Бим-Бад, В. Г. Безрогов, М. В. Богуславский, П. Ф. Каптерев, И. А. Колесникова, Н. А. Константинов, Ф. Ф. Королев, А. И. Пискунов, З. И. Равкин.);
- теоретические положения известных ученых о гуманистической направленности образования и воспитания как ценностной основе педагогической деятельности (Ш. А. Амонашвили, М. Я. Басов, В. М. Блонский, Л. С. Выготский, В. А. Сластенин, К. Д. Ушинский, Е. Н. Шиянов, И. С. Якиманская, Е. А. Ямбург.);
- теории о единстве логического и исторического при выявлении состояния и тенденций развития педагогических идей в историко-педагогических исследованиях (М. В. Богуславский, А. Н. Джуринский, С. Ф. Егоров, Г. Б. Корнетов, А. И. Пискунов, З. И. Равкин);
- концептуальные идеи деятельности и творческой природы человека (Т. И. Артемьев, Л. А. Венгер, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Э. Симановский, С. Т. Шацкий);
- идеи реализации субъектной позиции в образовательном процессе, ориентированные на поддержку ребенка в его развитии (Л. В. Байбординова, В. Н. Белкина Т. Н. Гущина, А. В. Мудрик, Т. В Пушкирева, М. И. Рожков, В. А. Сластенин);

- общедидактические теории определения содержания образования (Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, П. Ф. Каптерев В. С. Леднев, И. Л. Лerner, А. П. Пинкевич, М. Н. Скаткин, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий);
- концептуальные идеи о формировании личности учителя и его профессиональной подготовке (С. Г. Вершловский, Б. А. Вяткин, И. Т. Огородников, А. И. Пискунов, М.М. Рубинштейн, В. А. Сластенин, С. Т. Шацкий).

Методология диссертационного исследования выстраивались в соответствии с ведущими **принципами** историко-педагогического анализа: *историзма, научности и объективности*, что предполагает единство исторического и логического в научно-теоретической рефлексии фактов, явлений и событий в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Диссертационная работа выполнена с применением **методов исследования**, выбор которых определяется сочетанием логического и исторического, обусловленного спецификой историко-педагогического исследования:

- *научно-теоретических*: анализ, аналогия, обобщение, направленных на систематизацию источниковой базы по проблеме школьной неуспеваемости в историческом и современном контексте;
- *специальных*, отражающих научно-предметный уровень историко-педагогических исследований:
 - сравнительно-исторический, определяющий актуализацию проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в периоды качественных изменений области образования;
 - конструктивно-генетический, направленный на изучение генезиса развития путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в отечественной педагогике и публицистике первой трети XX века;
 - метод исторической компаративистики, построенный на сопоставлении концептуальных решений проблемы школьной неуспеваемости, освещавшихся педагогической публицистикой на разных этапах первой трети XX века.

Источниковую базу исследования составили

- труды известных отечественных педагогов, психологов, публицистов и общественных деятелей конца XIX — первой трети XX века (В. М. Бехтерева, П. П. Блонского, В. П. Вахтерова, В. И. Водовозова, Л. С. Выготского, М. А. Данилова, М. И. Демкова, Б. П. Есипова, П. Ф. Каптерева, Н. К. Крупской, П. Ф. Лесгафта, А. С. Макаренко, Д. И. Менделеева, В. А. Нечаева, И. Т. Огородникова, А. П. Пинкевича, А. Н. Острогорского, С. А. Рачинского, М. М. Рубинштейна, Д. Д. Семенова, К. Д. Ушинского, В. И. Чарнолусского, а также современные исследования в области педагогики, истории педагогики и образования, педагогической публицистики;
- фонды Государственного Архива Российской Федерации (ГАРФ): Ф. 12. Оп. 1. Ед. хр. 67, 127, 143, 172, 326; Ф. 298. Оп. 1. Ед. хр. 45.; Ф. 2306. Оп. 1. Ед. хр. 35, 155; Оп. 2. Ед. хр. 57, 418; Оп. 15. ед. хр. 29; Оп. 22. Ед. хр. 5, 15; Ф. 5445. Оп. 1. Ед. хр. 4; Ф. 6689 Оп. 1. Ед. хр. 8, 11, 16
- Российский Государственный архив литературы и искусства (РГАЛИ): Ф. 122. Оп. 1. Ед. хр. 766, 2155.
- Российский Государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ): Ф. 12. Оп. 1 Ед. хр. 89, 92, 100, 138, 143, 149, 161, 162, 171, 173, 252, 310, 326, 336, 369; Ф. 142. Оп. 1. Ед. хр. 190, 195, 200, 212, 163, 195, 225;
- фонды научно-педагогического отдела ГНПБ имени К. Д. Ушинского.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- показана обусловленность предлагавшихся учеными и педагогами подходов к преодолению и профилактике школьной неуспеваемости идеологическими и социально-педагогическими факторами, характерными для этапов, выделенных в исследовании: 1 — экспериментаторский (начало XX века), 2 — социальный (1920-е годы); организационно-развивающий (1930-е

годы), специфика которых влияла на поиски путей решения этой проблемы в контексте развития идей теоретиков и практиков педагогики;

- раскрыты культурно-исторические, социальные и идеологические предпосылки актуализации роли педагогической публицистики, позволившие показать преемственность прогрессивных подходов к изучению проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в отечественной педагогике и публицистике в разные периоды первой трети XX века;

- осуществлен целостный анализ ведущих педагогических изданий первой трети XX века, отражавших динамику и основные тенденции в решении проблемы школьной неуспеваемости в связи со спецификой этапов: начала XX века, 1920-х; 1930-х годов;

- выявлены и охарактеризованы противоречия, возникавшие в ходе дискуссий по вопросам преодоления и профилактики школьной неуспеваемости между представителями официальных органов управления образованием и научно-педагогической общественности, предлагавших на страницах педагогических изданий подходы к решению данной проблемы на основе приоритета различных факторов, приводивших к школьной неуспеваемости;

- доказана обусловленность причин школьной неуспеваемости факторами психофизиологического, психолого-педагогического, социально-педагогического, организационно-методического характера, представленных в педагогической публицистике первой трети XX века.

Теоретическая значимость исследования:

- раскрыто влияние накопленного в начале XX века педагогической публицистикой гуманистического потенциала на поиск путей борьбы со школьной неуспеваемостью в 1920-е; 1930-е годы;

- выявлена преемственность подходов начала XX века и 1920-х, 1930-х годов к решению проблемы школьной неуспеваемости; проанализированы мало изученные в рамках освещаемого периода вопросы ее преодоления и профилактики, основанные на комплексном изучении ребенка;

- установлено влияние эффективных организационных и концептуальных решений проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, предлагавшихся отечественными учеными и педагогами-практиками в отечественной педагогической публицистике первой трети XX века, на дальнейшие перспективные поиски путей решения проблемы в более поздние периоды развития педагогической науки;
- введены в научный оборот источники, включая архивные материалы, способствующие расширению историографической базы исследований по проблеме школьной неуспеваемости в отечественной школе и педагогике.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты, выводы и положения могут быть использованы:

- в качестве основы при подготовке монографий и учебных пособий по истории педагогики и образования;
- в содержании учебных пособий для студентов высших и средних специальных учебных заведений педагогического и психолого-педагогического профиля;
- при разработке и внедрении программ и методических рекомендаций по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование с профилем подготовки «Начальное образование» (бакалавриат и магистратура); 44.03.02 и 44.03.03 Психолого-педагогическое образование с профилем подготовки «Психология и социальная педагогика» (бакалавриат);
- в образовательном процессе высших учебных заведений при изучении учебных предметов «Педагогика», «История педагогики и образования», «Теория обучения и воспитания», «Психология детского и подросткового возраста», «Образовательные программы для детей дошкольного возраста и начальной школы», «Методика обучения и воспитания», «Программы активизации познавательной деятельности школьников», «Психо-

лого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса»; «Проблемы неуспеваемости учащихся начальной школы». «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения школьников»;

- в содержании специальных курсов и семинаров, которые могут способствовать совершенствованию учебного процесса в школах, повышать уровень успешности учебной работы учащихся;

Достоверность и обоснованность теоретических положений, практических выводов и рекомендаций исследования определяются правомерностью его исходных методологических позиций; структурно-логическим построением работы; соответствием комплекса использовавшихся методов предмету исследования и поставленным задачам; материалом профессионального опыта.

Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики МГОУ (2015–2020 гг.), кафедры дошкольного образования ФГАОУ «Государственный университет просвещения» (2022–2023), а также были использованы при проведении семинаров в рамках лекционных курсов истории педагогики и образования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась посредством публикации статей, материалов и тезисов, а также прошли апробацию на Международных, Всероссийских, региональных научно-практических конференциях и семинарах:

- «Левитовские чтения» (ФГАОУ ГУП (МГОУ), г. Мытищи, 2016, 2017, 2018, 2019-2024 гг.); Международный научный симпозиум (МГОУ) «Актуальные проблемы организации научных исследований в области образования» (Москва, 2016 г.); городская научная конференция «Актуальные проблемы взаимодействия науки и практики. Педагогическая наука – школьному учителю» (Москва, 2016 г.); научно-практическая конференция «Молодежь и религия» (Москва, 2017 г.); V международная научно-практическая

конференция (МГОУ) «Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях» (Москва, 2017 г.); Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, посвященной 425-летию Я.А. Коменского «Матетика и будущее педагогики» (МПГУ) (Москва, 2018 г.); Международная научно-практическая конференции — XXXV, XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования (Вологда, 2022; Оренбург, 2023); Международная научно-практическая конференция «Наука, образование инновации: актуальные вопросы и современные аспекты» (Москва, 2024 г.); Международная научно-практическая конференция «Воспитательная системы А.С. Макаренко как основа развития системы наставничества в отечественной и зарубежной образовательной практике» (Москва, 2024 г.);

Исследование проходило *в три этапа*.

На первом этапе — поисково-теоретическом (2015-2016 гг.) — изучалась степень освещения темы в литературе, проводился анализ проблемы, определялось состояние ее изученности в философской, педагогической, психологической литературе и смежных направлениях, формулировался научный аппарат исследования, уточнялось содержание основных понятий, давалось обоснование выбору хронологических границ, что, в целом, обозначило направление исследования.

На втором этапе — научно-теоретическом (2017-2018 гг.) — определялись методы исследования, теоретические и исторические данные, проводился сбор и частичный анализ архивных источников, формировалось логико-структурное построение содержания работы.

На третьем этапе — аналитико-обобщающем (2019-2020 гг.) — проводился анализ и обработка полученных результатов, осуществлялось за-

вершение научно-теоретической рефлексии архивных источников, подводились итоги научного исследования, формулировались основные выводы, осуществлялась подготовка диссертационной работы: оформление текста диссертации, публикация статей обобщающего плана.

Личный вклад автора в получении результатов, изложенных в диссертации. Оуществлена реконструкция процесса развития педагогических идей и подходов к проблеме преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, представленных в отечественной педагогической публицистике первой трети XX века; проведен целостный анализ ведущих педагогических изданий первой трети XX века, отражавших динамику и ведущие тенденции в решении проблемы школьной неуспеваемости на различных этапах исследуемого процесса; показана непрерывность развития гуманистической традиции в отечественной педагогике и педагогической публицистике исследуемого периода.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности

Тема диссертационного исследования и результаты диссертационной работы соответствуют требованиям паспорта специальности 5.8.1 — общая педагогика, история педагогики и образования: история развития педагогической науки и образовательной практики; становление и развитие научно-педагогического знания; исследования исторического развития образовательных систем; историко-педагогическая персоналистика; исследования эффективных педагогических практик и инноваций.

Положения, выносимые на защиту:

1. Поиск путей решения проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в первой трети XX века сопровождался формированием двух ведущих концептуальных тенденций: 1) отражавшей приоритет наследственных факторов и 2) рассматривавшей наследственные факторы как второстепенные по отношению к главным аспектам — социальным и

идеологическим. Это определяет этапы развития подходов к проблеме школьной неуспеваемости в их преемственных связях: *экспериментаторский* (начало XX века); *социальный* (1920-е годы); *организационно-развивающий* (1930-е годы).

2. Отечественная педагогическая публицистика первой трети XX века выступала эффективной базой научной и практико-ориентированной дискуссии, отражавшей как мнение широкой педагогической общественности, так и позицию официальных кругов по проблемам школьного образования. Решение этих вопросов, обсуждавшихся на страницах различных изданий, можно рассматривать как важную общественную рефлексию научных и практико-ориентированных сведений, что, в немалой степени, определяло интенсивность и результативность анализа причин и мер преодоления и профилактики школьной неуспеваемости.

3. Общественная полемика на страницах публицистических изданий, выявила наиболее перспективные пути исследования и решения проблемы школьной неуспеваемости: изучение влияния *психофизиологических и психологических* факторов (неблагоприятная наследственность, нарушения психического и физического развития, недостаточное развитие мышления школьника и пр.); *организационно-методических и социально-педагогических* факторов (недостатки в методическом обеспечении школьного обучения, несовершенство учебных программ, отсутствие индивидуализации обучения, сложности в обеспечении профессиональными учительскими кадрами; негативное влияние средовых факторов).

4. Дискуссия на страницах педагогических изданий первой трети XX века носила двойственный характер, выраженный в критике «опасных новшеств» и одновременно в осознании назревшей необходимости реформирования системы школьного образования, в контексте которой актуализировались вопросы развития системы школьного обучения и воспита-

ния и связанный с этим поиск путей борьбы со школьной неуспеваемостью . Предлагавшиеся на страницах российских педагогических изданий организационные и концептуальные решения проблем школьного обучения, отличались разнообразием высказываний: от противопоставления точек зрения до конструктивной полемики.

5. Разнообразие решений проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, обсуждавшихся в ходе научно-публицистических дискуссий на страницах отечественных педагогических изданий первой трети XX века, в значительной степени стимулировали развитие идей и концептуальных решений гуманистической ориентации, обеспечив их преемственность не только на всех этапах первой трети XX века, но и в последующие периоды, более благоприятные для реализации комплексного подхода к изучению личностного развития учащегося.

Структура диссертации включает введение, две главы, заключение, библиографический список, включая архивные фонды, (266 источников). 2 таблицы, 7 рисунков. Общий объем работы 223 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

1.1. Основные подходы к изучению проблемы школьной неуспеваемости в современной педагогической теории

На современном этапе развития школьного образования в России перед отечественной педагогикой стоят задачи, направленные на научно-теоретическое и психолого-педагогическое совершенствование содержания и организации школьного образования, на повышение качества образовательного процесса, на всестороннее и гармоничное личности развитие ребенка, что, в целом, позволяет определить перспективные пути развития системы образования в Российской Федерации. Происходящие в нашей стране в последние годы изменения, связанные с социально-экономической и политической ситуацией, усиливают целевые установки стратегии развития государства, что относится к целому ряду стратегических и нормативных документов, ориентированных на разработку и реализацию национальных проектов в государствеобразующих сферах жизнедеятельности российского общества, в том числе в сфере образования.

Выход в свет за последние годы ряда федеральных документов по вопросам перспектив развития системы образования в Российской Федерации (п. 2а-16 «Обновление федеральных государственных образовательных стандартов» от 07.02.2019 г.; Федеральный Закон об образовании в Российской Федерации в ред. От 11.06.2021 № 17-ФЗ и др.), Национальные проекты в сфере образования «Образование 2018-2024», «Образование 2030» актуализировал внимание научной общественности к ключевым проблемам педаго-

гики, одной из которых является проблема школьной неуспеваемости. Дан-
ный ориентир предусматривает: совершенствование современных образова-
тельных программ, подготовку педагогов с высоким уровнем профессио-
нального мастерства, создание условий для удовлетворения творческих спо-
собностей детей. Успешное решение поставленных задач, невозможно без
опоры на лучшие достижения в педагогике и образовании прошлого, являю-
щиеся отражением развития и приумножения отечественных педагогических
традиций [Степанова, 2022, с. 54] и «самоидентификации отечественной пе-
дагогической науки и российского образования» [Богуславский, 2022,
с. 13-14].

По мнению М. В. Богуславского, понимание истории науки и практики
как взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего выражается в том, что
настоящее представляет собой реализацию возможностей прошлого, которые
становятся реальностью в будущем, что делает необходимым анализ совре-
менных исследовательских поисков решения проблемы школьной неуспева-
емости, ее преодоления и профилактики [Беркенгеймер, 22, с. 12].

Опыт первой трети XX века представляет большую ценность, прежде
всего потому, что развитие системы образования, совершенствования ее ос-
новных составляющих в этот период сопровождалось активным участием из-
вестных педагогов и ученых, благодаря которому закладывался научно-тео-
ретический фундамент в решении ключевых проблем отечественной педаго-
гики настоящего времени.

Первая треть XX века — исторический период, когда научные подходы
и, в целом, научная организация образования и школьного дела впервые
начали изучаться в русле глубокого теоретического осмысления и одновре-
менно реализовывались на практике. Достижения в сфере школьного образо-
вания школой первых десятилетий XX века, которые проецируются на про-
блему преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, при их глубо-

кой историко-педагогической рефлексии, усиливают актуальность поиска оптимальных путей ее решения в условиях модернизации современного образования.

Сегодня, как показывает анализ источников, можно утверждать, что последствия школьной неуспеваемости не ограничиваются периодом детства, подростковым возрастом, юностью, то есть фактическим периодом обучения. Школьная неуспеваемость является ранним показателем потенциального отсева будущих работников из областей интеллектуальной деятельности и высоких технологий, что связано с моделями социального неравенства [Хаврошшина, 2016]. При этом, как показывает изучение источников, школьная успеваемость является определяющим фактором достижения статуса и благополучия взрослых. Школьники с низкой успеваемостью реже получают высшее профессиональное образование, имеют существенно более низкую заработную плату в зрелом возрасте. Кроме того, по образовательному уровню можно предсказать психическое здоровье в более взрослом возрасте, продолжительность жизни, формирование отношений и даже успехи в карьере [Тупичкина, 2016].

В то же время, школьная неуспеваемость по своим далеко идущим последствиям, может, в конечном счете, повлиять на индивидуальный жизненный путь школьника, что, в целом, является показателем способности реализации в будущем его личностного потенциала. Следовательно, школьная неуспеваемость, ее преодоление и профилактика имеют отношение к более широким социальным проблемам и, таким образом, ставят перед необходимостью ее серьезного и глубокого рассмотрения.

Как показывает анализ теоретической литературы, понятие «школьная неуспеваемость» требует дальнейшего более глубокого осмысления современной психолого-педагогической наукой. С одной стороны, в научной литературе представлены вполне адекватные дефиниции данного понятия. Так, Л. П. Локалова определяет школьную неуспеваемость как «несоответствие

учебных успехов учащегося требованиям школьной программы» [Локалова, 2009, с. 11]. А. С. Москвина характеризует школьную неуспеваемость как «ситуацию, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы» [Москвина, 2015, с. 286]. С другой стороны, содержание этого понятия постоянно уточняется, исходя из особенностей развития науки, а также самого явления неуспеваемости школьников. И в том, и в другом случае понятие «школьная неуспеваемость» рассматривается с точки зрения противопоставления его понятию-антиподу — «школьной успеваемости», понимаемой как степень успешности усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой.

Одновременно, как показывает сопоставление терминов «успеваемость» и «неуспеваемость», содержание первого более объемно и включает в себя содержание второго: успеваемость может быть разной — высокой и низкой, неуспеваемость же — это низкая успеваемость. В данном исследовании в качестве рабочего будет использоваться традиционное понимание неуспеваемости как несоответствия уровня знаний и умений обучающегося требованиям учебной программы и педагога. Данное определение неуспеваемости демонстрирует относительность рассматриваемого явления и указывает на возможность субъективности в оценке школьной неуспеваемости, так как именно требования учебной программы и учителя, а не изменения, к примеру, в уровне знаний и умений ученика, выступают в качестве критериев оценки уровня успеваемости ученика.

Сравнительный анализ источников показывает, что наиболее активно вопросы школьной неуспеваемости и путей ее преодоления стали рассматриваться в начале XX века, что послужило импульсом к дальнейшему интересу к этим вопросам в отечественной науке в 60-70-е годы XX века (Ю. К. Бабанский, Т. В. Егорова, Н. А. Менчинская, Н. И. Мурачковский, Л. С. Славина, В. С. Цетлин и др.). В этот период для педагогов-практиков, психологов и других исследователей стало очевидным, что далеко не все школьники разного

возраста в состоянии полноценно освоить школьную программу, в связи с чем появилась необходимость более основательного и системного выяснения причин данного явления и определения путей преодоления неуспеваемости. Среди таких причин, в частности, были обозначены разнообразные психологические особенности школьника, в связи с чем обосновывалась необходимость введения в практику обучения новых форм и методов [Моргачева, 2014].

Анализ современной научно-теоретической литературы позволяет утверждать, что в отечественной педагогической науке среди различных подходов к выявлению причинно-следственных связей школьной неуспеваемости в качестве основных выделяют: психолого-педагогический (биогенетический), социогенетический, психологический и педагогический. В то же время, следует отметить, что ученые, стоявшие у истоков данных подходов (П. П. Блонский, Д. Д. Бекарюков, Л. С. Выготский, Н. И. Озерецкий и др.), сформировавшихся в науке первой трети XX века, в качестве основной причины неуспеваемости школьника рассматривали его психофизиологические отклонения от нормы. Это позволяет рассматривать данный подход как близкий к физиологии и медицине, в частности, к педиатрии, изучающей особенности развития ребенка, отклонения в развитии, физиологию и патологию детей разных возрастных групп, включая школьный возраст.

Так, в работах Н. И. Озерецкого акцентируется внимание на двигательных нарушениях обучающихся как факторе их возможной неуспеваемости [Озерецкий, 1925]. В отличие от Н. И. Озерецкого, Д. Д. Бекарюков обращает внимание на важность учета сведений о физическом развитии и состоянии здоровья ученика [Бекарюков, 1924]. Сторонники психолого-педагогического подхода акцентировали внимание на точности в отграничении неуспевающих детей от олигофренов и педагогически запущенных, необходимости организации индивидуальной работы с ними и других измерениях.

В отличие от отечественных современных исследователей, как показывает анализ подходов в мировой практике, зарубежные ученые в качестве доминанты выделяют психофизиологические причины, и исследованию именно этих причин посвящено значительное количество работ. Так, в работе Х. Тарас и В. Поттс-Датема хронические заболевания и генетические нарушения признаются одной из важнейших причин общих нарушений в развитии, влияющих на школьную успеваемость [Tarras, 2005]. Дж. Майровски и С. Росс на обширном экспериментальном материале также доказывают, что состояние здоровья исключительно значительно влияет на успеваемость [Mirowsky, 2003].

С. Керни и А. Бенсейхеб приводят результаты исследования, проводившегося в начале 2000-х годов в ряде развитых стран. В нем принимало участие порядка 700 отстающих школьников средних классов. Были выявлены следующие причины неуспеваемости (у многих детей таких причин несколько):

- проживание с одним родителем или развод родителей (28 %);
- родители не проявляют интереса к школьному образованию своего ребенка (42 %);
- низкий доход родителей (21 %);
- курение или иные вредные привычки ребенка (20 %);
- прогулы (33,6 %);
- невыполнение домашних заданий (46 %);
- гиперактивность и/или агрессивное поведение (64 %);
- неврозы фобического типа (69 %);
- тревожные расстройства (49,5 %);
- дисфория (32,9 %);
- низкий уровень интеллектуальных способностей (38 %);
- нарушения зрения (24 %);
- нарушения слуха (9 %);

– психические расстройства шизофреноидного типа (8 %) [Mirowsky, 2003].

По результатам данных исследований было также установлено, что психологические и связанные со здоровьем факторы более распространены среди тех учащихся, которые в итоге не получили аттестат зрелости в школе.

Р. Берд приводит сведения, что в среднем по развитым странам количество второгодников составляет примерно 8-16 % детей школьного возраста, а порядка 20 % относятся к отстающим в учебе. Он выделяет иные, но близкие причины школьной неуспеваемости (в порядке убывания значимости):

- фобические неврозы;
- тревожные расстройства;
- дисфория;
- низкие интеллектуальные способности;
- застенчивость;
- нарушения сна, включая дневной сон;
- гиперактивность;
- лабильность поведения;
- клептомания;
- эгоцентризм;
- энурез [Byrd, 2005].

Следует отметить, что в современной зарубежной педагогике психологические исследования проблем школьной неуспеваемости относятся к числу широко распространенных. Можно привести примеры работ таких авторитетных ученых, как С. Бич и Дж. Лэдд [Birch, 1998], Н. Гармези и А. Мастен [Garmezy, 1986], Р. Рубин [Rubin, 1978], которые глубоко изучили изменения в психологической структуре личности ребенка, повлекшие школьную неуспеваемость. При этом, одной из важнейших психологических причин

школьной неуспеваемости эти исследователи считают деградацию самоотношения эго-структуры, определяющую снижение самооценки и выработку защитных мотиваций вместо мотиваций достижения.

В более поздних работах современных зарубежных исследователей причины школьной неуспеваемости рассматривается более системно, а именно как совокупность медицинских, психологических и социальных причин С. Дорнбуш, К. Глазго и И. Лин [Dornbusch, 1996] или Д. Келли и Р. Балч [Kelly, 1971]. При этом не меньший акцент делается и на социальные отношения, которые рассматриваются в качестве основных причин развития школьной неуспеваемости.

Тем не менее, современные зарубежные исследователи [Arroyo, 1999; Birch 1998; Byrd, 2005; Crosnoe, 2002; Dornbusch, 1996; Garmezy, 1986] рассматривают причины школьной неуспеваемости вкупе, и обычно выделяют следующие:

1. Несформированная культура планирования собственной учебной деятельности. Даже ребенок может и должен перед началом любой работы разработать план: планирование является доступной для ребенка задачей. Отдельные люди склонны выполнять работу без плана, что определяет отрицательные результаты.

2. Медицинские и психологические причины. Среди них, например, американские исследователи выделяют следующие наиболее значимые основания неуспеваемости:

- Депрессивное расстройство. Депрессия может вызвать неспособность к самомотивации и слабость в концентрации внимания ребенка.
- Генерализованное тревожное расстройство, которое может вызвать забывание и неспособность к концентрации внимания.
- Экзаменационная фобия: это пример сильного страха перед экзаменом и ожидания неудачи, который ослабляет мотивацию и не дает возможность готовиться к экзамену. Это эмоциональное состояние может влиять на

психические процессы, такие как внимание, концентрация, мышление и запоминание.

- Обсессивно-компульсивное расстройство: это навязчиво преобладающие идеи, которые мешают им думать о чем-либо еще. Дети не могут преодолеть их, что вызывает серьезные расстройства поведения и влияет на успеваемость.

- Собственно расстройства внимания — отсутствие способности фокусировать внимание на одной вещи в течение необходимого времени. Это может быть связано с гиперактивностью.

- Неспособность к обучению и/или медленное обучение: это функциональный дефицит в головном мозге, приводящий к отсутствию способности приобретать новые знания, как в случае с низким IQ или дислексией, дисграфией, дискалькулией.

3. Поведенческие причины. Отсутствие энтузиазма и поспешность в получении результатов считаются причинами, которые часто приводят к школьной неуспеваемости, наряду с отсутствием способностей, страхом неудачи и неуверенностью в себе. Школьная неуспеваемость часто возникает тогда, когда ребенок убеждает себя, что не может добиться успеха из-за слабости своих способностей и отсутствия опыта. Отсутствие мотивации к успеху, по мнению ряда исследователей [McInerny, 1995; Rubin, 1978], наиболее часто встречающаяся поведенческая причина неуспеваемости [McInerny, 1995; Rubin, 1978].

4. Воздействие воспитывающей среды. Избыточное давление родителей или учителей на школьника с целью получения более высоких оценок может создать чувство страха, если он не может получить высокие оценки, как того требуют взрослые, и это часто приводит к школьной неуспеваемости. Кроме того, нестабильные семейные отношения, неполная семья и иные

близкие к этому причины, заставляют школьников жить в состоянии напряженности, растерянности и отсутствия концентрации во время учебы, что негативно отразится на успеваемости.

Такими авторами, как D. Kaplan, B. Peck и H. Kaplan [Kaplan, 1997], доказывается, что успеваемость в школе требует трех кластеров навыков: а) когнитивных и метакогнитивных навыков, б) социальных навыков и в) навыков самоуправления. Когнитивные и метакогнитивные навыки включают навыки, связанные с постановкой целей, контролем своего прогресса и навыками памяти, в то время как социальные навыки относятся к навыкам межличностного общения, решения социальных задач и проблем, слушания и навыков командной работы. Кроме того, навыки самоуправления, такие как управление вниманием, мотивацией и гневом, также важны для обеспечения успеваемости. Эти три набора навыков являются самыми мощными основаниями долгосрочного прогрессивного развития, в школе и после ее окончания.

Иные авторы [Crosnoe, 2002; Karande, 2005] отмечают, что у многих школьников заметны нарушения основных этапов овладения языковыми навыками, и демонстрируют значимость этой проблемы на ключевых этапах задержки в овладении навыками чтения и письма, а также навыков рисования и каллиграфии.

Большинство авторов рекомендуют уделять больше внимания здоровью учащихся, чтобы они могли сосредоточиться на учебе и обеспечить себе спокойную школьную обстановку с целью повышения мотивации к учебе и уровня чувства принадлежности к школе. Учителя должны использовать привлекательные методы и учебные мероприятия, чтобы мотивировать школьников к обучению. Родители должны чутко реагировать на проблемы своих детей и шаг за шагом добиваться их успеваемости.

Индивидуальные различия играют важную роль в успеваемости школьников. Среди многочисленных исследуемых переменных для объяснения

причин школьной неуспеваемости использовались демографический статус, интеллект, поведенческие характеристики и психологические факторы, а именно: отношение к учебному процессу, самоэффективность и самооценка. Помимо различий в способностях, которые нелегко учесть достаточно точно, у школьников есть определенные стили обучения, которые могут повлиять на их успеваемость [Kelly, 1971].

Начиная с конца 1950-х и в 1960-е годы получил распространение психологический подход к исследованию проблемы школьной неуспеваемости, который можно считать преемственно связанным сисканиями ученых, представителей социогенетического подхода — Е. А. Аркина, А. Б. Залкинда, С. Т. Шацким и другими в 1920-1930-е годы. Они считали, что чаще всего школьная неуспеваемость обусловлена социальными факторами: воспитанием ребенка в условиях неблагополучной семьи, плохими жилищными и бытовыми условиями, недостаточной обеспеченностью обучающегося учебниками и учебными пособиями, переполненностью классов, слабостью педагогических кадров и др. Условиями решения проблемы в данном случае выступали улучшения социального плана — работа с семьей, совершенствование школьного преподавания.

Такие исследователи, как В. И. Зыкова, З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, Н. И. Мурачковский, Л. С. Славина, А. Н. Цымбалюк и другие, видели причины школьной неуспеваемости, в первую очередь, в наличии у обучающихся психологических нарушений, несовершенстве или недостаточном развитии их психики, что и в современной практике также учитывается педагогами, психологами и методистами. К примеру, к факторам неуспеваемости школьников сегодня относятся нарушения мышления, несформированность мотивационной сферы, импульсивность, гиперактивность, пассивность, инертность, скованность, затруднения в познавательной сфере и другие психические особенности школьников, все то, что сегодня изучается в контексте психолого-педагогической диагностики Способами решения проблемы

школьной неуспеваемости представители данного подхода видят в организованной психологической работе с неуспевающими учащимися, оказании психологической помощи им, в том числе, создании в школе специальной психологической службы. Таким образом, в поисках путей решения проблемы школьной неуспеваемости стал проявляться интерес к изучению различных сторон индивидуальных психологических особенностей учащегося.

Изучение научно-теоретических источников по исследуемой проблеме позволяет констатировать, что сегодня немало сторонников психологического подхода к школьной неуспеваемости и путям ее преодоления (О. И. Андреева, Ю. Н. Ларионова, В. В. Осипова и др.), что подтверждают проводимые учеными исследования, касающихся изучения различных сторон психологических особенностей неуспевающих школьников. Так, К. С. Гюлушанян и Е. В. Бычкова делают акцент на изучении особенностей познавательной сферы у неуспевающих школьников [Гюлушанян, 2014]. Д. А. Ершова и Е. Ю. Бурба анализируют нарушение у детей внимания с точки зрения нейропсихологии [Ершова, 2015]. В целом подобные направления исследований, связанные с наблюдением и анализом психологических особенностей неуспевающих школьников не только способствуют более глубокому проникновению в проблему, обнаружению психологических причин и следствий неуспеваемости, но и свидетельствуют о преемственности с идеями известных педагогов и психологов начала XX века, опиравшихся на современные в то время исследования по изучению личностного развития ребенка, обосновавших необходимость комплексного подхода к изучению развития личности ребенка.

Педагогическое направление в установлении причин школьной неуспеваемости разрабатывали в 1960-1980-е годы прошлого века Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, Б. П. Есипов, Л. В. Занков, Э. И. Моносзон, Т. Ю. Стульпинас и другие исследователи-педагоги. Несмотря на специфику вопросов, которые освещались в трудах ученых, общим для этих исследований был акцент

на выявление педагогических и психологических причин школьной неуспеваемости, недостаточную профессиональную компетентность педагога, в том числе слабое знание им предмета и/или методики его преподавания; недостаточное внимание к индивидуализации обучения; неумение педагога полноценно организовать познавательную деятельность учеников. Из этого следует что, чтобы преодолеть неуспеваемость, требуется усиление внимания к повышению педагогической компетентности учителя, применение дифференцированного подхода в обучении и другие педагогические меры.

Несомненно, представители каждого из названных выше подходов к причинам и способам устранения школьной неуспеваемости внесли свой неоспоримый вклад в решение данной проблемы. Однако, как показывает анализ источников по исследуемой проблеме, наиболее продуктивным является сочетание названных подходов и направлений, так как природа школьной неуспеваемости многогранна, и в каждом конкретном случае определяются свои причины, которые могут относиться к любой из обозначенных сфер: психолого-педагогической, педагогической, социальной, а также организационно-методической и пр. Таким образом, уже в 1960-1970-е годы предлагавшийся комплексный подход в решении проблемы преодоления школьной неуспеваемости имел выраженную тенденцию к разработке мер ее профилактики, что, в конечном счете, могло обеспечить наиболее эффективную работу в данном направлении.

Научно-теоретический анализ показал, что работы более позднего периода — 1980-1990-е годы по проблеме преодоления и профилактики школьной неуспеваемости (К. С. Гюлушанян, И. С. Колесникова, Е. А. Колодовская, М. В. Лукьянова, Е. Н. Моргачева, А. С. Москвина, О. И. Негрич, В. А. Пфайфер, Ю. О. Рачеева, Е. А. Рыбалко, А. В. Сичинава, Е. В. Тараканова, М. В. Хаврошина, Д. Д. Чепурная и др.) приобретают еще более выраженный по сравнению с предыдущим этапом, интегративный характер, связанный с расширением диапазона исследований. Как правило, в разработках

ученых речь идет о неуспеваемости учащихся средней школы, так как именно в школьном возрасте проблема неуспеваемости становится более очевидной для педагогов и родителей и требует более тесного взаимодействия семьи и школы. При этом учеными обращается внимание на формирование предпосылок возникшей проблемы, которые начинают проявляться еще на дошкольном этапе и в начальной школе, в связи с чем ряд ученых (Н. Р. Клементьева, А. А. Кондрашов и М. В. Фалей, А. С. Москвина, В. В. Осипова и др.) видят корни проблемы школьной неуспеваемости в дошкольном и младшем школьном возрасте.

В целом, как показано в исследованиях, в структуре проблемы школьной неуспеваемости исследователями рассматриваются чаще всего такие составляющие, как причины школьной неуспеваемости, ее типы и пути ее преодоления.

В большинстве исследований причины школьной неуспеваемости принято делить на причины недолгого и долгого действия (с точки зрения длительности их воздействия на школьника) [Чепурная, 2016]. Первые связаны с факторами временным (объективными): переезд на новое место жительства, начало или конец года и под.), в связи с чем могут быть легко устранимы при благоприятном стечении обстоятельств, вторые — более сложны в диагностике и коррекции.

Кроме того, в ряде исследований также обращается внимание на наличие причин социального и медицинского (физиологического) свойства. В работах известного советского и российского ученого Ю. К. Бабанского они обозначены как причины неуспеваемости внешнего и внутреннего плана. К причинам внутреннего плана относятся дефекты здоровья детей, их развития или в более современной трактовке «ограниченные возможности здоровья», в связи с чем таким детям трудно осваивать образовательные программы.

К причинам внешнего порядка отнесены проблемы социально-педагогического характера, связанные, прежде всего с неблагоприятным ближайшим социумом ребенка, в первую очередь, с неблагополучием семьи в различных ее проявлениях [Педагогика, 1988]. Эти же признаки относят и к социальным причинам, связанным с семейным и общественным окружением школьника. Исследователи называют развод родителей [Князев, 2017], влияние семьи и в особенности стиля семейного воспитания [Мишина, 2015], тревожность и низкую мотивацию к учению [Рачеева, 2016], «увлечения, связанные в основном с компьютерными играми» [Москвина, 2015, с. 287], рождение еще одного ребенка, социальное неблагополучие [Москвина, 2015, с. 288] и пр. Таким образом, социальные причины могут быть связаны с жизнью ребенка в семье и его пребыванием в школьном коллективе. К числу последних относится, чаще всего относят влияние психологического климата коллектива, так как неблагоприятный психологический климат — один из факторов школьной неуспеваемости в данном случае, а успешность обучения зависит от степени психологического комфорта обучающегося [Кондрашев, 2015].

В похожем ключе рассматривает внешние причины школьной неуспеваемости П. И. Пидкастый, который предлагает дифференцировать их на педагогические и социально-экономические, поскольку выявление последних особенно актуально, исходя из современной социально-экономической ситуации. К ним относятся «материальная необеспеченность семьи, общая неблагополучная обстановка семьи, алкоголизм, педагогическая безграмотность родителей» [Пидкастый, 1998, с. 364]. К тому же на школьнике и характере его успеваемости отражаются и социальные и экономические процессы, происходящие в современном обществе.

Среди психологических, медицинских, физиологических причин выделяются «психофизиологические особенности» [Ларионова, 2010, с. 58], перинатальное поражение центральной нервной системы [Рыбалко, 2012], за-

держка психического развития [Моргачева, 2014], «соматическая ослабленность ребенка; нарушения в формировании его познавательных процессов и отдельных психических функций; эмоциональные расстройства, двигательные нарушения» [Бекоева, 2016], «неспособность» [Тараканова, 2013, с. 48] и другие причины. Данные факторы связаны с особенностями ребенка, приобретенными им при рождении, обусловленными генетически. Они в меньшей степени подвергаются коррекции со стороны психологов и педагогов, но вызывают при этом устойчивый интерес исследователей.

Анализ научно-теоретической литературы позволяет утверждать, что внешние и внутренние причины школьной неуспеваемости иногда сложно разграничить, так как первые могут вызывать или усиливать вторые, например, соматические нарушения могут быть следствием социально-педагогической запущенности ребенка, низким уровнем его адаптации к школьной жизни и под. Чаще всего внешние и внутренние факторы неуспеваемости тесно связаны, взаимно обусловливают друг друга. Так, О. И. Андреева по этому поводу пишет: «...проблема школьной неуспеваемости имеет когнитивный характер и есть следствие непонимания учащимися изучаемого ими материала» [Андреева, 2014, с. 22]. Автор имеет в виду, что психологические, когнитивные факторы могут быть обусловлены социальными, в результате чего складывается обычная, к сожалению, для современной школы ситуация непонимания обучающимся учебного материала. В современных социальных условиях школьник может не понимать программных литературных произведений, посвященных бескорыстной дружбе, альтруистическим намерениям личности. Кроме того, школьник не поймет материал, при подаче которого учитель пытается апеллировать к базовым знаниям, отсутствующим у ученика.

В современных психолого-педагогических подходах к проблеме школьной неуспеваемости в контексте изучения влияния внешних и внутренних факторов, внимание уделяется и такой причине выраженной неуспеваемости

школьников, как девиантное поведение [Тараканова, 2013]. Девиантное поведение учащегося, как правило, бывает вызвано целым комплексом причин, связанных и с психическими особенностями его личности, и с негативным воздействием на него общества и ближайшего социума, что и позволяет утверждать об взаимообусловленности и взаимовлиянии внешних и внутренних факторов.

В контексте исследования данной проблемы установлено, что исследователи соотносят причины неуспеваемости с ее категориями. В частности, А. М. Гельмонт выделяет три категории неуспеваемости, в том числе: а) категория глубокого и общего отставания; б) категория частичной, но относительно устойчивой неуспеваемости; в) категория эпизодической неуспеваемости [Гельмонт, 2004], то есть виды школьной неуспеваемости зависят от ее причин и обусловливаются ими. В частности, «причины недолгого воздействия вызывают такой вид неуспеваемости, как кратковременная неуспеваемость. Причины же долгого воздействия вызывают долгую, стабильную неуспеваемость» [Чепурная, 2016, с. 88].

Можно резюмировать, что выявление причин и типов школьной неуспеваемости необходимо для того, чтобы в дальнейшем исследователи могли определить возможные способы ее преодоления и одновременной профилактики, поскольку выявить причину необходимо для поисков устранения этой причины и создания условий недопустимости ее рецидивов. Отсюда — стремление исследователей наметить и разработать те меры, которые позволяют снизить уровень школьной неуспеваемости, и, таким образом преодолеть ее естественно. При этом следует отметить, что большая часть активно обсуждаемых педагогами и психологами мер имеют социальную природу, то есть ориентированы на воздействие внешних факторов, что предусматривает помочь неуспевающим детям со стороны педагогов и родителей.

Значительный вклад в разработку проблемы школьной неуспеваемости внесли ученые — педагоги и психологи в 70-80-е годы XX века, которая

стала активно изучаться в контексте проблемы совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе. В эти годы появляются: концепция оптимизации обучения Ю. К. Бабанского, теория содержания образования и классификация методов обучения И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, адаптивная система обучения А. С. Границкой, теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, теория деятельности А. Н. Леонтьева и др. Эти исследования способствовали обогащению теоретической платформы проблемы школьной неуспеваемости на основе тесной интеграции психологических и педагогических исследований, которая позволяла связывать изучение проблемы неуспеваемости школьников с более широким кругом вопросов.

Известный советский психолог Л. С. Славина одной из первых выдвинула на первый план необходимости индивидуализации и дифференциации работы с учащимися как способе предупреждения и преодоления школьной неуспеваемости, чтоозвучно идеям и поискам эффективных путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости известных российских ученых первой трети XX века [Славина, 1957]. В связи с этим не потеряли актуальности идеи о дифференциации обучения, благодаря которому, по утверждению ученого, можно создать условия для того, чтобы каждый обучающийся стал успешным и умел, в меру своих способностей, осваивать требования школьной программы. Частным проявлением дифференциации обучения являются специальные классы, учащиеся которых имеют примерно одинаковый уровень успеваемости [Тараканова, 2014].

Важен при этом вывод исследователей о том, что необходимо создание таких условий организации учебного процесса, в которых школьная неуспеваемость стала бы редким, потенциально отсутствующим явлением. Как отмечает Е. В. Тараканова, в связи с этим, «при правильно организованном учебно-воспитательном процессе можно добиться успеваемости каждого ребенка, обучающегося в школе» [Тараканова, 2014, с. 47]. Исследование

Ю. О. Рачеевой дополняет ряд актуальных, предлагаемых учеными по преодолению неуспеваемости созданием «ситуации успеха» и совместной работой учителя с учеником, включающей доверительное отношение к ученику и веру в его способности» [Рачеева, 2016, с. 96]. А. С. Москвина обращает внимание на необходимость для учителя, в том числе с целью профилактики неуспеваемости, «применять на своем уроке активные методы и формы обучения» [Москвина, 2015, с. 288], об использовании опорных схем, рациональном распределении времени урока [Москвина, 2015, с. 289], а также о важности дополнительных занятий с отстающими учениками. По этому поводу она пишет: «Нельзя не отметить значимости правильной организации самостоятельной работы обучающихся, способствующей преодолению неуспеваемости, например, «стимулирование самостоятельных действий слабоуспевающих» [Давыдова, 2015, с. 426].

В целом можно утверждать, что современные исследования ученых-психологов так же, как и работы педагогов, ориентированы на поиск способов преодоления неуспеваемости, не связанных напрямую с воздействием на школьника социальной среды. В частности, В. В. Осипова в своем исследовании обращает внимание на необходимость формирования когнитивных функций младших школьников. По мнению автора, нужно разработать и адаптировать «программу психолого-педагогического сопровождения когнитивного развития младших школьников» [Осипова, 2009, с. 6].

Изучению проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости посвящены работы Л. П. Локаловой, в частности, «Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика» [Локалова, 2009]. На сегодняшний день — это одна из немногочисленных работ психологов, в которой проблема преодоления и профилактики школьной неуспеваемости рассматривается в контексте достижений педагогической психологии, в том числе с учетом достижений педагогов и психологов первой трети XX века.

Кроме того, ученые пытаются осмыслить проблему школьной неуспеваемости в монографических исследованиях, (например, монография «Школьная неуспеваемость: диагностика причин: «работа над ошибками») Е. Н. Емельяновой [Емельянова, 2010] и др.

Источникovedческий анализ показывает, что, несмотря на актуальность проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, рассматриваемой в современной российской педагогике, она недостаточно отражена в кандидатских или докторских исследованиях последних двух десятилетий. Можно отметить кандидатское исследование Н. Р. Клементьевой [Клементьева, 1999], которая предлагает уделить основное внимание предупреждению неуспеваемости младших школьников и разрабатывает его педагогические условия. В исследовании Н. В. Бычковой [Бычкова, 2004] обосновывается система преодоления неуспеваемости учащихся с помощью занятий в школьном центре консультирования. По ее мнению, необходимо не только правильно диагностировать неуспеваемость и определить ее причины, но и организовать особые занятия неуспевающих учеников с психологами и учителями [Бычкова, 2004, с. 4]. М. А. Сафаров в кандидатской диссертации рассматривает историко-педагогический аспект проблемы неуспеваемости и путей ее преодоления в российской педагогике, обращая особое внимание на столь важные для данной проблемы отечественные исследования, проводившиеся в 40-90-е годы XX века [Сафаров, 2010].

Можно обобщить основные условия, которые современные зарубежные исследователи формулируют по количеству проведенных опытно-исследовательских работ:

1. Повышение интереса школьников к своему психическому и физическому здоровью, чтобы ребенок мог беспрепятственно сосредоточиться на своем обучении.

2. Обеспечение комфортной и гармоничной школьной среды с целью повышения мотивации учащихся и повышения уровня принадлежности к школе и своему учебному сообществу.
3. Использование педагогических методов обучения с целью повышения учебной мотивации школьников.
4. Организация мониторинга учебных достижений школьников и необходимость их коррекции.
5. Обеспечение должного уровня профессионально-педагогической подготовки специалистов высшего звена, соответствующего современным задачам работы в школе, мировым образовательными тенденциями.
7. Обеспечить высокий уровень воспитательных компетенций родителей.

Данный комплекс педагогических решений, позволяет актуализировать и приблизить к современным потребностям общества исследования отечественных педагогов первой трети XX века, рассматривавших проблему преодоления и профилактики школьной неуспеваемости с концептуальных и организационных позиций, характерных для педагогики рассматриваемого периода. Отличия, объективно существующие между рассматриваемым периодом и современностью, не заслоняют тот факт, что причины, фундирующие школьную неуспеваемость, во многом являются сквозными, типичными для практически любого периода социальных реформ, и средства преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, обоснованные в рассматриваемый период, могут быть продуктивно ассимилированы современной системой образования, с учетом специфики организационно-педагогических условий современной школы, ее нормативной и концептуальной базы.

В основном, как показывает произведенный анализ современного видеения решения проблемы школьной неуспеваемости исследователями, эта проблема является не только сквозной для отечественной педагогики, но и систематически актуализирующейся в периоды социальных трансформаций, что

закономерно повышает интерес к ней и определяет значимость поиска эффективных решений, накопленных ранее, и выведенных из научного и практического оборота в связи с объективными факторами развития общества. Педагогическая наука характеризуется исключительно большим объемом накопленных знаний, которые по вполне объективным причинам не могут функционировать единовременно. Это определяет важность своевременного возвращения в научный оборот тех решений, которые соответствуют современности и могут послужить для развития отечественного образования в наши дни.

Таким образом, современные исследования по проблеме преодоления и профилактики неуспеваемости школьников подтверждают ее значимость и многогранность. Активизация интереса современных исследователей к различным аспектам неуспеваемости, начиная с 60-х годов XX века, способствовала значительному расширению представлений ученых и практиков о путях ее решения на более глубокой теоретической основе. Об этом свидетельствует развитие таких направлений, как индивидуализация и дифференциация обучения, разработка технологий психодиагностики и коррекции, помогающих учащемуся преодолевать трудности в учебной деятельности, различные виды сопровождения.

Вместе с тем проблематика школьной неуспеваемости в контексте научных, общепедагогических, воспитательных, дидактических и организационных условий ставит перед необходимостью более глубокого осмысления преемственной связи актуальных научных подходов с поисками эффективных решений исследуемой проблемы, которые осуществлялись отечественными учеными в первой трети XX века, послужив заметным импульсом дальнейших исследований в этом направлении.

1.2. Актуализация проблемы профилактики и преодоления школьной неуспеваемости в отечественной педагогике начала XX века

Начало XX века как этап исследуемого в диссертации периода характеризовался заметными изменениями в системе школьного образования, происходившими под влиянием объективно действующих факторов, которые определили перспективные поиски решения проблемы школьной неуспеваемости известными учеными и педагогами.

Ретроспективный анализ работ показал, что повышенное внимание российской общественности в начале XX века к научным и организационным вопросам школьного образования, которое сопровождалось глубоким теоретическим осмыслением проблемы школьной неуспеваемости, определялось социальными и культурными задачами модернизации российского общества [Бабанский, 1972; Гельмонт, 2004; Ивонинская, 1980]. Вопросы, касавшиеся необходимости введения всеобщего обязательного начального образования, которые стали активно обсуждаться научно-педагогической общественностью, начиная со второй половины XIX века, нашли отражение в решении царского правительства о введении закона о начальном всеобуче (1908 г.), законопроект которого был внесен в Государственную Думу в 1907 году. И хотя реформа не была полностью осуществлена в то время, это событие во многом способствовало активизации интереса к проблемам школьного обучения и воспитания, связанного с объединением усилий власти и общественности России в решении вопроса реформирования школьного образования.

Справедливо отметить, что, помимо этого, предпосылками внимания педагогической общественности к вопросам школьного обучения явились идеи и труды ряда ученых второй половины XIX — начала XX века, которые первыми обратили внимание на проблему школьной неуспеваемости. Толчком к появлению работ, посвященных проблеме неуспеваемости, стал заметный рост количества учеников, не усваивающих программу. Вместе с тем актуализация проблемы школьной неуспеваемости в начале XX века явилась

следствием интереса к вопросам совершенствования системы школьного образования целой плеяды отечественных ученых, выступавших за создание национальной школы с развитым духовным и знаниевым потенциалом.

Н. И. Пирогов (1810-1881) одним из первых обратил внимание на недостатки сословного образования и воспитания, подчеркивая необходимость перестройки системы образования в соответствии с демократическими и гуманистическими принципами. Н. И. Пирогов обращал внимание на причины школьной неуспеваемости, среди которых выделял «многопредметность в гимназиях», несоразмерное с их возрастом количество предметов [Педагогика, 1988, с. 195]. При этом для гимназии Н. И. Пирогов считал более важным глубину рассмотрения дисциплины, а не значительное количество предметов [Педагогика, 1988, с. 228].

Основатель отечественной педагогической науки К. Д. Ушинский (1823-1870) также уделял проблеме школьной неуспеваемости большое внимание, утверждая, что педагог должен стремиться понять ребенка, изучить его личность, отсюда важным для учителя является знание педагогики, которая должна опираться на психологию в соответствии с принципом всестороннего целостного подхода. К. Д. Ушинский отмечал среди главных педагогических правил, определяющих успешность учения ребенка, необходимость «привязывать к старому, уже твердо укоренившемуся, все изучаемое вновь» [Ушинский, 1950, с. 352]. В диссертационном исследовании Е. В. Тюковой, посвященном теме развивающего обучения в творчестве К. Д. Ушинского, отмечается, что «...дидактическая система К. Д. Ушинского была направлена на развитие мышления ребенка, которое рассматривалось как условие и предпосылка успешной познавательной деятельности» [Тюкова, 2005, с. 11]. По К. Д. Ушинскому, только развитие способствует настоящим успехам и помогает исключить неуспеваемость ученика.

Много работая над собственным личностным ростом, педагог того же требовал от учеников и от их учителей. По его мнению, для ученика очень

важен личный пример педагога, а также его педагогический такт [Редькина, 2016, с. 136]. В одном из ключевых произведений «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К. Д. Ушинский выделил комплекс антропологических наук, на изучении которых должно строиться искусство воспитания. В этот перечень вошли, помимо психологии, история религии, философия, литература, история искусств и др. С одной стороны, автор утверждал, что «педагогика — не наука, а искусство» [Ушинский, 1950, с. 32], с другой — призывал педагогов, как можно лучше изучить личность ученика и овладеть искусством педагогики, как наукой. Таким образом, благодаря работам К. Д. Ушинского, было положено начало педагогической антропологии и одному из ведущих принципов изучения ребенка на комплексной основе, предопределившему перспективу исследований проблемы школьной неуспеваемости.

Идеи педагогической антропологии в педагогике нашли свое продолжение в трудах известного отечественного педагога и психолога П. Ф. Каптерева (1849-1922) [Каптерев, 1897]. Педагогическому наследию П. Ф. Каптерева посвящен целый ряд исследований. Так, исследование Т. И. Алюновой [Алюнова, 2004] направлено на осмысление вклада П. Ф. Каптерева в проблемы семейного воспитания, которые так или иначе затрагивали вопросы школьной успешности ребенка. В диссертации отмечается, что идеи П. Ф. Каптерева по вопросам семейного воспитания актуальны и в современных социально-экономических условиях, поскольку сегодня взаимодействие школы и семьи является одним из основных условий успешной адаптации школьника в учебно-воспитательном процессе [Алюнова, 2004, с. 20]. С. О. Белоусов в кандидатской диссертации [Белоусов, 2004] проводит историко-философский анализ мировоззрения П. Ф. Каптерева, обращая особое внимание на выдвинутую им концепцию педагогического процесса, связанную с социальным и духовным становлением человека. В кандидатском исследовании А. М. Ахатова [Ахатов, 2005] обращается внимание на важность

в концепции П. Ф. Каптерева «развития познавательных психических процессов у детей: мышления, памяти, внимания, воображения, речи» [Ахатов, 2005, с. 8], а такое комплексное и интенсивное развитие должно было стать основой учебных успехов детей, предупредить появление неуспеваемости. И. В. Сацукевич в кандидатской диссертации анализирует проблему воспитания характера в трудах П. Ф. Каптерева и его мнение о том, что «крепкий характер, энергичная воля, настойчивость и выдержка» [Сацукевич, 2010, с. 4] могут составить основу успешного воспитания и обучения ребенка.

В целом анализ работ, посвященных педагогическому творчеству П. Ф. Каптерева, позволяет утверждать, что ученый как последователь идей К. Д. Ушинского продолжил и развил антропологический подход в педагогике, определив перспективную установку на ценность психологического и физиологического обоснования педагогического процесса.

Значимыми для изучения теоретико-методологических основ проблемы профилактики и преодоления школьной неуспеваемости явились педагогические труды К. Н. Вентцеля (1857-1947), которые относятся к началу XX века. Будучи сторонником идеи «свободного воспитания» «свободной школы» [Вентцель, 1906], под которой он понимал обучение и воспитание, не имеющие внешней цели, а служащие самому воспитуемому, К. Н. Вентцель считал, что школа должна быть автономна от государства, самоуправляема, доступна и бесплатна. Обучение же, по мысли К. Н. Вентцеля, должно быть эвристическим, исследовательским, исключающим дрессировку, предполагающим самостоятельный поиск ребенком знаний. В таких условиях, говорил ученый-педагог, явление неуспеваемости действительно стало бы невозможным. Разработка столь оригинальной концепции воспитания и образования объяснялась тем, что для педагога были очевидны «безуспешность современного школьного дела и его тяготы» [Вентцель, 1906, с. 84]. Особенно поражала К. Н. Вентцеля принудительная основа школьного воспитания: «Здесь ученик — отмечал ученый, сталкивается с волей других людей, требующей

от него подчинения себе, признания своего господства и даже ставящей успех обучения в зависимость от степени этого подчинения» [Вентцель, 1906, с. 85]. В своей концепции свободной школы К. Н. Вентцель опирался на педагогические идеи Л. Н. Толстого, которого неоднократно цитировал: «Учиться, и успешно, может ребенок или человек, когда у него есть аппетит к изучаемому. Без этого же это вред, ужасный вред, делающий людей умственными калеками» [Вентцель, 1906, с. 115].

К. Н. Вентцель выдвинул идею «космической педагогики», которая представляла собой «теоретическую систему, ориентирующуюся на достижение в педагогической практике каждым конкретным человеком цельности, единства и гармонии с окружающим его миром — человечеством и космосом» [Гелашвили, 2003, с. 16]. Эта идея созвучна современным исследованиям, имеющим отношение к проблеме школьной неуспеваемости, в которых обращается внимание на формирование эмоционально-ценостного отношения учащегося к окружающей действительности, включая отношение к учебной деятельности [Меретукова, 2016, с. 57]. Основными идеями космического бытия, по К. Н. Вентцелю, являются творчество и труд. Построена его космическая педагогика на принципах «культурообразности, свободы и ненасилия, гармонии» [Пушкина, 2009, с. 13]. В целом концепция К. Н. Вентцеля была нацелена на то, чтобы исключить неуспеваемость, отставание и второгодничество.

Общеизвестно высокое значение педагогических трудов Л. Н. Толстого (1828-1910), публицистических статей, писем, заметок, дневниковых записей на педагогические темы [Толстой, 1989], в которых отразился его новаторский поиск создания новой, отличной от современной ему, школы. Критикуя современную школьную систему того времени, Л. Н. Толстой отмечал, что она порождает «состояние страха, напряжения памяти и внимания у ученика, что может привести, к такому последству, как неуспеваемость, причем со

стороны даже умного и талантливого, но не сумевшего стать частью школьной системы ребенка» [Шацкий, 2013, с. 39].

Исследователи педагогического наследия Л. Н. Толстого выделяют те условия успеваемости, на которые указывал Л. Н. Толстой в своих педагогических трудах: «Ученику, — отмечал Л. Н. Толстой, — не должны говорить о том, чего он не может понять, а также повторять многократно то, что он уже хорошо знает; вокруг ученика не должно быть непривычных предметов и лиц; необходимы простые, естественные отношения между учениками и учеником и учителем; ученик не должен бояться наказания; необходимо исключить переутомление ученика, сделать учение посильным» [Менчинская, 1963, с. 14].

Не менее значимыми в рассмотрении исследуемой проблемы являются педагогические идеи врача и педагога П. Ф. Лесгафта (1837-1909), видного представителя антропологического направления в педагогике, который рассматривал «воспитательный процесс в его целостности, а природу человека в контексте его воспитания в тесной связи с педагогическим взаимодействием» [Панова, 2008]. Несоответствие между концепцией педагогической антропологии и реально существующей школьной системой поставило П. Ф. Лесгафта перед необходимостью обратиться к анализу проблемы школьной неуспеваемости. Он одним из первых составил типологию неуспевающих школьников, выделив шесть типов.

П. Ф. Лесгафт скептически относился к школьным успехам учеников, описывая в своих сочинениях немало случаев, когда молодые люди, успешно учившиеся в школе, не были подготовлены к практической жизни и не становились в ней благополучными. Не потеряли своей актуальности мысли ученого-педагога о том, что одной из причин школьной неуспеваемости является приоритет знания над размышлением, в связи с чем он писал: «Набранные

знания, как бы они ни были обширны, все же не слагаются в общие положения и понятия без строгого их обсуждения и всесторонней проверки» [Лесгафт, 1988а, с. 49].

Единомышленником П. Ф. Лесгафта в вопросах организации процесса обучения являлся его современник, известный русский педагог Н. Ф. Бунаков (1837-1904), который развивал прогрессивные педагогические идеи своего времени, в том числе, идеи К. Д. Ушинского о демократизации образования, введении всеобщего начального обучения на бесплатной основе. Педагогические воззрения Н. Ф. Бунакова были во многом революционными в контексте педагогики того времени. В частности, он указывал на необходимость осознанного и исследовательского характера обучения: «Эвристический характер обучения, — писал он, состоит в том, чтобы ученики, по возможности, сами доходили до всякого знания, чтобы они не получали готовых выводов и определений, а сами добирались до них, наблюдали, сравнивали, обобщали, изобретали, только при некотором содействии со стороны учителя» [Бунаков, 1953, с. 218-219].

Н. Ф. Бунакова беспокоили те причины, которые вызывали неуспеваемость: бессмысленная зубрежка и набор не связанных между собою предметов — «механический конгломерат разнородных кусков знания, не имеющих между собой ничего общего» [Бунаков, 1953, с. 222]. Подход Н. Ф. Бунакова к обучающемуся был гуманистическим, нацеленный, в первую очередь, на личность обучающегося.

На рубеже XIX и начала XX века в изучение причин неуспеваемости внес значительный вклад психолог, психиатр, публицист И. А. Сикорский (1842-1919), который считал, что для оценки уровня способностей, уровня успеваемости и степени обучаемости ребенка необходимо его комплексное изучение. Взгляды ученого нашли отражение в его докладе и монографии «О детях трудных в воспитательном отношении», с которым он выступил на кон-

грессе в Женеве в 1882 году. В нем И. А. Сикорский, изучавший учеников военно-учебных заведений, отстающих в обучении, выдвинул такие причины их отставания в учебе, как нарушения в интеллектуальном развитии, нравственные нарушения, а также хроническое утомление умственной работой. Вышедший в том же году его труд «О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей» продолжает данную тему. В нем предлагаются уже конкретные меры по работе с детьми, отстающими в развитии, в частности, создание специализированных заведений. Работы И. А. Сикорского были в числе первых исследований, написанных в русле идей педагогической антропологии. Большое значение в сохранении нервно-психического здоровья детей раннего и дошкольного возраста ученый придавал семейному воспитанию, особенно его нравственной стороне [Авилова, 2016; Бабаян, 2017].

Особое внимание И. А. Сикорский обращал на умственное и нравственное развитие ребенка в первые годы жизни, когда именно правильное семейное воспитание становилось во многом гарантом того, что ребенок станет успешным учеником, осваивающим школьную программу [Сикорский, 1909]. А. В. Бабаян отмечает: «И. А. Сикорский первым в России раскрыл значение раннего детства для последующего развития и воспитания личности» [Бабаян, 2017, с. 6].

С 1890-х годов начал публиковать свои педагогические исследования М. И. Демков (1859-1939), М. И. Демков считал, что русская школа нуждается в изменениях. Необходимо сделать ее национальной, русской, «усилить религиозное и нравственное воспитание, развитие у детей любви к природе и труду» [Бабаян, 2012, с. 14]. Обучение, по М. И. Демкову, неразрывно связано с воспитанием, и в первую очередь с нравственным воспитанием, формированием в ребенке чувств правдивости, человеческого достоинства и чести. Неуспеваемость в системе нравственного воспитания, выстраиваемой

М. И. Демковым, становится невозможной, так как ученик должен стать невосприимчивым «к невежеству, дурным примерам, негативному воздействию окружающей социальной среды» [Бабаян, 2012, с. 18].

Значимым явлением начала XX века стала книга выдающегося русского педагога-демократа В. П. Вахтерова (1853-1924) «Основы новой педагогики», которая была издана в 1913 году [Вахтеров, 1913]. Идеи В. П. Вахтерова, актуальные и для современной школьной практики, сегодня обсуждаются педагогами. Педагогическим взглядам В. П. Вахтерова посвящены исследования Л. В. Бутуниной [Бутунина, 2006], Т. М. Васюковой [Васюкова, 2011], в которых проблемы обучения и воспитания в современной В. П. Вахтерову школе, так или иначе, проецировались на проблему преодоления школьной неуспеваемости. Анализ этих работ показывает, что в процессе усвоения учениками знаний В. П. Вахтеров считал недопустимой зубрежку, указывая, что именно она может привести к неуспеваемости. Обучение должно быть сознательным, а не механическим. Для повышения качества обучения и предупреждения неуспеваемости он считал необходимым использование наглядности, методов активизации обучающихся, эвристического метода обучения, различных форм самостоятельной работы, а также учебных экскурсий. Отстаивая идеи всенародного школьного и внешкольного образования [Вахтеров, 1917], понимал, что привлечение за школьные парты широкого круга учеников самых разных способностей может привести к неуспеваемости части обучающихся, и преодоление этой проблемы во многом зависит от позиции педагога, его желания или нежелания творчески подходить к процессу обучения. Поиск новых форм, методов, средств обучения В. П. Вахтеров считал прямой обязанностью и неотъемлемой частью деятельности учителя. Одним из основных направлений «новой педагогики» В. П. Вахтерова, отмечается исследователями, было «стремление к развитию всех заложенных в нем (ребенке) сил и способностей» [Россова, 2013, с. 71], а в этих условиях само явление школьной неуспеваемости должно уйти в прошлое. Особенное

внимание уделял В. П. Вахтеров процессу обучения в начальной школе, когда закладываются основы знаний и умений учеников, основы их отношения к учебе, а также дальнейшая успеваемость или неуспеваемость каждого ученика.

Важно отметить, что попытка реформирования системы школьного образования правительственными кругами и научно-педагогической общественностью в начале XX века в России, о которой упоминалось выше, стимулировала возникновение таких тенденций, как усиление интереса к новейшим достижениям в области экспериментальной педагогики и психологии, и возможность их использования в поиске путей преодоления школьной неуспеваемости. Фактически начало XX века стало временем утверждения в российском образовании глобальных педагогических идей, в основе которых лежала идея о необходимости комплексного изучения ребенка как сложной развивающейся системы, что также проецировалось на концептуальные решения и поиск путей преодоления школьной неуспеваемости. Исходя из этого проблематика школьной неуспеваемости стала рассматриваться не только в контексте общепедагогических (воспитательных, дидактических и организационных условий), но и, что стало характерным для начала XX века, в контексте более глубоких общенациональных приоритетов.

Наиболее заметными явились исследования таких ученых, педагогов и психологов, как П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, П. Г. Мижуев, А. П. Нечаев, А. Н. Лазурский, Г. И. Россолимо, И. А. Сикорский и др. Их исследования в начале XX века в русле экспериментальной психологии и экспериментальной педагогики (педологии) способствовали утверждению в сознании российского научного педагогического сообщества установки на необходимость комплексного изучения ребенка.

Анализ источников позволяет утверждать, что наиболее инновационными на данном этапе являлись изыскания ученых, опиравшихся на генети-

ческий метод изучения проблемы школьной неуспеваемости, — представителей бигенетического и социогенетического подходов, позволявших устанавливать оптимальное соотношение внутренних (психофизиологических факторов) и внешних (социальных) факторов, влиявших на ее причины. При этом приверженность ученых тому или иному подходу в изучении проблем школьного обучения, включая неуспеваемость, отражала научно-мировоззренческие позиции ученых, цели, задачи и государственные установки в сфере образования.

Ценным теоретическим основанием для рассмотрения психолого-педагогических сторон школьной неуспеваемости являются работы П. П. Блонского, не потерявшие своей актуальности в обосновании современных подходов к решению данной проблемы. П. П. Блонский в начале своего научного и педагогического пути считал необходимым исходить из генетического метода изучения ребенка и обращать внимание не только на его индивидуальные психические и психологические характеристики, но и читать его мысли, чувства и уметь прогнозировать возможные изменения. П. П. Блонский еще до того, как его биологизаторская концепция получила свое развитие на марксистской платформе, предупреждал об опасности культа диагностических методов, указывая на разрыв между результатами диагностики и реальным педагогическим опытом. Поэтому особое внимание он уделял путям предупреждения ошибок в диагностике, что позже в реальной практике 1920-х-30-х гг. спровоцировало запрет педологии в связи с известным Постановлением совета народных комиссаров СССР и ЦК ВКП(б) от 04.07.1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» [Народное образование . . . , 1974, с. 173].

Существенный вклад в концепцию комплексного изучения ребенка внесли исследования известных психологов начала XX века, среди них особое место занимает А. П. Нечаев, которого по праву называют основополож-

ником педологии в России. Возглавив в 1901 г. первую в России экспериментальную психолого-педагогическую лабораторию, в которой начали проводить исследования личности ребенка. Благодаря активной научной и просвещенческой деятельности А. П. Нечаева, к экспериментальной работе лаборатории были привлечены такие ученые и педагог, как А. Ф. Лазурский, В. П. Вахтеров, В. А. Вагнер, Г. И. Россолимо и др. Результаты исследований, которые проводились по изучению личности ребенка, подтвердили необходимость синтеза экспериментальных исследований и педагогической практики. В одном из своих известных трудов «Очерки психологии для воспитателей и учителей» (1911) он писал: «Надо приложить все усилия, чтобы понять не только слабые, но и сильные стороны психики своего воспитанника». А. П. Нечаев разработал и применил на практике методы обучения на основе основательного знания возрастных, индивидуальных особенностей ребенка, не сводя занятия к наташиванию и чистой дидактике [Цит. по: Князев, 2017, с. 86]. Он призывал освободить школу «от мертвящих цепей педагогических приемов, не основанных на точном знании детской природы...» [Цит. по: Князев, 2017, с. 87].

В отношении разработки психологических проблем школьной неуспеваемости, значение имело научно-публицистическое творчество российского невролога и психолога Г. И. Россолимо (1860-1928). Он подходил к данному вопросу с психологической точки зрения, «обследовал детей и юношей — отсталых, малоуспевающих, рассеянных, ленивых, порочных, способных» [Михайленко, 2010, с. 222]. Г. И. Россолимо был поражен тем, что показатели памяти, комбинаторные способности и сметливость у малоуспевающих близки к значениям, которые показывают способные и успевающие ученики. Ученый был по-настоящему увлечен любыми проявлениями «ненормальности» в окружающем его мире и стремился выяснить природу этой ненормальности, ее причины, а также наметить пути по ее устраниению. При этом в своих исследованиях он изучал взаимосвязь влияния искусства, различных

проявлений таланта и психических отклонений, которые являются причиной трудностей в обучении [Россолимо, 1901]. Г. И. Россолимо выдвигал мысль об обязательности предварительной оценки способностей обучающихся перед поступлением их в школу [Россолимо, 1913]. Сам исследователь был талантливым педагогом, преподавал в Московском университете. Разработанный им метод изучения личности получил название метода «психологических профилей» [Россолимо, 1910], причем одним из основных объектов экспериментальных исследований ученого были именно «психически недостаточные дети», дети с отклонениями в развитии. Подход Г. И. Россолимо стал основой психологических исследований неуспеваемости, ставших популярными в 20-30-х годах XX века. Кроме того, как отмечается в исследованиях, его «метод психологических профилей» вошел в практику психоневрологической помощи, а затем, модифицируясь, стал использоваться в детской психологии для оценки одаренности» [Погодин, 2007, с. 107].

Проблеме школьной неуспеваемости были посвящены труды П. Г. Мижуева (1861-1932) — педагога и психолога, исследователя истории западноевропейской и американской школы, который стремился «установить взаимосвязь современного состояния теории педагогики и практики воспитания и обучения с данными историко-педагогических выводов, которые должны составлять фундамент теории педагогики» [Федотова, 2011, с. 187]. Для П. Г. Мижуева важным было рассмотреть не только историю и теорию педагогики, но и ее практику, чтобы выявить те условия, которые позволяют учителю делать процесс обучения более эффективным, тем самым повышая качество школьного образования, которое он считал залогом экономических успехов общества. Важным достижением американского образования П. Г. Мижуев считал его тесную связь с практической, трудовой деятельностью обучающихся [Мижуев, 1912, с. 13]. Критический анализ педагогических систем разных стран и исторических периодов автор рассматривал как

основу выработки наилучшей образовательной системы, основу выбора наилучших образовательно-воспитательных технологий.

Анализ педагогических публикаций показывает, что школьную неуспеваемость учащихся сами педагоги-практики в начале XX века в России нередко придерживались биогенетического подхода, объясняя ее исключительно особенностями самого ребенка и не учитывая при этом профессиональной компетентности учителя. Так, преподаватель гимназии И. Штадельман, представляя портрет того, кто считается «нормальным ребенком», утверждал: «Нормальный ребенок не всегда является нам образцом существа, стоящего на высшей доступной ему ступени умственного развития, и не в образе идеала с этической стороны. Ни один ребенок не подобен другому вполне, каждый отличается личными особенностями, как воспринимательными, так и усваивающими. Кроме того, каждый ребенок подвержен постоянным колебаниям, которые заставляют его быть вечно изменчивым. Мы видим детей, очень слабо одаренных умственно, но с каким-либо совершенно исключительным односторонним дарованием, очень умных, но совершенно неспособных к одному какому-нибудь предмету. Мы встречаемся с хорошими детьми, воспитание которых не представляет никаких трудностей, а рядом с ними мы видим маленьких злодеев различных степеней. И все они без исключения, помимо своих особенностей, показывают нам еще частые колебания в своих характерах, в способности воспринимать и усваивать видимый мир и все его явления» [Уффенгеймер, 1909, с. 20].

Сходной позиции придерживался педагог-исследователь А. Уффенгеймер, выявляя взаимосвязь физического и психического состояния детей. В частности, им обращалось внимание на физические заболевания детей, «обладающие способностью низводить на низкую ступень продуктивность детской работы в школе» [Уффенгеймер, 1909, с. 38]. Другими причинами, влияющими, по его мнению, на школьную успеваемость, являются неудовлетворительные гигиенические условия школы, в связи с которыми ребенок тратит

на прохождение курса гораздо больше сил, чем позволяют его возможности. Кроме того, А. Уффенгеймер ссыпался на исследования, которые иллюстрируют высокий уровень развития различных болезней, возникающих из-за неудовлетворительных санитарно-гигиенических условий дореволюционных школ. В тесной связи с учебным материалом стояли и цели обучения. По мнению А. Уффенгеймера, в школьных программах потому и обращалось усиленное внимание на знания в ущерб умениям и навыкам, что знание проверить легче.

К вопросу о «малоуспешности учеников наших гимназий» обращался другой педагог — А. Ф. Семенов, отмечая, что игнорировать проблему наличия малоуспешных гимназистов нельзя, так как гимназическое образование предполагает самый высокий уровень общего образования [Семенов, 1904].

Обсуждая на страницах педагогических изданий вопросы психических аномалий, мешающих движению ребенка вперед в процессе обучения, педагоги предлагали различные виды дифференциации неуспевающих детей, исходя из их психического состояния. По определению профессора В. Вейгандта, неуспевающих детей можно разделить на следующие группы:

1. Полные идиоты.
2. Слабоумные.
3. Малоспособные.

Он отмечал: «Первые две группы мы можем исключить, поскольку эти дети не способны к обучению в обычной школе и нуждаются в помещении в специализированные коррекционные вспомогательные заведения. Что касается третьей группы детей, то их можно назвать учениками с пониженнной воспринимательной способностью и именно эти ученики составляют тот балласт, который так тормозит дело школьного преподавания» [Беркенгеймер, 1910, с. 44]. Однако, несмотря на особенности этих детей, школа давала им возможность получить законченное образование. С другой стороны, как отмечалось в публикациях тех лет, чрезвычайно трудным делом становилось

убедить родителей таких детей в подобной «малоуспешности» и, как следствие, объяснить им перспективы дальнейшего выбора профессии [Рубельский, 1914; Румянцев, 1913].

Вместе с тем видные педагоги того времени особое внимание обращали на необходимость наличия у учителя разнообразных и системных знаний. Так, М. И. Демков подчеркивал, что только тогда школа может способствовать развитию личности, «...вооружить ее орудиями для самостоятельной работы...» [Степанова, 2009, с. 76].

По мнению профессора Р. Эрленмейера, период полового созревания также мог оказывать влияние на успешность учебной деятельности учащихся, поскольку в этот период организм и психика школьника требует к себе особо заботливого отношения [Уффенгеймер, 1909]. Однако этот факт дореволюционная школа игнорировала, считая, что, чем старше становится ученик, тем больше требований к нему можно предъявлять, что в конечном счете порождало рост числа неуспевающих учеников.

При этом уже в начале XX века видные педагоги начала ХХ века особое внимание обращали на роль учителя как организатора учебного процесса и зависимость успехов и неуспехов обучающихся от него, его личностных и профессиональных качеств. Необходимость наличия у учителя разнообразных и системных знаний отмечал М. И. Демков, подчеркивая, что только тогда школа сможет способствовать развитию личности, если «вооружить ее орудиями для самостоятельной работы, дать ей руководящие убеждения и заложить фундамент стройного мировоззрения» [Демков, 1912, с. 225]. Заложить такой фундамент способен не каждый учитель. В исследованиях подчеркивается, что в этот период внимание ученого «акцентируется на содер-жании подготовки учительских кадров, в усовершенствовании которого М. И. Демкову принадлежит большая заслуга» [Степанова, 2009, с. 76].

Следует отметить, что в периодической печати начала ХХ века все чаще рассматривалась в связи с профессионально-личностной готовностью

педагога, особенно в изданиях, курируемых ведомственными кругами. Журнал Министерства народного просвещения, а также другие издания в качестве основной причины неуспеваемости учащихся называли недостаточный профессионализм педагога: плохие способности, недостаток прилежания и невнимательность, которые зачастую тормозят успехи детей. Здесь отмечалось, что «разносторонне одаренный, знающий учитель был способен подвинуть вперед малоспособных детей, заинтересовать невнимательных, заставить работать ленивых. Прилежание учителя всегда сказывается на успешности учеников. Но гораздо важнее познаний учителя и методов его преподавания выступает характер его взаимоотношений с учениками» [Ананыин, 1914, с. 93].

Следует также подчеркнуть, что в те годы причины школьной неуспеваемости исследователи, являвшиеся авторами педагогических публикаций, нередко начинали искать за рамками школы, в семье и ее условиях. Отмечалось, что в семьях, где имеет место чрезмерная родительская опека, результаты учебной деятельности детей могут быть неудовлетворительными. Аналогичная ситуация наблюдалась в многодетных семьях, где родители не могли уделить должного внимания каждому ребенку. Нередко успеваемость ребенка из такой семьи оставалась без школьного контроля, в результате чего сам учащийся относился к учебному процессу несерьезно, часто прогуливая занятия или не выполняя задания, что приводило, в свою очередь, к хронической неуспеваемости. Благодаря этим исследованиям, формировались пути преодоления школьной неуспеваемости посредством усиления связей школы с семьей.

Следующим фактором семейного воспитания, влекущим за собой неуспеваемость детей, педагоги считали ситуацию, когда ученики должны были работать ради денег. В младших классах народных школ детей в свободное время заставляли быть разносчиками, в старших классах средних учебных заведений заставляли давать уроки или работать как-нибудь иначе, но

всегда очень интенсивно. После такого внеурочного труда дети становились вялыми и невнимательными. В книге Г. М. Беркенгеймера «О неуспевающих детях в московских городских училищах» рассматриваются также случаи, когда дети перегружаются разнообразными дополнительными занятиями вне школы. Родительское самолюбие вынуждало детей в свободное от учебы время заниматься «дополнительно танцами, языками, музыкой, в связи с чем учеником тратилось больше сил, чем у него имелось в запасе, что приводило к педагогической неуспеваемости» [Беркенгеймер, 1910, с. 57].

Примечательным в контексте рассматриваемой проблемы является тот факт, что одной из причин, приводившей к неуспеваемости школьников педагоги начала XX века считали внеклассное чтение. Было замечено, что часто чрезвычайно способный ученик вдруг оказывался в числе неуспевающих детей. При рассмотрении конкретных случаев констатировался упадок работоспособности в результате чрезмерного увлечения чтением. Г. М. Беркенгеймер комментирует: «Дети вместо ночного сна или послешкольного отдыха проводят время за чтением книг, тем самым перегружая свой организм именно в те часы, когда ему требуется отдых» [Беркенгеймер, 1910, с. 44]. В настоящее время такая проблема ушла в прошлое, наоборот, теперь одной из основных причин неуспеваемости детей становится отсутствие у них интереса к чтению.

В народных школах России до 1917 года создавались классы для малоуспешных учеников, в которых они оставались до тех пор, пока не получали возможность идти дальше вместе со своим классом без ущерба для здоровья. Эта система обучения, получившая название «мангеймской» (Германия), была взята на вооружение отечественной практикой [Беркенгеймер, 1910]. Предлагалось устройство особых классов для более способных учеников, однако большинство педагогов полагало, что прежде надо думать о менее способных, о неуспевающих учениках и помочь им, поскольку школа, задачей

которой является подготовка людей к практической жизни, должна, прежде всего, позаботиться о своих более слабых элементах.

О. Штэлин в своем докладе о причинах малоуспешности детей предлагал комплексный подход, согласно которому вина за неуспеваемость лежит:

- на самом ученике;
- на школьном режиме и школьной программе;
- на учителях;
- на условиях быта семьи, в которой живет ребенок [Штэлин, 1909, с. 56].

Главные причины неуспеваемости он при этом видел в самом ученике:

- 1) плохих способностях ученика;
- 2) недостатке прилежания;
- 3) отсутствии внимания [[Штэлин, 1909, с. 56].

Анализ источников, включая архивные материалы, позволяет утверждать, что российскому учителю начала XX века отводилась непростая задача, связанная с обучением неуспевающих детей, однако переполненность классов не позволяла учителю уделить должного внимания каждому учащемуся [Румянцев, 1914; Труды Первого Всероссийского … , 1915]. По статистике, в 1904 году при норме наполненности класса 25-30 человек, количество детей в классе нередко достигало 45-50 человек, что не могло не скажаться на растущей по этой причине неуспеваемости учащихся [Ананьев, 1914, с. 100].

Значимой причиной неуспеваемости детей по вине школы считалось также излишнее разнообразие учебного материала. Чем большее количество знаний школа пыталась вложить в головы учеников, тем более поверхностными оказывались эти знания, поэтому педагогическое сообщество тех лет в борьбе с неуспеваемостью выступало против тенденции постоянного введения новых предметов в школьные программы, а также ратовало за то, чтобы каждый предмет преподавался специалистом по этому предмету.

В тесной связи с учебным материалом стояли и цели обучения. По мнению А. Уффенгеймера, одним из недостатков школьных программ явилось усиленное внимание на получение знаний без соответствующего закрепления их в процессе выработки умений и навыков, прежде всего потому, что знание проверить легче [Уффенгеймер, 1909].

Таким образом, можно отметить, что в начале XX века актуализация вопросов школьной неуспеваемости связывалась с развитием взглядов и концепций демократического и гуманистического толка известных ученых на образование, в первую очередь, на школьное обучение и воспитание. Эта тенденция заметно проявилась в целенаправленном поиске путей преодоления и профилактики неуспеваемости школьников на основе усиления внимания к психологическим аспектам проблемы, чему во многом способствовали исследования известных российских психологов, опиравшихся на новейшие достижения в области экспериментальной педагогики и психологии. Эти исследования послужили действенным импульсом к изучению влияния различных факторов на школьную неуспеваемость и поиску путей борьбы с неуспеваемостью на качественно новой теоретической платформе.

Однако сразу после гражданской войны, с началом динамичных преобразований в системе образования рассмотрение проблемы школьной неуспеваемости, ее преодоления и профилактики получило свое продолжение в связи с целями и задачами, стоявшими перед новой, советской, школой. Исследователи 20-30-х годов XX века во многом опирались на труды своих предшественников, хотя в новых политических условиях проблема школьной неуспеваемости приобрела новые грани.

Как можно убедиться, проблематика школьной неуспеваемости рассматривалась в начале XX века в контексте различных, считаемых приоритетными, научных, общепедагогических, воспитательных, дидактических и организационных условий. Можно обобщить, что приоритет в те годы отво-

дился ведущим концептуальным подходам к преодолению школьной неуспеваемости, основанным на доминанте одного из факторов, влияющих на причину школьной неуспеваемости: генетическому, антропологическому, социальному, которые наиболее полно отражали научно-мировоззренческие позиции ученых, цели, задачи и государственные установки в сфере образования. Исходя из этого, можно утверждать, что в начале XX века наиболее доказательным на основе подходов к проблеме школьной неуспеваемости может считаться влияние психофизиологических и социогенетических, психологических факторов, таких, как неблагоприятная наследственность, нарушения психического и физического развития, слабая концентрация внимания, недостаточное развитие мышления школьника. Немаловажно значение организационно-методических факторов: недостатки в методическом обеспечении школьного обучения, несовершенство учебных программ, отсутствие индивидуализации обучения, сложности в обеспечении профессиональными учительскими кадрами.

**1.3. Преемственность подходов к изучению проблемы преодоления
школьной неуспеваемости в 1920-1930-х гг.**

В 20-30-х годах XX века российская педагогика пережила значительные изменения, связанные с началом нового этапа ее развития — становлением советского этапа педагогической науки и школьной практики. Распространение всеобщего образования, увеличение количества школ и других образовательных учреждений, активный процесс ликвидации безграмотности, борьба с беспризорностью и безнадзорностью поставили перед необходимостью решения целого ряда психолого-педагогических проблем, одной из которых была проблема школьной неуспеваемости. Решая ее, многие ученые, педагоги и психологи, опирались на подходы своих предшественников — педагогов начала XX века. В этот период, характеризовавшийся развитием педагогической психологии, особенно развернулась дискуссия по поводу причинно-следственных связей школьной неуспеваемости. Эти процессы следует рассматривать в контексте кардинальных политических и социально-экономических преобразований первых послеоктябрьских десятилетий.

В целом же отличительными чертами передовой педагогической мысли этого периода были ее гуманистическая направленность и демократизм. Педагогическая публицистика выполняла функции транслятора интересных поисков решения по преодолению и профилактике школьной неуспеваемости в начале XX века, игравшей исключительную роль в оценке современного состояния обучения в школах России. Для публицистов были характерны желание разобраться в причинах школьной неуспеваемости и понимание необходимости разработать индивидуальный подход к обучающимся.

Следует подчеркнуть, что вопросу о второгодничестве в первые годы строительства советской школы не уделялось достаточного внимания — эта проблема не получала достаточного освещения ни в периодической прессе, ни в научных работах по вопросам народного образования. Недостаточно ча-

сто вопрос второгодничества поднимался и на педагогических съездах и конференциях. Без преувеличения можно сказать, что данная проблема не получала должного внимания в связи с ее сложностью и кропотливостью перспективной работы, а также необходимостью весомых материальных вливаний в ее решение

Впервые вопросы второгодничества были подняты только в 1926 году отделом Наркомпроса для выяснения точных сведений о количестве второгодников на территории России [Белоусов, 1926, с. 144]. В книге «Подготовительные работы по введению всеобщего школьного обучения в РСФСР», выпуск 1-й, 1925 г., в статье Ф. Г. Моночиненкова «О всеобщем обучении», был предоставлен план и цифровые данные о сроках возможного введения всеобщего обучения в зависимости от количества второгодников [Подготовительные работы … , РСФСР, 1925, с. 147].

Второгодничество как тяжелое явление школьной жизни первой трети XX века выступало препятствием для введения всеобщего и обязательного обучения, отрицательно влияя на психику детей, ухудшая родительское отношение к школе, и, в целом, дезорганизовывало и без того неустойчивую в те годы саму школьную систему. Второгодничество было реальным проявлением школьной неуспеваемости, его следствием, очевидным для ученых, учителей, и особенно для научно-педагогической общественности тот факт, что не все обучающиеся в состоянии справиться со школьной программой.

Одной из главных и наиболее общих причин второгодничества, как показывали исследования тех лет, явились неприспособленность массовой школы к индивидуальным особенностям ученика. Программы и методы обучения в школах обычного типа были построены из расчета на успешность массового, так называемого среднего ученика, в уверенности, что средний ученик способен овладеть программным материалом при обычно применяющихся методах в установленный срок. Между тем опыт каждого педагога и специальные педагогические исследования, которые проводились в начале

XX века, определяли состав детей в одних и тех же группах, который отличался разнородностью, и наряду с обычными, средними детьми, были дети с отклонениями как выше, так и ниже нормы. Из последних составлялся список второгодников, тормозящих школьную работу и страдающих от несоответствия их психических и физических возможностей предъявляемым учебным требованиям.

Такая разнородность была диагностирована Центральной педагогической лабораторией Московского отдела народного образования (МОНО) и Детским исследовательским институтом имени Грибоедова в ленинградских школах в 1927 году [Гурьянов, 1927]. Было выявлено, что дети одного и того же возраста, поступившие в школу в одно и то же время и обучающиеся в одинаковых условиях, далеко не одинаковы по своей успешности, поэтому школа, рассчитанная только на нормального, среднего ученика и забывающая об отклонениях от нормы, совершенно неизбежно обрекала определенный процент учащихся на второгодничество.

В. Водарский, один из авторов журнала «Вопросы просвещения», писал: «Если мы видим в нашей школе значительный процент второгодников, то в этом вина не тех или иных педагогов или школ, а вина современной школьной системы. Очевидно, для того чтобы правильно организовать свою работу и ликвидировать явное и скрытое второгодничество, школа должна прежде всего так дифференцировать школьную нагрузку, чтобы каждый, и средний, и слабый, и сильный ученик получал в каждый данный момент материал, соответствующий его возможностям. Отсюда вытекает конкретная задача для современной школы при постановке вопроса о ликвидации неуспеваемости — строить школьную программу и планировать ее проработку не только для среднего ученика, но и вырабатывать специальные программы и планы для учеников с пониженным и повышенным уровнем успешности» [Водарский, 1927, с. 35].

По данным Центральной педагогической лаборатории МОНО, которые были получены в 1924-1927 годах, при обследовании 6 504 неуспевающих детей, направленных в качестве кандидатов во вспомогательные школы, 4.222 ученика, или 64,9 % оказались отсталыми в умственном отношении [Гловацкий, 1927]. Также Центральной педагогической лабораторией МОНО в 1925/1926 учебном году было произведено специальное обследование учащихся ряда московских школ, причем с целью сравнения для обследования брались как второгодники, так и успевающие дети. Все ученики подверглись медицинскому(соматическому) и психологическому обследованию, проверке школьных методов и знаний методу тестов и социально-бытовому обследованию. Всего было обследовано 365 детей [Черномордикова, 1926].

Проверка школьных знаний и навыков показало наличие весьма существенных различий между успевающими и неуспевающими учащимися в самых разнообразных областях школьного обучения. Результаты психологического обследования детей или точнее, результаты испытаний их общего умственного развития, обнаружили, что умственный уровень неуспевающих и второгодников в массе ниже, чем умственный уровень успевающих учеников, что объяснялось результатом влияния факторов, которые были разделены на биологические и социальные (По материалам центральной педагогической лаборатории МОНО).

К числу первых относили наследственность, ход развития в раннем детстве и физическое состояние в момент обследования. Сравнение по этим признакам успевающих и неуспевающих детей обнаружило, что биологический фонд успевающих детей более богат, чем у неуспевающих.

**Результаты выявления причин школьной неуспеваемости
по центральной педологической лаборатории МОНО**

Биологические признаки	Коэффициент совпадения биологических оценок с оценками школьной успешности
Наследственное отягощение	+0,12
Время начала ходьбы	+0,22
Время начала речи	+0,47
Перенесенные заболевания	-0,30
Телосложение	+0,10
Лимфатическая система	+0,15
Состояние органов дыхания	+0,11
-----кислообразования	+0,15
-----пищеварения	+0,50
-----мочеполовых органов	+0,35
Кровяное давление	+0,23
Процент гемоглобина	+0,47

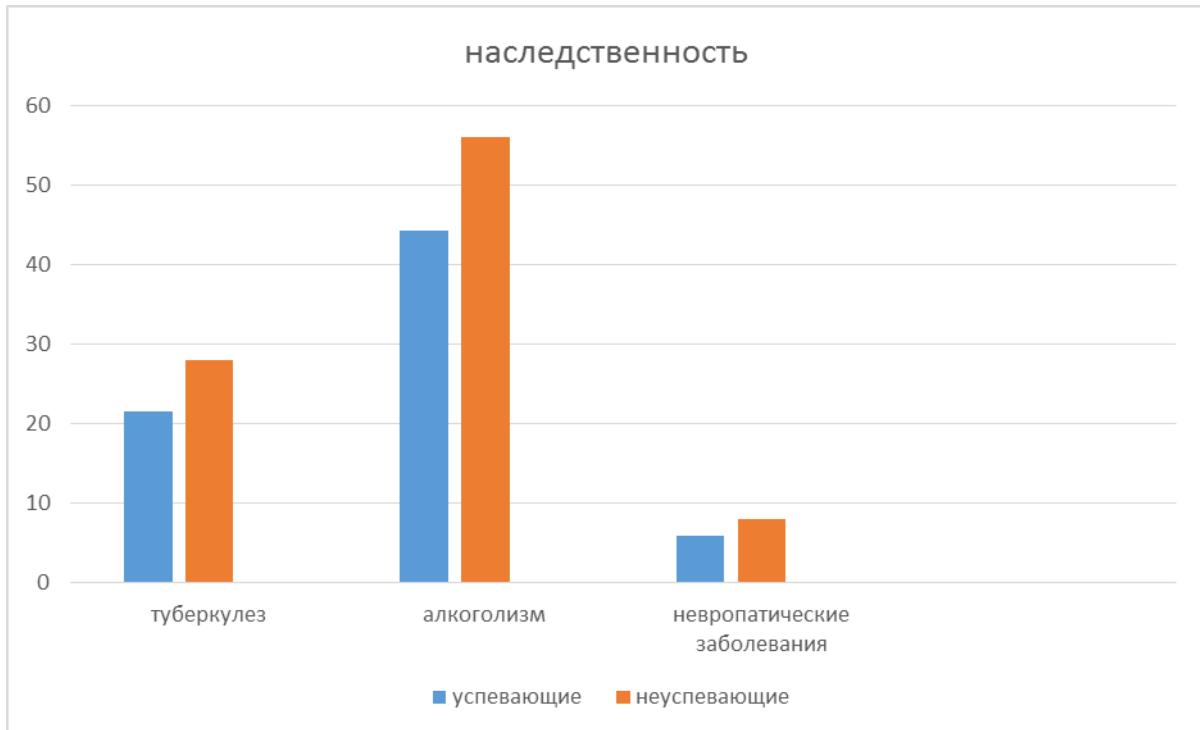


Рис. 1. Наследственные заболевания

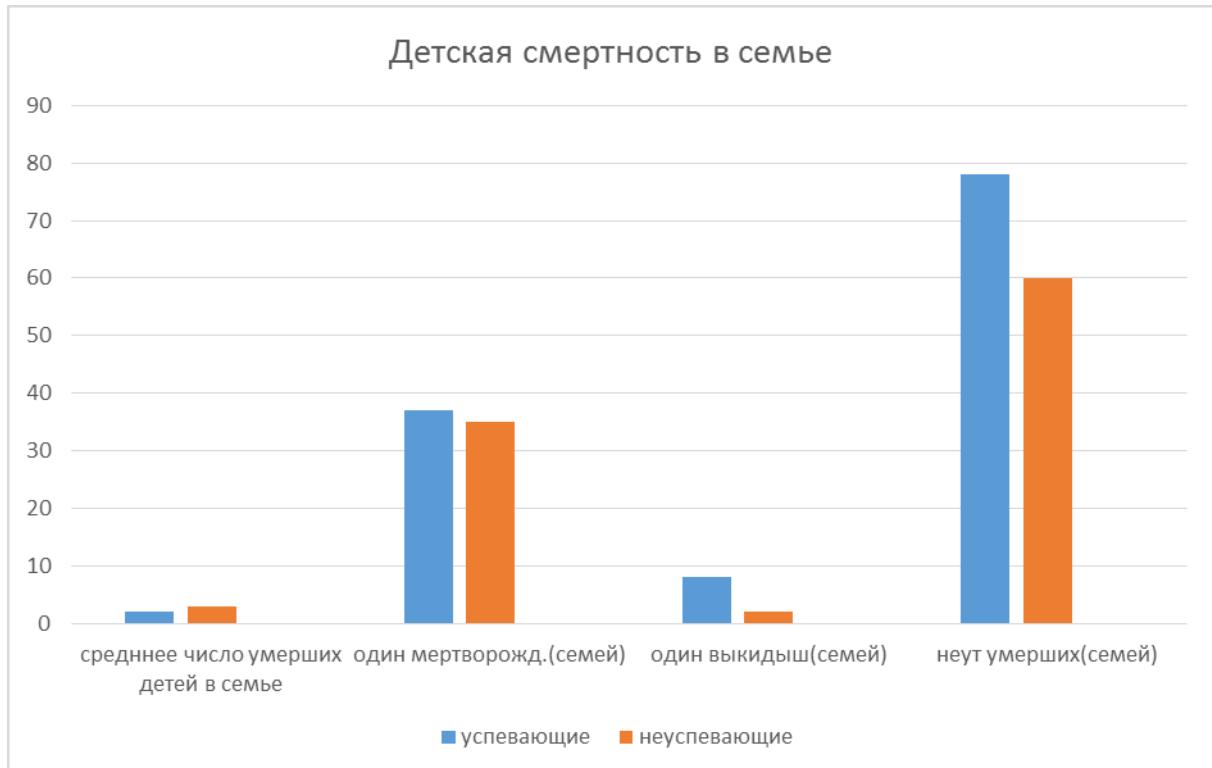


Рис. 2. Детская смертность в семье

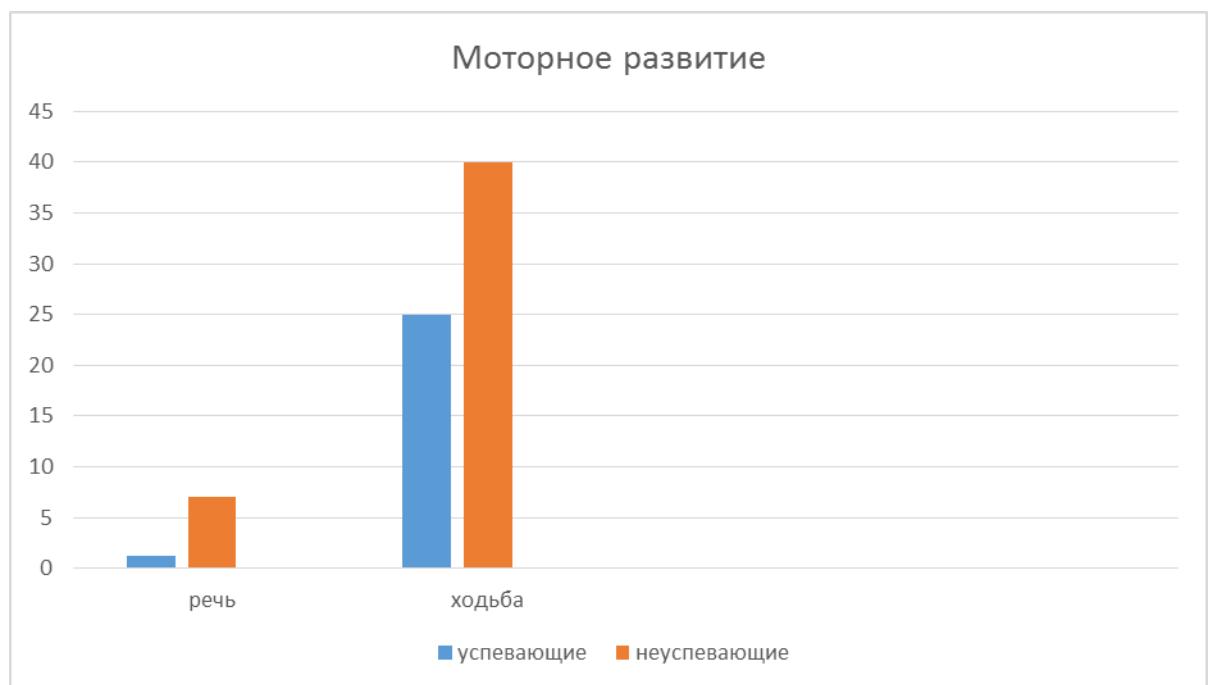


Рис. 3. Моторное развитие ребенка

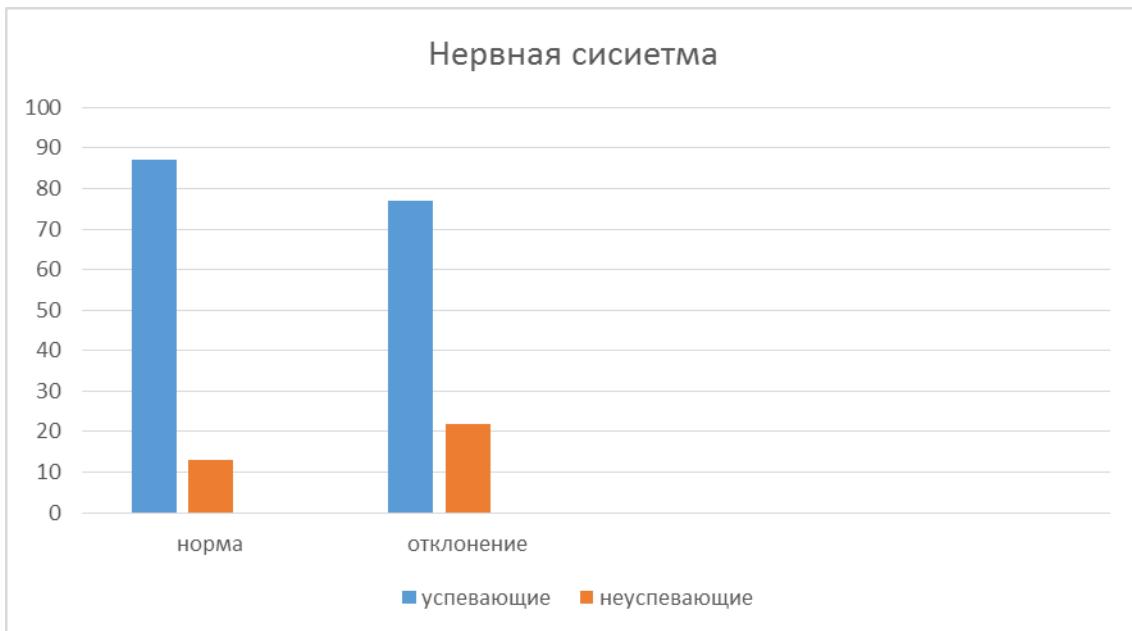


Рис. 4. Нервная система ребенка

Отсюда вытекает вторая конкретная задача борьбы с неуспеваемостью учащихся, то есть, как отмечалось в документах и публицистике, «организация педагогического и врачебного обследования всех поступающих в школу детей и организация систематического педагогического обслуживания школы» [Водарский, 1927, с. 48].

Вторым по степени важности фактором, обуславливающим школьную неуспеваемость, являлись, по мнению исследователей 20-30-х годов XX века, социально-бытовые условия жизни ребенка. При схожем уровне умственного развития и одинаковом физическом состоянии школьники, находящиеся в среде с низким материальным и культурным уровнем, плохо питающиеся, не имеющие надзора, живущие в переполненном помещении и не имеющие спокойного угла для сна, отдыха и самостоятельных занятий, неизбежно отставали от своих сверстников, находящихся в лучших условиях.

По данным исследования 1338 анкет, составленных Петроградской Педагогической Лабораторией и МОНО для кандидатов во вспомогательные

школы и заполненных педагогами московских средних школ 1925-1926 учебного года, проводилось исследование социально-бытовых условий детей с недостаточной школьной неуспеваемостью. По семейному положению дети распределились так: имеющих общих родителей — 66 %, имеющих только мать — 27 %, имеющих только отца — 4 %, круглые сироты — 3 %. Следующим признаком указывалась численность членов семьи. Только 37 % детей жили в семье с числом членов менее 5 человек, 51 % жили в семье, состоящей из 8 и более человек. «В этой многочисленности семьи кроются некоторые объективные препятствия к тому, чтобы ребенку удавалось со стороны старших членов семьи должное внимание» [Гурьянов, 1926; Егорова, 1973].

Неустойчивость экономического положения семьи неуспевающего школьника также в значительной степени влияла на учебную деятельность. У 48 % семей этот средний заработка не превышал 10 рублей на человека, у 38 % он составлял 10-20 рублей, и только 3 % семей имело доход свыше 30 рублей на человека в месяц. «Обстановка крайне бедная, — говорится в одной из анкет. — Кровать не убрана, на ней лежат дети, прикрытые тряпьем. Семья некультурная, бедная, забитая нуждой. Дети бледны и худы.» Согласно данным анкет, для 13 % семей жилищная площадь, приходящаяся на одного члена семьи, не доходила до 5 кв. арш., 37 % семей имела площадь от 5-8 кв. арш., и только 12 % семей занимал площадь более 10 кв. арш. на человека. Так, на вопрос о том, сколько времени ребенок уделяет домашней проработке школьных заданий, в одной из анкет дается такой ответ: «нет места, одна комната на 6 человек» [Черномордикова, 1926, с. 5].

Культурный уровень семей, отстающих и неуспевающих по школьной программе детей, был крайне низок. В этом отношении показательно уже то, что родители с высшим и даже средним образованием встречались среди родителей, как редкое исключение. Одно это свидетельствует уже о значительной низкой культуре родителей. 2/3 матерей не имело даже низшего образо-

вания, а почти $\frac{1}{2}$ из них были вовсе неграмотны. Таким образом, ребенок зачастую не мог получить от своих родителей никакой помощи в учебе. Эта помощь оказывалась только в 26 % случаев. Другими словами, $\frac{3}{4}$ неуспевающих детей были лишены дополнительной помощи дома. Темная и малокультурная среда, окружающая большинство неуспевающих детей, не только не облегчала работу школе, но временами даже тормозила ее [Черномордикова, 1926, с. 5].

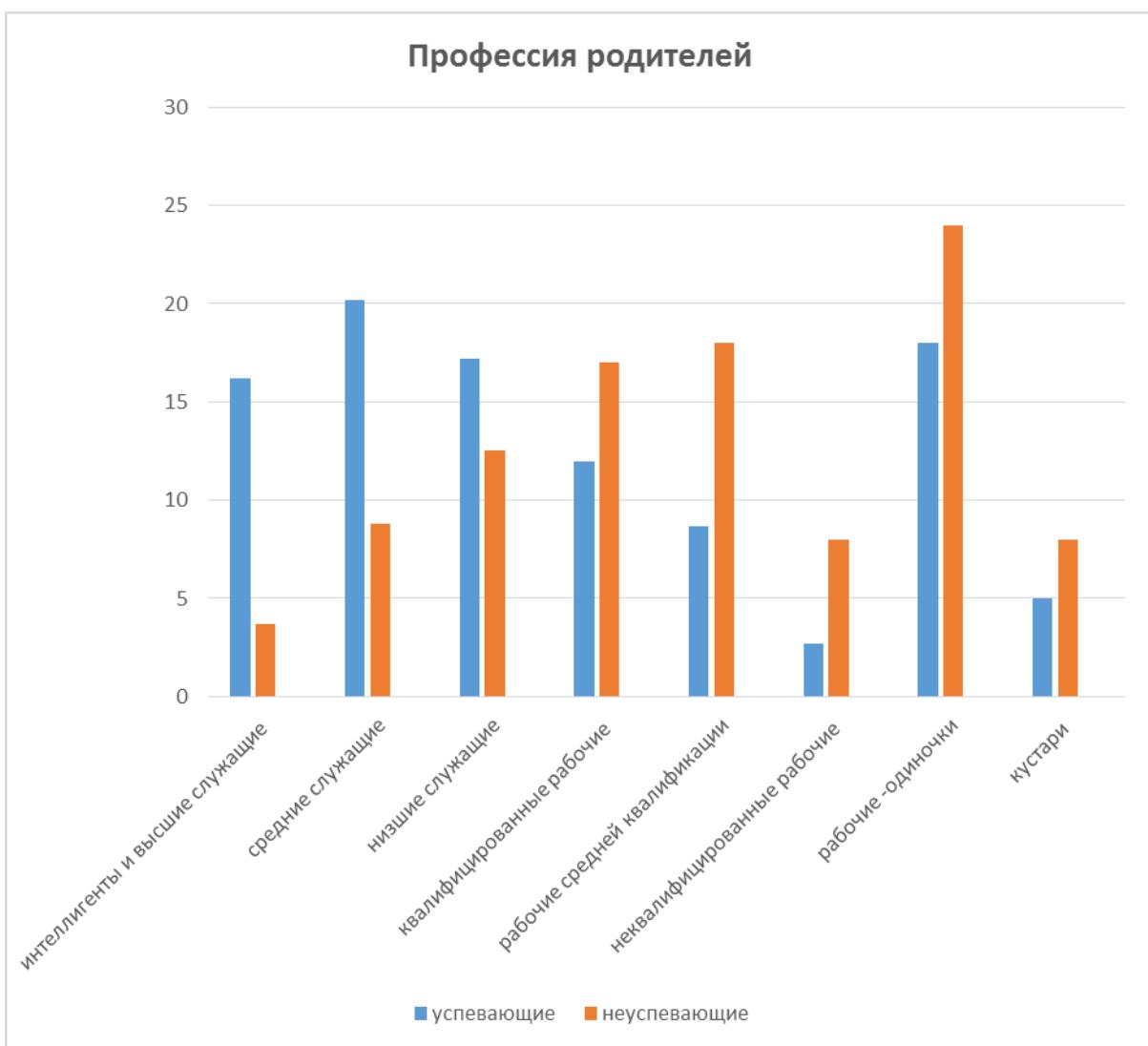


Рис. 5. Профессия родителей

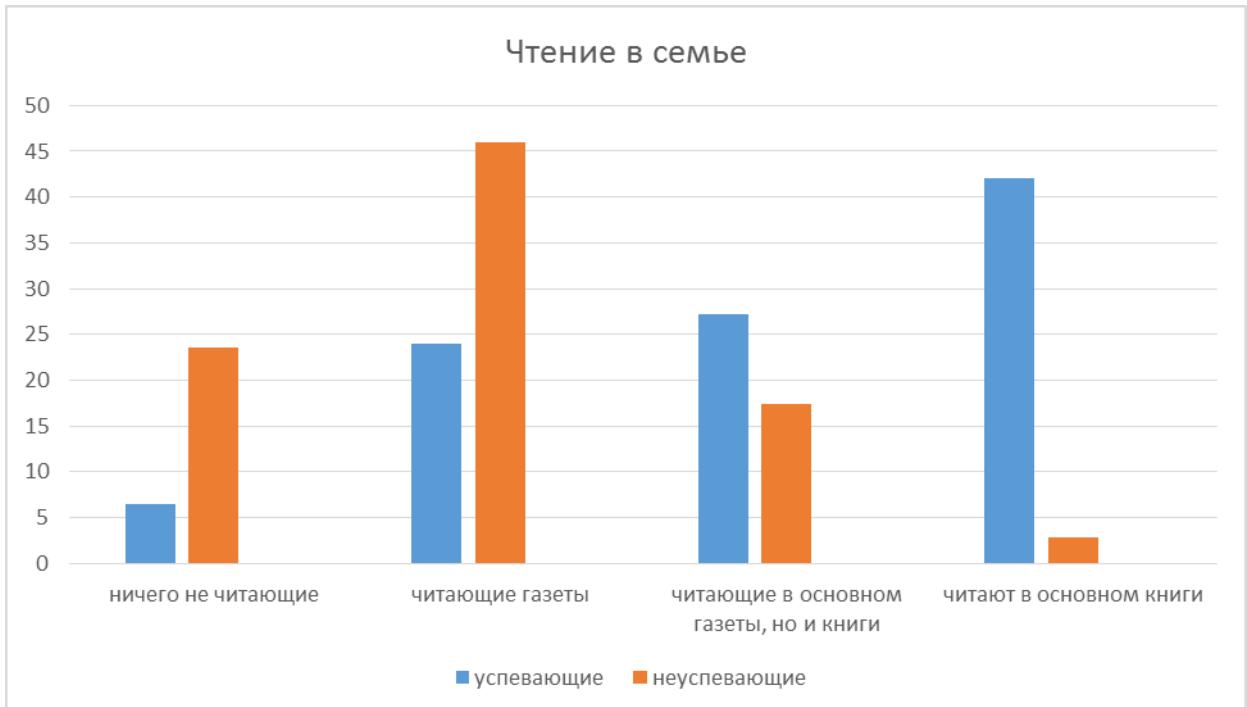


Рис. 6. Чтение в семье

Важно отметить, что по результатам анкеты 70 % родителей не уделяло достаточного внимания детям. «Растет без надзора», «Предоставлен самому себе», «Ребенком никто не занимается» и так далее. Очевидно, что в большинстве случаев отсутствовало какое бы то ни было воспитательное воздействие на ребенка со стороны семьи. Не получая ласки и заботы, без которой нет настоящего детства, не находя там даже простого физического ухода за собой, дети, естественно, сбегали на улицу, порывая тем самым последние моральные связи с семьей. Иногда и сами родители оказывались в положении очевидной невозможности исправно выполнять воспитательные функции по отношению к своим детям.

Статистические данные исследования анкет показывают, что для 55 % неуспевающих детей побои являлись обычной мерой применяемого к ним наказания. Во многих случаях наказания носили характер истязаний. Побои терроризировали детей, держали в постоянном страхе. Нередко дети боялись

своих родителей. Кроме порки применялись и другие наказания, вызывающие более болезненные ощущения у ребенка, но не менее унизительные для его личности. Стояние на коленях, в углу, лишение пищи и другие способы физического воздействия. Но и в тех случаях, когда ребенок не подвергался наказаниям, это не являлось свидетельством мягкого и доброжелательного отношения к нему со стороны взрослых членов семьи. «Отношение к ребенку безразличное: не наказывают, но и не помогают». «Ребенка в семье не бьют, но и не заботятся о нем, и вообще никакого внимания не обращают» [Черномордикова, 1926, с. 22].

Особого внимания заслуживает то обстоятельство, что большинство школьников (70 %) принимало деятельное участие в работах по домашнему хозяйству. Работы эти носили самый разнообразный характер. «Против самого факта участия детей в домашней работе ничего плохого нет, — отмечалось в документах, — в этой деятельности дети получают целый ряд полезных навыков, если бы этот труд был целесообразно организован.» Однако детей рассматривали в семье как подсобную силу, что работа их нередко являлась принудительной, вследствие чего педагогическая ценность ее стиралась. Нередко дети были вынуждены исполнять в семье очень тяжелые работы: колка дров, ношение воды, стирка белья, приготовление пищи. Непосильная домашняя работа детям была в тягость, и они всячески старались уклониться от нее. «Ребенок говорит, что его тяготит домашняя работа. Поэтому ему не хочется быть дома, и он сбегает на улицу» [Черномордикова, 1926, с. 30]. Это замечание можно назвать общим явлением, характерным для неуспевающего школьника 20-30-х годов XX века. Проводив свой досуг на улице, дети легко попадали под ее влияние, поскольку уличная жизнь со всеми ее отрицательными сторонами захлестывала ребенка, становилась мощным фактором его воспитания. Будучи фактически беспризорным, ребенок заводил дружбу с такими же, оторвавшимися от семьи, детьми. Семья часто не могла и не хотела выполнять воспитательные функции по отношению к ребенку. Она не только

не оберегала ребенка от разлагающего влияния улицы, но иногда и сама оказывала негативное влияние на него. В связи с этим перед школой вставала следующая задача: «Нейтрализовать отрицательное воздействие на ученика и, если невозможно изменение среды, в которой живет ребенок, то хотя бы на больший, чем в настоящее время, срок извлекать ученика из этой среды» [Крылов, 1928, с. 80].

Новая сторона быта детей с недостаточной школьной успешностью открывается при рассмотрении того, чем и как питалась семья. Большой редкостью в рационе питания детей являлось мясо, сливочное масло, фрукты. Многие дети питались беспорядочно и нерегулярно.

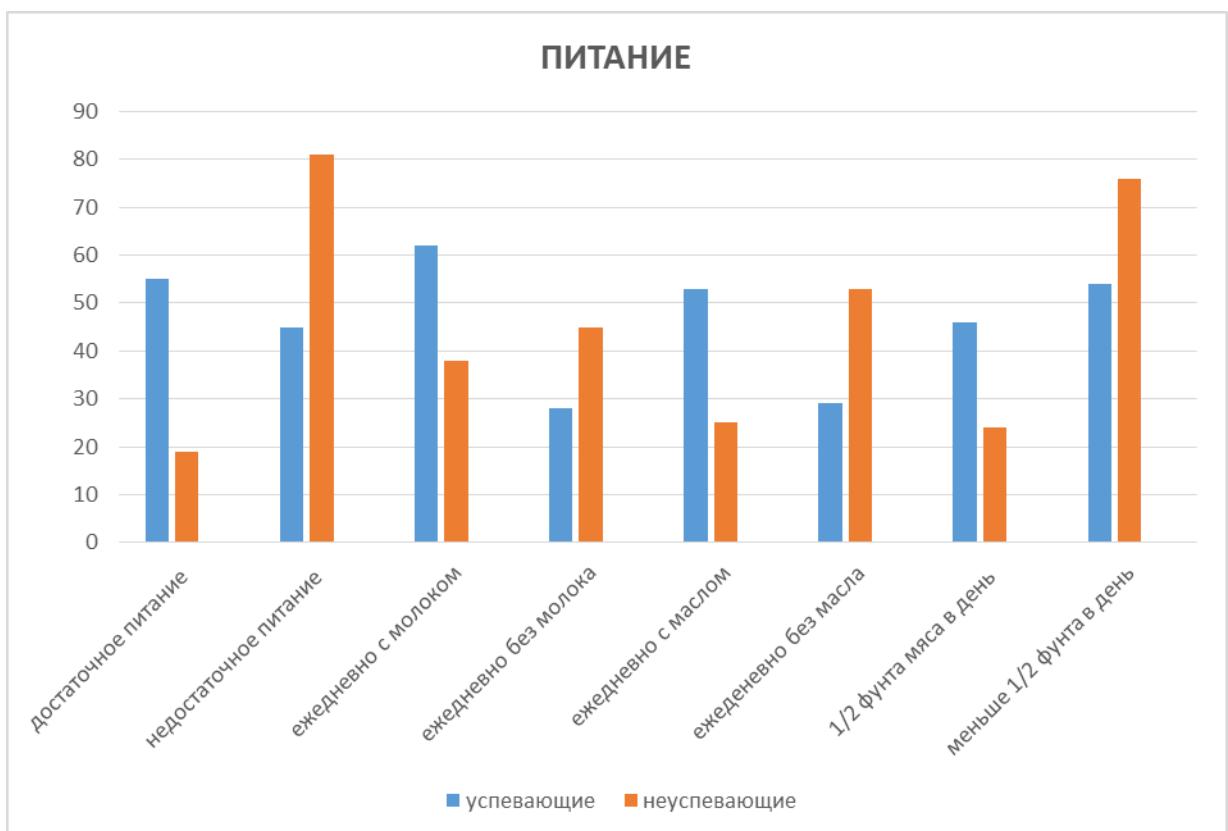


Рис. 7. Питание детей

Очевидно, что неуспевающий ученик — это прежде всего материально необеспеченный, нуждающийся и поэтому недоедающий, а иногда и попросту голодный ребенок.

Обзор всех цифровых показателей по данным лаборатории МОНО доказывает, что весь комплекс социально-бытовых условий жизни у второгодников был несравненно хуже, чем у успевающих.

Ниже представлена общая статистическая зависимость отдельных факторов жизни неуспевающего школьника и уровня его успешности в школе, выраженная в коэффициенте, определенном через процентное соотношение общего числа неуспевающих школьников к количеству выявленных случаев негативного влияния того или иного фактора (Таблица 2).

Таблица 2

Зависимость уровня учебной успешности неуспевающего школьника
от отдельных факторов его жизни

Отдельные факторы	Коэффициент связи этих факторов с успешностью
Питание (общая характеристика)	0,68
Потребление мяса	0,46
Потребление масла	0,47
Потребление молока	0,45
Заработка семьи	0,45
Жилищная площадь	0,38
Длительность сна	0,18
Условия сна	0,18
Образование отца	0,58
Образование матери	0,49
Чтение в семье	0,68
Домашний труд	0,37

Результаты обследования, представленные в Таблице 2, показывают, что наибольшее значение имел культурный уровень семьи и связанный с этим один из характерных показателей — питание ребенка. Экономическое положение семьи являлось, безусловно, также весьма важным фактором успешности, но наибольшее значение имел не столько абсолютный доход семьи, сколько порядок расходования средств и, в частности, размер средств, отдаваемых на улучшения питания и для удовлетворения культурных потребностей. Наименьшую роль из числа обследованных условий играли условия сна ребенка.

Как видно из анализа источников и архивных материалов, помимо влияния биогенетических и социально-педагогических факторов, влиявших на школьную неуспеваемость в 1920-1930-е годы, являлись серьезные недостатки организационно-методического характера. К их числу в исследуемый период можно отнести, прежде всего, перегруженность школьных групп учащимися, отсутствие объективных методов измерения успешности и отсутствие точно определенных стандартов знаний, умений и навыков для каждого года обучения в школе. Отсутствие стандартов и объективных методов измерения успешности неизбежно вносило субъективизм в оценку знаний и умений обучающихся и неравномерность в требованиях к нагрузке [Бинэ, 1924, с. 213]. Указанные недостатки могли быть в значительной мере устранены, если бы педагоги имели в распоряжении точные данные о содержании требований и программ работы с учениками.

Школьные программы ГУСа, действовавшие с 1918 по 1927 год, носили комплексный характер: навыки чтения, письма, счета должны были прививаться попутно, в процессе работы учащихся над определенной темой [Шацкий, 1925]. Для школ II ступени учебные предметы были сохранены, но расположение учебного материала в каждой теме «комплексировалось», отчего каждый предмет расчленялся, уничтожалась его специфика и систематичность, нарушалась его логика [Смирнов, 1927]. При составлении программ слабо учитывался принцип обязательной связи обучения и воспитания. В то же время, Программы ГУСа, несмотря на все их недостатки, сыграли в жизни школы 20-30-х XX века годов и положительную роль, поскольку способствовали творческой перестройке школы, продемонстрировав новый подход к пониманию общественных отношений людей, к пониманию явлений окружающей действительности.

В школьные программы с 1927 года вводилось систематическое изучение учебных предметов, был введен обязательный учебный план с усилением внимания к естественно-научным знаниям и выделением специальных часов

для трудового воспитания, что значительно улучшало учебную работу школ в деле повышения общеобразовательного уровня учащихся [Народное образование … , 1974, с. 107].

Комиссия при научно-педагогической секции ГУСа утвердила вместо стабильного учебника «рабочую книгу» с «рабочей библиотекой школьника» и установила стандартный список учебников для первой и второй ступени. По качеству эти учебники были невысоки, они подгонялись к требованиям комплексных программ и в значительной степени были излишне политизированы.

Попытка Наркомпроса стандартизировать учебники в 1928/1929 учебном году не увенчалась успехом. Методисты Наркомпроса неправильно понимали роль учебника и обращали внимание более на идеологическую, нежели на образовательную их составляющую. Широкое внедрение «журналов-учебников», «газет-учебников», «рассыпных книг» и т. п. снижало качество знаний учащихся. В деле создания учебника наблюдались недостатки как педагогическом, так и в методическом отношениях.

Выпуск учебников не поспевал за бурным ростом школ и контингентом учащихся. Правда, учебники издавались на 56 языках народов СССР, но главным образом для школ первой ступени; учебный материал для школ повышенного типа почти отсутствовал. Чтобы помочь школе разрешить возложенную на нее задачу подготовки грамотных людей, ЦК ВКПб обязал культпроп ЦК взять под отдельное наблюдение подготовку новых учебников, обеспечив их полное соответствие с задачами реконструкции школы на политехнической основе [Народное образование в СССР, 1974, с. 382].

В данный период предпринимались серьезные попытки для осуществления политехнического обучения. Но в этом деле были допущены серьезные ошибки. Под флагом политехнизации внедрялась ранняя профессионализация. Часто вместо политехнического обучения проводилось ранее трудовое

обучение в духе Дьюи и Кершенштейнера. Руководящие работники Наркомпроса, методисты, руководители ОНО неправильно понимали политехнизацию школы и в своих указаниях ориентировали на отрыв трудового обучения от изучения наук. Это превратило труд в ряде школ в самоцель, подчинив ему учебную работу [Народное образование ..., в СССР, 1974, с. 384].

Осуществление всеобщего обучения шло по линии количественного охвата. Качественная сторона еще сильно отставала. Наблюдался сильный отсев учащихся из школ, достигавший почти 40 %. Принимались решительные меры по линии улучшения качества учебной работы, укрепления материально-хозяйственной части школ, организация снабжения малообеспеченных детей обувью, завтраками, а также приведением в порядок школьных помещений и интернатов. Школа значительно расширяла кругозор учащихся, развивала активность и самостоятельность детей. Вместе с тем в воспитательной работе школ имелись существенные недостатки. Школьный режим и твердые правила поведения в школах отсутствовали. Дисциплина среди учащихся была на низком уровне. Кое-где учение приносилось в жертву повседневной работе, подчас не имевшей никакой связи с обучением. Слабая постановка воспитательной работы в школе отражалась и на качестве обучения, и на успеваемости учеников.

Коренной перелом в деле перестройки школы и поднятия ее на более высокую ступень совершился благодаря решению правительства о школе от 5.09.1931 года [Народное образование в СССР, 1974, с. 156]. И последующих за ним постановлениями от 21.04.1932 года [Народное образование ..., 1974, с. 161], 23.08.1932 года [Народное образование ..., 1974, с. 420] и 12.02.1933 года [Народное образование в СССР, 1974, с. 164], развивающих и конкретизирующих отдельные части основного постановления ЦК ВКПб от 5.09.1931 года. Эти постановления способствовали коренной перестройке школы, новому серьезному перевороту в борьбе за качество учебно-воспитательной работы, за ликвидацию неграмотности.

Исторические постановления 1931 и 1932 годов о школе нанесли сокрушительный удар методическому беспределу в школьном строительстве, обеспечив учительству руководящую роль в деле воспитания и обучения. Вопросы обучения, борьбы за повышение успеваемости учащихся стали центральными в повседневной работе школ.

За это время в ряды учителей значительно обновились новыми кадрами, большинство из которых имело лишь пропедевтическую (начальную) профподготовку (после краткосрочных педагогических курсов). Подобное состояние подготовки учительства не могло не отразиться на качестве преподавания, и заставило обратить внимание руководство НКП на работу по повышению квалификации педагогов. Были приняты меры по организации заочного обучения, вечерних педагогических вузов, институтов повышения квалификации педагогов. В результате настойчивой работы, проведенной по подготовке в переподготовке учительства — культурный уровень учителей значительной вырос, увеличился процент учителей с высшим педагогическим образованием.

Постановление ЦК ВКПб 1931 и 1932 годов о школе способствовали коренному повороту в содержании школьного обучения. Были пересмотрены учебные планы и программы для обеспечения в них точно очерченного круга систематизированных знаний. Однако программы 1931 и 1932 годов страдали перегруженностью, несогласованностью между отдельными предметами. В январе 1933 года вышли новые стабильные программы для начальной и старшей школы. В них была отражена последовательная борьба за систему знаний, за их научность, за систематическое расположение материала по годам обучения, за согласованность программ между собой. Новые программы в значительной степени способствовали повышению успеваемости учащихся, вытеснению явления второгодничества в школах. Решительному улучшению качества учебно-воспитательной работы. Введение правильного учета знаний учащихся облегчало усилия школьного педагогического коллектива в борьбе

за качество знаний учащихся, за индивидуальный учет этих знаний, изучение каждого учащегося. Введение единого индивидуального учета знаний способствовало повышению чувства ответственности у учащихся за качество своих знаний, помогало внедрению самостоятельных работ, стимулировало у учащихся тягу к дальнейшему росту, повышало сознательное отношение к учению. Усиливаясь контроль за работой всей школы со стороны отделов народного образования. Все эти мероприятия помогали общей борьбе за дальнейшее развитие школы, за поднятие ее на качественно-высокую ступень.

Борьба за высокое качество успеваемости во многом зависела от содержания учебников. Неудовлетворительное состояние учебной литературы болезненно отражалось на учебном процессе, на знаниях учащихся. После постановления от 5.09.1932 года [Народное образование … , 1974, с. 156] наметилось некоторое улучшение состояния учебной литературы, учебники были построены по принципу предметности, в них было заложено стремление дать систематический курс знаний по каждой дисциплине, тем не менее учебники еще не удовлетворяли требованиям школы.

Коренной перелом в деле обеспечения школы методически выверенными стабильными учебниками произошел благодаря постановлению ЦКВКП(б) от 12.02.1933 года «Об учебниках для начальной и средней школы» [Народное образование … , 1974, с. 164]. ЦК партии предложил прекратить издание «рабочих книг», подменяющих подлинную учебную литературу и не дающих систематических знаний, предложил обеспечить издание стабильных учебников, рассчитанных на применение их в течение ряда лет серьезной работы. Намеченный план издания стабильных учебников был выполнен в срок к 15.06.1933.

Особенно большие трудности в издании стабильных учебников ощущались по национальным областям и республикам. Учебники приходилось издавать на десятках языков, причем некоторые языки были мало изучены, в

некоторых хромала орфография, кое-где только вводилась письменность. Не- доставало необходимого количества специалистов в области национальных языков. Но, несмотря на все трудности, издание учебников улучшалось и расширялось из года в год. В 1931 году учебники печатались в СССР на 70 языках, в 1932 году — на 94 языках, в 1934 году — на 110 языках.

Издаваемые учебники, хотя и были лучше предыдущих, имели ряд недостатков в методологическом и методическом отношениях. Некоторые учебники страдали сухостью, затрудненностью изложения, отсутствием хронологических рамок и конкретного, фактического материала. И все-таки они значительно облегчали учащимся овладение систематическими общеобразовательными знаниями, приучали к работе с книгой. Учебниками учащиеся еще были плохо обеспечены, особенно II ступени, где на 15-20 человек иногда приходился один учебник. Все эти недостатки требовали усиленного внимания и настойчивой работы соответствующих органов по снабжению учебными пособиями школьников.

Однако запущенное состояние грамотности школьников требовало систематической, планомерной, длительной и упорной работы. Повышение качества обучения способствовало лучшему воспитанию учащихся в духе сознательной дисциплины. Педагогическое мастерство учителей, четкая организация урока, умение заставить всех учащихся активно участвовать на уроке явилось залогом повышения успеваемости в школе.

В борьбе за повышение успеваемости в школе Наркомпросом было утверждено положение о детском самоуправлении (ДСУ). Вместо разнообразных его форм высшим органом самоуправления назначался школьный совет или школьное собрание. Работа ДСУ имела большое воспитательное значение. Она развивала детскую инициативу, приучала к самостоятельности, коллективности, ответственности за себя и порученное дело, к сознательному отношению к учебе. ДСУ помогало педагогическому коллективу во всей учебно-воспитательной работе школы.

Для укрепления сознательной дисциплины и добросовестному отношению к учебе большую роль сыграли пионерские школьные организации. До постановления ЦК ВКПб от 21.04.1932 года «О работе пионерской организации» наблюдалась недооценка ее роли в жизни школы и учебно-воспитательной работе [Народное образование в СССР, 1974, с. 278].

Что касается перегруженности групп, то затруднения возникали не столько с количественным их составом, сколько с разнородностью учащихся, различным уровнем их способностей. Взятый в те годы на вооружение опыт иностранных школ показал, что наиболее рациональным организационным решением проблемы является создание в пределах нормальной школы ряда параллелей с учетом способностей учащихся [Гуревич, 1923].

Работа в новой школе по проблеме преодоления и профилактики школьной неуспеваемости таила в себе массу трудностей: и разработка новых подходов к изучению ребенка, и новые программы, и увязка комплекса со способностями и навыками ученика, и организация детской среды, и многое другое.

П. П. Блонский, М. М. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. П. Нечаев и другие отечественные психологи в первом послеоктябрьском периоде начали разработку психолого-педагогического подхода к проблеме школьной неуспеваемости. Ученые «основной причиной неуспеваемости считали биологическую неполноту ребенка» [Колодовская, 2013, с. 80], а также нарушения, задержку в его психическом развитии и предлагали ряд мер, которые способствовали бы решению проблемы неуспеваемости с учетом ее психолого-биологического характера.

Выявлением психологических причин неуспеваемости занимался Л. С. Выготский (1896-1934), который отмечал отсутствие равенства между процессами обучения ученика (получения знаний, умений) и его развития: «Развитие не подчиняется школьной программе, оно имеет свою внутреннюю

логику» [Выготский, 2001, с. 230], при этом «обучение оказывается в основном идущим впереди развития» [Выготский, 2001, с. 231]. Чтобы обучение было эффективным, по Л. С. Выготскому, «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития» [Выготский, 2001, с. 237], однако в практике преподавания это весьма затруднительно, а часто и невозможно, что и обуславливает появление школьной неуспеваемости.

Вопрос о школьной неуспеваемости стал особенно актуальным в середине 20-х годов XX века, когда школьным образованием были охвачены практически все дети и подростки страны и стало ясно, что уровень их возможностей в освоении школьной программы может существенно различаться. Как отмечал в то время П. П. Блонский, «оказалось, что в среднем в I ступени учеников, не успевающих по двум и более предметам … , 27 % общего числа детей. Если же учитывать также неуспевающих по одному предмету, то в некоторых группах II ступени неуспевающие составляли почти весь класс, за исключением 2-3 человек» [Блонский, 1961, с. 529]. Такая ситуация требовала немедленного решения. П. П. Блонский заявил о неэффективности «оставления» неуспевающих учеников на второй год. Вместо этого он подчеркивает необходимость с самого начала помещать слабого ученика в благоприятные условия, как можно раньше выявлять неуспевающих, организовать для них особые дополнительные занятия, не давать неуспевающим дополнительной общественной нагрузки, создавать им лучшую обстановку для занятий, развивать их и других мерах [Блонский, 1961, с. 530-532].

Подчеркивая значение способностей ребенка и особенностей его психического развития для его школьной успеваемости, С. Л. Рубинштейн (1889-1960) отмечает, что социальные факторы, влияние среды, обстановка также немаловажны: «Различная успеваемость разных учеников может быть

обусловлена многообразными причинами — интересом к учебе, который сумел вызвать педагог, предшествующей учебной подготовкой и т. п., а вовсе не только их способностями» [Рубинштейн, 2000, с. 578].

М. М. Рубинштейн, представитель антропологического платформы в педагогике, рассматривал «воспитание ребенка в единстве с закономерностями развития соматических структур и влиянием наследственности» [Марфина, 2011, с. 16], отмечая при этом неравномерность умственного развития, к примеру, его активизацию в возрасте юности, когда молодой человек может начать успевать по всем предметам, по которым ранее был неуспевающим [Рубинштейн, 1928, с. 42]. Суть представлений М. М. Рубинштейна — в гуманистическом понимании человеческой сущности, из которой вытекает необходимость осознания психологических причин школьной неуспеваемости и оказания помощи неуспевающему ребенку.

Известный ученый академик В. М. Бехтерев причины снижения умственной работоспособности у неуспевающих детей видел, в первую очередь, в нарушениях работы их мозга. Психолого-педагогическая запущенность как один из факторов также допускалась исследователем, однако основное значение, по его мнению, имело изучение мозговой деятельности ребенка. При этом В. М. Бехтерев признавал значимую роль наследственности и социальных факторов в формировании способностей личности: «...личность есть всегда и везде продукт биосоциальных условий, обязанный своим происхождением, с одной стороны, биологическому наследству, полученному от предков, а с другой стороны — социальным условиям окружающей среды» [Бехтерев, 1928, с. 259]. То есть на ребенка, обладающего определенной наследственностью, значительно воздействует общество, и комплекс данных воздействий определяет его успехи, в том числе учебные.

Ценным в разработке вопросов преодоления школьной неуспеваемости являются исследования А. П. Нечаева (1870-1948), который выдвинул тезис о важности психологических знаний для педагога, обоснованный еще

К. Д. Ушинским. Он начал разрабатывать педагогическую психологию еще в дореволюционный период [Нечаев, 1916], но наиболее значимые его исследования были опубликованы в 1920-30-е годы.

Большое значение А. П. Нечаев придавал вопросу психологической готовности ребенка к обучению, утверждая, что если начать процесс обучения (к примеру, чтению) преждевременно, то он не будет успешным: «Пытаться обучать ребенка чтению в то время, когда у него для этого не подготовлена еще душевная жизнь, — это довольно бесплодная работа» [Нечаев, 1997а, с. 316]. Под развитием душевной жизни, то есть психологическим развитием, ученый подразумевал формирование у ребенка процессов восприятия, речи, воображения, догадливости, понимания. А. П. Нечаев считал, что предупреждение неуспеваемости гораздо эффективнее, чем ее устранение. К примеру, он писал, что учить читать ребенка нужно начинать только тогда, когда он к этому действительному готов, то есть у него есть «известный общий уровень душевного развития» [Нечаев, 1997б, с. 316]. Он подчеркивал, что процесс обучения чтению должен стать не механистическим, а осознанным, а дети, не готовые к обучению в силу неразвитости внимания, воображения, речи, «должны подвергнуться ряду систематических педагогических упражнений» [Нечаев, 1997б, с. 317], среди которых педагог неожиданно называет не учебные упражнения, а занятия природоведением, беседы об окружающих предметах, прогулки, подвижные игры и т. п. [Нечаев, 1997б, с. 317]. То есть ребенку необходимо предоставить возможность свободно развиваться под чутким руководством внимательного взрослого, и тогда он постепенно приобретет готовность к обучению.

В качестве еще одного условия успешного обучения и отсутствия неуспеваемости А. П. Нечаев называет учет индивидуальных особенностей детей. В результате анализа процесса овладения чтением разными детьми исследователь замечает: «Очевидно, что в основе различных характеров процесса чтения детей лежат какие-то особенности их личного умственного

склада» [Нечаев, 1997б, с. 311]. Он призывает педагога быть психологом и внимательно изучать личностные особенности каждого ученика, чтобы сделать процесс обучения комфортным именно для него.

Для предупреждения школьной неуспеваемости А. П. Нечаев предлагал «занятия природоведением» (обучение восприятию окружающего мира), а также « беседы с детьми, сопровождаемые показыванием разных предметов и картин», рисование и подвижные игры [Нечаев, 1997б, с. 317]. А. П. Нечаев считается одним из основоположников экспериментальной психологии. Как отмечает А. А. Романов, его экспериментальные «исследования были посвящены проблемам утомления, внимания, внушаемости школьников, зрительной памяти и ассоциациям детей от 3 до 10 лет» [Романов, 2010, с. 45].

П. И. Растегаев как один из основоположников возникшей в 20-х годах XX века в России коррекционной педагогики обратил внимание на «временно ненормальных детей» [Растегаев, 1920], требующих от педагога особых усилий и специализированных программ обучения. В этот период в СССР отмечается большое количество беспризорных и, следовательно, педагогически запущенных детей, в развитии и обучении которых были упущены важные моменты, поэтому требовалась компенсация для восстановления уровня их развития, соответствующего возрасту. Дети с замедленным темпом развития представлялись исследователю особенными и требующими дифференцированного подхода, то есть специального обучения с учетом клинической картины. Еще одно направление исследований П. И. Растегаева — синдром дефицита внимания и гиперактивности. В 1920 году он первым в России предложил создать специальные условия для обучения у детей с проявлениями данного синдрома.

Видный отечественный педагог-экспериментатор С. Т. Шацкий уделял много внимания вопросам содержания школьного образования, способам повышения эффективности школьного урока. Проблеме школьной неуспева-

мости посвящена, в первую очередь, его работа «О ликвидации второгодничества». С. Т. Шацкий подчеркивал, что ученик, оставленный на второй год, испытывает сильнейшее чувство унижения, окружен презрением [Шацкий, 1980]. По приведенной им статистике, в современной школе (20-30-е годы XX века) около 10 % детей остаются на второй год [Шацкий, 1980, с. 277], причем «неуспевающих, конечно, значительно, почти вдвое, больше, чем второгодников» [Шацкий, 1980, с. 278]. По его мнению, «на неуспеваемость учеников имеют огромное влияние материальные и бытовые условия жизни детей» [Шацкий, 1980, с. 279], а также состояние их здоровья. Иными словами, улучшение жизни рабочего класса должно обязательно привести к сокращению количества неуспевающих.

Вторым фактором решения данной проблемы исследователь называл «методы организации учебных занятий, то есть вопросы методики» [Шацкий, 1980, с. 280], указывая на необходимость рационализировать обучение, искать новые формы и методы организации работы с учебным коллективом. По мнению С. Т. Шацкого, современные занятия в школе устроены таким образом, что ученики на них «разнообразными способами теряют время» [Шацкий, 1980, с. 281], массовые приемы обучения — «механическое списывание, громкое чтение, ведение собраний, наконец, “столбики”, которыми занимаются все наши миллионы школьников» [Шацкий, 1980], неэффективны и нерентабельны, и второгодничество — яркое тому доказательство. Вердикт исследователя однозначен: «второгодничество педагогически не может быть оправдано», более того, оно «бессмысленно и политически вредно» [Шацкий, 1980, с. 283].

С. Т. Шацкий горячо отстаивал активный творческий характер усвоения знаний детьми и справедливо утверждал, что преподавание, построенное на зурбажке, механическом запоминании текста, приводит к формированию нетворческого консервативного мышления школьников, к неуспеваемости и

второгодничеству. О. Л. Никольская называет его автором «подлинно творческой теории образования» [О введении всеобщего начального … , с. 32]. Творчество, по мнению С. Т. Шацкого, должно стать неотъемлемой составляющей как учебной деятельности обучающегося, так и методической работы учителя: «Я думаю, что и в области методических разработок, и в области учебников необходимо объявить массовый поход учительства. Необходимо, чтобы мы устраивали конкурсы, чтобы вызывали творчество педагогических масс и приобщали к этому все школы» [Шацкий, 1980, с. 269].

Проблема слабых, неуспевающих, отсталых учащихся волновала Н. К. Крупскую. Она считала работу с ними, процесс ликвидации их отставания более важными, чем работу с одаренными и выделяющимися своими успехами детьми. В статье 1928 г. она пишет: «Пусть лучше не сразу нам удастся осуществить меры в пользу особо преуспевающих, но пусть ни в каком случае отсталые не останутся без особых забот школы» [Крупская, 1958в, с. 334]. Только та школа, по мнению педагога, будет успешной и достойной звания советской школы, в которой не будет неуспевающих детей, в которой каждый ребенок получит свою долю внимания и заботы.

Н. К. Крупская призывала обнаруживать причины неуспеваемости, которые часто кроются в семье, в том, что не все родители хотят и могут оказывать детям должное внимание. Учитель в данном случае, по ее мнению, должен брать на себя функции родителей, частично их заменять, компенсировать их негативное влияние на ребенка. Иногда только он способен показать ребенку, какими на самом деле должны быть отношения между людьми. Высоко ставила она и роль коллектива, который не должен спокойно наблюдать за тем, как кто-то из его членов испытывает трудности, который обязан помочь. Ребенок в советском обществе должен чувствовать себя частью великого целого, это способно изменить его отношение к учебе и, как следствие, повысить успеваемость.

Вина за неуспеваемость учащихся, по мнению Н. К. Крупской, лежит, в первую очередь, на учителе. В статье «На некоторые злободневные темы» (1928) она утверждает: «Чем больше у учителя второгодников, тем, значит, хуже учитель, тем он беспомощнее» [Крупская, 1959а, с. 341]. Конечно, подобные обвинения многим учителям могли показаться неправомерными, однако такова была принципиальная позиция Н. К. Крупской, для которой ребенок являлся субъектом, не способным на сознательные действия по разрушению собственной жизни, и если такое происходило, то вина ложилась на взрослых. Учитель же при этом в большинстве случаев оказывался взрослым, более образованным и компетентным в вопросах обучения и воспитания, чем родитель, и именно он должен был противостоять неуспеваемости, учить так, чтобы детям было интересно, чтобы ни о каком второгодничестве не шло речи: необходимо «...давать детям такие задания, которые их интересуют, которые им по силам, на которых ребята растут, подчеркивала она [Крупская, 1959а, с. 341].

Учитель, в концепции Н. К. Крупской, — главная фигура: «От степени умения учителя наладить занятия зависит успеваемость ребят, зависит классная атмосфера» [Крупская, 1959а, с. 340]. По ее мнению, нет таких проблем, с которыми учитель не мог бы справиться, если он захочет, если он действительно гуманистически настроен и нацелен на позитивное восприятие каждого ребенка. Учитель при анализе причин неуспеваемости должен понять не то, почему ребенок отстает, а то, что он не так сделал, упустил. Это может быть, к примеру, неоптимальный для учащихся темп работы — слишком быстрый или слишком медленный, или перескакивание через трудности, то есть движение вперед, когда еще не все ученики усвоили материал [Крупская, 1959а, с. 341]. Н. К. Крупская также понимала, что для учителя одна из основных сложностей — это налаживание коллективной работы, так как ученики в классе имеют индивидуальные особенности, а учитель должен обу-

чать их всех вместе, причем так, чтобы все успевали. Залог успеха такой деятельности, по мнению Н. К. Крупской, в личности учителя. По этому поводу она писала: «Конечно, учитель тогда только может достичь дружной коллективной работы класса, если он любит и знает свой предмет» [Крупская, 1959а, с. 342]. Стимулом для учеников Н. К. Крупская считала также соперничание, которое в условиях новой школы превращалось в социалистическое соревнование. Однако и здесь ведущая роль принадлежала учителю: он должен был организовать социалистическое соревнование.

Борьбу с второгодничеством Н. К. Крупская сделала одной из своих основных задач, стараясь выявить причины этого негативного явления. Помимо равнодушия учителя, его неумения сделать процесс обучения интересным для ребенка (субъективной причины), педагог видела и объективные причины, например, переполненность классов, особенно на начальной ступени обучения, когда формируются базовые знания учеников и закладываются основы их дальнейшей успеваемости/неуспеваемости. В статье «О нулевке» (1931) она пишет: «У учителя часто ребят очень много, он и не знает ребенка, не знает, почему у ребенка промашки. Сейчас у нас человек по сорок бывает в нулевке, и это затрудняет дело» [Крупская, 1959б, с. 530].

Исходя из создавшейся обстановки, Н. К. Крупская ищет способы не только устраниить неуспеваемость, но и ее предупредить ее. В данном случае таким способом должно стать формирование менее многочисленных классов, в которых учитель мог бы уделить внимание каждому ученику. Ее последователями в подходах решения данной проблемы стали многие выдающиеся ученые, среди них Ю. К. Бабанский, А. А. Бударный, Б. П. Есипов, Л. В. Занков, Э. И. Моносзон, Т. Ю. Стульпинас и другие исследователи-педагоги.

В целом можно констатировать, что в первые послеоктябрьские десятилетия с началом динамичных преобразований в системе образования расмотрение проблемы школьной неуспеваемости, ее преодоления и профилактики получило продолжение в связи с целями и задачами, стоявшими перед

советской школой. Ученые вплоть до первой половины 1930-х годов во многом опирались на труды своих предшественников, выдвигавших идеи комплексного подхода к решению проблемы школьной неуспеваемости. Однако в связи с утверждавшимися в 1920-1930-е годы консерватизмом и усилением идеологизации школьного образования проблема школьной неуспеваемости приобретала новые грани. К середине 1930-х годов поиск путей преодоления и профилактики неуспеваемости стал осуществляться преимущественно в русле социальных и организационно-методических вопросов вследствие возникшей необходимости борьбы с неграмотностью, переориентацией системы школьного образования на «школу учебы», восполнением дефицита квалифицированных педагогических кадров, способных обучать по новым планам и программам.

В то же время именно 1920 и 1930-е годы, несмотря на трудности и противоречия этого периода, были насыщены плодотворными дискуссиями, фактами и событиями, находившими яркое отражение в педагогической публицистике, в контексте которых формировались основы объективного рассмотрения проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, преемственно связанные с исследованиями начала XX века.

Анализ теоретико-методологических основ изучения проблемы школьной неуспеваемости в отечественной педагогике первой трети XX века позволил обосновать ее как одну из наиболее устойчивых проблем педагогической теории, что актуализирует внимание к поиску ее решения современными исследователями.

В современной педагогической теории проблема преодоления и профилактики школьной неуспеваемости представлена в ее сложности и многоаспектности. Эта особенность рассматривается в существующих исследованиях данного проблемного поля, посвященных установлению причин и признаков неуспеваемости, анализу сущности и содержания понятия «неуспева-

емость», определению факторов влияния на школьную неуспеваемость, обоснованию методологических подходов к решению проблемы неуспеваемости. В данном контексте причины школьной неуспеваемости можно разделить на внутренние, связанные с психическими и физиологическими особенностями обучающегося, то есть индивидуальными особенностями, и внешние — социальные, обусловленные влиянием на учащегося социальных факторов. Среди внешних причин неуспеваемости выделяются также педагогические, проявляющиеся в недостаточной профессиональной компетентности учителя, его неумении полноценно организовать познавательную работу ученика. При этом, как показал анализ современных исследований, тесная взаимосвязь этих групп очевидна, поскольку, с одной стороны, социальные условия влияют на раскрытие возможностей школьника, с другой — одни и те же условия в силу особенностей развития учащегося могут по-разному влиять на успешность освоения им образовательных программ. В целом современные исследования, посвященные изучению различных аспектов неуспеваемости в 60-90-е годы XX века, способствовали значительному расширению представлений ученых и практиков о путях ее преодоления на более глубокой теоретической основе, ядром которой является комплексный подход, возникший в первой трети XX века. О преемственной связи современных подходов с исследовательскими поисками отечественных ученых в первой трети XX века свидетельствует развитие таких направлений в педагогической теории, как индивидуализация и дифференциация обучения, разработка технологий психодиагностики и коррекции, помогающих учащемуся преодолевать трудности в учебной деятельности, различные виды сопровождения.

Таким образом, можно отметить, что в начале XX века актуализация вопросов школьной неуспеваемости связывалась с развитием взглядов и концепций демократического и гуманистического толка известных ученых на образование, в первую очередь, на школьное обучение и воспитание. Эта тенденция заметно проявила в целенаправленном поиске путей преодоления и

профилактики неуспеваемости школьников на основе усиления внимания к психологическим аспектам проблемы, чему во многом способствовали исследования известных российских психологов, опиравшихся на новейшие достижения в области экспериментальной педагогики и психологии. Эти исследования послужили действенным импульсом к изучению влияния различных факторов на школьную неуспеваемость и поиску путей борьбы с неуспеваемостью на качественно новой теоретической платформе.

После окончания Гражданской войны, с началом динамичных преобразований в системе образования, рассмотрение проблемы школьной неуспеваемости, ее преодоления и профилактики получило продолжение в связи с целями и задачами, стоявшими перед новой, советской, школой. Исследователи 20-30-х годов XX века во многом опирались на труды своих предшественников, хотя в новых политических условиях проблема школьной неуспеваемости приобрела новые грани.

В 20-х годах XX века исследования педагогами и психологами проблемы школьной неуспеваемости получили продолжение в контексте обновления принципов и методов организации обучения и воспитания в духе гуманистической традиции с опорой на труды ученых начала XX века. Заметное внимание ученые-психологи П. П. Блонский, М. М. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. П. Нечаев, П. И. Растегаев и другие уделяли психологическим аспектам учебно-воспитательного процесса, в том числе изучению психологических особенностей учителя, о чем свидетельствовало открытие в 1920-е годы по инициативе Н. К. Крупской и П. П. Блонского исследовательской лаборатории, в которой изучалась проблема учителя.

Анализ работ отечественных педагогов и психологов 20-30-х годов XX позволяет сделать вывод о том, что среди путей преодоления школьной неуспеваемости наиболее актуальными являлись методы, обусловленные социально-педагогическими и организационно-методическими факторами:

дифференциаций обучения, индивидуальным подходом к неуспевающим ученикам, дополнительными коррекционными занятиями, усиленной предметно-методической подготовкой учителей, а также привлечением родителей к преодолению неуспеваемости школьников.

В целом можно констатировать, что в первые послеоктябрьские десятилетия с началом динамичных преобразований в системе образования рассмотрение проблемы школьной неуспеваемости, ее преодоления и профилактики получило свое продолжение в связи с целями и задачами, стоявшими перед советской школой. Преемственность подходов и концептуальных решений проблемы школьной неуспеваемости наблюдалась наиболее выражено в рамках образовательной реформы 1918-1931 гг.

В этот период ученые, вплоть до выхода ряда партийно-правительственных постановлений в начале 1930-х годов, во многом опирались на труды своих предшественников, выдвигавших идеи комплексного подхода к решению проблемы школьной неуспеваемости. Однако в связи с утверждавшимися в 1920-1930-е годы консерватизмом и усилением идеологизации и политизации школьного образования проблема школьной неуспеваемости приобретала новые грани. К середине 1930-х годов поиск путей преодоления и профилактики неуспеваемости стал осуществляться преимущественно в русле социальных и организационно-методических вопросов вследствие принятых в начале 1930-х годов документов о всеобуче (1931-1934 гг.) и усиления борьбы с второгодничеством, переориентацией системы школьного образования на «школу учебы», восполнения дефицита квалифицированных педагогических кадров, способных обучать по новым планам и программам.

В то же время первые послеоктябрьские десятилетия, несмотря на трудности и противоречия периода, связанные с усилившейся идеологизацией образования и вытеснением достижений ученых предшествующего этапа в поисках путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, были

насыщены дискуссиями между сторонниками концепций антрополого-гуманистической ориентации и учеными, педагогами, стоявшими на марксистских или приближенных к ним позициях. Вместе с тем сформулированные педагогами-марксистами организационно-методические и педагогические требования, связанные с доминантой в их взглядах социальной составляющей к организации учебного процесса в школе, несли в себе немало ценного в психолого-педагогическом плане, дополняя подходы к проблемам развития, обучения и воспитания ребенка. В данном контексте формировались основы объективного рассмотрения проблемы школьной неуспеваемости, преимущественно связанные с исследованиями начала XX века.

Выводы по первой главе

Анализ теоретико-методологических основ изучения проблемы школьной неуспеваемости в отечественной педагогике первой трети XX века позволил обосновать ее как одну из наиболее устойчивых проблем педагогической теории, что актуализирует внимание к поиску ее решения современными исследователями.

В современной педагогической теории проблема преодоления и профилактики школьной неуспеваемости представлена в ее сложности и многоаспектности. Эта особенность рассматривается в существующих исследованиях данного проблемного поля, посвященных установлению причин и признаков неуспеваемости, анализу сущности и содержания понятия «неуспеваемость», определению факторов влияния на школьную неуспеваемость, обоснованию методологических подходов к решению проблемы неуспеваемости. В данном контексте причины школьной неуспеваемости можно разделить на внутренние, связанные с психическими и физиологическими особенностями обучающегося, то есть индивидуальными особенностями, и внешние — социальные, обусловленные влиянием на учащегося социальных факторов. Среди внешних причин неуспеваемости выделяются также педагогические, проявляющиеся в недостаточной профессиональной компетентности учителя, его неумении полноценно организовать познавательную работу ученика. При этом, как показал анализ современных исследований, тесная взаимосвязь этих групп очевидна, поскольку, с одной стороны, социальные условия влияют на раскрытие возможностей школьника, с другой — одни и те же условия в силу особенностей развития учащегося могут по-разному влиять на успешность освоения им образовательных программ. В целом современные исследования, посвященные изучению различных аспектов неуспеваемости в 60-90-е годы XX века, способствовали значительному расширению представлений ученых и практиков о путях ее преодоления на более глубокой

теоретической основе, ядром которой является комплексный подход, возникший в первой трети XX века. О преемственной связи современных подходов с исследовательскими поисками отечественных ученых в первой трети XX века свидетельствует развитие таких направлений в педагогической теории, как индивидуализация и дифференциация обучения, разработка технологий психодиагностики и коррекции, помогающих учащемуся преодолевать трудности в учебной деятельности, различные виды сопровождения.

Проблема школьной неуспеваемости возникла в российской педагогике в середине и конце XIX века (Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, Л. Н. Толстой, П. Ф. Лесгафт, Н. Ф. Бунаков) и особенно актуализировалась в публикациях И. А. Сикорского, А. Н. Острогорского, М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, П. Г. Мижуева, К. Н. Вентцеля, Г. И. Рессолимо и др.). Исследователи выступали против приоритета знаний, распространенного в школьной системе того времени, бессмысленного заучивания учебного материала, механического характера обучения, перегрузки учеников различными предметами. Предупредить неуспеваемость и обеспечить ее уменьшение, по мнению ученых начала XX века, могли методы активизации обучающихся, использование в преподавании наглядности, индивидуальный, дифференцированный подход к каждому ученику.

Таким образом, можно отметить, что в начале XX века актуализация вопросов школьной неуспеваемости связывалась с развитием взглядов и концепций демократического и гуманистического толка известных ученых на образование, в первую очередь, на школьное обучение и воспитание. Эта тенденция заметно проявилась в целенаправленном поиске путей преодоления и профилактики неуспеваемости школьников на основе усиления внимания к психологическим аспектам проблемы, чему во многом способствовали исследования известных российских психологов, опиравшихся на новейшие достижения в области экспериментальной педагогики и психологии. Эти исследования послужили действенным импульсом к изучению влияния различных

факторов на школьную неуспеваемость и поиску путей борьбы с неуспеваемостью на качественно новой теоретической платформе.

После окончания Гражданской войны, с началом динамичных преобразований в системе образования, рассмотрение проблемы школьной неуспеваемости, ее преодоления и профилактики получило продолжение в связи с целями и задачами, стоявшими перед новой, советской, школой. Исследователи 20-30-х годов XX века во многом опирались на труды своих предшественников, хотя в новых политических условиях проблема школьной неуспеваемости приобрела новые грани.

В 20-х годах XX века исследования педагогами и психологами проблемы школьной неуспеваемости получили продолжение в контексте обновления принципов и методов организации обучения и воспитания в духе гуманистической традиции с опорой на труды ученых начала XX века. Заметное внимание ученые-психологи П. П. Блонский, М. М. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. П. Нечаев, П. И. Растегаев и другие уделяли психологическим аспектам учебно-воспитательного процесса, в том числе изучению психологических особенностей учителя, о чем свидетельствовало открытие в 1920-е годы по инициативе Н. К. Крупской и П. П. Блонского исследовательской лаборатории, в которой изучалась проблема учителя.

На основе анализа исследований отечественных педагогов и психологов 20-30-х годов XX века сделан вывод о том, что среди путей преодоления школьной неуспеваемости наиболее актуальными являлись методы, обусловленные социально-педагогическими и организационно-методическими факторами: дифференциаций обучения, индивидуальным подходом к неуспевающим ученикам, дополнительными коррекционными занятиями, усиленной предметно-методической подготовкой учителей, а также привлечением родителей к преодолению неуспеваемости школьников.

В целом можно констатировать, что в первые послеоктябрьские десятилетия с началом динамичных преобразований в системе образования рассмотрение проблемы школьной неуспеваемости, ее преодоления и профилактики получило свое продолжение в связи с целями и задачами, стоявшими перед советской школой. Преемственность подходов и концептуальных решений проблемы школьной неуспеваемости наблюдалась наиболее выражено в рамках образовательной реформы 1918-1931 гг.

В этот период ученые, вплоть до выхода ряда партийно-правительственных постановлений в начале 1930-х годов, во многом опирались на труды своих предшественников, выдвигавших идеи комплексного подхода к решению проблемы школьной неуспеваемости. Однако в связи с утверждавшимися в 1920-1930-е годы консерватизмом и усилением идеологизации и политизации школьного образования проблема школьной неуспеваемости приобретала новые грани. К середине 1930-х годов поиск путей преодоления и профилактики неуспеваемости стал осуществляться преимущественно в русле социальных и организационно-методических вопросов вследствие принятых в начале 1930-х годов документов о всеобуче (1931-1934 гг.) и усиления борьбы с второгодничеством, переориентацией системы школьного образования на «школу учебы», восполнения дефицита квалифицированных педагогических кадров, способных обучать по новым планам и программам.

В то же время первые послеоктябрьские десятилетия, несмотря на трудности и противоречия периода, связанные с усилившейся идеологизацией образования и вытеснением достижений ученых предшествующего этапа в поисках путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, были насыщены дискуссиями между сторонниками концепций антрополого-гуманистической ориентации и учеными, педагогами, стоявшими на марксистских или приближенных к ним позициях. Вместе с тем сформулированные педагогами-марксистами организационно-методические и педагогические

требования, связанные с доминантой в их взглядах социальной составляющей к организации учебного процесса в школе, несли в себе немало ценного в психолого-педагогическом плане, дополняя подходы к проблемам развития, обучения и воспитания ребенка. В данном контексте формировались основы объективного рассмотрения проблемы школьной неуспеваемости, преимущественно связанные с исследованиями начала XX века.

ГЛАВА 2. ПОИСК ПУТЕЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ, ОТРАЖЕННЫХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

2.1. Социально-исторические предпосылки актуализации педагогической публицистики первой трети XX века

Изучение источников позволяет констатировать, что педагогическая публицистика первой трети XX века характеризовалась интенсивным развитием, связанным, прежде всего, с происходящими в системе образования изменениями, и была заметно востребована. Страницы педагогических изданий представляли собой «основной канал информационного обмена мнениями».

В работах Н.В. Серебряковой [Серебрякова, 2021, с. 223] показано, что в начале XX века отечественная педагогическая публицистика, получившая заметное развитие в виде многочисленных периодических изданий (журналов, приложений к ним, газет, педагогических бюллетеней, педагогических листков, частных педагогических изданий, публикавших труды ученых и др.), освещала, помимо педагогической проблематики, целый круг вопросов, выходивших за рамки этой области, в том числе опыт культуры, отечественной и зарубежной истории, науки, государственного управления. Всего в начале XX века в России насчитывалось более 275 периодических изданий по педагогической проблематике и образованию. Все это явилось продолжением тенденции второй половины XIX в России, особенно последней его трети, характеризовавшейся бурным развитием периодических изданий, их выраженной дифференциацией, способствовавшей тому, что в начале XX века вопросы школьного образования и воспитания в педагогической периодике стали занимать центральное место [Серебрякова, 2021, с.224].

Педагогическая публицистика начала XX века, отличаясь продуктивным развитием, играла важную роль в распространении идей творческого преподавания, свободного от формализма и рутины, становилась ареной для оживленных дискуссий [Серебрякова, 2021, с. 225-226] Ценным при этом было то, что при разрешении вопросов, связанных с проблемами образования, в том числе со школьной неуспеваемостью, отечественные издания, в первую очередь педагогические журналы («Работник просвещения», «Рабочая школа», «Русская школа», «Журнал народного просвещения», «Вестник воспитания», «Педагогическое обозрение» и др.) опирались на идеи и практику видных русских педагогов, публицистов, представителей русской общественной мысли. Публикуемые статьи В. П. Вахтерова, М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, М. М. Рубинштейна и др., Публикации отличались ярко выраженным гуманистическим началом, являясь отражением активного поиска национального идеала образования, заботы о поступательном развитии отечественной школы, обновления педагогической науки и практики, - всего того, что и сегодняозвучно реалиям российской действительности [Серебрякова, 2021].

Кроме того, характерной чертой педагогической публицистики в эти годы явилось то, что она все более отчетливо, по сравнению с предыдущим периодом, стала приобретать статус транслятора и дискуссионной площадки для обсуждения передовых идей, связанных с гуманизацией и демократизацией школьного обучения и воспитания, выдвигавшихся известными представителями науки, культуры и образования. Это обстоятельство свидетельствовало об осознании педагогической общественностью перспектив российской школы.

Анализ педагогических изданий данного периода раскрывает полемику в сфере образования, которая возникла в среде общественных деятелей, ученых, учителей, русской интеллигенции. Педагогические издания дали возможность обществу широко обсуждать волнующие его темы, связанные с

обучением и воспитанием. Благодаря педагогической публицистике вопросы школы были перенесены в центр общественно-педагогической рефлексии. По словам Н. П. Юдиной это свидетельствовало «...о превращении образования в государственную и общественную ценность» [Юдина, 2006, с. 195].

За редким исключением все педагогические издания на своих страницах продвигали передовые взгляды в области народного образования, что так или иначе затрагивало проблему школьной неуспеваемости, поиск путей ее преодоления и профилактики. К началу XX столетия в России насчитывалось более двухсот педагогических изданий по народному образованию и воспитанию, что явилось отражением заметным общественно-педагогического движения, выступавшего за реформирование системы образования, включая профессиональную подготовку учителей.

Особенностью рассматриваемого периода явилось то, что отечественная педагогика отличалась противоречивостью взглядов между воспитанием в духе народности, православных традиций и воспитанием по образцу западной педагогики. Однако в целом педагогическую мысль того времени отличали гуманизм и демократическая направленность. Особенно ярко это проявилось в педагогической публицистике, игравшей свою, исключительную роль в оценке современного состояния обучения в школах России.

Актуализация теоретических проблем педагогики того времени определялась социально-историческими условиями, расширением сферы образования, возрастанием стремления широких слоев народа к знанию, превращением сословной школы в школу общую. Состояние теоретической мысли и важнейшие тенденции ее развития в начале XX века обусловливались общим прогрессом науки и внутренней логикой развития педагогической теории. Традиционно связанные с педагогикой философия, психология, социология, науки, основы которых вместе с конкретными методиками составляли наиболее существенную часть той среды, в которой формировалось теоретическое

знание об учебном процессе и его закономерностях. Проблемы теории процесса обучения, содержания образования, методов обучения оставались актуальными в течение всего периода, занимая одно из главных мест в трудах наиболее видных педагогов начала XX века.

Развитие наук о человеке, а также новой области психологии, экспериментальной, позволило выдвинуть идеи комплексного подхода изучения ребенка. Ребенок стал рассматриваться не только как объект воздействия социальной среды, но и как личность, активно влияющая на процесс воздействия, способная воспринимать, анализировать все явления окружающего мира, исходя из индивидуальных особенностей. Подобное понимание личности ребенка требовало более глубокого изучения, способствовало выработке более эффективных подходов и методов воспитания и обучения. В связи с этим подлежал новому рассмотрению вопрос о роли учителя в учебно-воспитательном процессе. На первый план выдвигалось такие качества учителя, как творческое мышление, разносторонняя образованность, глубокие знания своего предмета и методики преподавания, любовь к детям, уважение к личности ребенка, преданность делу. Однако, решение этих острых и сложных вопросов затруднялось глубокими противоречиями внутри самой системы образования. Сложившийся на тот момент кризис образовательной системы выражался в неразберихе и бюрократии как наверху в министерстве, так и на местах. Кроме этого, не было единой утвержденной концепции и проекта преобразований системы. В этих условиях огромной движущей силой, способной преодолеть затяжной кризис образования и школы, стала педагогическая публистика.

Основные проблемы, связанные с системой образования решались с учетом новейших идей западной педагогики, однако освоение этих идей педагогикой России не было механическим переписыванием или простым заимствованием. Прогрессирующее развитие отечественной педагогической

мысли было связано с критическим переосмыслением педагогических идей Запада.

В распространении материалистических взглядов на просвещение важное значение имела деятельность группы «Освобождение труда» (1893 г.), одним из основателей которой был Г. В. Плеханов. Его работы «Об изучении философии», «Основные вопросы марксизма» и другие, а также статьи в газетах [Богданова, 1989, с. 147-182] как «Об изучении философии», «Основные вопросы марксизма» и другие «Об изучении философии», «Основные вопросы марксизма» и другие касались вопросов построения процесса обучения и делали, таким образом, запрос на критику дидактических концепций. Г. В. Плеханов активно доказывал, несостоятельность эклектики, как метода рассмотрения общественных явлений [Плеханов, 1939].

Подъем педагогической публицистики, наблюдавшийся в начале XX века, подготавливал передовые умы и широкое учительство к восприятию новых преобразований в стране, и в школе, в частности. Появление новых печатных изданий, публикаций в них статей на острые темы, ведение живого диалога на страницах периодики, открытие новых имен публицистов, писателей, педагогов были связаны с ситуацией глубоких перемен и потрясений, происходивших в то время в России. Педагогическая публицистика, наполненная революционными мыслями, новыми идеями, выражаясь актуальные проблемы образования, привела к толчку интенсивного развития педагогической теории и практики, стала ключом, открывающим мир нового общественного сознания. При этом существенные проблемы отечественной педагогики, в том числе проблема школьной неуспеваемости, своевременно анализировались благодаря российской публицистике. Как отмечает Б. Х. Хамукова, «начиная с XIX века отечественная педагогическая публицистика... всегда выполняла просветительскую роль и вносила значительный вклад в развитие образования в России» [Хамукова, 2013, с. 90].

Анализ публицистических изданий показал, что их число в исследуемый период динамично пополнялось новой периодикой как общероссийского масштаба, так и местными официальными изданиями: «Свободное воспитание» (1907), «Педагогическое обозрение» (1912), «Начальное обучение» (1907), «Журнал Министерства народного просвещения» и «Педагогический вестник» Московского учебного округа.(1911), «Известия Московской городской думы», «Начальное обучение» (1907), «Журнал Министерства народного просвещения» и многие другие. С 1911 г. начала издаваться еженедельная популярная среди учителей педагогическая газета «Школа и жизнь» [Серебрякова, 2018].

Наиболее крупными и содержательными научно-педагогическими журналами были «Вестник воспитания» и «Русская школа». Представляя общественно-демократическую педагогическую мысль, эти журналы интенсивно разрабатывали проблемы научной педагогики и боролись за осуществление передовых идей в практике русской школы. Кроме того, эти журналы являлись наиболее востребованными в распространении гуманистических педагогических идеалов и освещении актуальных проблем научной педагогики, поскольку вступали в противоборство с косностью и формализмом в школьном обучении, отстаивая сохранение лучших педагогических традиций и реализацию передовых идей в практике русской школы.

Интерес к педагогической публицистике объяснялся еще и тем, что отечественная педагогика начала XX века отличалась ярко выраженной полемикой, в которой отражались противоречия между традиционной, официальной установкой на обучение и воспитание в духе «самодержавия, православия, народности» и подходами, бравшими за образец опыт европейской школы, при этом не всегда учитывались особенности и своеобразие культурных достижений России [К реформе школьного образования, 1906, с. 334].

В развернувшейся дискуссии обсуждались вопросы, связанные с разнообразием подходов к вопросам школы, пересмотром основ учебной деятельности, дидактических принципов обучения детей. Решение проблем воспитания и обучения в педагогических взглядах представителей антрополого-гуманистического и демократического крыла представлялось в контексте понимания необходимости организации настоящей, по их мнению, национальной школы, в которой усиление народного и гуманистического начала выражалось бы посредством формирования любви к родному языку, творчеству, уважению к личности ребенка, знанием детской психологии педагоги-гуманисты, отстаивая на страницах педагогической периодики общечеловеческие и гражданские ценности в школьном обучении и воспитании, тем самым способствовали упрочению и обогащению отечественной педагогической традиции.

Известные представители антропологического направления и идеологии демократической концепции образования К. Н. Вентцель, М. М. Рубинштейн, П. П. Каптерев, М. И. Демков, А. Н. Острогорский, Н. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров и другие в своих статьях указывали на усиление гуманистической составляющей в профессиональной подготовке учителя, подчеркивая его чрезвычайно важную роль в развитии отечественной системы школьного образования [Степанова, 2009б]. Все это находило отчетливое отражение в публицистике тех лет, когда не только педагогические, но и ведомственные журналы предоставляли свои страницы для обсуждения волнующих школьных проблем.

Дискуссия стала практически всеобщей и очень активной. Так, на страницах журнала «Работник просвещения», одного из ведущих изданий, освещались материалы I Всероссийского съезда по вопросам народного образования, проходившего в 1914 году под общим названием «Организация заведывания делом народного образования в земствах и городах», на котором горячо обсуждались вопросы модернизации школьной программы и в целом общей

реорганизации школы. В выступлениях деятелей образования отмечалось, что главными недостатками школы являются: «краткость срока обучения, его схоластический характер, оторванность от жизни и ее разнообразных потребностей» [Труды первого всероссийского … , 1915, с. 23]. Соответственно, с одной стороны, к школе предъявлялись требования по увеличению сроков обучения и продолжительности учебного года, с другой — по изменению школьной программы, характера сообщаемых знаний и методов обучения.

Анализ источников показывает, что в рассматриваемый период немало-важное значение в обсуждении вопросов школьного обучения имели официальные периодические педагогические издания, в первую очередь, «Журнал Министерства народного просвещения» [Серебрякова, 20]. Это издание обладало наиболее богатым идеологическим и культурным потенциалом и имело свою историю. В нем издавались работы К. Д. Ушинского, Н. В. Гоголя, П. Ф. Каптерева, В. В. Розанова, С. В. Соловьева и др. В Журнале, помимо Высочайших Указов и распоряжений Министерства народного просвещения, публиковались научные и научно-публицистические статьи и обзоры, посвященные различным отраслям научного знания. В то же время материалам, посвященным педагогической проблематике, отводилось особое место. Вопросы, поднимавшиеся в публикациях, касались необходимости пересмотра подходов к обучению в школах в России. В связи с этим журнал отводил на своих страницах место учебным, программным и методическим материалам, а также учебным планам, программам средней школы, программно-методическим документам об эстетическом, трудовом и физическом воспитании, о внеклассном чтении и др. Постоянно сотрудничавшие с журналами авторы выступали с критическими статьями, вскрывавшими недостатки в работе современной школы, которые приводят к школьной неуспеваемости, в подготовке учителя, управлении общим и педагогическим образованием, предлагаая свои проекты реформ.

Определенной вехой в развитии педагогической публицистики стало широкое обсуждение на страницах Журнала Министерства народного просвещения в 1915-1916 гг. «Материалов по реформе средней школы» — документа, который рассматривался как итог его работы. В те годы это явилось значительным событием, отражавшем заинтересованность не только общественно-демократических, но и официальных кругов в реформировании системы образования в России, которая уже не отвечала запросам общественного развития. В обсуждении предстоящей реформы приняли участие как радикально настроенные чиновники, так и известные ученые-педагоги, учителя-новаторы, руководители школ (П. Ф. Каптерев, И. А. Вышнеградский, В. А. Половцев и др.).

Необходимо отметить, что Журнал Министерства народного просвещения, несмотря на статус официального государственного издания, открыл возможность для широкого ознакомления с ним российской общественности в условиях фактически полной гласности, явившись важнейшим средством формирования общественно-педагогического мировоззрения, пропаганды прогрессивных педагогических идей и познакомив русское учителство с научными разработками в области дидактики [Серебрякова, 2022]. Обсуждение документов проходило в атмосфере дискуссий, состязательности мнений, что свидетельствовало о стремлении реформаторов реализовать педагогические идеи и подходы на практике, многие из которых отличались гуманистической направленностью (тесная связь обучения с воспитанием, связь школьного обучения с жизнью, усиление индивидуального подхода, возрастание роли семьи в совместном со школой решении вопросов школьного обучения и др.) [Аркин, 1957].

Немаловажное значение в развитии педагогической мысли и пропаганде новых методов обучения имел журнал «Свободное воспитание» (1907-1918 гг.), основной идеей которого стала идея ценности детства и защиты прав ребенка. Журнал популяризовал новые методы обучения, идеи

свободного и творческого развития ребенка, которые вдвигались видными представителями этого направления в русской педагогике К. Н. Вентцелем и И. И. Горбуновым-Посадовым. К. Н. Вентцель предлагал пересмотреть вопросы семейного воспитания, выступая против подавления воли ребенка, игнорирования его интересов и потребностей. На этих принципах, по мнению педагога, должна строиться семья будущего. Примечательно, что с этим журналом продуктивно сотрудничала с Н. К. Крупская, которой из-за ее мировоззренческих и политических убеждений большинство изданий отказывало в публикации статей. Журнал «Свободное воспитание» был в этом смысле почти единственным счастливым исключением, на страницах которого печатались все статьи Н. К. Крупской, о чем она с благодарностью вспоминала, находясь в вынужденной эмиграции [Серебрякова, 2023].

В журнале «Вестник воспитания», одном из лучших научно-популярных журналов того времени, публиковали свои статьи такие видные ученые, педагоги и психологи, как В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, А. П. Нечаев, В. П. Вахтеров, В. П. Острогорский, Д. И. Тихомиров, М. М. Рубинштейн, Е. Янжул и другие. Журнал, содействуя распространению прогрессивных взглядов на методы обучения в опоре на комплексное изучение возможностей ребенка и роль учителя в профилактике школьной неуспеваемости, способствовал пропаганде инновационных для тех лет идей в российских научно-педагогических кругах.

П. П. Блонский в статье «Задачи и методы новой народной школы», впервые опубликованной в журнале в 1915 году, отстаивал идею воспитывающего обучения на гуманистической основе, в котором главной задачей должно стать развитие умственных способностей. Он указывал на необходимость строить обучение и воспитание на основе знания закономерностей развития ребенка, уважать его личность, его потребности и интересы, ликвидировать «проклятое обособление школы от жизни», давать учащимся полноценное умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание.

Журналы «Рабочая школа» и «Русская школа» на своих страницах, давая обзор обсуждений проблем образования, волнующих граждан России в 1916 году, писал о желании народа, помимо предметов общего образования, более или менее основательно ознакомиться и с некоторыми практическими предметами. «Мы желаем, — заявляет один родитель, — чтобы наши дети выходили из школы уже подготовленными к той жизни, которая ожидает их с практическими вопросами … мы ждем пользы от учения детей, а дети что-то ее не приносят или приносят очень мало» [Казанцев, 1916, с. 62]. На страницах журнала «Русская школа» помимо этого обсуждались вопросы всестороннего развития личности ученика [Румянцев, 1914].

В издании «Журнал народного просвещения» за 1915-1916 гг. были напечатаны в качестве приложения работы Министерства народного просвещения «Материалы по реформе средней школы» как итоги, в которых упоминалась проблема школьной неуспеваемости [Вахтеров, 1895].

В этом смысле особое место занимал «Журнал Министерства народного просвещения» — официальное издание Министерства народного просвещения Российской империи (1834-1917), который всесторонне освещал состояния российского образования, развитие педагогической и научной мысли. В журнале, наряду с официальными документами правительства и сведениями о народном образовании, публиковались научные работы по всем областям знания. В таком подведомственном этому изданию журнале, как «Научное обозрение», публиковали свои статьи В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт, Д. И. Менделеев, Г. В. Плеханов и др., которые выступали с критическими статьями, вскрывающими недостатки современной школы, в подготовке учителя, управлении общим и педагогическим образованием, предлагая свои проекты реформ [Серебрякова, 2018].

Особую миссию Журнал выполнял, размещая на страницах его изданий предложенную Министром народного просвещения графом П. Н. Игнатьевым концепцию масштабной образовательной реформы, в первую очередь,

касавшуюся школьного образования в России, которая нашла поддержку как других периодических изданий, так и отдельных учебных заведений.

В вышеупомянутых журналах также приводилась различного рода статистика по вопросам образования и значительное количество статей, богатых фактическим материалом. В частности, по анкетным данным, собранным в 1914 году среди населения Москвы и Московской губернии, в ответах относительно обучения в школах, 72,5 % пришлось на пожелания по удлинению учебных курсов [Румянцев, 1911, с. 66-85].

В журнале «Русская школа» публиковалось много интересных статей, посвященных педагогическим взглядам русских писателей, ученых: Н. В. Гоголя, А. С. Пушкина, А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова, Д. И. Менделеева и др. Печатались крупные и принципиально важные работы П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова. В деятельности журнала участвовали видные педагоги, писатели, журналисты, прогрессивные общественные деятели: И. Ф. Анненский, П. И. Вейнберг, Я. Г. Гуревич, П. И. Лесгафт, И. И. Мечников, В. Д. Острогорский и многие другие. В. И. Чарнолуский прямо подчеркивал мысль «о невозможности сколько-нибудь существенных реформ в области образования без коренного изменения господствующего строя» [Чарнолуский, 1907, с. 34].

Важной предпосылкой актуализации педагогической публицистики начала первой трети XX века в России явилась деятельность известных представителей науки, культуры и образования, таких, как Л. Н. Толстой, Д. И. Менделеев, В. И. Вернадский и др., в творчестве которых проявилась такая грань, как стремление к просвещению народа. Их просвещенные взгляды и радение за судьбы русской школы объединяла идея непрерывности ступеней образования, в контексте которой основной задачей школы становилось личностное развитие учеников, усиление внимания к индивидуализации и социальной стороне обучения, что априори способствовало большей успешности в обучении детей [Менделеев, 1995].

В целом, как показывает анализ источников, педагогическая публицистика начала XX века способствовала болееному общественному отклику на процессы, происходившие в жизни школы, и отражению этих изменений в идеях ведущих деятелей педагогики и психологии данного периода времени. На страницах периодических изданий широко обсуждались основные вопросы педагогики, касающиеся целей и задач воспитания, содержания обучения на различных ступенях, психологические основы педагогики, ее философские аспекты и другие. Важным при этом являлось то, что в периодике освещалось мнение учителей по вопросам профессионально-педагогической деятельности. Таким образом формировался круг прогрессивно мыслящего сообщества, представители которого глубоко осознавали всю ответственность и важность своей профессии. Важным обстоятельством в данной связи, влиявшим на актуализацию педагогической публицистики, явился начавшийся в конце XIX — начале XX века процесс становления марксистского направления в отечественной педагогике. Ведущим представителем этого направления являлась Н. К. Крупская.

Анализ периодики начала XX века показал, что особое место в публикациях отводилось учению Н. К. Крупской о воспитании и образовании как методологической основе педагогики России конца XIX — начала XX века. В ее учении воспитание, образование и обучение рассматривалось в неразрывной связи с революционной борьбой рабочего класса за свое социальное освобождение.

Н. К. Крупская помещала в журнале статьи по вопросам педагогики. В № 7-8 за 1911 год была напечатана ее статья «Совместное обучение» [Крупская, 1911]. При этом Н. К. Крупская, находясь в эмиграции, получала отказ в печати своих статей из многих педагогических журналов. «Свободное воспитание» печатало все посыпаемое ею [Крупская, 1909; Крупская, 1910а; Крупская, 1911; Крупская, 1912; Крупская, 1909; Крупская, 1910б]. По этому

поводу она с благодарностью вспоминала: «Не могу не помянуть его добрым словом» [ЦГАЛИ. Ф. 122. Оп. 1. Ед. хр. 2155. Л. 1].

В своих первых статьях (1901) «Общественная сторона педагогических вопросов», «Школа и жизнь», опубликованных в газетах «Правда» и «Искра», Н. К. Крупская вскрыла одну из главных тенденций развития образования того времени — превращение школы сословной в школу общую. В ее трудах получили творческое развитие идеи всестороннего развития личности и соединения ее с производственным трудом. Благодаря отечественным газетам и журналам, ее идеи и взгляды в области образования социалистической ориентации становились в годы достоянием революционно настроенных масс, особенно в годы первой русской революции и продолжавшейся после ее поражения [Серебрякова, 2021; Серебрякова 2022].

Отечественная педагогическая публицистика, представленная такими газетами, как «Искра», «Гудок», «Звезда», «Правда», была той платформой, которая явилась транслятором идей об усовершенствовании российской школы [Крупская, 1912]. В «Правде» Н. К. Крупская поместила более 10-ти педагогических статей. Такая работа велась и в центре, и на окраинах России. Социалистические взгляды на образование развивались журналами «Просвещение» [Крупская, 1914], «Русская школа», «Для народного учителя», «Красный библиотекарь», «О наших детях», «На путях к новой школе» и др.

В периодической печати, легальной и нелегальной затрагивались главным образом проблемы школы и просвещения. В многочисленных работах Н. К. Крупской этого периода была представлена система идей, освещавших все сколько-нибудь значительные дидактические проблемы: сущность образования и обучения, проблемы содержания, методов и организационных формирований основ научного мировоззрения учащихся, методология и методы исследования учебного процесса, всестороннего развития личности и др. [Крупская, 1918; ЦГАЛИ. Ф. 122. Оп. 1. Ед. хр. 766. Л. 3].

Предпосылкой актуализации отечественной педагогической публицистики начала первой трети XX века явилась деятельность известных представителей науки, культуры и образования, таких как Л. Н. Толстой, Д. И. Менделеев, В. И. Вернадский и др., в творчестве которых проявилась такая грань, как стремление к просвещению народа. Их просвещенные взгляды и радение за судьбы русской школы объединяла идея непрерывности ступеней образования, в контексте которой основной задачей школы становилось личностное развитие учеников, усиление внимания к индивидуализации и социальной стороне обучения, что априори способствовало большей успешности в обучении детей [Менделеев, 1995].

Безусловно важным в усилении внимания российской общественности к педагогической публицистике того периода явилась просвещенная деятельность Л. Н. Толстого. Н. К. Крупская высоко ценила прогрессивные стороны педагогических исканий Л. Н. Толстого: «Самое сильное впечатление, — писала она, — на меня произвели педагогические высказывания Льва Толстого, устроившего у себя в 70-х годах сельскую школу, учившего там пару лет. Тогда Л. Н. Толстой был далек еще от всякого толстовства, с любовью отдался педагогическому делу, замечательно писал об учащихся, о ребятах, о методах преподавания, умел подойти к ребятам, замечательно сумел он вскрыть всю поэзию, всю радость, которую дает педагогическая профессия» [ГАРФ. Ф. 5445. Оп. 1. Ед. хр. 4. Л. 812]. «...Он (Л. Н. Толстой) в каждом ребенке видит человека и уважает его личность», — писала Н. К. Крупская в журнале «На путях к новой школе» [Крупская, 1928].

Важной особенностью начала XX века в исследуемом контексте явилась непрекращающаяся борьба сторонников теории формального и материального образования. При этом каждая из данных теорий менялась, и вместе с тем обнаруживалась их противоречивость, что вызывало необходимость найти наиболее широкую основу, на которой эти противоречия разрешались

бы. Результатом исследований в данном направлении явились новые дидактические концепции начала XX века, в рамках которых разрабатывались проблемы теории обучения [Плеханов, 1939].

Определенное значение в этом отношении имело и настроение педагогической общественности. Более дальновидные деятели понимали, что без осуществления новых принципов развития образования школа будет бесплодной [Иорданский, 1914]. Но над всеми этими соображениями довлела боязнь того, что возросшее влияние педагогической публицистики на общество, не ограниченное определенными рамками, может привести к развитию революционного мышления. В этом видели большую политическую опасность [Белоконский, 1989].

Характерным проявлением развития теории обучения, содержания образования, теории методов обучения были критика содержания и методов обучения в казенной школе, выяснение образовательной ценности отдельных учебных предметов, соотношение науки и учебного предмета, зависимость методов обучения от методов науки и от возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, выяснение условий успешного применения методов в школьной практике [Ивонинская, 1980].

П. Ф. Лесгафт, являясь представителем антрополого-гуманистического направления в педагогике, утверждал, что методы, ориентированные на механическое запоминание, нарушают и нормальное функционирование памяти как психической деятельности, простое запоминание связано с механическим воспроизведением, элементарным отражательным актом, при котором знание не усваивается учеником и не оказывает на него развивающего воздействия [Лесгафт, 1988а]. Он полагал, что методы обучения должны исключать механическую работу, стимулировать развитие мысли учащегося, возбуждать его сознательную активность. Педагогический метод должен создавать простор для умственных проявлений ребенка, и, усиливая эти проявления последовательной постановкой новых задач, культивировать познавательные способности

учащихся. Показывая педагогическую несостоительность методов, основанных на имитации, П. Ф. Лесгафт противопоставил ей активность и творческое начало, что являлось прогрессивной тенденцией в развитии теории методов обучения.

Весомый вклад в развитие психолого-педагогических основ проблемы школьной неуспеваемости внес П. Ф. Каптерев, посвятивши изучению данной проблемы многие свои публицистические труды. В них выявлялись формы и методы педагогического труда, их соотношение с процессами мышления учащихся различного школьного возраста, зависимость методов обучения от особенностей наук, определялись возможности эффективного применения методов в условиях классно-урочной системы. Рассматривая методы обучения в связи с интересами учащихся различных возрастов, П. Ф. Каптерев предложил собственную классификацию интересов. Свообразным было объяснение П. Ф. Каптеревым наглядности и элементарности педагогического метода. Он полагал, что основой всей психической жизни являются ощущения как душевые состояния, непосредственно связанные с деятельностью органов внешних чувств, из которых вытекают более высокие и сложные формы психической жизни: представления, понятия, идеи. Его отношение к наглядности было близко к идеям К. Д. Ушинского, считавшего, что педагог, признающий «необходимость сообразовываться в обучении с требованием человеческой природы вообще и детской в особенности», ведет ученика от конкретного к отвлеченному, от представления к мысли, и что такой ход учения основывается наочно установленных законах психики.

Важным для современной школьной практики является вывод П. Ф. Каптерева о том, что существенный признак наглядного метода заключен не в иллюстрировании общих положений, а в его элементарности, выражающейся в том, что содержание науки разлагается на составляющие ее элементы, которые изучаются последовательно от элементов к их сочетаниям и

затем сложным системам. С содержательной стороны, утверждал ученый, самое важное в методе то, каков «вид знаний, тот образ, в котором знание переходит от учителя к ученикам» [Каптерев, 1915, с. 344].

Обогащавшаяся дидактическими идеями П. Ф. Лесгафта, П. Ф. Каптерева, педагогическая теория получила развитие также в педагогических и методических работах В. П. Вахтерова, включая его публикации в журнале «Народное образование», который предлагал даже отказаться от термина «наглядное обучение» и заменить его «предметным обучением». В. П. Вахтеров обращался за доказательством преимуществ «предметного метода» к разнообразным источникам. По Вахтерову, предметный подход, рассчитан на все внешние чувства [Вахтеров, 1917]. Стремление прогрессивных педагогов, последователей Ушинского, обратить содержание и методы обучения в средство всестороннего развития личности созвучно современным требованиям к учителю современной школы.

В публиковавшихся трудах В. П. Вахтерова педагогические методы рассматривались в сравнении с научными, соотношение в них логического и психологического начал, обусловленность методов обучения возрастными особенностями и уровнем развития учащихся, развитием наблюдательности и интересов учащихся, доказывалась необходимость сочетания в них педагогически понятной наглядности и элементарности [Вахтеров, 1895].

Иначе рассматривались и интерпретировались методы, приемы, средства и виды учебной деятельности в «критической дидактике». Здесь считалось, что дидактика не должна исследовать внешние приемы преподавания, а быть «наукой о логическом составе того материала, который преподается учителем и познается учениками» [Гессен, 1995].

В целом противоречивый характер развития интереса к проблемам обучения, наличие большого числа разнородных концепций, возрастающая роль общенаучных методов в исследовании проблем обучения, включая школьную неуспеваемость, социальная обусловленность направления дидактических

исследований были одинаково присущи для педагогики России и Запада. Однако не все педагоги России явились пропагандистами дидактических идей Запада. Рассмотрение дидактических вопросов в российской практике во многом отличалось оригинальностью, а в ряде случаев большей содержательностью и перспективностью. Теоретики педагогики и деятели народного образования не могли не учитывать, что широким общественно-педагогическим движением выдвигались требования образования для всего народа, образования свободного, научного. Единомышленниками и последователями взглядов К. Д. Ушинского явились видные представители педагогической теории начала XX века.

Развитие промышленности требовало распространения естественно-научных знаний и, соответственно, изменений в постановке среднего образования, которому отводилась роль основы для подготовки людей, способных обеспечить экономический и технический прогресс. Этого же требовало все развитие общественной жизни. В условиях общественного подъема и революционного движения все более ощущалась потребность в людях мыслящих, инициативных, росло чувство неудовлетворенности школой и стремление к ее переустройству, и развитие педагогической публицистики, как и всякого явления, было подчинено закономерностям, ему присущим. Оно имеет свою логику, опирается на ранее накопленный материал, так или иначе использует его. Многие плодотворные идеи были завещаны ей общественно-педагогическим движением 60-х годов XIX века, педагогикой К. Д. Ушинского, дидактическими идеями Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого.

Важно отметить, что развитие педагогической публицистики начала XX века явилось продолжением традиции общественно-политического движения 1860-х годов в условиях нарастания революции, в рамках которого получала свое развитие педагогическая традиция, проявлявшаяся в социальном характере противостояния интересов представителей передовой педагогики

того времени и сторонников педагогики консервативной. Эта борьба находила отражение в статьях Журнала министерства народного просвещения, дидактических руководствах (А. Анастасиев, А. Аннинский, П. Бобровников, Н. Грунский и др.), работах К. Победоносцева, А. Мусина-Пушкина, В. Фармаковского и других деятелей, близких к Министерству Просвещения.

В то же время следует отметить, что отношение консервативной педагогики к дискуссии на страницах педагогических изданий было двойственным. Более консервативные деятели, оставаясь приверженцами традиций времен Л. Н. Толстого и И. Д. Делянова, резко отрицательно высказывались о таких «опасных» вещах, как свободное воспитание и свободная школа. Другие, В. К. Анреп, В. Ф. Залесский, П. И. Книпер и пр., полагали, что жизнь требует изменений в постановке учебно-воспитательной работы школы, ибо в интересах экономического развития страны и для обеспечения успехов в международном соперничестве нужно повышать умственное развитие учащихся, одновременно усиливая религиозно-монархическое воспитание. Однако педагоги как прогрессивного, так и консервативного толка не могли не считаться с мнением классиков педагогики и потому сходились в едином мнении о необходимости развития и переустройства системы образования.

2.2. Развитие гуманистической направленности преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в отечественной педагогической публицистике начала XX века

Педагогическая теория начала XX века формировалась путем сложных и противоречивых исканий. Основным отличием педагогической мысли этого периода являлась ее гуманистическая направленность. Наследие основоположника русской педагогики и народной школы К. Д. Ушинского, пронизанное идеей гуманизма, получило дальнейшее развитие в работах последователей выдающегося педагога. Стержневой идеей она прослеживается в творчестве отечественных педагогов и публицистов: П. Ф. Каптерева, Л. Н. Толстого, В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля и многих других, а также в трудах Н. К. Крупской, П. П. Блонского, М. М. Пистрака, А. П. Пинкевича, С. Т. Шацкого, которые обогатили педагогическую науку прогрессивными идеями народности, демократизма, гуманизма.

Заметным стимулом формирования гуманистических основ школьного обучения в этот период явилось развитие психологических основ педагогики, в первую очередь, экспериментальной психологии, что расширяло возможности комплексного подхода к изучению ребенка не только как объекта воздействия средовых факторов, но и как субъекта педагогического процесса, который в процессе личностного развития способен активно влиять на процесс преобразования окружающей действительности.

В то же время, исследования в области экспериментальной психологии, достаточно активно освещались педагогической публицистикой, вызывая интерес ученых и педагогов того времени к изучению личности ребенка на более глубокой основе и связанному с этим поиску эффективных методов обучения.

В свою очередь, эти процессы актуализировали вопросы профессиональной подготовки учителя, развитию ее гуманистических основ, являв-

шихся отражением идей «прогрессивной педагогики о системном антропологическом знании...» [Степанова, 2009б, с. 81]. Исходя из этого, в подготовке учителя главная задача - развитие творческого мышления, глубокие знания своего предмета и методики его преподавания, любовь к детям, уважение к личности ребенка, преданность делу.

Следует отметить, что рассмотрение проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, которая, на первый взгляд, не касалась политики, так или иначе испытывало влияние злободневных социальных и политических вопросов. Требования реформирования системы образования России, принципы новой свободной школы в их истинном значении не могли безоговорочно приниматься официальной педагогикой по политическим мотивам, поскольку они в ряде случаев не лучшим образом согласовывались с задачей «укоренения» в сознании подрастающего поколения религиозно-монархического мировоззрения. В частности, такой сторонник официальной педагогики, как К. П. Победоносцев, прямо заявлял: «Всякий верующий принадлежит к церкви, а церковное учение, основанное на доктрине, и потому основа учительства должна быть доктринальной» [Победоносцев, 1905, с. 5].

Анализ источников свидетельствует о том, что внимание общества к вопросам школьного образования и, соответственно, к проблеме неуспеваемости, не может объясняться только развитием педагогической мысли и публицистики, поскольку для этого существовали более глубокие причины социально-экономического и политического характера. Начиная с конца XIX века, вся система учебно-воспитательной работы школы в России совершенно не соответствовала потребностям экономического и культурного развития страны. Педагоги этого периода говорили о том, что технический и промышленный прогресс «требует прежде всего известной высоты умственного развития» [Труды 1-го всероссийского ... , 1908, с. 166].

Вместе с тем, общественный подъем, начавшийся в конце XIX века и наблюдавшийся в начале XX века, развитие частной и общественной инициативы в деле просвещения, — все это вызывало к жизни свежие педагогические идеи и стремление к их практическому осуществлению. Среди учителей начальной школы было немало демократически настроенных людей, искренне преданных делу просвещения, стремившихся дать детям народа больше, чем это предусматривалось официальной политикой. Несмотря на трудности, обусловленные господствующей школьной системой, они пытались будить собственную мысль школьника, его интерес к знаниям, чтобы после окончания школы он мог расширять и пополнять свои познания.

Поиски путей решения проблемы школьной неуспеваемости учащихся, воспитания у них стремления к серьезным и глубоким знаниям находили отражение не только на страницах педагогических изданий, но и в самой школе, особенно в тех случаях, когда своим существованием школы были обязаны общественной инициативе. В таких школах имелась достаточная материальная база, туда привлекались высококвалифицированные педагоги. Однако им отводилось скромное место в общей массе казенных школ, постановка учебной работы в которых находилась на низком уровне. Одновременно с этим передовые для того времени школы нередко использовались прогрессивными педагогами в их дидактических исследованиях как своеобразные экспериментальные базы для проверки новых организационных форм и методов обучения, способствующих росту познавательной деятельности. Прогрессивные дидактические идеи развивались в борьбе против казенной педагогики, о чем свидетельствовала их критическая направленность.

Важно, в связи с этим, отметить тот факт, что российской гуманистической педагогической традиции изначально был присущ постоянный интерес к личности ребенка, особенностям его развития, который отчетливо проявился в начале XX века в России благодаря заметному развитию экспери-

ментальной психологии и педагогики, сопровождавшемуся распространением этих достижений в учительских и научно-общественных кругах. При этом особенность перспективных новаторских поисков проявилась в новых подходах к изучению детской природы на основе идеи К. Д. Ушинского о системном антропологическом знании о человеке. Данная тенденция, получив новый импульс к развитию в России, повлияла на появление научных и педагогических сообществ, которые отстаивали в своем творческом поиске гуманистические принципы образования и воспитания.

Не потеряли своей актуальности идеи педагогов, выступавших за гуманизацию обучения, о том, что необходимо меньше учить, наставлять, обучать, а больше помогать детям учиться, помогать в самостоятельных занятиях. «Образование по самому существу своему, — подчеркивал в связи с этим К. Н. Вентцель, — требует свободных активных усилий со стороны ребенка и может быть получено им только путем самостоятельной работы. Без личного труда, без личных усилий нет и не может быть образования. И вся наша задача в деле образования наших детей сводится к тому, чтобы поставить их в благоприятные условия для завоевания путем собственной самостоятельной работы этого образования» [Вентцель, 1923, с. 28].

Важно отметить, что через многие публикации тех лет проходила общая для русской прогрессивной педагогики мысль о том, что ученик не только объект образовательного и воспитательного воздействия, он является одновременно и субъектом учебного процесса. В школе, по мнению известных педагогов, нужно «выше всего ценить свободное проявление духа ребенка, самостоятельную работу его ума» [Горбунов-Посадов, 1907, с. 28].

В большей степени педагоги, выступавшие за гуманизацию процесса обучения, считали, что единственной прочной и надежной основой учебного должно стать живое стремление учащихся к знанию, их собственные усилия, их активный труд. «Объясните учащему сколько угодно какое-нибудь правило, — писал по этому поводу П. Ф. Каптерев, — и, если он сам не поймет

в чем дело, то есть не проявит необходимой собственной умственной деятельности, то все объяснение будет напрасно, правило останется чуждым учащемуся, будет находиться вне его сознания, не войдет в него» [Каптерев, 1982, с. 6]. Таким образом, призывы представителей научной, педагогической общественности «меньше учить, наставлять, обучать, а помогать детям учиться, помогать им в их самостоятельных занятиях» все чаще звучали в педагогической среде.

Революционная ситуация в России в те годы способствовала активизации интереса к проблемам народного образования, о чем свидетельствует появление различного рода учительских объединений и общественных собраний с участием видных представителей педагогической общественности и деятелей народного образования: Политический клуб учителей (1904), Московское педагогическое общество (1905), Всероссийский учительский союз — ВСУ (1904) и др. Учительские объединения создавали свои собственные издания («Вестник учителей», «Вестник ВСУ», информационные бюллетени).

На первом всероссийском съезде учителей отмечалось, что «Образование, по самому существу своему, требует свободных активных усилий со стороны ребенка и может быть получено им только путем самостоятельной работы. Без личного труда, без личных усилий нет и не может быть образования. И вся наша задача в деле образования наших детей сводится к тому, чтобы поставить их в благоприятные условия для завоевания путем собственной самостоятельной работы этого образования» [Труды 1-го всероссийского съезда … , 1909].

Издания играли важную роль в оживленном обсуждении вопросов, развернувшимся на страницах изданий, которые касались улучшения положения в системе школьного образования, а именно: демократизация управления школой, социальная защита учителей, критика школьных программ, методы обучения и др. Помимо этого, на страницах журналов велась научная поле-

тика в связи с реформированием системы образования, публиковались аналитические статьи гуманистической ориентации известных педагогов: В. П. Вахтерова, Н. В. Чехова, лидера Всероссийского союза учителей В. И. Чарнолуского и др.). В частности, вопросы школьной неуспеваемости В. И. Чарнолуский рассматривал с позиций недопустимости жесткого регламента школьных программ и создания для учителей «особенно «низшей и начальной школы» крайнего положения, ущемляющего личность педагога, и возложение на него обязанностей «полицейского характера» [Поздняков, 2016, с. 225]. При этом, как видно из анализа публицистических материалов тех лет, в проекции некоторых аспектов дискуссии на современную ситуацию, есть основание утверждать, что они вполне созвучны сегодняшнему дню.

В педагогических изданиях начала XX века эти идеи развивались педагогами и конкретизировались применительно к вопросам организации учебно-воспитательной работы в школе, к содержанию и методам обучения, к постановке самостоятельных занятий школьников и так далее, что в целом, способствовала формированию системного представления о решении проблемы преодоления школьной неуспеваемости. Со страниц педагогических изданий, начиная с конца XIX века, все активнее звучало требование прогрессивных педагогов «изменить методы преподавания в направлении пробуждения творчества и самодеятельности детей» [Труды 1-го всероссийского съезда..., 1909 г.].

На страницах журнала «Свободное воспитание», выходившего с 1907 по 1918 г., пропагандировалось учение Л. Н. Толстого, печаталась критика существовавшей школы России, отстаивались права ребенка. Журнал поддерживал идеи свободного и творческого воспитания, приводя опыт свободных школ за границей. Огромная роль в развитии педагогической мысли, пропаганде новых методов обучения принадлежит этому журналу. Центральной мыслью журнала стала идея ценности детства. Видными представителями

этого направления в русской педагогике были К. Н. Вентцель и И. И. Горбунов-Посадов. В статье «Свободное воспитание и семья» К. Н. Вентцель пишет о своем представлении семьи будущего. Он призывает родителей к взаимному согласию в выработке цели воспитания детей, а для этого считает нужным организовывать клубы, кружки, союзы родителей [Вентцель, 1912].

В журнале «Вестник воспитания», содействовавшем распространению прогрессивных для своего времени взглядов на воспитание и образование, публиковал свои статьи видный педагог В. П. Острогорский, ученые — В. М. Бехтерев, И. И. Янжул и др. В журнале достаточно подробно освещались вопросы экспериментальной педагогики и ее применения в школьном обучении.

П. Ф. Каптерев рассматривал эвристическую форму обучения как средство возбуждения умственной деятельности, которая исключает скуку и невнимательность ученика в классе, вносит в школу дух жизни, труда, деятельности, ставит ученика перед необходимостью постоянной работы, умственного напряжения. «До тех пор, пока самодеятельность духа будет считаться венцом развития, — писал он, — до тех пор останется желательным, чтобы во всех школах была вводима эвристическая форма обучения» [Каптерев, 1915, с. 349]. Эвристическая форма обучения, по мысли П. Ф. Каптерева, предполагает определенную последовательность в познавательной деятельности ученика, а именно: сначала ученики изучают самые предметы, факты, явления и только потом самостоятельно делают выводы и обобщения. П. Ф. Каптерев подробно разъяснял, каким путем учитель может помочь ученику увидеть, как из анализа и сравнения конкретных фактов возникают общие положения, из комбинации последних возникают еще более широкие и отвлеченные формулы. Ученик может самостоятельно делать обобщения, в этом для него нет ничего непосильного, ибо «каждое обобщение и формула есть естественный и необходимый результат изучения фактов, их свойств и отношений» [Каптерев, 1915, с. 35]. П. Ф. Каптерев обращал внимание на то,

что в процессе обучения важно и необходимо «усвоение метода работы, приобретение навыка, искусства в работе, в сфере данной науки...» [Каптерев, 1915, с. 109]. Иными словами, в основе взглядов П. Ф. Каптерева лежала идея развивающего обучения.

Полемически талантливыми были выступления В. П. Вахтерова на страницах педагогической периодики, который высказывался против догматических методов обучения, в чем видел одну из главных причин неуспеваемости ученика. По мнению В. П. Вахтерова, рациональные методы ставят ученика в положение исследователя, не столько сообщая знания, сколько уча его приобретать знания самостоятельно. При этом В. П. Вахтеров исходил из того, что ребенок в жизни, в школе, в играх все время наблюдает, производит опыты, сравнивает, отвлекает, систематизирует, анализирует, обобщает, но делает это он неумело, наивно, пользуясь самыми примитивными приемами. Следовательно, одна из важнейших педагогических задач школы — «внести в эти процессы свою долю света, заимствуя его из опыта науки, упрощая ее приемы и методы до степени развития учеников, сделать эти приемы привычными путем повторений» [Вахтеров, 1913, с. 388].

Учитель ставит перед учеником, отмечал В. П. Вахтеров, ту или иную задачу, дает материалы, а ученик сам, собственными усилиями снова отыскивает, открывает то, что было открыто и изобретено до него. При этом он не только приобретает знания, но и учится тому, как их приобрести, как самому наблюдать, самому экспериментировать. «Разбудить мысль ребенка, незаметно помочь ему найти правильный путь для решения задачи, отмечал педагог, — вот истинная роль учителя, ведь одна мысль, глубоко продуманная, способствует духовному развитию в гораздо большей степени, чем десять взятых на веру» [Вахтеров, 1901, с. 174].

Подобная направленность была и в выступлениях и публикациях сторонников теории свободного воспитания. В идеальном, с их точки зрения, воспитательно-образовательном учреждении наставник будет «вести дитя

творческим путем от одной истины к другой, так, чтобы весь процесс приобретения знаний был для него рядом постоянных открытий, которые, хотя оно делает и при помощи учителя и наставника, но делает все же само, и знание таким образом является для него как нечто активно добытое, а не пассивно воспринятое» [Вентцель, 1923, с. 19].

Взгляды педагогов П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского и др., выражают общую тенденцию в прогрессивной дидактике того времени. Тенденция эта проявилась не только в критике методов, ставивших ученика в пассивное отношение к изучаемым предметам, но и в попытках выяснить стимулы и условия успешной учебной деятельности учащихся.

Отмеченная тенденция отражала дискуссию, которая развернулась на страницах педагогических изданий между представителями разных направлений, отстаивавших приоритет того или иного метода в решении вопросов преодоления школьной неуспеваемости, в частности, интерес к трудовому и генетическому методам. При этом трудовой метод рассматривался не как простое увлечение различными детскими занятиями, а представлял собой попытку использовать все возможности для того, чтобы теснее связать обучение с личным жизненным опытом детей. Трудовой метод предполагал «непосредственное ознакомление с объектами, явлениями и законами живой и неживой природы на труде и при помощи труда: путем экскурсий (на природу, заводы, фабрики, музеи, мастерские и т. д.), опытов, проделываемых учениками над растениями, почвой, металлами, деревом и другими органическими и неорганическими веществами, путем обработки этих веществ, выделывания разных вещей из бумаги, картона, глины, дерева, песка, при помощи изготовления самодельных наглядных пособий.

Безусловный научный интерес в связи с изложенным выше имеют идеи П. П. Блонского о необходимости гуманизации школьного обучения. Значи-

мой статьей П. П. Блонского, которую опубликовал один из лучших научно-популярных российских журналов начала XX века «Вестник воспитания», можно по праву считать «Задачи и методы новой народной школы» (1915), которая позже (1918 г.) вышла отдельным изданием. В ней ученый определил основную цель воспитания как «доведение до полного, совершенного развития заключенный в ребенке еще в зачаточном состоянии образ человека» [Блонский, 2018, с. 38]. Подобные размышления проходят через целый ряд его работ. Блонский считал, что народная школа должна быть «школой человечности» [Блонский, 1979б]. Как и многие его единомышленники — известные ученые В. М. Бехтерев, В. П. Вахтеров, А. П. Нечаев, М. М. Рубинштейн, А. П. Нечаев и др., он развивал антропологический принцип воспитания, выдвинутый К. Д. Ушинским, считая, что новая школа должна опираться на комплекс знаний о человеке, способном к творческому преобразованию окружающей его действительности. «Творчество ребенка, — писал Блонский, — развитие инициативы и самостоятельности есть страхование будущих поколений от пассивности и инертности» [Афанасьев, 1909, с. 1]. Отсюда ценность работ П. П. Блонского, посвященных психологическим аспектам обучения и воспитания, в которых он отстаивал идею необходимости психологизации процесса обучения и воспитания, подчеркивая строгую обязательность знания педагогом возрастных особенностей детей. В таких известных работах, как «О так называемой моральной дефективности», «Развитие мышления школьника» и др., которые изначально публиковались в «Вестнике психологии», обобщаются результаты изучения Блонским актуальных проблем педагогической психологии [Серебрякова; Степанова, 2022].

Пропагандируя генетический метод в педагогике, П. П. Блонский в то же время обращал внимание на решение другой важной задачи. По мнению ученого и других сторонников биогенетического метода, чтобы добиться успехов в учебном процессе, необходимо предварительно решить другую задачу, а именно — сделать доступными сообщаемые ему знания. Но добиться

этого, подчеркивал ученый, не так просто: для ребенка, мысль которого не развита, истиной является лишь то, что он непосредственно воспринимает внешними чувствами, за явлениями он не видит сущности [Блонский, 1916; Блонский 1918]. Это объективно существующее в учебном процессе противоречие можно разрешать посредством генетического метода. При этом он утверждал, что у ребенка имеются наследственные задатки, которые обусловливают индивидуальные особенности его умственного и физического развития, однако раскрываются они под влиянием внешних условий. Человеческая личность, по мнению П. П. Блонского, базируется на определенной врожденности. «Во врожденности, — писал он, — мы должны искать ядро человеческой личности» [Цит. по: Серебрякова, Степанова, 2022, с. 153].

Рассмотрение П. П. Блонским общепедагогических вопросов фактически выводило на обсуждение проблемы школьной неуспеваемости. Со своими единомышленниками-известным учеными-психологами Д. Д. Бекарюковым, Л. С. Выготским, Н. И. Озерецким, М. М. Рубинштейном, он начал разработку психолого-педагогических аспектов проблемы школьной неуспеваемости, считая, что одной из основных причин неуспеваемости является биологическая составляющая ребенка: различного рода нарушения, и, чаще всего встречающиеся, задержки в его психическом развитии. Исходя из этого, предлагался ряд мер, в том числе направленных на то, чтобы сделать доступными сообщаемые учащемуся знания. В то же время он понимал, что добиться этого не так просто, когда мышление ребенка не развито. При этом истиной является лишь то, что он непосредственно воспринимает внешними чувствами, а за явлениями не видит сущности [Блонский, 1918]. Разрешение этого объективно существующего в учебном процессе противоречия П. П. Блонский видел в использовании генетического метода, суть которого заключалась в том, чтобы знакомить учащихся с добытыми наукой результатами.

тами, давать возможность ученикам «пережить в сокращенном виде» историю открытий, проследить генезис науки. Практически это означало введение в обучение элементов историзма [Серебрякова, Степанова 2022].

Достаточно современны идеи и выводы П. П. Блонского, относящиеся к причинно-следственным факторам школьной неуспеваемости, среди которых он особо выделял профессиональный уровень современного ему учителя. Подвергая критике «учительские выверты», то есть увлечение новаторскими педагогическими технологиями, поиск методических новинок и т. п., он писал о том, что многие учителя не проявляют в своей деятельности главного — не стремятся разобраться в истинных потребностях ребенка, действуя схематически и считая нужным в первую очередь учить, а не воспитывать [Блонский, 1979, с. 178]. Отсюда причины отсутствия у детей интереса к учебе и неуспеваемости учеников ученый видел, в первую очередь, в недостаточном внимании к ним со стороны учителей, в их нежелании быть психологами. Призывая учителя к постоянному профессиональному совершенствованию, он подчеркивал, что «учитель, если не учится, не учитель» [Блонский, 1918, с. 67].

В решении проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости П. П. Блонский уделял особое внимание развитию навыков внимания у школьников, подчеркивая, что «внимание является необходимым условием хорошего учения» [Анастасьев, 1909, с. 446]. Ученый пришел к выводу, что во время занятий необходимо устранять все, что отвлекает внимание ребенка. Кроме того, П. П. Блонский говорил о целесообразности рациональной нагрузки ребенка заданиями и смене видов деятельности, которая зависит от возраста школьника. По-прежнему современны рекомендованные учителям правила, сформулированные П. П. Блонским: обучение проходит легче, если оно 1) связывает учебную тему с жизнью самого ребенка и его собственным опытом; 2) связано с деятельностью; 3) эмоционально; 4) наглядно. При

этом он считал целесообразным выработать трудовую психотехнику для формирования правильных навыков учения: 1) не мешать чужой работе; 2) помогать товарищам; 3) уметь работать в коллективе; 4) уметь соблюдать экологию труда (не работать с надрывом, не перегружать себя и т. п.) [Блонский, 1979, с. 446].

Выявление основных характеристик неуспевающих детей помог П. П. Блонскому осознать такие причины школьной неуспеваемости, как «болезненность и слабость детей, неблагоприятная домашняя обстановка, плохое умственное развитие и слабая заинтересованность школой» [Степанова, 2018, с. 112]. По-прежнему современен вывод ученого по поводу отсутствия вины ребенка в том, что он плохо учится. Только взрослый, по его мнению, способен и обязан разобраться в сложной ситуации, помочь ребенку улучшить его успеваемость.

Несколько позже, сформулированные П. П. Блонским ценные идеи и подходы гуманистической ориентации к построению педагогического процесса, отражавшие поиск путей решения проблемы школьной неуспеваемости, получили свое развитие в первые послеоктябрьские десятилетия [Блонский, 1930].

Особую роль в распространении концептуальных подходов гуманистической направленности к решению вопросов школьного обучения на качественно новой основе, которые напрямую затрагивали проблему преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, сыграли исследования сыгравшие работы А. Н. Лазурского, А. В. Нечаева, В. П. Кащенко и др., освещавшиеся в набиравших силу в те годы таких журналах, как «Вестник психологии», «Ежегодник экспериментальной педагогики», «Педология», «Обозрение психологии» и др.

А. П. Нечаев, последователь идеи К. Д. Ушинского и единомышленник П. Ф. Каптерева, которые делали акцент на необходимости всестороннего

изучения детской природы, фактически открыл дорогу развитию детской психологии в России, возглавив новое научное направление — экспериментальную педагогику. Во многом распространению его идей в научном сообществе и организованных исследований способствовали публицистические издания, в которых печатался не только сам Нечаев, но и его современники, известные ученые, врачи и педагоги — А. Ф. Лазурский, В. П. Вахтеров, В. А. Вагнер, А. А. Крогиус, Г. И. Россолимо и многих других [Князев, 2017].

В статье «Психологический анализ процесса понимания при школьном пояснении урока», которая позже вошла в учебное пособие А. П. Нечаева «Курс педагогической психологии для народных учителей» (1911), и в дальнейшем использовалась в профессионально-педагогической подготовке 1920-1930-х гг., ученый обращал внимание на то, что психическое развитие школьника тесно увязываться с задачами воспитания [Нечаев, 1916].

В этом же ключе на страницах одного из изданий Министерства народного просвещения проблему неуспеваемости рассматривал современник и, в немалой степени, единомышленник А. П. Нечаева, психолог и психиатр А. Ф. Лазурский. В своей статье «Личность и воспитание» он предостерегал от чрезмерного увлечения «искусственно лабораторным условиями» в изучении индивидуальных особенностей ребенка. При этом ученый призывал изучать личность не только в соответствии с индивидуальными задатками учащегося, но и в тесной взаимосвязи со средовыми факторами [Лазурский, 1915; Лазурский, 1916]. «Итак, вводите в школу жизнь, развивайте всесторонне личность, воспитывайте ее социально полезным материалом, — писал он по этому поводу» [Лазурский, 1915, с. 8]. Фактически А. Ф. Лазурский одним из первых поставил вопрос о гармоничном сочетании формального и материального образования, который в начале XX века широко дискутировался на страницах педагогических изданий, включая педагогическую периодику. В связи с этим А. Ф. Лазурский подчеркивал, что «обучение не должно быть

ни односторонне формальным, ни односторонне материальным. Только синтез этих принципов поставить образование и воспитание на правильный путь» [Лазурский, 1915, с. 10].

Вместе с тем в пропаганде достижений в этих областях сыграли такие педагогические журналы, как «Русская школа», «Образование», «Педагогический сборник», «Педагогическая мысль», в которых публиковались работы П. П. Блонского, Дж. Дьюи, П. Ф. Каптерева, В. П. Кащенко, А. В. Нечаева, М. М. Рубинштейна и др.

Анализ литературы показывает, что стимулом для этих поисков явилось появление в начале XX века новых течений и идей гуманистической ориентации, в которых отразились зарубежные достижения. Ярким представителем нового направления в педагогике явился С. Т. Шацкий. В организованном в тот период С. Т. Шацким и его единомышленником А. У. Зеленко детском клубе «Сетlement» нашли отражение идеи Дж. Дьюи о школе как социальном центре, в котором жизнедеятельность детей организована на основе сотрудничества и активности и др. Создавая «Сетlement», который располагался в Марьиной Роще в Подмосковье, С. Т. Шацкий опирался на впечатления А. У. Зеленко от посещения университетского сетlementа в Нью-Йорке и опыт Халл-Хауса в Чикаго [Степанова, 2009].

Как показано в исследованиях, гуманистическая направленность педагогических поисков С. Т. Шацкого как до 1917 года, так и в советский период отчетливо проявилась в стремлении педагога-новатора раскрыть творческую природу педагогической деятельности, и через нее творческую активность детей. Оригинальная концепция С. Т. Шацкого и инновационная практика ее реализации значительно обогатила гуманистическую педагогическую традицию новыми представлениями об организации школьной жизни на основе преобразования силами детей окружающей среды посредством включения их в систему различных видов продуктивной деятельности. Тем самым были заложены основы для изучения фундаментальных педагогических проблем,

включая школьную успешность детей как важнейшую сторону их социализации [Степанова, 2009а].

В своих выступлениях и статьях в журналах «Русская школа», «Вестник воспитания», «Бесплатное образование», Информационных листках и др. Шацкий, в отличие от ученых и педагогов, отстаивавших приоритет генетического и социогенетического подходов в обучении и воспитании, отводил главную роль учителю и его способность создание единого развивающего пространства с функциональными многообразными связями, в которые включен педагог. В этом смысле он, полемизируя с исследователями по поводу чрезмерной идеализации психологических измерений и увлечении тестовыми методиками, утверждал, что главным инструментом успешности ребенка в учении является творческая и развивающая деятельность учителя, выступающая средством раскрытия многообразных внутренних свойств ребенка [Степанова, 2009].

Все это, по мысли педагога, обеспечивает «живой педагогический процесс», в котором формируется и постоянно совершенствуется педагогическое мастерство учителя. Главное, что должен уяснить учитель, отмечал С. Т. Шацкий, — это эволюция педагогического дела. По-прежнему современны высказывания С. Т. Шацкого, обращенные к учителю: «Мне кажется глубоко ненормальной, не соответствующей духу дела и его сути, обычная консервативность педагогической деятельности. Она, как и дети, должна быть живой, деятельной, переходящей от одной формы к другой, движущейся, ищущей. Поэтому пусть она ошибается, ищет, постоянно стоит «на пути», пусть будет сложна и трудна, лишь бы жила и двигалась» [Цит. по: Степанова, 2025, с. 312-313]. Осуществление этой задачи С. Т. Шацкий видел в организации педагогических центров — учреждений, в которых содержание и методы подготовки педагогов концентрировались над «выковыванием педагогических проблем» и нахождением способов их вероятного разрешения. С. Т. Шацкий всегда подчеркивал, что дело преподавания есть искусство,

и, если со стороны ученика возникают затруднения понимания, это недостаток преподавания, а не учения. Выдвинутые С. Т. Шацким требования, которым должна отвечать система подготовки хорошего учителя, сегодня остаются базовым основанием в целях совершенствования их активного использования современными педагогическими учебными заведениями [Степанова, 2009б].

Важно отметить тот факт, что российской гуманистической педагогической традиции изначально был присущ постоянный интерес к личности ребенка, особенностям его развития, который отчетливо проявился в начале XX века в России благодаря заметному развитию экспериментальной психологии и педагогики, сопровождавшимся распространению этих достижений в училищных и научно-общественных кругах. При этом особенность перспектививных новаторских поисков проявилась в новых подходах к изучению детской природы на основе идеи К. Д. Ушинского о системном антропологическом знании о человеке. Данная тенденция, получив новый импульс к развитию в России, повлияла на появление научных и педагогических сообществ, которые отстаивали в своем творческом поиске гуманистические принципы образования и воспитания. Важным в этой дискуссии было то, что и трудовой, и генетический методы понимались достаточно широко, то есть более конкретными были предложения, связанные с такими методами, как исследовательский, лабораторный, конкретно-индуктивный. Общие в своей основе названные методы отличались тем, что принцип активизации успешной учебной деятельности учащихся в раскрытии каждого из этих методов развивался и конкретизировался применительно к задачам изучения отдельных предметов, или группы предметов родственных.

Исследовательский метод пропагандировали, главным образом методисты-естественники. Элементами исследовательского метода ученики должны овладеть постепенно. С этой целью учитель время от времени приводит учеников к вопросам, разрешение которых оказывалось бы для них

увлекательным и важным, чтобы у них самих возникла потребность выяснить их путем самостоятельного опыта. Исследовательский метод предполагал доверие ученика к собственным силам, уважение к факту, объективной истине [Кванцев, 1912].

Лабораторный метод был связан со стремлением изучать физические явления не с помощью только «мела и доски», но и в лаборатории, широко используя собственные эксперименты учащихся. Сторонники этого метода утверждали: «непосредственное наблюдение явление и воспроизведение их в эксперименте, сопровождаемом самостоятельными выводами и заключениями, служат надежным средством для ясного и отчетливого усвоения основных мероприятий и положений курса» [Глинка, 1911, с. 19].

Изучение источников, включая архивные материалы, показало, что на следующем этапе поисков путей преодоление и профилактики школьной неуспеваемости, вопросы реализации гуманистической направленности образования и воспитания имели свое продолжение, о чем свидетельствует целый ряд основополагающих документов государственной важности, вышедших в первые годы послеоктябрьские годы и предпринимавшиеся шаги в этом направлении.

Для разработки гуманистических основ воспитания в педагогике этого периода особенно важным являлся начальный этап ее развития, когда в России создавалась новая система народного образования. Несмотря на то, что строить новое общество в этот период приходилось в крайне-тяжелых условиях экономической разрухи, одной из главных забот государства были дети. В 1917-1920 гг. советское правительство приняло ряд законодательных актов, которые должны были спасти жизнь и здоровье детей, особенно тех, которые остались без крова и родителей. За подписью Ленина были изданы декреты «Об усилении детского питания», «О бесплатном детском питании» и ряд других [Народное образование в СССР, 1974]. По инициативе Н. К. Крупской были созданы совет защиты детей, комиссия по делам несовершеннолетних.

Вместе с тем проходила активная работа по организации школьного дела. 1917-1920 годы были этапом коренных изменений в системе образования. В эти годы проходил тяжелый процесс ломки старой школы и организация и переустройство школы на новых основах в соответствии с интересами правящей партии большевиков.

В 1918 году вышли важные государственные документы — «Положение о единой трудовой школе РСФСР» и «Основные принципы единой трудовой школы». В этих документах впервые были сформулированы и четко определены основные принципы построения социалистической системы народного образования и пути ее развития. Вместе с тем, в них отразился демократический характер воспитания. В этих документах декларировалось равное право на образование всех граждан, независимо от их социальной принадлежности, расового, национального происхождения, пола и вероисповедания. Гуманизм этих документов заключался в создании системы охраны здоровья детей, отмены наказаний в школе, товарищеских отношений между учащимися и устройстве воспитательной работы, основу которой должны были составлять соединение образования с общественно полезной трудовой деятельностью, всестороннее развитие задатков, способностей и здоровых потребностей детей. В числе же приоритетных целевых установок образовательной и воспитательной деятельности оставалось всестороннее развитие личности в единстве общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовке подрастающего поколения. Н. К. Крупская в данной связи подчеркивала: «Мы хотим воспитать человека, который был бы возможно более гармоничен в нравственном и духовном отношении, имел бы полное общее образование и мог бы легко приобрести мастерство в какой-нибудь области» [Крупская, 1919, с. 131].

Теория социалистического воспитания в советской педагогике с самого начала разрабатывалась на гуманистической основе. Ярким свидетельством

этому являются опубликованные в 1918 году статьи Н. К. Крупской «К вопросу о социалистической школе» [Калашников, 1919], «Задачи профессионального образования» [Крупская, 1958а] и др. Большой вклад в становление и развитие гуманистической теории воспитания внес А. В. Луначарский. В своей работе «Воспитание нового человека» [Луначарский, 1928] он указывал, что долгое время главное внимание обращалось в большей степени на обучение. И в этой области были достигнуты значительные результаты, но в отношении воспитания дело обстояло хуже. Он указывал на необходимость выдвинуть на первый план вопросы воспитания, объясняя это тем, что в области экономической жизни Россия подошла к тому пределу, за которым дальнейшее хозяйственное строительство без поднятия культурного уровня было невозможно.

По этому поводу А. В. Луначарский отмечал: «Течет человеческий поток, мутный и грязный, но вместе с тем и могучий. Он течет в поколениях, и новые поколения воспринимают опыт старых, они стоят на плечах старых, воспринимают все ценное, приобретенное тысячами поколений, но воспринимают вместе с тем и предрассудки, и болезни, и пороки — всю грязь и всю муть. Где-то нужно поставить фильтр, где-то нужно поставить сетку, которая пропускала бы все ценное, весь могучий поток со всеми его навыками и приобретениями, а муть и грязь не пропускала бы. Этим фильтром может быть только школа. Педагог — это тот человек, который должен передать новому поколению все ценные накопления веков и не передать предрассудков, пороков, болезней» [Луначарский, 1928, с. 48].

Воспитание, по мнению А. В. Луначарского, должно быть выстроено на изучении организма ребенка и законов этого развития. Воспитание нового человека требовало правильной постановки разностороннего процесса образования.

Для разработки гуманистических основ воспитания в советской школе исключительно важным являлся начальный период ее развития — 1920-е

годы. Для этого десятилетия характерны дальнейшее развитие системы народного образования, совершенствование учебно-воспитательной работы школы, интенсивное развитие в советской педагогике новых теоретических идей по вопросам воспитания. Трудность задач, поставленных перед педагогикой в области образования и воспитания детей, заключалась в том, что в 20-е годы продолжали иметь хождение различные теории по проблемам воспитания, характеризующиеся противоречиями. Педагоги выступали за создание нормальных условий для развития ребенка, за воспитание человека на благо Родины, стояли на гуманистических позициях в вопросах воспитания, разрабатывали такие его принципы, содержание и методы, которые обеспечивали бы полное и свободное развитие личности каждого ребенка. Н. К. Крупская отмечала, что цель воспитания «обусловливает всю организацию школьного дела, весь уклад школьной жизни, все содержание школьного обучения и воспитания» [Крупская, 1958e, с. 334].

Идеями гуманизации образования и воспитания пронизаны публикации Н. К. Крупской 1930-х гг. В суровый для страны период, в 1936-1937-х гг., она неоднократно обращалась к проблеме школьной успеваемости учащихся. Например, в статье «О содержании программ (из выступления на совещании при ЦК ВЛКСМ по вопросам средней школы взрослых)» (1937) она пишет: «Я была недавно на совещаниях преподавателей литературы в детских школах. Там много говорили о процентах успеваемости, а я говорила, что самое главное в том, чтобы дети полюбили литературу, чтобы в литературе молодежь получала в живых образах ответы на интересующие ее вопросы» [Крупская, 1960, с. 448]. Педагог считает, что сами разговоры об успеваемости или неуспеваемости и желание при этом вести точные подсчеты — это не то, что позволит справиться с данной, безусловно, сложной проблемой. Неуспеваемость не должна стать статистикой, за цифрами необходимо видеть ребенка, которому что-то недодали, например, не научили его любить литературу, не

показали, что литература интересна и очень нужна ему. Такой подход Н. К. Крупской, несомненно, является гуманистическим.

С гуманистических позиций трактовали школьную неуспеваемость не только исследователи старшего поколения, но и молодые специалисты, принадлежащие уже к кадрам, воспитанным советской образовательной системой. К их числу относилась, к примеру, Н. А. Менчинская, которая стала, начиная с 1930-х гг., одним из разработчиков психологии обучения в СССР. Она отмечала, что значимы в первую очередь психологические причины школьной неуспеваемости. Среди них исследователь называет неразвитость мышления. Ученики с пониженной обучаемостью, считала Н. А. Менчинская, нуждаются в особом внимании учителя, который может, например, перевести учебную ситуацию в практическую, применить средства наглядности [Менчинская, 2005]. Исследователя беспокоило то, что ученик, с трудом усваивающий учебный материал, начинает утрачивать у нему интерес, страдает его мотивационная сфера. Кроме того, она считала, что не бывает одинаковой неуспеваемости, в каждом конкретном случае педагог имеет дело с особынной ситуацией, в которой обязан разобраться. Как видим, этот психологический подход также является гуманистическим.

Гуманизм целевых установок образовательной и воспитательной деятельности в условиях строительства новой социалистической России наиболее ярко проявился в требованиях всестороннего развития личности, в единстве общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовке подрастающего поколения. «Мы хотим воспитать человека, который был бы возможно более гармоничен в нравственном и духовном отношении, имел бы полное общее образование и мог бы легко приобрести мастерство в какой-нибудь области» [Крупская, 1919, с. 131].

Разрабатывая конкретные пути всестороннего развития личности, советские педагоги первоочередной задачей новой школы считали воспитание

из детей колLECTИВИСТОВ. Формирование общественных навыков не мыслилось как игнорирование индивидуальности личности. Наоборот, в своих трудах педагоги доказывали, что это наиболее соответствует природе ребенка, расширяет его кругозор, укрепляет веру в свои силы, формирует сознание человеческой значимости. «Нельзя достаточно оценить воспитательное значение чувства сознания у ребенка того, что он нужный член общества, что он делает общее нужное дело», — писала Н. К. Крупская в статье “К вопросу о свободной школе”. — Это развивает и самоуважение, и серьезное отношение к делу и к себе, это страхует от душевной пустоты и неудовлетворенности» [Крупская, 1910а, с. 34-48].

Одной из актуальных задач гуманистического воспитания педагоги считали развитие индивидуальных способностей, дарований личности, так как степень всесторонности зависит от реальных возможностей в деятельности. А. С. Макаренко сформулировал один из основных принципов советской педагогики, не потерявший свою актуальность и в настоящее время. «Достойной нашей эпохи ... может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои способности, сохранять свою индивидуальность» [Макаренко, 1986, с. 353].

А. С. Макаренко, работая в основном с трудными, проблемными детьми с тяжелыми судьбами, тем не менее, уделял внимание и проблеме школьной неуспеваемости. Он был настроен оптимистически и считал, что, если ребенку создать оптимальные условия, показать ему перспективы, помочь, то он справится с неуспеваемостью [Макаренко, 2013]. Для педагога несомненным было определяющее воздействие среды на ребенка, а отсюда вытекала возможность благотворных изменений в поведении и учебе при трансформации условий жизни ребенка, круга его общения и т. п.

Эти идеи были исходными для педагогов того времени при определении содержания образования и воспитания в школе. Гуманистический характер содержания школьной работы находил свое отражение прежде всего в ее мировоззренческой направленности, которая в те годы рассматривалась в органической связи с атеистическим воспитанием учащихся. Н. К. Крупская еще в 1918 году в статье «О советской школе» писала: «Отделение школы от церкви являлось требованием социалистических программ не только по соображениям логики, но и во имя прав ребенка» [Крупская, 1958б, с. 28].

В качестве содержательных компонентов воспитания в советской школе выдвигались принципы коммунистической морали: коллективизм, патриотизм, интернационализм, сознательная дисциплина и другие. Весьма большое значение придавалось тому, чтобы формирование нравственности учащихся органически сочеталось с их умственным, физическим и эстетическим воспитанием.

Включая в понятие всестороннего, гармонического развития личности и такие стороны бытия человека, как выполнение им функций гражданина, а также степень его нравственного, физического и эстетического развития, педагоги понимали, что все эти стороны цельной, гармонической личности формируются прежде всего в процессе трудового воспитания. «Отнимая физический труд у ребенка, — указывал С. Т. Шацкий, — мы лишаемся его могучего жизненного приспособления» [Шацкий, 1964, с. 22].

Выдвигая лозунг политехнического, производительного труда как средства всестороннего и гармонического развития личности ребенка, советские педагоги говорили о том, что труд вводится в воспитательных целях, и потому выступали против физической перегрузки, против работы непосильной, которая превышала бы их силы. В процессе творческого труда, доставляющего радость, говорил А. С. Макаренко, постоянно возникают положительные реакции, которые формируют соответствующий эмоциональный мир человека,

возникает ощущение сплоченности коллектива доброжелательно настроенных друг к другу людей. Общественно полезный характер труда помогает человеку приобрести чувство собственного достоинства и самоуважения, видеть в окружающих его товарищах лучшие черты и качества, проявляемые в трудовой деятельности.

Существенное место в содержании образовательно-воспитательной работы в это время отводилось эстетическому воспитанию. Общими усилиями создавались условия для приобщения детей к искусству. Эстетическое воспитание выступало непременным условием духовного богатства, человеческой гармонии. Содержание эстетического воспитания должно было обеспечивать формирование яркого, образного мышления, способствовать эстетическому выражению чувств, эмоций ребенка вести его к более полному осознанию своей личности и индивидуальности.

Забота о здоровье подрастающих поколений — связывалась в педагогике рассматриваемого периода с разработкой содержания физического воспитания, составными компонентами которого являлось не только укрепление физических сил ребенка, но и развитие его интеллектуальных, нравственных, волевых качеств личности. Содержание физического воспитания должно было включать в себя такие структурные элементы, которые бы способствовали формированию сознания, эмоций, навыков поведения, развивали бы интеллектуальные, нравственные и волевые качества.

Гуманистический характер методики педагогической работы в школе особенно ярко проявился в утверждении принципа самодеятельности и коллективизма в организации детской жизни. Внутреннее содержание этого принципа составляли сплочение детей, организация самоуправления, общественно полезный характер деятельности, перспектива стремлений, разумное сочетание общественных и личных интересов.

В тезисах по самоуправлению научно-педагогической секции ГУСа (1923 г.), составленных под руководством Н. К. Крупской, отмечалось, что самоуправление является не простым средством управлять детьми, а средством научить их разумно жить и работать, правильно распределять свои и чужие силы, правильно учитывать все обстоятельства. «Само собой, самоуправление только тогда достигает цели, указывалось в этом документе, — когда не ведет к чрезмерной затрате физической и нервной энергии, а дает лишь широкий простор для ее применения» [ГАРФ. Ф. 298. Оп. 1. Ед. хр. 45. Л. 19-20].

Гуманистический характер советской методики воспитания нашел яркое проявление в ее направленности на внутреннее стимулирование учебной, общественно-полезной, трудовой деятельности и нравственного поведения учащихся. В 20-е годы П. П. Блонский и Н. К. Крупская в числе первых в советской педагогике высказали идеи о необходимости внутреннего стимулирования активности учащихся как важнейшем факторе их действенного воспитания. Углубленное изучение личности ребенка, оптимистическая оценка его потенциальных возможностей привели П. П. Блонского к закономерному выводу: «Воспитание должно быть не обработкой, не шлифованием, но внутренним стимулированием развития ребенка» [Блонский, 1917, с. 27].

Педагоги 20-30-х годов выступали за организацию яркой, насыщенной детской жизни, в центре которой стояло бы общественное увлекательное дело. Важность этой проблемы неоднократно подчеркивала Н. К. Крупская. «Нужно подумать не только о содержании работы, — писала она в статье «Заметки о коммунистическом воспитании», — но и в том, как организовать отдых, как поставить дело таким образом, чтобы ребята действительно росли достойными людьми... Жизнь ребенка должна быть богатой, содержательной, надо решительно отказаться от шаблона и штампа в подходе к детским интересам» [Крупская, 1959а, с. 737].

В педагогической публицистике рассматриваемого периода получили широкое обоснование и методическую трактовку гуманистические принципы

опоры на положительные качества ребенка, раскрытие его лучших задатков и качеств, проектирование его индивидуального роста возраста «Когда вы видите перед собой воспитанника — мальчика или девочку, — писал А. С. Макаренко, — вы должны уметь проектировать больше, чем кажется для глаза. И это всегда правильно. Как хороший охотник, давая выстрел по движущейся цели, берет далеко вперед, так и педагог в своем воспитательном деле должен брать далеко вперед, много требовать от человека и страшно уважать его, хотя по внешним признакам, может быть этот человек и не заслуживает уважения». [Макаренко, 1985, с. 305] Без такого подхода к детям теряется возможность проявления одного из важнейших требований гуманизма — уважения к достоинству человека, его творческим возможностям и духовному росту.

Провозглашенный А. С. Макаренко принцип: «...надо уметь работать с верой в человека, с сердцем, с настоящим гуманизмом» [Макаренко, 2013, с. 105], — не только на долгие годы определил развитие воспитательной теории в отечественной педагогике, но и сохраняет свое актуальное значение и по сей день.

Таким образом, педагоги в рассматриваемый период ученые и педагоги не только разрабатывали принципиальные основы для определения содержания образовательно-воспитательной работы в школе, но и старались придерживаться гуманистических аспектов, направленных на всестороннее развитие учащихся. Главное, однако, состоит в том, что в этот период были поставлены на повестку дня основополагающие проблемы образования воспитания, определялись важнейшие методологические принципы их разработки, одним из которых явился гуманистический характер целей, содержания и методов обучения и воспитания.

Как можно убедиться, в рассматриваемый период педагоги не только разрабатывали принципиальные основы для определения содержания образовательно-воспитательной работы в школе, но и старались придерживаться

гуманистических аспектов, направленных на всестороннее развитие учащихся. Важно отметить, что в этот период были подняты основополагающие проблемы образования воспитания, определились важнейшие методологические принципы их разработки, одним из которых явился гуманистический характер целей, содержания и методов обучения и воспитания. Сущность гуманистического подхода в образовании в первые послереволюционные годы только намечалась, и классовость как основа обучения и воспитания до 1930-х годов не успела приобрести характер императива, закрывающего пути плодотворной научно-практической дискуссии.

2.3. Особенности освещения развития путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в основных педагогических периодических изданиях 1920-х - 1930-х гг.

Актуализация вопросов школьной неуспеваемости непосредственным образом связывалась с кардинальными изменениями системы просвещения, закрепленных в основополагающих документах (1918 г.) в области народного образования: «Положении о единой трудовой школе РСФСР», «Основных принципах единой трудовой школы РСФСР», целом ряде нормативных актов, в которых отразился демократический характер и гуманистическая направленность преобразований (доступность, преемственность ступеней образования, совместное обучение детей обоего пола и др.).

Суть построения системы народного образования на качественно иных принципах и приоритетах нашла свое окончательное выражение в принятой на VIII съезде РКП(б) в марте 1919 года в программе партии. В ней выдвигались грандиозные по своим масштабам задачи в области народного образования — «превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы в школу, формирующую всесторонне развитых членов социалистического общества» [Калашников, 1919].

В русле кардинальных преобразований этого этапа перед отечественными педагогами и психологами проблема школьной неуспеваемости решалась в соответствии с пересмотром организации и содержания образования, в связи с чем подлежали изменению формы и методы обучения с целью усиления педагогического общения учителя с учеником.

Первые послереволюционные годы стали для молодой социалистической России сложным и напряженным временем. Глобальные потрясения не могли не сказаться на состоянии практических всех сфер внешней и внутренней жизни государства. Когда исчезла острота лозунга «все для фронта», вни-

мание страны обратилось к вопросам внутренней жизни. Намечались ударные первоочередные задачи в разных областях государственного строительства. В деле народного просвещения, имелись свои наболевшие вопросы, настойчиво требующие скорейшего разрешения, в частности — в области со-здания трудовой школы.

В 20-е гг. XX века в России разворачивался масштабный воспитатель-ный проект. Актуализация вопросов школьной неуспеваемости непосред-ственным образом связывалась с кардинальными изменениями системы про-свещения, закрепленных в основополагающих документах (1918 г.) в области народного образования: «Положении о единой трудовой школе РСФСР», «Основных принципах единой трудовой школы РСФСР», а также в целом ряде нормативных актов, в которых отразился демократический характер и гуманистическая направленность преобразований (доступность, преемствен-ность ступеней образования, совместное обучение детей обоего пола и др.). В 1920-е гг. передовая интеллигентская элита не ставила единственной це-лью освоение ценностей социализма. Не отвергалась идея самоценности лич-ности, основанная на гуманистической идее ее воспитания. Сам же воспита-тельный проект ставил цель на освоение таких мотивов человеческой дея-тельности, как «развитие», «экономическая эффективность», «технологиче-ская инновация».

Суть построения системы народного образования на качественно иных принципах и приоритетах нашла свое окончательное выражение в принятой на VIII съезде РКП(б) в марте 1919 года в программе партии. В ней выдвига-лись грандиозные по своим масштабам задачи в области народного образо-вания — «превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы в школу, форми-рующую всесторонне развитых членов социалистического общества» [Ка-лашников, 1919].

А. В. Луначарский по этому поводу писал: «Мы считаем, что коммунистический строй есть гармоничное сочетание людей … с самыми разнообразными способностями, которые … соединяются вместе в известную гармонию. (...) И потому все стороны индивидуальной жизни должны быть освещены и согреты и глубоко поняты, ибо на здоровом теле и звучной, тонкой, внимательной и отзывчивой индивидуальности строится все это величественное здание» [Луначарский, 1926].

В соответствии с задачами формирования всесторонне развитой личности человека, как ведущей задачи новой советской школы, на страницах педагогических изданий решались вопросы конструирования содержания образования, выделения и отбора ведущих идей, определения его структуры. Главная практическая задача советской педагогики заключалась в том, чтобы привести содержание школьного образования в соответствие с целями коммунистического воспитания; связать содержание образования с решением актуальных социальных проблем — политических, экономических и культурных, пересмотреть идеиные, методологические основы теории общего образования и создать на базе марксизма новую педагогическую концепцию содержания школьного образования.

Весь комплекс педагогических проблем приходилось решать в условиях острой классовой борьбы, в ходе практического переустройства всего школьного дела, без капитальных научных изысканий и в весьма сжатые сроки. Очень часто педагогические журналы становились полем дискуссий педагогов, выступавших под лозунгом аполитичности школы, и тех, кто выступал за школу под лозунгом коммунистического воспитания. Приходилось вести серьезную полемику многим видным деятелям педагогики, искренне желавшим строить новую школу для трудящихся, но находившихся в те годы в поиске оптимального решения поставленной задачи.

Состояние имеющихся в России 85 тысяч школ I и II ступени, за немногими исключениями, было тяжелым. Не было материальных предпосылок

(оборудованных помещений, учебных пособий, финансового обеспечения учащихся и учащих и пр.), не школьных работников, подготовленных к творческой педагогической работе [Народное образование в СССР, 1974, с. 65]. В большинстве своем учительство в сложившейся ситуации было не в состоянии воспитывать молодое поколение. Из огромной армии учителей (около 220 тысяч) только небольшой процент отвечал требованиям новой советской школы. Саботаж верхов русского учительства после октябрьской революции 1917 года привел к тому, что до лета 1918 года в области подготовки новых учителей Наркомпросу ничего не удавалось сделать. Наиболее квалифицированные педагоги уклонялись от работы в Н. К. П., вследствие чего отдел подготовки учителей оставался в одинаковой мере, как без идейного руководства, так и без квалифицированных сил, при помощи которых можно было бы осуществить новые идеи в сфере подготовки учительства нового типа [Левин, 1920].

А. В. Луначарский по результатам инспекторских проверок школ подвел неутешительный итог о положении дела народного образования. Картина открывалась достаточно печальная: «...можно с уверенностью сказать, что сейчас это самое слабое звено, нуждающееся в непосредственной поддержке по своей целеустановке...» [РГАСПИ. Ф. 142. Оп. 1. Ед. хр. 200, 163, 195].

Важнейшей тенденцией и основной задачей в области образования молодого советского государства явилось достижение всеобщей грамотности. Согласно декрету Совнаркома, эта задача должна была разрешиться в виде создания сети школ, которая охватывала бы все детское население 8-12 лет четырехлетним обучением. В царские времена школа охватывала немного больше 50 % детей. В первые десять лет после ВОСЦР процент охвата приближался в среднем к 75 % — такие параметры были прописаны в Постановлении правительенного комисариата по просвещению РСФСР «О реформе средней школы» [Народное образование в СССР, 1974, с. 25].

В то же время были губернии, которые совсем близко подходили к достижению всеобщего обучения, но имелись и такие, в которых оно не достигло и 40 % детей. В особенности низки грамотность и количество школ были в краях, населенных отсталыми нациями [Лиджеева, 2012, с. 86]. Помимо того, что школ было недостаточное количество, необходимо отметить, что они были скучно оснащены. Школа фактически оказалась в тяжелом материальном положении с неопределенной программой и крайне смутными перспективами относительно своих учеников и результативностью обучения. Затраты на ученика упали, по сравнению с довоенной ситуацией, почти до 1/15 доли.

Вопросу о второгодничестве, как уже указывалось выше, в первое десятилетие советской власти в России не уделялось достаточного внимания, в том числе в педагогической периодике. Единственным изданием, наиболее подробно освещавшим эту проблему, являлся журнал органа научно-педагогической секции ГУСа «На путях к новой школе», в котором освещались злободневные научно-теоретические проблемы педагогики, включая статистические данные по борьбе с второгодничеством. С журналом сотрудничали П. П. Блонский, А. В. Луначарский, Н. К. Крупская, другие видные теоретики и организаторы школьного образования.

Педагогические издания имели громадное организующее влияние, привлекая внимание читателя к определенным проблемам образования, наталкивая его мысль на новые факты, обобщая проделанный опыт [РГАСПИ. Ф. 12. Оп. 1. Ед. хр. 143]. В рассматриваемый период наиболее устойчивыми изданиями были ежемесячник и еженедельник «Народное просвещение». Ежемесячник «Народное просвещение» — первое периодическое издание НКП, начал выходить с января 1918 года. В январе 1919 года была уточнена структура журнала. С таким же названием — «Народное просвещение» — с мая 1918 года начало выходить приложение к «Известиям ЦИК».

Инициатива его издания принадлежала Н. К. Крупской, благодаря ее предложению 24 апреля 1918 года этот вопрос был поставлен на обсуждение Государственной комиссии по просвещению. Было признано «необходимым издание приложения». 26 апреля за подписью Н. К. Крупской послан запрос в редакцию «Известий» о возможности предоставления НКП вкладного листа 1 раз в неделю. Первый номер приложения вышел 28 мая к 105 номеру «Известий» [ГАРФ. Ф. 2306, Оп. 1. Ед. 35. Л. 94. об; Оп. 2. Ед. хр. 57. Л. 6].

На заседании редакционной коллегии 18 июля 1918 года было принято решение о целесообразности издания «органов двух типов: одного популярного, другого — научного» [ГАРФ. Ф. 306. Оп. 22. Ед. хр. 5. Л. 10].

«Народное просвещение» выходило с 28 мая по 5 сентября 1918 года, из-за технических трудностей редакция «Известий» прекратила его выпуск. 16 сентября 1918 года коллегия Наркомпроса обсудила вопрос «о необходимости еженедельного органа НКП», и 9 ноября вышел 18 номер «Народного просвещения» [ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 1. Ед. хр. 155. Л. 234]. В то же время замысел Наркомпроса издавать два типа журнала в условиях первых лет революции осуществить в полной мере не удалось, что подтверждалось нарушением периодичности выпусков.

Журналы Наркомпроса выходили большим тиражом: в 1918 году — 50.000 экземпляров, в 1919 и 1920 годах — 75.000, большая часть тиража уходила в провинцию. В 1919 году 34.000 экземпляров из 50.000 отправлялись местным органам советской власти [ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 2. Ед. 418. Л. 12].

Большое внимание в журналах Наркомпроса отводилось официальным материалам: публиковались декреты СНК, постановления и отчеты Государственной комиссии по просвещению и НКП. Эти материалы, в которых тогда были обозначены основные принципы новой системы народного образования, занимали значительное место в 1918 году.

В октябре 1918 года коллегия внешкольного отдела Наркомпроса приняла решение о выпуске специального журнала «Внешкольное образование»

[ГАРФ. Ф. 2306. Оп. 15. Ед. хр. 29. Л. 82]. В 1919-1920 гг. вышло 6 номеров. Целью журнала была выработка и пропаганда новых путей, форм, методов внешкольного образования; освещение культурно-просветительской работы центральных и местных и местных органов просвещения. В журналах Наркомпроса было напечатано большое число работ Н. К. Крупской, А. В. Луначарского (в частности, 66 работ Н. К. Крупской — статьи, выступления, рецензии), причем большинство из них впервые были опубликованы в журналах «Народное просвещение» и «Внешкольное образование» [Крупская, 1969]).

Анализ публицистических изданий 1920-х годов свидетельствует о значительной доле помещенного в них материала, посвященного началу коренных преобразований в области просвещения. Эти материалы, издававшиеся в периодических изданиях отделов народного образования, а также в местных газетах тех лет, отражали процесс создания новой школы, организации широкой сети культурно-просветительных учреждений на местах. «Вестник народного просвещения» стоит отдельно от остальных изданий, поскольку это был журнал с наиболее подготовленными материалами. Он издавался Наркомпросом РСФСР, но оставался фактически региональным журналом, освещавшим в основном события губернского масштаба.

Издание «Народное образование» Олонецкого ГУБОНО нельзя отнести к журналам широкого профиля, так как большую часть в нем занимают отчеты губернских, уездных отделов и съездов. Этот журнал также содержал обширные данные о проведении мероприятий по ликвидации влияния церкви на воспитание и образование.

Журналы по внешкольному образованию были представлены изданием Комиссариата просвещения Северной области «Внешкольное образование», в котором уделялось внимание культурно-просветительной работе в Петрограде и губерниях.

Кроме журналов, на местах выходили приложения к газетам, подготовленные отделами народного образования: Демянским («Наше просвещение» — к газете «Крестьянская правда»), Грязовецким («Народное образование» — к газете «Земля и труд»), Сольвычегодским («Народное просвещение» — к газете «Голос бедняка»), Шенкурским («Просвещение Севера» — к газете «На борьбу»), Яренским («Народное просвещение» — к газете «Коммунист»).

В фондах государственного архива Российской Федерации сохранились протоколы редакционной коллегии журналов «Народное просвещение» с мая 1918 по сентябрь 1919 года [ГАРФ. Ф. 6689; Ф. 2306]. Они свидетельствуют о большой работе, проводимой в журналах Наркомпроса Н. К. Крупской, которая не только была автором статей, библиографических обзоров, но и как член редакционной коллегии рецензировала статьи, поступавшие в журнал. В частности, Протокол № 11 содержит указания о том, что автором обращения к читателям в первом номере приложения является Н. К. Крупская [ГАРФ. Ф. 2306. Ед. хр. 15. Оп. 22. Л. 2].

Педагогические издания имели заметное организующее влияние, привлекая внимание читателя к определенным проблемам образования, наталкивая его мысль на новые факты, обобщая проделанный опыт [РГАСПИ. Ф. 12. Оп. 1. Ед. хр. 143]. Одной из первоочередных задач образования была ликвидация неграмотности, в русле которой рассматривалась проблема преодоления и профилактики неуспеваемости. В связи с этим авангард составляли издания Наркомпроса, пропагандировавшие первые мероприятия в области просвещения, которые проводились советской властью. В целом педагогические издания отразили приоритет политических задач, стоявших перед системой народного образования в целом.

Вместе с тем, как показывает анализ архивных материалов и других источников, несмотря на наличие большого количества педагогических журна-

лов, между ними не было сотрудничества, правильного разделения труда, отсутствовал общий план действий. В связи с этим, по мнению Н. К. Крупской, их влияние было не таким заметным, чем ожидалось [Крупская, 1919]. Н. К. Крупская также указывала на похожую ситуацию с центральными изданиями, считая это не очень рациональным. По этому поводу она писала: «Между журналами нет надлежащего разделения труда, у них нет общего плана. Пишут во многие журналы одни и те же лица». Некоторые из журналов носили полуофициальный характер. «Тут надо сказать: лучше меньше, да лучше» [РГАСПИ. Ф. 12. Оп. 1. Ед. хр. 326].

Целевая установка центральных педагогических журналов была определенной: они должны были всесторонне освещать насущные вопросы строительства дела народного просвещения; подводить под решения выдержанную марксистскую базу; разъяснять суть социалистического подхода к делу просвещения; противопоставлять отечественный метод работы методам, существующим в других странах. «Нужно брать у этих стран все, что нам может пригодиться, выбрасывая все то, что мешает осуществлению целей современной школы» [РГАСПИ. Ф. 12. Оп. 1. Ед. хр. 326]. Н. К. Крупская подчеркивала важность совместной работы центральных и местных педагогических журналов, указывая на то, что «Центральные журналы должны внимательно учитывать опыт местных журналов, обобщать его, давать оценку» [РГАСПИ. Ф. 12. Оп. 1. Ед. хр. 127].

Однако, если функции центральных журналов были, в общем, ясны, то функции местных журналов требовали уточнения. Некоторые районы не имели своего педагогического издания вовсе (Западный и Волго-Вятский районы, Чувашская республика и т. д.). Те журналы, которые имелись, обслуживали не весь район, а чаще всего свою губернию. В Центральном районе отдельные журналы обслуживали Московскую, Ярославскую, Ивановскую, Нижегородскую губернии, а Кострома, Владимир, Калуга, Рязань, Тула своих педагогических журналов не имели [РГАСПИ. Ф. 12. Оп. 1. Ед. хр. 143].

По мнению Н. К. Крупской, крайне необходимым было наличие педагогического журнала в каждом районе. Кроме того, ею подчеркивалась важность осведомленности редакцией таких журналов культурным слоем своего района. Сообразно этому предполагалось строить материал, подбирать авторов: «Конечно, — указывала она, — все журналы должны на своих страницах обсуждать те вопросы, которые встают сейчас на очередь в области народного образования, но каждый из этих вопросов должен обсуждаться под углом зрения своего района» [РГАСПИ. Ф. 12. Оп. 1. Ед. хр. 172. Л. 4].

Перед районным журналом ставилась задача использовать и местные издания. «Эта пресса дает богатейший материал, освещая природные условия, экономику, работу советов» [РГАСПИ. Ф. 12. Оп. 1. Ед. хр. 172, Л. 5]. Местная газета давала возможность учителю иллюстрировать этим материалом программы, связывать их с жизнью. Педагогические журналы прислушивались к голосу местных газет, особенно к корреспонденциям о школе, школьной жизни. Также укреплялась связь между самими педагогическими журналами, причем внимание акцентировалось на наиболее важных темах, чтобы вызвать интерес своего читателя. Внимание к местным газетам давало возможность педагогическому журналу организовать переписку с новыми работниками: и учителями, и теми, кто просто интересовался делом народного образования и принимал вопросы просвещения близко к сердцу. Однако зачастую круг сотрудников педагогических журналов становился ограниченным, и постепенно это пагубно сказывалось на содержательности информации. Поэтому ведение обширной переписки с целью обогащения сотрудниками было просто необходимо.

Основными сотрудниками районных педагогических журналов являлись учителя. Кроме учителей, активную работу вели инспектора школьного дела. В числе их функций было близкое знакомство с педагогическими журналами, в которых развивалось дело народного образования, с целью помочь

в подборе информации, в том числе и статистических данных. Педагогический журнал являлся органом, на который инспектура могла опираться, который помогал ей в работе, освещал и популяризировал ее. При этом районные педагогические журналы все шире охватывали все области народного образования: социально-воспитательную, политико-просветительскую работу и др. Усиливалась связь с местными организациями работников просвещения и не только с ними. Налаживался тесный контакт с добровольными общественными организациями, работающими в области просвещения: педагогическими вузами, педагогическими техникумами, школами, библиотеками, клубами, домами просвещения, фабриками и заводами, деревнями и поселками. Кроме того, создавались педагогические ячейки в отраслях легкой промышленности, транспорта и др. Такое содействие осуществлялось благодаря педагогическим корреспондентам, поставляющим информацию в местный педагогический журнал. Через них задавали интересующие вопросы, отзывались на письма, отвечали на затрагиваемые в педагогических журналах темы, вели дискуссии и так далее. Это отражает высокую степень интереса профессиональной, и не только, общественности к вопросам образования, в том числе к проблеме преодоления школьной неуспеваемости.

В целом можно заключить, что значительное количество изданий и оперативность донесения актуальной информации до широкой педагогической общественности сделали этот способ реализации широкой общественной дискуссии высокоэффективным и позволяющим оценивать применимость того или иного решения, в данном случае — по проблеме преодоления и профилактики школьной неуспеваемости. Также следует отметить то, что деятельность педагогических публицистических изданий отражала региональную специфику проблемы школьной неуспеваемости, по-разному представленную в различных административно-территориальных образованиях — от крупных городов до сельских поселений.

Одной из особенностей развития педагогической публицистики первых послеоктябрьских десятилетий явилась критика текущих недоработок и позитивная оценка достижений, что в совокупности отечественная педагогическая публицистика определяла, как важнейшие наиболее результативные решения, прямо или опосредованно касавшиеся преодоления и профилактики неуспеваемости школьников, которые послужили основой для их развития и совершенствования в последующие периоды отечественной педагогической науки.

Постепенно на страницах ведущих педагогических изданий все чаще раздавались призывы к началу бескомпромиссной борьбы за школьную успеваемость. Вопрос о второгодничестве школах приобретал исключительную остроту. О нем заговорили на родительских и партийных собраниях, им начали заниматься школьные советы и отделов народного образования (ОНО). Об этом стали писать в центральных и местных журналах. Обсуждение данного вопроса часто принимало остро-дискуссионную форму, все реже выходящую на уровень теоретически обоснованных практико-ориентированных решений.

Важной и исключительно заметной тенденцией в освещении проблем преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в педагогической периодике, являлось декларативно-критическое отношение к постановке школьного обучения, хотя, с одной стороны, вопросам второгодничества в данный период в России не уделялось достаточного внимания. С другой, справедливо критиковалась ситуация с наличием знаний у учащихся и профессиональной подготовкой учителей. Педагогическая публицистика в те годы наполнялась критическими призывами обратить серьезное внимание на низкую успеваемость и связанную с этим проблему второгодничества:

«Недостаточная школьная успеваемость части детей служит обстоятельством, иногда сильно затрудняющим и осложняющим работу всей школы» [Соколов, 1927, с. 20].

«Являясь ничем не оправдываемым педагогическим явлением, результатом нашей педагогической отсталости, второгодничество приносит и ученику, школе, обществу и всему государству огромный вред. Второгодничество бьет по самолюбию учеников, убивает в них веру в свои силы, отбивает охоту к работе. Оно и из вполне нормального ребенка может сделать педагогически запущенного ученика» [Белоусов, 1927, с. 3].

«Второгодничество приносит огромный вред обществу и государству. Оно понижает пропускную способность школ и поэтому чрезвычайно затрудняет введение всеобщего и обязательного обучения» [Сорнев, 1927, с. 110].

«Второгодничество уродует детей». А. Девятков тенденцию городских школ оставлять большое число учащихся на второй год назвал «великим избиением младенцев» [Девятков, 1926, с. 62].

«Мы должны учесть слабые силы ребенка и, не тормозя его умственного развития, видоизменить программу занятий таким образом, чтобы помочь ему исподволь догонять своих товарищей по возрасту» [Пьянылева, 1928, с. 120].

Н. К. Крупская называла второгодничество ни с чем не сообразным явлением, растратой государственных средств, растратой сил учителей. Первым условием успешности она указывала достаточно подготовленного учителя, работающего «...в вполне нормальных условиях» [РГАСПИ. Ф. 142. Оп. 1. Ед. хр. 163, 195, 200]. Вторым — соответствующее оборудование школы и нормальные условия ее работы. Третьим — нормальные условия, в которых работает каждый ученик. Четвертым — правильность методических подходов, стандартизация и регулярность проверки успешности работы [РГАСПИ. Ф. 142. Оп. 1. Ед. хр. 163, 195, 200].

Н. К. Крупская указывала, что борьба за успешность обучения должна вестись повсеместно. Ответственность за успешность, по ее мнению, лишь в незначительной мере должна ложиться на ученика. Исследуя все факторы и

разбираясь, кто и в чем может в этом помочь, Н. К. Крупская подходила к проблеме школьной неуспеваемости с позиции грамотного устройства педагогического дела [РГАСПИ. Ф. 12. Оп. 1. Ед. хр. 163].

Определенную лепту в усилении внимания к творческим педагогическим поискам в области обучения и воспитания вносили местные официальные издания. Так, в «Известиях Московской городской думы» (1914, № 5-12) впервые были опубликованы материалы об инновационной практике общества «Сетлемент», организованного тогда мало известными в широких учительских кругах С. Т. Шацким и А. У. Зеленко, в основу которой была положена концепции создания богатой эмоционально и интеллектуально социальной среды, способствовавшей развитию необходимых социальных и культурных потребностей детей, не имевших возможности получать образование. При этом в обучении С. Т. Шацким был сделан акцент на усвоении социально значимых для жизни детей знаний. Новшеством для педагогической практики тех лет являлось и то, что успешность процесса воспитания и обучения в детском сообществе обеспечивалась организацией детского самоуправления [Степанова, 2009]. Благодаря педагогической публицистике этот опыт имел успешную пролонгацию в 1920-е годы в деятельности Первой опытной станции под руководством С. Т. Шацкого — беспрецедентной инноватике социального воспитания и школьного обучения, гуманистическая направленность которого была очевидна.

Позиция С. Т. Шацкого как в начале XX века, так и после 1917 года отражала систему его педагогических взглядов с отчетливо выраженной социальной направленностью, которые получили освещение в его публикациях. При этом формирование его уникальной социально-педагогической практики начала XX века отражало его критическое отношение к чрезмерному увлечению методами экспериментальной психологии в обнаружении причинно-следственных факторов школьной неуспеваемости. Он призывал к такой организации школьного обучения, где через изучение учебных предметов дети

получают ценный материал для различных видов деятельности и, таким образом, обрабатывают его «словесно, письменно, выявляя математические соотношения и природные закономерности» [Шацкий, 1980, с. 98]. Основным средством профилактики школьной неуспеваемости он считал организацию «разнообразной школьной жизни детей, в которой все направлено на «создание безыскусственной здоровой атмосферы … где нет разделения на урочное и внеурочное время» [Степанова, 2009в, с. 118]. Такая атмосфера способствует лучшему усвоению знаний детьми и проявлению активности в их самостоятельном применении [Степанова, 2009в].

Необходимо отметить, что в 20-е годы XX века получила свое продолжение тенденция, характерная для предшествующего этапа педагогической публицистики, проявившаяся в активизации интереса к публикациям, посвященным не только школьному, но и дошкольному обучению и воспитанию, а также внешкольному образованию и детской литературе, что по праву можно считать инноватикой тех лет. Вопросы дошкольного воспитания обсуждались на страницах таких журналов, как «Вестник воспитания», «Воспитание и обучение», «Русская школа», «Свободное воспитание». В статьях известных педагогов — Е. Н. Водовозовой, П. Ф. Каптерева, М. Х. Свентицкой, Е. И. Тихеевой, С. Т. Шацкого, Л. К. Шлегер с гуманистических и демократических позиций рассматривались цели, содержание и методы воспитания детей дошкольного возраста, в опоре на психологию раскрывались особенности умственного и нравственного воспитания в раннем возрасте, определялась роль матери в развитии личности ребенка, указывалась необходимость всестороннего изучения психологических особенностей развития ребенка в дошкольном возрасте. Созвучно этим вопросам проблема преодоления школьной неуспеваемости стала более основательно рассматриваться в связи с семейным воспитанием. Так, на страницах журнала «Рабочая школа» появились публикации о влиянии воспитания в семье на школьную успеваемость детей [Гуревич, 1913].

В то же время рассмотрение проблемы школьной неуспеваемости с позиции достижений в области экспериментальной педагогики и психологии, имела свое продолжение вплоть до начала 1930-х годов, что находило отражение в многочисленных публикационных материалах того времени.

Реформирование школы имело своими целями «постановку интересов и потребностей ребенка в центр педагогического процесса, применение нетрадиционных форм и методов обучения, поиск нового содержания образования» [Корякин, 2012, с. 337]. Образ дореволюционного учителя, строгого и требовавшего от ученика беспрекословного подчинения, уходил в прошлое. Основное изменение, появившееся в школьной системе, — ее демократизация и связанная с этим гуманизация. Новая школа должна была стать «намного человечнее и добре старой, в которой педагоги руководствовались естественной потребностью учащихся к самобытному развитию» [Климина, 2014, с. 134]. Таким образом, одна из особенностей освещения проблем преодоления и профилактики школьной неуспеваемости выражалась в приоритете *организационно-развивающих* аспектов.

Вместе с тем следует отметить, что в системе школьного образования рассматриваемого периода наметился кризис, обусловленный противоречиями социально-педагогического характера, сопровождавшийся бюрократией, как в вышестоящих руководящих органах управления образованием, так и на местах, что, в свою очередь, осложняло решение острых и сложных вопросов. Кроме того, не было единой утвержденной концепции и проекта преобразований системы. В этих условиях педагогическая публицистика испытывала на себе проявления противоречивой ситуации, сложившейся в связи с социальными преобразованиями. С одной стороны, число педагогической периодики заметно возросло. С 1917 по 1924 год выпускалось свыше 300 изданий [Российская педагогическая энциклопедия, 1993], хотя одновременно были закрыты такие известные журналы, как «Вестник воспитания», «Русская школа», «Журнал Министерства народного просвещения» и др.

С 1918 и до конца 1920-х годов наблюдалось постепенное сокращение изданий, которые в той или иной мере отличались полемической направленностью в обсуждении различных вопросов педагогики и народного образования. К ним, в первую очередь, относились издания Всероссийского учительского союза — «Известия ВУСа», «Народный учитель», «Учитель», которые вступали в полемику с Наркомпросом по вопросам деполитизации и чрезмерной идеологизации образования, создания альтернативных школ с трудовым уклоном и др.

По той же причине аналогичная участь постигла периодические издания либерально-демократического толка — журналы «Новая школа», «Свободное воспитание и свободная школа», «Педагогическая мысль».

С другой стороны, в те же 1920-е годы стали появляться новые периодические издания, которые создавались партийными и государственными органами, ведомственными структурами, публиковавшие различные материалы о школе (от официальных документов до освещения злободневных педагогических проблем, включая школьную неуспеваемость: журнал и еженедельник Наркомпроса РСФСР «Народное просвещение», «На путях к новой школе», «Коммунистическое просвещение», «Народный учитель», а также периодика научно-популярной и методической направленности).

Важным объединяющим началом российского учительства стала «Учительская газета», основанная в 1924 году по инициативе Н. К. Крупской. Авторами выступлений на страницах газеты были А. В. Луначарский, М. И. Калинин, Н. К. Крупская, общественные деятели, передовые учителя. Газета была ориентирована на продвижение новых идей в педагогике и передовой школьный опыт. Но главным ее предназначением в те годы было повсеместное просвещение, преодоление разрухи и борьба с неграмотностью. Н. К. Крупская стала автором передовицы первого выпуска «Учительской газеты». «Необходимо, чтобы у учителя была своя газета, куда он мог бы писать о том, что его волнует, мучает ... Через газету учитель может говорить с

учительством в целом. И он перестанет чувствовать себя таким безнадежно одиноким, безнадежно затерянным в водовороте жизни. Чтобы работать в одиночку, нужна железная воля — у многих ли она найдется? На миру работать куда легче, артелью, миром легче поднимать большие тяжести», — писала она [Крупская, 1924, с. 1].

В том же номере была опубликована передовая статья Наркома просвещения А. В. Луначарского «Учитель, учись!», призывающая широкое училичество к осмыслианию великой миссии — просвещению и образованию своего народа [Луначарский, 1925, с. 49-50]. Он писал по этому поводу: «...учитель не только должен хорошо знать то, что он преподает, но должен еще прекрасно знать, как это преподавать. От метода преподавания зависит, будет ли оно возбуждать в ребенке скуку, будет ли преподавание скользить по поверхности детского мозга, не оставляя на нем почти никакого следа, или, наоборот, это преподавание будет восприниматься радостно, как часть детской игры, как часть детской жизни, сольется с психикой ребенка, станет его плотью и кровью. От метода преподавания зависит, будет ли класс смотреть на занятия, как на каторгу, и противопоставлять им свою детскую живость в виде шалостей и каверз, или класс этот будет спаян единством интересной работы и проникнут благодарной дружбой к своему руководителю» [Луначарский, 1925, с. 50]. Бессспорно, эти идеи сохраняют свою актуальность в современных условиях модернизации российской системы образования, посколькуозвучны сегодняшним установкам, отраженным в Государственных образовательных стандартах, в которых преодоление и профилактика школьной неуспеваемости рассматривается в контексте повышения качества образования и перспектив школьного обучения.

Характерной тенденцией в освещении поисков путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости педагогической публицистикой явилась появление группы изданий, на страницах которых велось обсуждение

передового отечественного и зарубежного опыта, проводилась научная полемика по проблемам школьного обучения, поиску новых, продуктивных форм и методов обучения. Исследованиям в области педологии, дефектологии и педагогической психологии были посвящены такие журналы, как «Педология» (орган Сектора науки Наркомпроса РСФСР), «Вопросы дефектологии», «Психология» [Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с. 312]. Однако результативность научных споров осложнялась усилением политизации и идеологизации образования и смещением акцентов в сторону утверждения политехнического компонента в содержании школьного образования. Данная тенденция особенно отчетливо проявилось в постепенном закрытии известных журналов. Убедительным примером в этом смысле явилось упразднение научно-педагогического журнала (с 1922 г.) «На путях к новой школе», который был ориентирован на широкую педагогическую общественность с целью привлечения к активному участию в разработке демократических путей строительства новой, советской школы. Деятельность журнала освещала злободневные вопросы школьного образования, в том числе нововведения отечественной и западной педагогики, пробуждая интерес к освоению и внедрению новых форм образовательной деятельности.

Однако, несмотря на выраженные недостатки в работе педагогических изданий, наблюдавшееся динамичное развитие педагогической публистики способствовало наиболее полному осмыслению передовой педагогической общественностью преобразований в стране, непосредственно влиявших на существенные изменения в школе, а появление новых печатных изданий, публиковавших статьи на острые темы и открывавших возможность полемики на страницах периодики, ярких и свежих высказываний, отражало глубокие перемены, происходившие в России в те годы.

Анализ педагогических публицистических изданий, позволяет утверждать, что публистика 1920-х и 1930-х гг. имела отличия. По мнению Т. А. Сутыриной, 1920-е гг. — либерально-демократический этап, 1930-е

гг. — тоталитарно-демократический [Сутырина, 2006, с. 14]. В то же время, что необходимо подчеркнуть, рассмотрение проблемы школьной неуспеваемости с позиции достижений в области экспериментальной педагогики и психологии имело пролонгацию вплоть до конца 1920-х годов, это находило отражение в многочисленных публикационных материалах того времени. Эти идеи основательно подкреплялись достаточно подробным освещением в педагогической публицистике вопросов, относящихся к таким направлениям, как педагогическая психология и экспериментальная педагогика, которые рассматривались в связи с перспективой их применения в школьном обучении.

Не потеряли своей актуальности сегодня мысли П. П. Блонского о том, что «...специфические задачи юношеского воспитания — именно воспитание интеллекта. ...Вот почему средняя школа воспитывает именно посредством образования. Поэтому культура ума — самая первая и самая главная задача средней школы. Еще раз повторим: общество, игнорирующее культуру ума как специфическую задачу средней школы, этим самым лишь демонстрирует свою собственную некультурность» [Цит. по: Ахатов, 2005, с. 13].

Важным свидетельством сохраняющегося интереса к экспериментаторским методам изучения школьной неуспеваемости явилось развитие педологии в России, основоположником которой в России считают известного отечественного психолога А. П. Нечаева. Вместе со своими единомышленниками и организаторами исследований по изучения детства И. А. Сикорским, П. Ф. Лесгафтом, В. М. Бехтеревым, Г. И. Россолимо, Н. Е. Румянцев, Л. Е. Оболенский, А. Н. Бернштейн, А. Ф. Лазурский и т. д. он содействовал развитию педагогических исследований и пропаганде их в широких общественно-педагогических кругах, чему в немалой степени способствовала педагогическая публицистика тех лет. Основанный В. М. Бехтеревым журнал «Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии» подробно освещал статьи ученых, результаты их исследований по проблеме детского

развития, а также материалы Всероссийских съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике, главная заслуга в организации которых принадлежала А. П. Нечаеву.

В России педология находилась на пике своего развития в 20-е гг. XX века. Первоначально педология была ориентирована на исследование психофизиологических особенностей развития подрастающей личности, однако, начиная со второй половины 1920-х годов, педагогические исследования стали приобретать выраженную психологическую направленность [Сенченков, 2006]. Интерес к педологии проявился в открытии в 1920-е годы институтов педологии, в специальной профессиональной подготовке педагогов, в проведении конференций и съездов педагогов, появлении журналов «Педология» (1928-1932 гг.), «Педологический журнал» (с 1923 г.).

Журналы размещали на своих страницах результаты изучения возрастных особенностей детей, их познавательных способностей, выявления интересов и потребностей детей и др. Журналы размещали публикации известных ученых — М. Я. Басова, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, А. Б. Залкинда, М. М. Рубинштейна, Н. А. Рыбникова, А. А. Смирнова, П. Л. Загоровского, А. С. Залужного, Н. М. Щелованова и др. Все это свидетельствовало о том, что педология в те годы отводилась важная роль в изучении проблемы детства и внедрении результатов исследований в образовательный и воспитательный процесс с целью его совершенствования. Выступая на Первом педагогическом съезде (1928), Н. К. Крупская обратила внимание на то, что педология должна дать педагогам глубокие знания о ребенке, его желаниях, настроениях, мотивах и интересах, а принцип «исходить из ребенка» должен стать главным принципом работы с детьми, и тут педология может сыграть огромную роль [Шалаева, 2014, с. 80].

К концу 1920-х гг. проявилась тенденция усиления противоречий внутри самой науки. Это было вызвано тем, что педология, претендую на роль «марксистской науки о детях», стала монополизировать право на изучение

ребенка, отодвигая педагогику, психологию, анатомию и физиологию детского возраста на второй план, что не могло не вызвать критику определенной части научного сообщества и педагогов [Шалаева, 2014]. П. П. Блонский по этому поводу писал: «...педолог предлагает заменить своей наукой педагогику и психологию, педагог топит педологию, а психолог претендует заменить своей педагогической психологией и педологию, и педагогику» [Шалаева, 2014, с. 82]. Одной из причин возникших противоречий являлось повальное увлечение тестами как основным психологическим инструментом измерения различных сторон проявления развития ребенка.

Эти и другие проблемы педагогического изучения проблемы школьной неуспеваемости находили освещение в виде докладов, звучавших на съездах педологов, в журнале «Педология», который начал выходить после I съезда педологов в 1928 году. В немалой степени этот журнал, на страницах которого рассматривались вопросы комплексного изучения ребенка и, самое ценное, — с учетом всех факторов влияния на его полноценное развитие.

Однако, по мнению ученых, исследующих историю развития педологии в России, на практике реализация этих идей сопровождалась рядом ошибок, в числе которых была подмена целостного представления о ребенке сборм, порой научно не систематизированных, сведений из различных наук, изучающих проблемы личностного развития ребенка. К тому же чрезмерное увлечение психологическими методами диагностики, особенно тестирование, часто поверхностное, на уровень одаренности, неполноценного развития и пр., оборачивалось неточными выводами, в результате чего стали появляться классы для детей, отстающих в развитии, куда неправомерно попадали «нормальные» учащиеся, некоторые из которых впоследствии стали известными учеными, в частности. З. И. Равкин, член-корреспондент Российской академии образования, известный ученый в области истории педагогики и образования.

Не менее важной причиной недоверия и, отчасти, справедливой критики педологии явилась острая научная дискуссия между педологами — представителями биогенетического и социологизаторского подходов, отражавшая столкновение двух точек зрения — на первостепенность: а) наследственности, б) окружающей среды в формировании и становлении личности ребенка.

Однако должного и обстоятельного анализа в данном направлении не было сделано, и к началу 1930-х годов педология становится «репрессивной наукой». В 1931 году в журнале «Педология» открывается рубрика «Трибуна», на страницах которой был осуществлен «ряд серьезнейших нападений на «индивидуализм» досоветской педологии» [Шалаева, 2014, с. 132-133].

Постановление ЦКВКП(б) 1936 года «О педагогических извращениях в системе Наркомпросов» окончательно решило судьбу педагогических исследований. Закрытие педагогических институтов, журналов, запрет учебников П. П. Блонского А. А. Фортунатова, И. И. Соколова по педологии и другие репрессивные меры способствовали резкой дискредитации исследований отечественных педагогов и психологов в области экспериментальной педагогики и психологии, ослабив идею комплексного подхода и целостного изучения личности, положенную в основу поисков решения проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости.

Взятый на вооружение опыт иностранных школ показал, что наиболее рациональным организационным решением проблемы является создание в пределах нормальной школы ряда параллелей, с учетом способностей учащихся [Лахин, 1927, с. 50]. Притом, что в рассматриваемый период, особенно в 1920-е годы, характеризовавшиеся использованием зарубежных наработок экспериментальной психологии и педагогики и в целом инноваций в практике школьного обучения, советская школа не спешила масштабно перенимать и внедрять передовой опыт, что отчетливо выразилось уже в 1930-е годы, когда в ряде постановлений 1931-1936 гг. наметился возврат к «школе учебы» как

по объективным, так и по субъективным причинам. Критикуя текущие недоработки и позитивно оценивая достижения, отечественная педагогическая публицистика определяла важнейшие, наиболее результативные решения, прямо или опосредованно касавшиеся преодоления и профилактики неуспеваемости школьников, которые послужили основой для их развития и совершенствования в последующие периоды отечественной педагогической науки и школьной практики.

В 1930-х гг. еще имели продолжение гуманистические идеи развития новой школы — школы, где дети и взрослые равны, где нет довлеющего воздействия педагога и нивелирования личности ученика. С другой стороны, как отмечается в публикациях тех лет, свободный ребенок из школы 1920-х гг. — шумный, обладающий собственным взглядом на все, в том числе на процесс обучения, стремящийся выразить свое мнение — оказался очень неудобным для педагога. От учащихся снова стали требовать беспрекословного подчинения, единообразия, молчания, прилежания, хорошего поведения и строгого выполнения всех приказов учителя. Однако преемственность гуманистических идей в педагогике даже в этот период «не прерывалась благодаря практической деятельности педагогов и возможности публикации выдающимися отечественными педагогами своих работ» [Сутырина, 2006, с. 44].

Прежде всего это обеспечивалось отчетливо выраженной расстановкой приоритетов и связанным переносом акцентов на организационно-методические аспекты. Это означало, что главной задачей школьного образования становилось «вооружить детей техническими навыками грамоты и содействовать общему развитию личности ученика, его творческих способностей» [Очерки истории школы … , 1980, с. 112].

Решительное повышение качества учебной работы как одна из приоритетных задач 1930-х годов соотносилась с такой тенденцией этого этапа, как появление немалого количества передовых школ, которые обеспечивали ка-

чество общеобразовательных знаний. На страницах Учительской газеты часто появлялись статьи методического характера, практические работы, творческие диктанты и др. [Очерки истории школы … , 1980, с. 114]. В Еженедельнике Наркомпроса РСФСР публиковались инструктивно-методические письма, в которых отражались все стороны учебно-воспитательной работы школ I ступени. Одной из установок государственной политики являлось требование к школе «дать подрастающему поколению систематические и прочные знания основ наук» [Очерки истории школы, 1980, с. 119]. На выполнение этого требования и была ориентирована в те годы школа. Также на страницах периодики остро стоял вопрос о школьных программах, их соответствии возможностям учащихся в овладении учебным материалом.

Заметной тенденцией 1930-х годов стало усиление внимания ученых и руководителей системой образования к развитию творчества в деятельности учителя. Н. К. Крупская по этому поводу отмечала, что необходимо с осторожностью использовать нестандартные методы преподавания, избегать экспериментаторства, вдумчиво совершенствовать организационные формы обучения.

В 1930-е годы поиски решения проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости были сосредоточены на поиски форм и методов активизации учебного процесса и развития, и, таким образом, мыслительных способностей учеников. Активную роль в этом играла Н. К. Крупская, которая во всех своих выступлениях и публикациях тех лет подчеркивала необходимость единства теории и практики, обращая внимание на недопустимость замены науки практикой, поскольку в противном случае это приводит к рецептурности и невозможности продуктивно использовать лучшие достижения науки в практической деятельности [Очерки истории школы … , 1980, с. 225]. В одном из выпусков Учительской газеты он писала о том, что учащиеся должны овладевать в школе исследовательскими навыками, чтобы уметь видеть разнообразные явления в тесной взаимосвязи, что способствует

установлению причинно-следственных связей, развивает самостоятельность учеников и их познавательный интерес. Актуальность взглядов Крупской для современной практики очевидна иозвучна инноватике в современном образовании, относящейся к исследовательским методам в обучении (проектная деятельность как один из ведущих видов учебной деятельности, методы активного обучения, творческие задания и др.).

Не менее актуальна для современной школы концепция активных методов обучения А. В. Луначарского, которая была опубликована в журнале «Народное просвещение». Концепция строится на основной миссии школы — приучать школьников к самостоятельному познанию мира и, таким образом, развивать способность к самообразованию. Для этого необходимо предоставление учащимся благоприятных возможностей для проявления самостоятельности в овладении знаниями.

Характерным для тех лет было и то, что проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости рассматривалась больше в плоскости дидактических вопросов: проблема формирования познавательных интересов, развитие учебной мотивации, повышения педагогического мастерства учителя. На страницах педагогической периодики — «Учительская газета», «Народное просвещение», «Советская педагогика» — дискутировалась проблема деления методов обучения на активные и пассивные, что являлось отражением активности учительства и повышенного внимания ученых к разработке дидактических вопросов те годы. Авторы статей указывали на «методическое многоязычие», которым отличались поиски методистов и педагогов. «Учительская газета» писала по этому поводу: «Некоторая разноречивость в описании методов объясняется зачастую нюансами практики, а это свидетельствует лишь об интенсивности работы педагогической мысли...» [Очерки истории школы . . . , 1980, с. 326].

В то же время дискуссионный характер вопросов, относящихся к совершенствованию форм и методов организации учебной деятельности, сосредоточивался на профессиональной подготовке учительских кадров. Важной составляющей этой дискуссии явилась проблема урока, которая постоянно, вплоть до начала Великой отечественной войны, обсуждалась в контексте опыта передовых учителей.

После выхода в 1936 году Постановления ЦК ВКП(б) «О педагогических извращениях в системе Наркомпросов» лишь небольшая часть учителей продолжала связывать школьную неуспеваемость с наследственными факторами. Остальная же часть учительства преодоление и профилактику школьной неуспеваемости видела во внимательном отношении к каждому ученику, четкой организации урока, высокой ответственности за результаты своего труда [Очерки истории школы ..., 1980, с. 297]. Соответственно, поиск учеными путей борьбы с неуспеваемостью и второгодничеством осуществлялся в контексте изучения проблемы урока. Об этом свидетельствует публикации известных ученых-методистов, педагогов и психологов: Б. П. Есипова («О качестве урока в начальной школе» (1932), коллективный труд «Методика урока» (1935), авторами которого явились известные педагоги и психологи (П. П. Блонский, М. Н. Скаткин, Р. К. Шнейдер, а также передовые учителя московских школ

Эта же тенденция отчетливо проявилась в появлении во второй половине 1930-х гг. большого количества предметно-методической периодики — журналов «Начальная школа», «Химия в школе», «Математика в школе», «География в школе» и т. д., на страницах которой достаточно активно стали обсуждаться проблемы преподавания учебных предметов.

Таким образом, как можно убедиться, большинство решений в 1920-1930-е годы можно назвать организационными и, в той или иной мере, зависевшими от внутриполитической и социально-экономической ситуации и соответствием ей образовательной парадигме. Как в связи с недостаточной

в те годы разработанностью методологического инструментария и ограниченностью возможностей практики, так и по идеологическим причинам, было достаточно мало реализовано значимое направление, ставшее в полной мере разрабатываться за рубежом в рассматриваемый и последующие периоды, что привело к началу 1930-х годов к исчерпывающему обоснованию его значимости.

Вместе с тем ведущие тенденции в рассмотрении исследуемой проблемы были связаны с изменением вектора развития общества в первые послереволюционные десятилетия, сопровождавшееся усилением идеологизации и политизации общества, что неизбежно сказалось на сфере школьного образования и, соответственно, приоритете тоталитарных методов управления. Тем не менее, отмеченные тенденции, несмотря на различия в формах проявления демократического начала, характеризуют возросшее значение демократических инициатив педагогической общественности в образовании, общий подъем активности профессиональных педагогов в деле укрепления науки, культуры образования в 1920-е годы.

Обобщая, можно утверждать, что и 1920-е годы, и 1930-е годы — этап кардинальных социальных преобразований в стране, в рамках которых наблюдалась, несмотря на заметное смещение акцентов в сторону усиления внимания к организационным и методическим аспектам, наблюдалась преемственность с предыдущим периодом в поисках решения проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости именно в этом направлении, чему способствовали разработки известны ученых М. А Данилова, Б. П. Есипова И. Т. Огородникова, М.Н. Скаткина, которые активно публиковались в основном научно-теоретическом журнале тех лет и в последующем «Советская педагогика».

В отечественной педагогической публицистике исследуемого периода одной из обсуждаемой проблем была проблема школьной неуспеваемости. Педагогика, претерпевавшая в исследуемый период кардинальные изменения, связанные с коренными преобразованиями в обществе, столкнулась с тем, что, несмотря на смену научных и политических парадигм, в школах по-прежнему оставался большой процент неуспевающих учеников.

В большей степени педагоги, выступавшие за гуманизацию процесса обучения, считали, что единственной прочной и надежной основой учебного должно стать живое стремление учащихся к знанию, их собственные усилия, их активный труд.

В целом можно отметить, что отечественная педагогическая публицистика начала XX века, отличаясь продуктивным развитием, играла особую роль в распространении идей творческого преподавания, свободного от формализма и рутины, становилась ареной для оживленных дискуссий. Ценным при этом было то, что при разрешении вопросов, связанных с проблемами образования, в том числе со школьной неуспеваемостью, отечественные журналы опирались на идеи и практику видных русских педагогов, публицистов, представителей русской общественной мысли. Статьи П. П. Блонского В. П. Вахтерова, К. Н. Вентцеля, А. П. Нечаева М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, Л. Н. Толстого и др., отличавшиеся ярко выраженным гуманистическим началом, являлись отражением активного поиска национального идеала образования, заботы о поступательном развитии отечественной школы, обновления педагогической науки и практики, всего того, что и сегодняозвучно реалиям российской действительности. В большей степени педагоги, выступавшие за гуманизацию процесса обучения, считали, что единственной прочной и надежной основой учебного должно стать живое стремление учащихся к знанию, их собственные усилия, их активный труд.

В 1920-е – 1930-е годы общим в публикационных трудах педагогов и ученых (В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Н. К. Крупская, А.Ф. Лазурский, А.В. Луначарский, А. С. Макаренко, Н. А. Менчинская, А. П. Нечаев и др.), стоявших на разных идеино-теоретических платформах, являлся гуманистический подход к обучению. Среди причин школьной неуспеваемости они называли неготовность ребенка к обучению, непродуманную структуру учебной программы, переполненность классов, отсутствие у ребенка поддержки со стороны семьи и т. п. Однако основным причинным фактором, на который указывали в трудах всех исследователей, — некомпетентность учителя, его равнодушие, плохое понимание им психологии и особенностей развития личности школьника, нежелание разобраться в причинах плохих оценок и обвинение в них самого ученика, учение без воспитания, отсутствие индивидуального подхода к детям, отсутствие любви к детям. Только учитель, по мысли ученых, как это прослеживается в публицистике послеоктябрьских десятилетий, способен помочь ученику выйти из категории неуспевающих.

В современных условиях гуманистический подход, характерный для педагогических исследований проблемы школьной неуспеваемости 1920-1930-х гг., во многом объясняет возрождение интереса к комплексному изучению ребенка в настоящее время. Исследование развития отечественной педагогической публицистики в первой трети XX века позволяет заключить, что среди путей преодоления школьной неуспеваемости наиболее актуальны: дифференциация обучения, индивидуальный подход к неуспевающим ученикам, а также дополнительные коррекционные занятия.

Проведенное исследование педагогических публикаций начала XX века позволяет констатировать, что опыт, накопленный многими десятилетиями ранее, может стать вспомогательной базой при разработках новых школьных программ и методических материалов по обучению и воспитанию подрастающего поколения.

180
ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема школьной неуспеваемости, способов ее преодоления и профилактики неоднократно актуализировалась в истории российской школы: можно констатировать ее соответствие периодам бурных социальных потрясений и реформ, что наглядно демонстрирует ее зависимость от социальных процессов и условий, заметно влияющих на возможности детей в учении.

Поиск путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в отечественной педагогике и публицистике первой трети XX века осуществлялся во взаимосвязи с научными, общепедагогическими, дидактическими и организационными условиями. В данной связи приоритет отводился методологическим основаниям, построенным на исследовательском интересе к ведущим в те годы подходам: генетическому, антропологическому, социальному, что являлось отражением научно-мировоззренческих, политических и социально-экономических позиций ученых, в том числе государственные идеологические установки. При этом предлагавшиеся в ходе дискуссий на страницах известных российских педагогических изданий организационные и концептуальные решения по проблемам школьного обучения, не противопоставлялись, а, скорее, носили дискуссионный характер.

Наиболее активно на страницах российской педагогической периодики и частных непериодических изданий начала XX века обсуждалось влияние психофизиологических и психологических факторов на школьную неуспеваемость, что объяснялось динамичным развитием экспериментальной педагогики и психологии и началом внедрения исследовательских методов по изучению развития личности школьника. Эта тенденция проявилась в появлении в Москве и Петербурге целого ряда исследовательских учреждений разного типа (Экспериментальная психолого-педагогическая лаборатория, Педагогическая академия лиги образования, Психоневрологический институт, Институт психоанализа, Центральный педагогический институт и др.), которых изу-

чались различные стороны детской природы, проблемы познавательных способностей детей, способности к обучению, связывая их с трудностями в обучении.

В русле отечественной педагогической традиции акцентировалось внимание на организационно-методических (педагогических) факторах, влиявших на школьную неуспеваемость: недостатке методического обеспечения школьного обучения, несовершенстве учебных программ, отсутствии индивидуализации обучения, неудовлетворительной профессионально-педагогической подготовке, требовавшей реализации антропологического подхода в содержании и организации образования учителей.

Начало XX века в России — плодотворный период роста педагогической периодики и других видов педагогической публицистики в виде самых различных по жанру и содержанию изданий, посвященных проблемам воспитания, школьного обучения и образования, что явилось результатом оживления интереса общественно-педагогической мысли, к вопросам школьного обучения, в том числе его гуманизации. Эти процессы стали отражением тенденции последней трети XIX века, характеризовавшейся бурным развитием педагогической периодики и ее выраженной дифференциацией, что способствовало всплеску интереса педагогической общественности к организации, содержанию и методам обучения. В известных педагогических изданиях начала XX века поднимались важные научно-теоретические вопросы развития российской школы и народного образования, освещались вопросы, связанные с развитием новых направлений: экспериментальной педагогики и психологии, что способствовало укреплению психологических основ школьного обучения и воспитания и живому интересу к проблеме школьной неуспеваемости. Вопросы преодоления неуспеваемости поднимали крупные отечественные журналы: «Работник просвещения», «Рабочая школа», «Русская школа», «Журнал народного просвещения», «Вестник воспитания», «Педаго-

гическое обозрение» и т. д. Протестуя против бездумного заучивания, педагоги-гуманисты предлагали развивать мышление учеников, их сознательную свободу, выступали за исследовательский, эвристический характер обучения, его практическую направленность. В целях преодоления и профилактики неуспеваемости ученые и педагоги-практики предлагали методы активизации обучающихся, усиление в преподавании наглядности, индивидуального, дифференцированного подхода к каждому ученику.

Всплеск исследовательского интереса в научно-педагогических кругах проблеме школьной неуспеваемости начала XX века, характеризовавшегося гуманизацией образования, поиском новых подходов и решений в педагогике, определил продуктивность изучения данной проблемы в научной литературе и педагогической публицистике. По этой проблеме писали такие выдающиеся деятели педагогики, как П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтеров, П. Г. Мижуев, К. Н. Вентцель, Г. И. Россолимо, П. П. Блонский, А. М. М. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Ф. Лазурский, А. П. Нечаев, С. Т. Шацкий и другие. Вопросы преодоления неуспеваемости поднимали такие отечественные журналы, как «Работник просвещения», «Рабочая школа», «Русская школа», «Журнал народного просвещения», «Вестник воспитания», «Педагогическое обозрение» и т. д.

Особенностью педагогической публицистики начала XX века явилось то, что она стала основным проводником идей и подходов гуманистической направленности к школьному обучению, благодаря научным поискам и активной деятельности видных педагогов и публицистов: П. П. Блонского, Е. Н. Водовозовой, П. Ф. Каптерева, Н. К. Крупской, Е. А. Корсунского, Л. Н. Толстого, С. Т. Шацкого П. Г. Мижуева, К. Н. Вентцеля, Г. И. Россолимо, М. М. Рубинштейна, Л. С. Выготского А. П. Нечаева, А. Ф. Лазурского, что, таким образом, укрепляло историко-культурную традицию активного участия авангарда российской общественности в деле педагогической

публистики. При этом педагогическая публистика рассматриваемого периода активизировала не только научно-педагогическую общественность, но и официальные круги в усилении интереса к сохранению и приумножению отечественной педагогической традиции, ее гуманистическим основам, неразрывно связанным с национальными ценностями и приоритетами.

В 1920-е годы — проблема школьной неуспеваемости стала предметом интереса научно-педагогической общественности, в первую очередь, в связи с важнейшими социально-политическими задачами, стоявшими перед новой, советской, системой школьного образования, реализация которых сопровождалась трудностями, противоречиями и, в ряде случаев, ограничивалась декларативностью и фразеологией. Отечественная педагогическая публистика в те годы отличалась интенсивными поисками новых путей образования и воспитания ребенка и выдвинутыми психолого-педагогическими концепциями (М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Ф. Лазурский, А. П. Пинкевич, А. А. Смирнов и др.), которые имели прямое отношение к психолого-педагогическим аспектам школьной неуспеваемости. В то же время трактовка преодоления и профилактики школьной неуспеваемости не исключала возможности ее рассмотрения исключительно в контексте плюрализма идей представителей различных направлений в педагогике. Гуманистический аспект целевых установок по вопросам преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, которые отстаивали П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. П. Пинкевич, Есипов Б. П. и др. в 1920-е годы, были преемственно связаны с предшествующим дореволюционным этапом, о чем свидетельствует большое количество разнонаправленных педагогических изданий.

Однако постепенно, к концу 1920-х годов и в 1930-е годы, в связи с утверждавшимся консерватизмом и выраженной идеологизацией школьного образования, происходила трансформация идей и подходов в решении про-

блемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости. Это выражалось в доминировании предметно-методической методической и организационной направленности поисков путей и концептуальных решений в связи с изучением влияния организационно-методических, социально-педагогических и общественно-политических факторов. Особенно ярко эта особенность проявилась в нараставшей критике ученых-педологов. Это нивелировало роль педологии в изучении проблемы детства и внедрении результатов исследований в образовательный и воспитательный процесс с целью его совершенствования, о чем свидетельствовало закрытие периодических изданий педагогов («Педология», «Педологический журнал»), на страницах которых шла оживленная дискуссия, напрямую затрагивавшая вопросы школьной неуспеваемости.

В целом в противоречивой ситуации первых послеоктябрьских десятилетий, связанной с чрезмерной идеологизацией школьного обучения и воспитания, содержались важные для решения проблемы школьной неуспеваемости положения и выводы, сохраняющие свою актуальность до настоящего времени. В первую очередь, это касается соответствия объема и качества общеобразовательной подготовки, что в те годы проецировалось на вопросы нестабильности программ, их перегруженности учебным материалом, в которых слабо прослеживались межпредметные связи. Принципиально ставился вопрос профессиональной подготовки учителя, на которого возлагалась основная ответственность за школьную неуспеваемость, в связи с чем основной акцент делался на основательной методической подготовке и идеально-политическом просвещении педагогических кадров.

Несмотря на особенности этапов первой трети XX века, сопровождавшихся противоречивыми тенденциями в обсуждении вопросов неуспеваемости школьников, базовым основанием эффективности усилий в преодолении и профилактике школьной неуспеваемости, на которое указывалось в педагогической публицистике рассматриваемого периода, явилась преемственность

продуктивных идей и подходов в решении данной проблемы. Особенно отчетливо эта тенденция проявилась в непрерывности развития гуманистической педагогической традиции, основанной на комплексном изучении ребенка, предполагающим разноаспектное исследование закономерностей его психического развития на основе синтеза исследований, связанных со становлением педологии в России, экспериментальной психологии и педагогики. Это, в свою очередь, усиливало значение индивидуально-дифференциированного подхода в обучении, основательной психолого-педагогической подготовки учителя, обеспечивающей системное знание о ребенке, и привлечения семьи в решении проблемы школьной неуспеваемости.

Предлагаемые учеными и педагогами-практиками эффективные решения применительно к современным задачам развития школьного образования, подтверждают важность в наши дни целенаправленной и системной социально-педагогической и психолого-педагогической поддержки школьников, испытывающих трудности в обучении. Потенциал междисциплинарных исследований на основе интеграции педагогики, медицины, психологии и социологии, достаточно высок, и использование достижений ученых первой трети XX века в формировании базовых оснований в решении проблемы школьной неуспеваемости века обеспечит реализацию научной преемственности подходов, что выражено в обогащении методов педагогической и психологической диагностики трудностей в обучении; их психологической и педагогической коррекции и профилактики; в возможности совершенствования методов экспериментальной педагогики, включая тестовые технологии; в комплексной социально-педагогической поддержке школьников, выраженных в различных формах (тьюторство, инклузия, социально-психологическое сопровождение, социально-педагогическая поддержка и др.), используемых в современной школьной практике, а также в инновационных формах взаимодействия образовательного учреждения с семьей школьника.

Обобщая предлагаемые учеными и педагогами-практиками эффективные решения применительно к современным задачам развития школьного образования, следует обратить внимание, что большим потенциалом в наши дни обладает интенсификация профилактического коррекционно-педагогического сопровождения детства и дифференциацию классов во избежание неоднородности обучающихся по личностным (включая психологические) качествам. Активно внедряющееся в настоящее время инклюзивное образование, основанное на отсутствии дифференциации учебных групп, зачастую дает обратный эффект, углубляя различия между «среднестатистическими» детьми, и детьми с особыми потребностями.

В наши дни, когда проблема школьной неуспеваемости стоит особенно остро, возникает необходимость изучения опыта ведущих ученых-педагогов и психологов первой трети XX века, осуществлявших активные поиски по выявлению причин неуспеваемости школьников и наметили основные пути ее преодоления и профилактики, которые положили начало комплексному изучению проблемы школьной неуспеваемости, обеспечив научную преемственность в развитии отечественных гуманистических традиций в образовании.

В целом, резюмируя вышеизложенное, можно констатировать следующее:

1.Поиск путей преодоления и профилактики школьной неуспеваемости в отечественной педагогике и публицистике первой трети XX века осуществлялся во взаимосвязи с научными, общепедагогическими, дидактическими и организационными условиями. В качестве приоритетных выдвигались и обосновывались такие подходы, как генетический, антропологический, социальный, что являлось отражением научно-мировоззренческих, политических и социально-экономических позиций ученых. Несмотря на разнообразие мнений по вопросам школьной неуспеваемости в научной среде в ходе оживленных дискуссий проявились обсуждались идеи сторонников приоритета

наследственных факторов и тех, кто критиковал данную трактовку борьбы с неуспеваемостью и рассматривал наследственные факторы как второстепенные по отношению к главным аспектам — социальным и идеологическим.

2. Начало XX века сопровождалось выраженным экспериментаторством по вопросам преодоления и профилактики, что стимулировало к обсуждению на страницах периодики вопросов воспитания, школьного обучения и образования. Данное обстоятельство свидетельствовало об усилении внимания общественно-педагогической мысли к вопросам укрепления психологических основ школьного обучения и, таким образом, живому интересу к проблеме школьной неуспеваемости. Вопросы преодоления неуспеваемости поднимали такие отечественные журналы, как «Работник просвещения», «Рабочая школа», «Русская школа», «Журнал народного просвещения», «Вестник воспитания», «Педагогическое обозрение» и т. д. Протестуя против бездумного заучивания, педагоги-гуманисты предлагали развивать мышление учеников, их сознательную свободу, выступали за исследовательский, эвристический характер обучения, его практическую направленность.

4. На страницах российской педагогической периодики начала XX века обсуждалось влияние психофизиологических и психологических факторов на школьную неуспеваемость, что объяснялось динамичным развитием экспериментальной педагогики и психологии и началом внедрения исследовательских методов по изучению развития личности школьника. Данная тенденция проявилась в появлении в Москве и Петербурге целого ряда исследовательских учреждений разного типа (Экспериментальная психолого-педагогическая лаборатория, Педагогическая академия лиги образования, Психоневрологический институт, Институт психоанализа, Центральный педагогический институт и др.), в которых изучались различные стороны детской природы, проблемы познавательных способностей детей, способности к обучению, связь их с трудностями в обучении.

3. На последующих этапах — *социальном и организационно-развивающем* проблема школьной неуспеваемости стала предметом интереса ученых и педагогов в связи с важнейшими социально-политическими задачами, стоявшими перед новой, советской, системой школьного образования. Отечественная педагогическая публицистика в те годы отличалась интенсивными поисками новых путей образования и воспитания ребенка и выдвинутыми психолого-педагогическими концепциями (М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Ф. Лазурский, А. П. Пинкевич, А. А. Смирнов и др.), имевшими прямое отношение к проблеме школьной неуспеваемости. Гуманистический аспект целевых установок по вопросам преодоления и профилактики школьной неуспеваемости, которые отстаивали П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. П. Пинкевич, Б. П. Есипов и др. в 1920-е годы, были преемственно связаны с предшествующим дореволюционным этапом, о чем свидетельствует большое количество разнонаправленных педагогических изданий.

4. В 1930-е годы, в связи с утверждавшимися консерватизмом и выраженной идеологизацией школьного образования происходила трансформация идей и подходов в решении проблемы преодоления и профилактики школьной неуспеваемости. Это выражалось в доминировании предметно-методической методической и организационной направленности поисков путей и концептуальных решений в связи с изучением влияния организационно-методических, социально-педагогических и общественно-политических факторов, и, как следствие, в недооценке изучения индивидуальных особенностей ребенка.

5. В противоречивой ситуации первых послеоктябрьских десятилетий, связанной с чрезмерной политизацией и идеологизацией школьного обучения и воспитания, содержались важные для решения проблемы школьной неуспеваемости положения и выводы, сохраняющие свою актуальность до настоя-

щего времени. В первую очередь, это касается соответствия объема и качества общеобразовательной подготовки, что в те годы проецировалось на вопросы нестабильности программ, их перегруженности учебным материалом, в которых слабо прослеживались межпредметные связи. Принципиально ставился вопрос профессиональной подготовки учителя, на которого возлагалась основная ответственность за школьную неуспеваемость, в связи с чем основной акцент делался на основательной методической подготовке и идейно-политическом просвещении педагогических кадров.

6. Несмотря на специфику этапов первой трети XX века, сопровождавшихся противоречивыми тенденциями в обсуждении вопросов неуспеваемости школьников, базовым основанием эффективности усилий в преодолении и профилактике школьной неуспеваемости, на которое указывалось в педагогической публицистике рассматриваемого периода, явилась преемственность продуктивных идей и подходов в решении данной проблемы. Особенно отчетливо эта особенность проявилась в непрерывности развития гуманистической педагогической традиции, основанной на комплексном изучении ребенка, предполагающим разноспектное исследование закономерностей его психического развития на основе синтеза исследований, связанных со становлением педологии в России, экспериментальной психологии и педагогики.

8. Общим в предлагавшихся учеными и педагогами-практиками эффективные решения применительно к современным задачам развития школьного образования, в том числе к преодолению и профилактике школьной неуспеваемости, можно отнести идею комплексного подхода, целенаправленную и системную работу в виде различных форм помощи, включая социально-педагогическую и психологово-педагогическую поддержку школьников, испытывающих трудности в обучении. Потенциал междисциплинарных исследований на основе интеграции педагогики, медицины, психологии и социологии, достаточно высок, и использование достижений ученых первой трети XX века

в формировании базовых оснований в решении проблемы школьной неуспеваемости века обеспечит реализацию научной преемственности подходов, что выражено в обогащении методов педагогической и психологической диагностики трудностей в обучении; их психологической и педагогической коррекции и профилактики; в возможности совершенствования методов экспериментальной педагогики, включая тестовые технологии; в комплексной социально-педагогической поддержке школьников, выраженных в различных формах (тынторство, инклузия, социально-психологическое сопровождение, социально-педагогическая поддержка и др.), используемых в современной школьной практике, а также в инновационных формах взаимодействия образовательного учреждения с семьей школьника.

191
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авилова, Е. А. Значение семейного воспитания в сохранении нервно-психического здоровья детей раннего и дошкольного возраста в трудах И. А. Сикорского / Е. А. Авилова. — Текст : непосредственный // Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов : сб. научн. тр. по мат. I Междунар. науч.-практ. конф. — Москва : Профессиональная наука, 2016. — С. 4-12.
2. Алиев, Р. И. Петр Францевич Лесгафт — основоположник современной системы физического воспитания / Р. И. Алиев, И. А. Макеева. — Текст : непосредственный // Наука. Образование. Культура. Актуальные проблемы и практика решения (федеральный и региональный аспекты) : сборник трудов IX регион. науч.-практ. конф. ; отв. ред. А. В. Малышева. — Прокопьевск : Кузб. гос. техн. ун-т, 2016. — С. 143-147.
3. Алюнова, Т. И. Семейная педагогика П. Ф. Каптерева и ее реализация в современных социально-экономических условиях : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Алюнова Татьяна Ивановна. — Чебоксары, 2004. — 22 с. — Текст : непосредственный.
4. Ананьин, С. А. Очерки по педагогике средней школы / С. А. Ананьин. — Текст : непосредственный // Журнал Министерства народного просвещения (ЖМНП). — 1914. — № 1. — С. 56-129.
5. Анастасьев, А. И. Руководство для учителей / А. И. Анастасьев. — Москва, 1909. — 270 с. — Текст : непосредственный.
6. Андреева, О. И. О когнитивной педагогике и причинах школьной неуспеваемости / О. И. Андреева. — Текст : непосредственный // Смальта. — 2014. — № 4. — С. 21-23.
7. Аркин, Е. А. Родителям о воспитании. Воспитание ребёнка в семье от года до зрелости / Е. А. Аркин. — Москва : Учдегиз, 1957. — 347 с. — Текст : непосредственный.

8. Ахатов, А. М. Теория воспитания в педагогическом творчестве выдающегося отечественного педагога и психолога П. Ф. Каптерева : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ахатов Азат Мунирович. — Чебоксары, 2005. — 19 с. — Текст : непосредственный.
9. Бабанский, Ю. К. Об изучении причин неуспеваемости школьников / Ю. К. Бабанский. — Текст : непосредственный // Советская педагогика. — 1972. — № 1. — С. 18.
10. Бабаян, А. В. В. П. Вахтеров о нравственном воспитании детей / А. В. Бабаян. — Текст : непосредственный // Новая наука: от идеи к результату. — 2017. — Т. 1. — № 2. — С. 3-5.
11. Бабаян, А. В. И. А. Сикорский о роли семьи в нравственном воспитании детей / А. В. Бабаян. — Текст : непосредственный // Границы познания. — 2014. — № 7 (34). — С. 6-8.
12. Бабаян, А. В. Концепция нравственного воспитания М. И. Демкова / А. В. Бабаян. — Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. — Серия 3: Педагогика и психология. — 2012. — № 1. — С. 12-19.
13. Басов, Н. Ф. Продолжатель идей К. Д. Ушинского (Василий Порфирьевич Вахтеров, 1853-1924) / Н. Ф. Басов. — Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. — Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2014. — Т. 20. — № 1. — С. 13-15.
14. Бекарюков, Д. Д. Подотдел охраны здоровья детей в 1922 году / Д. Д. Бекарюков. — Текст : непосредственный // Московский медицинский журнал. — 1924. — № 1. — С. 125-130.
15. Бекоева, Т. А. Факторы, влияющие на адаптацию к школе / Т. А. Бекоева, Ж. М. Дзиваева. — Текст : непосредственный // Инновационная наука. — 2016. — № 2-4 (14). — С. 181-183.

16. Беленцов, С. И. Вклад В. П. Вахтерова в развитие русской педагогики второй половины XIX — начала XX века / С. И. Беленцов. — Текст : непосредственный // Известия Юго-Западного государственного университета. — Серия: Лингвистика и педагогика. — 2016. — № 2 (19). — С. 100-109.
17. Белоконский, И. О всеобщем обучении / И. Белоконский. — Текст : непосредственный // Рабочая школа. — 1989. — № 10. — Отд. 1. — С. 118-128.
18. Белоусов, А. Второгодничество в городских школах / А. Белоусов. — Текст : непосредственный // Вестник просвещения. — 1927. — № 5. — С. 3-8.
19. Белоусов, С. Второгодничество и его роль в жизни нашей школы / С. Белоусов. — Текст : непосредственный // Народное просвещение. — 1926. — № 4-5. — С. 144-149.
20. Белоусов, С. О. Мировоззрение П. Ф. Каптерева: историко-философский анализ : специальность 09.00.03 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Белоусов Сергей Орестович. — Москва, 2004. — 21 с. — Текст : непосредственный.
21. Беркенгеймер, Г. М. О неуспевающих детях в московских городских училищах / Г. М. Беркенгеймер. — Москва, 1910. — 115 с. — Текст : непосредственный.
22. Бехтерев, В. М. Мозг и его деятельность / В. М. Бехтерев. — Москва — Ленинград : Гос. изд-во, 1928. — 327 с. — Текст : непосредственный.
23. Бинэ, А. Методы измерения умственной одаренности / А. Бинэ, Т. Симон. — Текст : непосредственный // На путях к новой школе. — 1924. — № 7-8. — С. 213-214.

24. Блонский, П. П. Задачи и методы новой школы / П. П. Блонский. — Текст : непосредственный // На путях к новой школе. — 1918. — № 1. — С. 36-43.
25. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. — Т. 1 / П. П. Блонский ; под ред. А. В. Петровского. — Москва : Педагогика, 1979а. — 304 с. — Текст : непосредственный.
26. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. — Т. 2 / П. П. Блонский ; под ред. А. В. Петровского. — Москва : Педагогика, 1979б. — 548 с. — Текст : непосредственный.
27. Блонский, П. П. К вопросу о мерах борьбы со школьной неуспеваемостью. — Текст : непосредственный // Избранные педагогические произведения. — Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 529-533.
28. Блонский, П. П. Личность ребенка и воспитание / П. П. Блонский. — Текст : непосредственный // Психология и дети. — 1917. — № 1. — С. 27.
29. Блонский, П. П. Педология в массовой школе первой ступени / П. П. Блонский. — Москва : Работник просвещения, 1930. — 200 с. — Текст : непосредственный.
30. Блонский, П. П. Школьная неуспеваемость / П. П. Блонский. — Москва : Просвещение, 2001. — 423 с. — Текст : непосредственный.
31. Богуславский, М. В. Современная образовательная политика как фактор актуализации историко-педагогического знания / М. В. Богуславский. — Текст : непосредственный // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. — Вологда : ВГУ, 2022. — 464 с.
32. Брунчукова, Н. М. Взгляды М. И. Демкова на роль этики в нравственном воспитании подрастающего поколения / Н. М. Брунчукова,

Л. В. Алексеева. — Текст : непосредственный // Вестник Полоцкого государственного университета. — Серия Е: Педагогические науки. — 2011. — № 15. — С. 57-62.

33. Бударный, А. А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бударный Анатолий Александрович. — Москва, 1965. — 32 с. — Текст : непосредственный.

34. Бунаков, Н. Ф. Избранные педагогические сочинения / Н. Ф. Бунаков ; вв. ст. В. З. Смирнова. — Москва : Изд-во Акад. педагогических наук РСФСР, 1953. — 412 с. — Текст : непосредственный.

35. Бутунина, Л. В. Педагогическая концепция В. П. Вахтерова : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бутунина Любовь Васильевна. — Смоленск, 2006. — 21 с. — Текст : непосредственный.

36. Бычкова, Н. В. Способы преодоления неуспеваемости учащихся подросткового возраста на занятиях в школьном центре консультирования : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Бычкова Наталья Владимировна. — Брянск, 2004. — 22 с. — Текст : непосредственный.

37. Васюкова, Т. М. Нравственное воспитание младших школьников в педагогической концепции В. П. Вахтерова : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Васюкова Татьяна Михайловна. — Курск, 2011. — 20 с. — Текст : непосредственный.

38. Вахтеров, В. П. Возможно и нужно ли у нас обязательное обучение / В. П. Вахтеров. — Текст : непосредственный // Русская школа. — № 2. — Отд. 1-120. — С. 140-145.

39. Вахтеров, В. П. Всеноардное школьное и внешшкольное образование / В. П. Вахтеров. — Москва : Изд-во И. Д. Сытина, 1917. — 208 с. — Текст : непосредственный.
40. Вахтеров, В. П. О всеобщем обучении / В. П. Вахтеров. — Текст : непосредственный // Рабочая школа. — 1895. — № 9. — Отд. 1. — С. 122-129.
41. Вахтеров, В. П. Наши методы преподавания и умственный паразитизм / В. П. Вахтеров. — Текст : непосредственный // Русская школа. — 1901. — № 2. — С. 174-181.
42. Вахтеров, В. П. Нравственное воспитание и начальная школа / В. П. Вахтеров. — Москва : Лито-типография товарищества «И. Н. Кушнерев и К°», 1900. — 246 с. — Текст : непосредственный.
43. Вахтеров, В. П. Основы педагогики / В. П. Вахтеров. — Москва : Издание Товарищества И. Д. Сытина, 1913. — 538 с. — Текст : непосредственный.
44. Вентцель, К. Н. Борьба за свободную школу / К. Н. Вентцель. — Москва : Тип. торг. дома «А. П. Печковский, А. П. Куланже», 1906. — 291 с. — Текст : непосредственный.
45. Вентцель, К. Н. Как создавать свободную школу / К. Н. Вентцель. — Москва : Земля и фабрика, 1923. — 58 с. — Текст : непосредственный.
46. Вентцель, К. Н. Освобождение ребенка. Декларация прав ребенка / К. Н. Вентцель. — Смоленск : Изд-во Наркомпроса, 1918. — 150 с. — Текст : непосредственный.
47. Вентцель, К. Н. Свободное воспитание и семья / К. Н. Вентцель. — Текст : непосредственный // Свободное воспитание. — 1912-1913. — № 8. — С. 14-25.

48. Водарский, В. О причинах второгодничества в школе 2-й ступени / В. Водарский. — Текст : непосредственный // Вопросы просвещения. — 1927. — № 12 (17). — С. 33-48.
49. Волков, А. Н. Н. И. Пирогов — великий педагог-организатор и реформатор народного просвещения (к 200-летию со дня рождения) / А. Н. Волков. — Текст : непосредственный // Здравоохранение Чувашии. — 2011. — № 1. — С. 96-98.
50. Выготский, Л. С. Собрание трудов / Л. С. Выготский. — Москва : Лабиринт, 2001. — 480 с. — Текст : непосредственный.
51. Гелашвили, И. Н. Философско-антропологические воззрения К. Н. Вентцеля : специальность 09.00.03 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Гелашвили Игорь Нодарьевич. — Москва, 2003. — 24 с. — Текст : непосредственный.
52. Гельмонт, А. М. О причинах неуспеваемости и путях её преодоления / А. М. Гельмонт. — Москва : Просвещение, 2004. — 326 с. — Текст : непосредственный.
53. Гессен, С. И. Основы педагогики / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — 448 с. — Текст : непосредственный.
54. Глинка, И. Опыт по методике физики / И. Глинка. — Санкт-Петербург, 1911. — 35 с. — Текст : непосредственный.
55. Гловацкий, Л. Большой вопрос / Л. Гловацкий. — Текст : непосредственный // Просвещение. — 1927. — № 12. — С. 15-17.
56. Горбунов-Посадов, И. Исздание новых идей для детского воспитания и образования / И. Горбунов-Посадов. — Текст : непосредственный // Свободное воспитание. — 1907-1908. — № 7. — С. 7-60.
57. Гуревич, М. Об одаренных детях / М. Гуревич. — Текст : непосредственный // Здоровые дети — светоч будущего : сборник статей. — Москва, 1923. — С. 35-38.

58. Гуревич, Я. Г. К вопросу о системе народного образования / Я. Г. Гуревич. — Текст : непосредственный // Русская школа. — 1896. — № 12. — Отд. 1. — С. 89-103.
59. Гуревич, Я. Я. Об определении числа детей школьного возраста, остающихся за дверями школы / Я. Я. Гуревич, Н. П. Маликовский. — Текст : непосредственный // Рабочая школа. — 1913а. — № 10. — Отд. 1. — С. 123-128.
60. Гурьянов, Е. Второгодничество и меры борьбы с ним / Е. Гурьянов. — Текст : непосредственный // Вестник просвещения. — 1927. — № 7-8. — С. 7-14.
61. Гурьянов, Е. Школьная одаренность и ее распределение. — Текст : непосредственный // Проблемы изучения и воспитания ребенка : сборник статей. — Москва, 1926. — С. 64-72.
62. Гюлушанян, К. С. Исследование особенностей познавательной сферы у неуспевающих школьников / К. С. Гюлушанян, Е. В. Бычкова. — Текст : непосредственный // Психологическое здоровье личности: теория и практика : сб. научн. тр. по мат. I Всерос. науч.-практ. конф. — Ставрополь : Сев.-Кавк. фед. ун-т, 2014. — С. 54-56.
63. Давыдова, Н. В. Анализ причин неуспеваемости школьников в 1-2-х классах / Н. В. Давыдова. — Текст : непосредственный // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании : мат. VII Междунар. науч.-практ. конф., посв. 100-летию РГУ им. С. А. Есенина / отв. ред. Л. А. Байкова, Н. А. Фомина, А. Н. Сухов. — Рязань : Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2015. — С. 423-427.
64. Девятков, А. Второгодничество в наших школах / А. Девятков // На путях к новой школе. — 1926. — № 11. — С. 62.
65. Демков, М. И. История русской педагогии. Ч. 1-3 / М. И. Демков. — Ревель : Гимназия, 1895-1909. — Текст : непосредственный.

66. Демков, М. И. Курс педагогики для учительских институтов, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. — Часть II. Теория и практика воспитания / М. И. Демков. — Москва : Издание Товарищества В. В. Думнова, 1912. — 365 с. — Текст : непосредственный.
67. Демков, М. И. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение / М. И. Демков. — Текст : непосредственный // Педагогический сборник. — 1900. — № 6. — С. 473.
68. Егоров, С. Ф. Основные проблемы дидактики в России конца 19 — начала 20 века : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Егоров Сергей Федорович. — Москва, 1982. — 37 с. — Текст : непосредственный.
69. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления детей, отстающих в развитии / Т. В. Егорова. — Москва : Педагогика, 1973. — 150 с. — Текст : непосредственный.
70. Емельянова, Е. Н. Школьная неуспеваемость: диагностика причин: «работа над ошибками» : монография / Е. Н. Емельянова. — Москва : Эксмо, 2010. — 125 с. — Текст : непосредственный.
71. Ершова, Д. А. Нейропсихологическое исследование нарушений внимания у неуспевающих школьников / Д. А. Ершова, Е. Ю. Бурба. — Текст : непосредственный // Психологическое здоровье личности: теория и практика : сб. научн. тр. по мат. II Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. И. В. Белашева. — Ставрополь : Сев.-Кавк. фед. ун-т, 2015. — С. 22-23.
72. Есипов, Б. П. Дидактика : учебное пособие / Б. П. Есипов, М. А. Данилов ; под ред. Б. П. Есипова. — Москва : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1957. — 518 с. — Текст : непосредственный.
73. Залкинд, А. Б. Вопросы советской педагогики / А. Б. Залкинд. — Ленинград : Госиздат, 1926. — 178 с. — Текст : непосредственный.

74. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды. Беседы с учителями / Л. В. Занков. — Москва : Просвещение, 1975. — 200 с. — Текст : непосредственный.
75. Зыкова, В. И. Познавательная деятельность учащихся со стойкой неуспеваемостью в условиях работы экспериментальных классов / В. И. Зыкова. — Текст : непосредственный // Психологические проблемы неуспевае-
мости школьников / под ред. Н. А. Менчинской. — Москва : Педагогика,
1971. — С. 206-252.
76. Ивонинская, Л. А. Проблемы народного образования в советской
России (1917-1920 гг.) : специальность 07.00.02 : автореферат диссертации на
соискание ученой степени кандидата исторических наук / Л. А. Ивонин-
ская. — Ленинград, 1980. — 17 с. — Текст : непосредственный.
77. Иорданский, Н. Условия осуществления всеобщего обучения в Рос-
сии / Н. Иорданский. — Текст : непосредственный // Рабочая школа. —
1914. — № 1. — Отд. 1. — С. 1-23.
78. К реформе школьного образования / Проект А. В. Овсянникова и
С. И. Шохор-Троцкого. — Текст : непосредственный // Рабочая школа. —
1906. — № 5, 6. — С. 3-34.
79. Казанцев, П. Наш святой долг / Н. Е. Казанцев. — Текст : непосред-
ственный // Рабочая школа. — 1916. — № 1. — С. 62-74.
80. Калашников, А. Г. Проблема индустриально-трудовой школы бли-
жайшего будущего / А. Г. Калашников. — Москва : Изд. Московского отдела
народного образования (из серии «Библиотека трудовой школы»), 1919. —
210 с. — Текст : непосредственный.
81. Калмыкова, З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемо-
сти / З. И. Калмыкова. — Москва : Педагогика, 1981. — 200 с. — Текст :
непосредственный.

82. Каптерев, П. Ф. Аристократия ума в школе и жизни / П. Ф. Каптерев. — Текст : непосредственный // Образование. — 1901. — № 3/4. — С. 86-102.
83. Каптерев, П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев. — Петербург, 1915. — 344 с. — Текст : непосредственный.
84. Каптерев, П. Ф. Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели / П. Ф. Каптерев. — Санкт-Петербург : Тип. И. Н. Скороходова, 1897. — 146 с. — Текст : непосредственный.
85. Каптерев, П. Ф. О всеобщем обучении / П. Ф. Каптерев. — Текст : непосредственный // Русская школа. — 1989. — № 10. — Отд. 1. — С. 118-128.
86. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. — Москва : АПН СССР 1982. — 163 с. — Текст : непосредственный.
87. Каптерев, П. Ф. Свободная школа / П. Ф. Каптерев. — Текст : непосредственный // Педагогический сборник. — 1908. — № 5. — С. 11.
88. Кванцев, П. Движение учащихся начальной школы по отделениям / П. Кванцев. — Текст : непосредственный // Рабочая школа. — 1912. — № 1. — Отд. 1. — С. 150-158.
89. Клементьева, Н. Р. Педагогические условия предупреждения неуспеваемости младших школьников : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Клементьева Наталья Рудольфовна. — Челябинск, 1999. — 24 с. — Текст : непосредственный.
89. Климина, А. В. Образ школы в отечественной журналистике начала XX века / А. В. Климина. — Текст : непосредственный // Вестник Тверского государственного университета. — Серия: Педагогика и психология. — 2014. — № 2. — С. 132-137.

90. Князев, Е. А. Становление педологии в России. Александр Нечаев / Е. А. Князев. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2017. — № 3. — С. 83-88.
91. Колесникова, И. С. Школьная неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема / И. С. Колесникова, Н. Г. Церковникова. — Текст : непосредственный // Современные тенденции в образовании и науке : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. — Тамбов : Юком, 2014. — С. 57-58.
92. Колесова, А. К. Единомышленники Я. Корчака в России / А. К. Колесова. — Текст : непосредственный // Глобальный научный потенциал. — 2012. — № 20. — С. 44-46.
93. Колодовская, Е. А. К вопросу о различных подходах к проблеме причин школьной неуспеваемости и возможных путей её преодоления (исторический аспект) / Е. А. Колодовская. — Текст : непосредственный // Учитель и время. — 2013. — № 8. — С. 80-85.
94. Кондрашов, А. А. Влияние психологического климата в коллективе на успеваемость младших школьников / А. А. Кондрашов, М. В. Фалей. — Текст : непосредственный // Научные исследования: от теории к практике. — 2015. — Т. 1. — № 2 (3). — С. 222-224.
95. Корякин, А. Н. Единая трудовая школа: проблемы создания и специфики в Вятском регионе в 1920-х годах / А. Н. Корякин. — Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 3. — С. 337.
96. Крупская, Н. К. Библиография трудов и литературы о жизни и деятельности : в 2 т. — Т. 1. — Москва : Книга, 1969. — 528 с. — Текст : непосредственный.
97. Крупская, Н. К. Библиография трудов и литературы о жизни и деятельности : в 2 т. — Т. 2. — Москва : Книга, 1973. — 425 с. — Текст : непосредственный.

98. Крупская, Н. К. Заметка / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // На путях к новой школе. — 1928. — № 9. — С. 15-16.
99. Крупская, Н. К. Итоги съезда по народному образованию / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Просвещение. — 1914. — № 1. — С. 3-15.
100. Крупская, Н. К. К вопросу о наших журналах (заметка) / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Народное просвещение. — 1919. — № 35-36. — С. 16.
101. Крупская, Н. К. К вопросу о свободной школе / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Свободное воспитание. — 1909-1910а. — № 2. — С. 34-48.
102. Крупская, Н. К. К вопросу о социалистической школе / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Педагогические сочинения : в 10 томах. — Т. 2. — Москва, 1958а. — С. 34-42.
103. Крупская, Н. К. К обновлению народной школы / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Правда. — 1912а. — № 50. — С. 3-5.
104. Крупская, Н. К. Ленин — редактор и организатор партийной печати / Н. К. Крупская. — Москва : Госполитиздат, 1956. — 20 с. — Текст : непосредственный.
105. Крупская, Н. К. На некоторые злободневные темы / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Педагогические сочинения : в 10 т. — Т. 3: Обучение и воспитание в школе. — Москва : Изд-во АПН, 1959а. — С. 340-344.
106. Крупская, Н. К. О нулевке / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Педагогические сочинения : в 10 т. — Т. 3: Обучение и воспитание в школе. — Москва : Изд-во АПН, 1959б. — С. 523-531.
107. Крупская, Н. К. О содержании программ (из выступления на совещании при ЦК ВЛКСМ по вопросам средней школы взрослых) / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Педагогические сочинения : в 10 т. —

Т. 9: Ликвидация неграмотности и малограмотности; Школы взрослых; Самообразование. — Москва : Изд-во АПН, 1960. — С. 446-453.

108. Крупская, Н. К. О школьном самоуправлении / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Свободное воспитание. — 1911-1912. — № 2. — 19-28 с.

109. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения : в 10-ти т. — Т. 3. Обучение и воспитание в школе / Н. К. Крупская. — Москва : Изд-во АПН, 1958б. — 737 с. — Текст : непосредственный.

110. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения : в 10-ти томах. — Т. 1: Автобиографические статьи; Дореволюционные работы / Н. К. Крупская. — Москва : Изд-во АПН, 1958в. — 115 с. — Текст : непосредственный.

111. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения : в 10-ти томах. — Т. 2: Организация народного образования в СССР / Н. К. Крупская. — Москва : Изд-во АПН, 1958г. — 250 с. — Текст : непосредственный.

112. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения : в 10-ти томах. — Т. 5: Задачи профессионального образования / Н. К. Крупская. — Москва : Изд-во АПН, 1958д. — 350 с. — Текст : непосредственный.

113. Крупская, Н. К. Позитивный метод в преподавании / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Вопросы народного образования : сборник статей. — Москва : Изд-во АПН, 1918. — С. 124-139.

114. Крупская, Н. К. Положение о единой трудовой школе РСФСР / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Педагогические сочинения : в 10 т. — Т. 2: Общие вопросы педагогики ; Организация народного образования в СССР. — Москва : Изд-во АПН, 1958е. — С. 333-335.

115. Крупская, Н. К. Пролетарские дети / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Правда. — 19.09.1912б. — Л. 2.

116. Крупская, Н. К. Следует ли обучать мальчиков «бабьему делу»? / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Свободное воспитание. — 1909-1910б. — № 10. — С. 12-19.

117. Крупская, Н. К. Совместное обучение / Н. К. Крупская. — Текст : непосредственный // Русская школа. — 1911. — № 7-8. — С. 35-54.
118. Крылов, А. Неуспевающие дети / А. Крылов. — Текст : непосредственный // Школа и жизнь. — 1928. — № 5-6. — С. 78-82.
119. Крылова, М. Н. Сочетание принципов научности и доступности при преподавании русского языка / М. Н. Крылова. — Текст : непосредственный // Школа будущего. — 2013. — № 5. — С. 11-17.
120. Кудрявая, Н. В. Лев Толстой педагог: от народного учителя к учителю жизни / Н. В. Кудрявая. — Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 3. — С. 56-95.
121. Ларионова, Ю. Н. Влияние психофизиологических особенностей на успеваемость / Ю. Н. Ларионова. — Текст : непосредственный // Начальная школа плюс: До и После. — 2010. — № 12. — С. 58-62.
122. Лахин, Ф. К борьбе за улучшение качества продукции школ / Ф. Лахин. — Текст : непосредственный // Школа и жизнь. — 1927. — № 9. — С. 49-53.
123. Левин, К. Работа отдела подготовки учителей Н. К. П. / К. Левин. — Текст : непосредственный // Народное просвещение. — 1920. — № 12. — С. 63-68.
124. Лесгафт, П. И. Некоторые необходимые условия обязательного или всеобщего начального образования / П. И. Лесгафт. — Текст : непосредственный // Русская школа. — 1895. — № 2. — Отд. 1. — С. 109-124.
125. Лесгафт, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. И. Лесгафт ; сост. И. Н. Решетень. — Москва : Педагогика, 1988а. — 400 с. — Текст : непосредственный.
126. Лесгафт, П. Ф. Собрание педагогических сочинений / П. Ф. Лесгафт. — Москва : Педагогика, 1988б. — Т. 4. — 400 с. — Текст : непосредственный.

127. Лиджеева, К. Ф. Проблемы подготовки и введения всеобщего начального обучения в первые десятилетия советской модернизации (по материалам национальных республик юга России) / К. Ф. Лиджеева. — Текст : непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. — 2012. — № 2. — С. 85-90.
128. Лобанова, О. Б. Периодическая печать как основная форма распространения передового педагогического опыта в Енисейской губернии в начале XX в. / О. Б. Лобанова. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования : сайт Рос. акад. естествознания. — URL: <http://www.science-education.ru/14-1455> (дата обращения: 14.06.2018).
129. Локалова, Л. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика : учебное пособие / Л. П. Локалова. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 368 с. — Текст : непосредственный.
130. Лукьянова, М. В. Психологические особенности и причины неуспеваемости школьников / М. В. Лукьянова. — Текст : непосредственный // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. — 2014. — № 4. — С. 280-285.
131. Луначарский, А. В. Воспитание нового человека / А. В. Луначарский. — Москва : Прибой, 1928. — 79 с. — Текст : непосредственный.
132. Луначарский, А. В. Философия школы и революция : речь А. В. Луначарского на собрании работников просвещения / А. В. Луначарский. — Текст : непосредственный // Стенографический отчет. — Томск : Красное знамя, 1923, 2 июня, с. 2; 3 июня, с. 2; 7 июня.
133. Луначарский, А. В. Христианство или коммунизм. Диспут с митрополитом А. Введенским. — Ленинград : Государственное издательство. — 1926. — URL: http://az.lib.ru/l/lunacharskij_a_w/text_1925_hristianstvo ili kommunizm.shtml (дата обращения 11. 03. 2016). — Текст : электронный.

134. Макаренко, А. С. Мои педагогические воззрения : соч. : в 8-ми т. — Т. 5 / А. С. Макаренко. — Москва : Педагогика, 1985а. — 305 с. — Текст : непосредственный.
135. Макаренко, А. С. Правильно воспитывать детей. Как? / А. С. Макаренко. — Москва : ACT, 2013. — 320 с. — Текст : непосредственный.
136. Макаренко, А. С. Цель воспитания : сочинения : в 7-ми томах / Акад. педагогических наук СССР. — Москва : Педагогика, 1983-1986. — Т. 5: «Книга для родителей» и подготовительные материалы к ней / сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов, 1985б. — 331 с. — Текст : непосредственный.
137. Марфина, И. Б. Л. Н. Толстой — педагог-новатор / И. Б. Марфина. — Текст : непосредственный // Л. Н. Толстой — мыслитель, художник, педагог и современность : материалы Междунар. научн. конф., посв. 100-летию со дня смерти Л. Н. Толстого. — Москва : ГОУ ВПО МГОГИ, 2011. — С. 14.
138. Менчинская, Н. А. Проблемы преодоления отставания в учении / Н. А. Менчинская, З. И. Колмакова. — Текст : непосредственный // Народное образование. — 1963. — № 4. — С. 5-15.
139. Менчинская, Н. А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Н. А. Менчинская. — Текст : непосредственный // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2005. — Т. 5. — № 1. — С. 82-86.
140. Менчинская, Н. А. Психологические проблемы преодоления неуспеваемости / Н. А. Менчинская. — Текст : непосредственный // Советская педагогика. — 1970. — № 11. — С. 70-82.
141. Меретукова, З. К. Неуспеваемость школьников как проблема педагогической науки и образования / З. К. Меретукова, Н. А. Полушкина. — Текст : непосредственный // Вестник АГУ. — Вып. 3. — 2016. — С. 51-57.
142. Мижуев, П. Г. Современная школа в Европе и Америке / П. Г. Мижуев. — Москва : Польза, 1912. — 247 с. — Текст : непосредственный.

143. Михайленко, А. А. Г. И. Россолимо — крупнейший отечественный невролог (к 150-летию со дня рождения) / А. А. Михайленко, Г. Н. Бисага, Н. Н. Заболотский, Н. В. Цыган. — Текст : непосредственный // Вестник Российской военно-медицинской академии. — 2010. — № 3 (31). — С. 220-225.
144. Мишина, М. М. Взаимосвязь стиля семейного воспитания с успешностью учебной деятельности подростков / М. М. Мишина, Н. В. Серебрякова. — Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. — 2015. — № 4. — С. 120-131.
145. Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. / составители Н. Б. Шугаль, Т. А. Сутырина, О. К. Озерова /Н.Б. Шугаль, Т. А. Сутырина. – Текст: непосредственный – 2022. - № 19. - С.3-6.
- 146.Моносзон, Э. И. Успешный опыт преодоления неуспеваемости и второгодничества (Ростовская область) / Э. И. Моносзон. — Текст : непосредственный // Народное образование. — 1963. — № 2. — С. 31-36.
- 147.Москвина, А. С. Причины и профилактика школьной неуспеваемости учащихся начальной школы / А. С. Москвина. — Текст : непосредственный // Педагогика искусства. — 2015. — № 1. — С. 286-290.
147. Мурачковский, Н. И. Типы неуспеваемости школьников / Н. И. Мурачковский. — Текст : непосредственный // Советская педагогика. — 1965. — № 7. — С. 20-30.
148. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа 1917-1973 гг. : сборник документов / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. — Москва : Педагогика, 1974. — 560 с. — Текст : непосредственный.
149. Негрич, О. И. Психолого-педагогический подход к исследованию проблемы школьной неуспеваемости / О. И. Негрич. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологического знания. — 2010. — № 3. — С. 58-61.

150. Нестерова, И. Н. Проблемы начального образования в педагогической и культурно-просветительской деятельности Н. Ф. Бунакова в контексте общественно-педагогического движения 60-90-х гг. XIX века : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нестерова Ирина Николаевна. — Воронеж, 2002. — 21 с. — Текст : непосредственный.
151. Нечаев, А. П. Когда следует начинать учить ребенка чтению? / А. П. Нечаев. — Текст : непосредственный // Психология и школа. Избранные психологические труды / под ред. А. А. Никольской. — Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1997а. — С. 316-317.
152. Нечаев, А. П. Курс педагогической психологии для народных учителей / А. П. Нечаев. — Москва : Думнов, 1916. — 184 с. — Текст : непосредственный.
153. Нечаев, А. П. Психология и школа / А. П. Нечаев ; под ред. А. А. Никольской. — Москва : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1997б. — 352 с. — Текст : непосредственный.
154. О введении всеобщего начального обучения в Российской империи. Документы XX века. — URL: <http://www.doc20vek.ru/node/1638#134> (дата обращения: 02.06.2023). — Текст : электронный.
155. Овчинникова, Н. П. Теоретико-методологические основы исследования школьного образования в 1920-1930-х годах на европейском Севере / Н. П. Овчинникова. — Текст : непосредственный // Вестник Поморского университета. — Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2009. — № 1. — С. 160-163.
156. Озерецкий, Н. И. Метрическая скала для исследования моторной одаренности у детей / Н. И. Озерецкий. — Текст : непосредственный // Русская школа за рубежом. Книга 13-14. — Прага : Издание Объединения Земских и Городских Деятелей в Чехословакии, 1925. — С. 115-120.

157. Осипова, В. В. Формирование когнитивных функций младших школьников как средства преодоления неуспеваемости : специальность 19.00.07 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Осипова Виктория Валерьевна. — Москва, 2009. — 23 с. — Текст : непосредственный.
158. Острогорский, А. Н. Избранные педагогические сочинения / А. Н. Острогорский. — Москва : Педагогика, 1985. — 352 с. — Текст : непосредственный.
159. Острогорский, В. П. Письма о литературно-эстетическом воспитании. Письмо 1 / В. П. Острогорский. — Текст : непосредственный // Вестник воспитания. — 1890. — № 5. — С. 12-35.
160. Панова, О. И. Педагогическая антропология П. Ф. Лесгафта и современные идеи педагогического взаимодействия : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Панова Ольга Ивановна. — Екатеринбург, 2008. — 22 с. — Текст : непосредственный.
161. Педагогика : учебное пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. — Москва : Просвещение, 1988. — 479 с. — Текст : непосредственный.
162. Пидкастый, П. И. Педагогика : учебное пособие / П. И. Пидкастый. — Москва : Педагогическое общество России, 1998. — 640 с. — Текст : непосредственный.
163. Пирогов, Н. И. Вопросы жизни / Н. И. Пирогов. — Текст : непосредственный // Журнал Министерства народного просвещения. — 1856. — № 9. — Отд. 2. — С. 339-380.
164. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов ; сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. — Москва : Педагогика, 1985. — 496 с. — Текст : непосредственный.
165. Плеханов, Г. В. Наши разногласия / Г. В. Плеханов. — Москва : Госполитиздат, 1939. — 365 с. — Текст : непосредственный.

166. Победоносцев, К. П. Ученые и учитель. Педагогические заметки. Вторая книга / К. П. Победоносцев. — Москва : Изд-во К. П. Победоносцева, 1905. — 247 с. — Текст : непосредственный.
167. Поздняков, А.Н. В.И. Чарнолуский о реформировании системы российского образования (по материалам публикаций 1906-1912) /А. Н. Поздняков. - Текст: непосредственный // Известия Саратовского университета. Серия Педагогика. - 2016. - Т.16. - Вып.2. - С.225-228.
168. Погодин, Д. Г.И. Россолимо: врач, ученый, педагог / Д. Погодин. – Текст: непосредственный // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С. 106-108.
169. Подготовительные работы по введению всеобщего школьного обучения в РСФСР. Перспективный план, инструктивно-методологические указания местам, обзор подготовительных работ и свод распоряжений / под ред. Ф. Г. Моночиненкова. — Вып. 1. — Москва : Госиздат, 1925. — 194 с. — Текст : непосредственный.
170. Потапова, О. В. Семейное воспитание как ценность в педагогическом наследии М. И. Демкова / О. В. Потапова. — Текст : непосредственный // Воспитание школьников. — 2011. — № 6. — С. 70-74.
171. Пушкина, И. М. Космическая педагогика К. Н. Вентцеля : монография / И. М. Пушкина. — Архангельск : Арханг. гос. техн. ун-т, 2009. — 139 с. — Текст : непосредственный.
172. Пфайфер, В. А. Психологические аспекты проблемы школьной неуспеваемости / В. А. Пфайфер. — Текст : непосредственный // Проблемы теории и практики психологии развития : материалы. III регион. науч.-практ. конф. — Тверь : Тверской гос. ун-т, 2016. — С. 19-20.
173. Пьянылева, Н. Школьный вопрос / Н. Пьянылева. — Текст : непосредственный // Вестник просвещения. — 1928. — № 10. — С. 120.

174. Растегаев, П. И. К вопросу об отсталых и ненормальных детях в школе (Доклад совещания врачей и заведующих Завотделами Курской губернии 25-27 августа). — Курск, 1920. — 12 с. — Текст : непосредственный.
175. Рачеева, Ю. О. Тревожность и мотивация к учению как факторы школьной неуспеваемости / Ю. О. Рачеева. — Текст : непосредственный // Научные исследования и разработки молодых ученых. — 2016а. — № 10. — С. 92-96.
176. Рачеева, Ю. О. Школьная неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема / Ю. О. Рачеева, А. В. Конышева. — Текст : непосредственный // Концепт. — 2016б. — Т. 28. — С. 157-159.
177. Редькина, В. В. Феномен воспитания и самовоспитания в трудах К. Д. Ушинского / В. В. Редькина. — Текст : непосредственный // Студенческая наука XXI века. — 2016. — № 2-1 (9). — С. 135-136.
178. Романов, А. А. Воспитание нравственно ценной личности (к 140-летию со дня рождения А. П. Нечаева) / А. А. Романов. — Текст : непосредственный // Мир образования — образование в мире. — 2010. — № 2. — С. 44-51.
179. Россова, Ю. И. Формирование педагогических взглядов В. П. Вахтерова в нижегородский период его жизнедеятельности / Ю. И. Россова. — Текст : непосредственный // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. — Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. — 2013. — № 1. — С. 63-72.
180. Россолимо, Г. И. Искусство, больные дети и воспитание (По поводу «декадентства») / Г. И. Россолимо. — Москва : Лито-типография товарищества «И. Н. Кушнерев и К°», 1901. — 50 с. — Текст : непосредственный.
181. Россолимо, Г. И. Краткий метод исследования умственной отсталости / Г. И. Россолимо. — Текст : непосредственный // Журнал невропатологии и психиатрии. — 1913. — № 5-6. — С. 724-730.

182. Россолимо, Г. И. Общая характеристика психологических профилей 1) психически недостаточных детей и 2) больных нервными и душевными болезнями / Г. И. Россолимо. — Москва : Лито-типография товарищества «И. Н. Кушнерев и К°», 1910. — 106 с. — Текст : непосредственный.
183. Рубельский, И. В. Народный учитель и ликвидация неграмотности / И. В. Рубельский. — Текст : непосредственный // Работник просвещения. — 1914. — № 3. — С. 12-15.
184. Рубинштейн, М. М. Юность: по дневникам и автобиографическим записям / М. М. Рубинштейн. — Москва : Высш. пед. курсы при Моск. высш. техн. училище, 1928. — 275 с. — Текст : непосредственный.
185. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2000. — 712 с. — Текст : непосредственный.
186. Румянцев, Н. Е. Выработка миросозерцания и воспитание ума / Н. Е. Румянцев. — Текст : непосредственный // Педагогическое обозрение. — 1914. — № 6. — С. 1-15.
187. Румянцев, Н. Е. Н. И. Пирогов. Его взгляды на природу детей и задачи воспитания: к столетию со дня рождения 13 нояб. 1810-1910 гг. / Н. Е. Румянцев. — Санкт-Петербург : Тип. П. П. Сойкина, 1910. — 28 с. — Текст : непосредственный.
188. Румянцев, Н. Е. Первый всероссийский съезд по экспериментальной педагогике / Н. Е. Румянцев. — Текст : непосредственный // Рабочая школа. — 1911. — № 2. — С. 66-85.
189. Румянцев, Н. Е. Развитие наблюдательности у детей / Н. Е. Румянцев. — Текст : непосредственный // Педагогическое обозрение. — 1913. — № 2. — С. 1-16.
190. Рыбалко, Е. А. Психологопедагогические последствия ППЦНС как причина школьной неуспеваемости / Е. А. Рыбалко, Н. А. Елизарова. — Текст : непосредственный // Современные проблемы общей и коррекционной

педагогики и психологии детства : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с Международным участием / под ред. А. Ю. Зверковой, У. М. Дмитриевой. — Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2012. — С. 110-111.

191. Сафаров, М. А. Историко-педагогический аспект проблемы неуспеваемости и путей её преодоления в отечественной педагогике советского периода: 1940-е — середина 1980-х гг. : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сафаров Марат Абясович. — Москва, 2010. — 22 с. — Текст : непосредственный.

192. Сацукевич, И. В. Проблема воспитания характера ребенка в педагогическом наследии П. Ф. Каптерева : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сацукевич Ирина Витальевна. — Кострома, 2010. — 22 с. — Текст : непосредственный.

193. Семенов, А. Ф. К вопросу о малоуспешности учеников наших гимназий / А. Ф. Семенов. — Киев : Тип. И. И. Чоколова, 1904. — 72 с. — Текст : непосредственный.

193. Сенченков, Н.П. Педологические исследования ребенка в отечественном педагогическом наследии первой трети XX века : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01. Москва, 2006. – 34 с. Текст: непосредственный

194. Серебрякова, Н.В. Н.К. Крупская о проблеме неуспеваемости школьников в контексте гуманизации образования / Н. В. Серебрякова – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры и образования. 2023. С. 205-208.

195. Серебрякова, Н.В., Степанова, Л.А. Проблема школьной неуспеваемости в научно-публицистическом творчестве П. П. Блонского./ Н. В. Серебрякова, Л. А. Степанова. – Текст: непосредственный // Мир науки, культуры и образования. – 2022. - № 2 . - С.250-253.

196. Серебрякова, Н.В. Особенности развития отечественной педагогической публицистики начала XX века в контексте гуманистической направленности школьного обучения / Н. В. Серебрякова. — Текст: непосредственный // Мир науки, культуры и образования. — 2021. — № 6 — С. 222-225.
197. Синова, И. В. Современный взгляд на детские суициды в Российской империи второй половины XIX — начала XX века / И. В. Синова. — Текст : непосредственный // Суицидология. — 2014. — Т. 5. — № 1 (14). — С. 63-71.
198. Сичинава, А. В. Методологические вопросы школьной неуспеваемости / А. В. Сичинава. — Текст : непосредственный // Академический вестник Академии социального управления. — 2016. — № 2 (20). — С. 65-75.
199. Славина, Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славина. — Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 212 с. — Текст : непосредственный.
200. Смирнов, И. На борьбу с формализмом в школе / И. Смирнов. — Текст : непосредственный // Народное просвещение на транспорте. — 1927. — № 3. — С. 8-13.
201. Смирнова, Л. В. К 155-летию со дня рождения Михаила Ивановича Демкова / Л. В. Смирнова. — Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. — 2014. — № 2. — С. 20-25.
202. Соколов, М. Социально-бытовые причины школьной неуспешности / М. Соколов. — Текст : непосредственный // Вестник просвещения. — 1927. — № 3. — С. 18-26.
203. Сорнев, Я. С. К вопросу о второгодничестве / Я. С. Сорнев. — Текст : непосредственный // Вестник просвещения. — 1927. — № 6. — С. 109-114.
204. Степанова, Л. А. М. И. Демков: вопросы содержания подготовки учителей в России / Л. А. Степанова. — Текст : непосредственный // Педагогика. — 2009а. — № 10. — С. 75-80.

205. Степанова, Л. А. Перспективы профессиональной подготовки учителей в России в контексте соотнесения с отечественной педагогической традицией / Л. А. Степанова // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. — Вологда : ВГУ, 2022. — 464 с. — Текст : непосредственный.

206. Степанова, Л. А. Становление и развитие традиций отечественного педагогического образования в культурно-историческом контексте России первой половины XX века / Л. А. Степанова. — Москва : РГСУ, 2009б. 81 с. — Текст : непосредственный.

207. Степанова, Л.А. Идеи С.Т. Шацкого в контексте гуманистической педагогической традиции (К 145-летию со дня рождения) / Л.А. Степанова. - Текст : непосредственный // Мир науки, культуры и образования. — 2023. — № 2. — С.311-313.

208. Стульпинас, Т. Ю. Опыт диагностики слабой успеваемости и методика дифференцированной работы по ее преодолению (на материале школ Литовской ССР) : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Москва, 1971. — 18 с. — Текст : непосредственный.

209. Сутырина, Т. А. Генезис гуманистических идей в отечественной педагогической публицистике : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Сутырина Татьяна Анатольевна. — Екатеринбург, 2006. — 49 с. — Текст : непосредственный.

210. Сырых, Т. В. Образовательный процесс в педагогическом наследии Н. Ф. Бунакова : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сырых Татьяна Васильевна. — Воронеж, 2000. — 20 с. — Текст : непосредственный.

211. Тараканова, Е. В. Девиантное поведение подростков как причина стойкой школьной неуспеваемости / Е. В. Тараканова. — Текст : непосредственный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2013. — № 34. — С. 46-53.
212. Тараканова, Е. В. Проблема школьной неуспеваемости и дифференциации обучения / Е. В. Тараканова. — Текст : непосредственный // Система ценностей современного общества. — 2014. — № 33. — С. 169-175.
213. Телкова, В. А. Владимир Яковлевич Стоюнин как ученый и педагог / В. А. Телкова. — Текст : непосредственный // Филологос. — 2008. — № 1-2 (4). — С. 65-75.
214. Толстой, Л. Н. О методах обучения грамоте / Л. Н. Толстой. — Текст : непосредственный // Ясная поляна. — 1862. — № 2. — С. 3-19.
215. Толстой, Л. Н. О народном образовании / Л. Н. Толстой. — Текст : непосредственный // Ясная поляна. — 1861. — № 1. — С. 5-28.
216. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — Москва : Педагогика, 1989. — 544 с. — Текст: непосредственный.
217. Труды 1-го всероссийского съезда учителей городских школ по положению 1872 года училищ, 7-14 июня 1909 г. — Текст : непосредственный // Российский статистический ежегодник. 1910. — Т. 1. — Санкт-Петербург : 1910. — С. 537.
218. Труды первого всероссийского съезда деятелей народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы. — Текст : непосредственный // Российский статистический ежегодник. 1908. — Санкт-Петербург, 1908. — С. 166.
219. Труды Первого Всероссийского съезда по вопросам народного образования / под ред. Орг. ком. Съезда. — Вып. 1. — Текст : непосредственный // Российский статистический ежегодник. 1915. — Петроград, 1915. — С. 23.

220. Туличкина, Е. А. Проблема эмоционального благополучия детей в истории отечественной педагогической мысли / Е. А. Туличкина, И. В. Попова. — Текст : непосредственный // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. — 2016. — № 4 (5). — С. 25-30.
221. Тюкова, Е. В. Система развивающего обучения в трудах К. Д. Ушинского : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тюкова Елена Викторовна. — Санкт-Петербург, 2005. — 20 с. — Текст : непосредственный.
222. Урунтаева, Г. А. Постановка К. Д. Ушинским проблемы изучения ребенка педагогом / Г. А. Урунтаева. — Текст : непосредственный // Психология и психотехника. — 2009. — № 5. — С. 77-85.
223. Уткин, А. В. Педагогическая и просветительская деятельность В. Я. Стоюнина (к 190-летию со дня рождения) / А. В. Уткин. — Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 4. — С. 22-28.
224. Уффенгеймер, А. В чем причина малоуспешности наших детей в школе / А. В. Уффенгеймер. — Москва, 1909. — 66 с. — Текст : непосредственный.
225. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. — Т. 8: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. — Москва — Ленинград : Изд-во Акад. педагогических наук, 1950. — 776 с. — Текст : непосредственный.
226. Ушинский, К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский. — Текст : непосредственный // Журнал Министерства народного просвещения. — 1860. — № 6. — Отд. 1. — С. 9-25.
227. Федотова, И. Б. Историко-педагогические исследования П. Г. Мижуева / И. Б. Федотова. — Текст : непосредственный // Научные проблемы гуманитарных исследований. — 2011. — № 5. — С. 185-189.

228. Хаврошина, М. В. Психолого-педагогические подходы к школьной неуспеваемости в практике образования / М. В. Хаврошина, Е. В. Шамарина. — Текст : непосредственный // Эволюция современной науки : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. — Уфа : Аэтерна, 2016. — С. 255-257.
229. Хамукова, Б. Х. Трансформация функций педагогической публицистики в условиях модернизации системы образования РФ / Б. Х. Хамукова. — Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. — Серия 3: Педагогика и психология. — 2013. — № 4 (129). — С. 89-93.
230. Цетлин, В. С. Некоторые дидактические вопросы предупреждения неуспеваемости / В. С. Цетлин. — Текст : непосредственный // Советская педагогика. — 1975. — № 6. — С. 53-60.
231. Цимбалюк, А. Н. Особенности познавательной активности младших школьников с пониженной обучаемостью : специальность 13.00.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Москва, 1974. — 20 с. — Текст : непосредственный.
232. Чарнолуский, В. И. Итоги общественной мысли в области образования / В. И. Чарнолуский. — Текст : непосредственный // Русская школа. — 1907. — № 9. — Отд. 1. — С. 91-116.
233. Чепурная, Д. Д. Школьная неуспеваемость и пути её преодоления / Д. Д. Чепурная. — Текст : непосредственный // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. — 2016. — № 4-3 (75). — С. 88-90.
234. Черномордикова, Е. Э. Биологические особенности неуспевающих детей / Е. Э Черномордикова. — Москва, 1926. — 135 с. — Текст : непосредственный.
235. Чехов, Н. В. Педагогический надзор и педагогическая экспертиза / Н. В. Чехов. — Текст : непосредственный // Рабочая школа. — 1914. — № 7, 8. — С. 32-36.

236. Шацкий, С. Опыт применения программ ГУСа в школах 1 ступени / С. Шацкий. — Текст : непосредственный // Народное просвещение. — 1925 — № 10-11. — С. 121.
237. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий. — Москва : Педагогика, 1980. — 304 с. — Текст : непосредственный.
238. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. — Т. 2 / С. Т. Шацкий ; под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. — Москва : Педагогика, 1980. — 416 с. — Текст : непосредственный.
239. Шацкий, С. Т. На пути к трудовой школе / С. Т. Шацкий. — Текст : непосредственный // Педагогические сочинения : в 4 т. — Т. 2. — Москва : Изд-во Акад. педагогических наук РСФСР, 1964.
240. Шацкий, С. Т. Толстой-педагог / С. Т. Шацкий. — Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 3. — С. 38-54.
241. Шершень, М. М. Дети-второгодники / М. М. Шершень. — Ленинград : Изд. Детского обследовательского института имени проф. Грибоедова, 1927. — 230 с. — Текст : непосредственный.
242. Ширяева, Л. В. Факторы риска возникновения школьной неуспеваемости / Л. В. Ширяева, Е. А. Бочарова. — Текст : непосредственный // Бюллетень Северного государственного медицинского университета. — 2001. — № 1. — С. 89-90.
243. Штэлин, О. В чем причина малоуспешности наших детей в школе / О. Штэлин. — Текст : непосредственный // Уффенгеймер А. В чем причина малоуспешности наших детей в школе / А. Уффенгеймер, О. Штэлин. — Москва : Тип. Общества распр. полез. книг, 1909. — С. 41-63.
244. Юдина, Н. П. В. П. Вахтеров: воспитание гражданина / Н. П. Юдина. — Текст : непосредственный // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога : сб. научн. тр. Всерос. науч.-практ. конф. — Тверь : Тверской гос. ун-т, 2015. — С. 231-236.

245. Юдина, Н. П. Гуманистическая метатрадиция в европейской и отечественной педагогике : учеб. пособие / Н. П. Юдина. — Хабаровск : Дальневост. гос. гуманитар. ун-т, 2006. — 195 с. — Текст : непосредственный.
246. Arroyo, A. Meeting Diverse Student Needs in Urban / A. Arroyo, R. Rhoad, P. Drew // Schools: Research-Based Recommendations for School Personnel. Preventing School Failure. — 1999. — P. 145-153.
247. Birch, S. Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship / S. Birch, G. Ladd // Developmental Psychology. — 1998. — P. 934-946.
248. Byrd, R. School failure: assessment, intervention, and prevention in primary pediatric care / R. Byrd // Pediatr Rev. — 2005. — Jul. — P. 233-243.
249. Crosnoe, R. Academic and Health-Related Trajectories in Adolescence: The Intersection of Gender and Athletics / R. Crosnoe // Journal of Health & Social Behavior. — 2002. — P. 317-335.
250. Dornbusch S. The Social Structure of Schooling / S. Dornbusch, K. Glasgow, I. Lin // Annual Review of Psychology. — 1996. — P. 401-429.
251. Garmezy, N. Stress, Competence, and Resilience: Common Frontiers for Therapists and Psychopathologists / N. Garmezy, A. Masten // Behavior Therapy. — 1986. — P. 500-521.
252. Good, T. Teacher Expectations and Student Perceptions: A Decade of Research / T. Good // Educational Leadership. — 1981. — P. 415-422.
253. Kaplan, D. Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis / D. Kaplan, B. Peck, H. Kaplan // Journal of Educational Research. — 1997. — P. 331-343.
254. Karande, S. Poor school performance / S. Karande, M. Kulkarni // Indian Journal of Pediatrics. — 2005. — Nov. — P. 961-967.

255. Kearney, C. School absenteeism and school refusal behavior: a review and suggestions for school-based health professionals / C. Kearney, A. Bensaheb // Journal School Health. — 2006. — Jan. — P. 3-7.
256. Kellaghan, T. Family and Schooling. In: Smelser N., Baltes P., eds. International encyclopedia of the social and behavioral sciences / T. Kellaghan. — Oxford : Pergamon, 2001. — P. 3-7.
257. Kelly, D. Social Origins and School Failure: A Reexamination of Cohen's Theory of Working-Class Delinquency / D. Kelly, R. Balch // Pac Sociol Rev. — 1971. — P. 413-430.
258. McCartin, R. The Adolescent, Academic Achievement, and College Plans: The Role of Family Variables / R. McCartin, K. Meyer // Youth and Society. — 1988. — № 19. — P. 378-394.
259. McInerny, T. Children who have difficulty in school: A primary pediatrician's approach / T. McInerny // Pediatrics. — 1995. — № 16. — P. 325-332.
260. Mirowsky, J. Education, Social Status, and Health / J. Mirowsky, C. Ross. — New York : Aldine de Gruyter, 2003.
261. Peterson, J. Gifted Achievers and Underachievers: A Comparison of Patterns Found in School Files / J. Peterson, N. Colangelo // Journal of Counseling & Development. — 1996. — P. 399-407.
262. Rubin, R. Stability of Self-Esteem Ratings and Their Relation to Academic Achievement: A Longitudinal Study / R. Rubin // Psychology in the Schools. — 1978. — № 15. — P. 430-433.
263. Taras, H. Chronic health conditions and student performance at school / H. Taras, W. Potts-Datema // Journal of School Health. — 2005. — Sep. — P. 255-266.

Архивные фонды

1. Государственный архив Российской Федерации:

Ф. 12. On. 1. Ед. хр. 67, 127, 143, 172, 326;. **Ф. 298. On. 1.** Ед. хр. 45.

Ф. 298. Оп. 1. Ед. хр. 45; **Ф. 2306.** *Оп. 1. Ед. хр.* 35, 155. *Оп. 2. Ед. хр.* 57, 418. Оп. 15. ед. хр. 29. Оп. 22. Ед. хр. 5, 15. **Ф. 5445.** Оп. 1. *Ед. хр.* 4. **Ф. 6689.** *Оп. 1. Ед. хр.* 8, 11, 16.

2. Российский Государственный архив литературы и искусства:

Ф. 122. Оп. 1. Ед. хр. 766, 2155.

3. Российский Государственный архив социально-политической истории:

Ф. 12. *Оп. 1 Ед. хр.* 89, 92, 100, 138, 143, 149, 161, 162, 171, 173, 252, 310, 326, 336, 369. **Ф. 142.** *Оп. 1. Ед. хр.* 190, 195, 200, 212, 163, 195, 225.