

3. Стефанова Г.П. Подготовка учащихся к практической деятельности при обучении физике : пособие для учителя. Астрахань : Изд-во АГПУ, 2001.

4. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б. Пути разработки профиля специалиста. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987.

Model of methodological system of professionally oriented mathematical training of economists at a higher school

There are considered the peculiarities of projecting the model of mathematical training of economists at a higher school from the positions of professional orientation of education. There is suggested the model of methodological system of professionally oriented mathematical training in the sphere of economics.

Key words: *mathematic competence of economists, professional orientation of mathematical training, model of methodological system of professionally oriented mathematical training.*

С.Н. КАРАМЫШЕВА
(Иркутск)

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА В 20-е гг. XX в.

Анализируются особенности становления и развития методики русского языка в 20-е гг. XX в. Показано, что на фоне изменения общественно-политического строя и социально-культурных условий в России активно и директивно изменялись основы образовательной системы, вводились новые нормы в образование, в том числе и в методику обучения русскому языку.

Ключевые слова: *бинарность, парадигма эксперимента, норма, вариативность, новаторство.*

Неоднократно в истории методики русского языка были моменты, когда гипертрофированные цели в образовании приводили не только к обострению частных методических проблем, но и к кардинальному изменению отношения к самой методике в целом. Достаточно вспомнить 20-е гг. XX в., их безудержное экспериментаторство и теоретический эклектизм, когда новаторской ломке подвергались как фор-

ма, так и содержание школьного обучения русскому языку, а методика, имея «прикладной и в то же время технический уклон» [8, с. 4–5], определялась как «учебный предмет, который ставит своей задачей дать сведения о том, какими способами и приемами должен пользоваться преподаватель, чтобы успешнее и с меньшей затратой времени научить детей родному языку» [9, с. 5]. При этом методика должна указывать «лучшие, т.е. наиболее целесообразные, приемы и формы школьного обучения не с точки зрения отдельных “предметов”, а исходя из комплексного принципа единой школьной работы» [8, с. 5].

Таким образом, именно в эти годы в понятие методики была заложена концептуальная бинарность. С одной стороны, методика определялась как прикладная «техническая» часть дидактики, оперирующая выверенным и научно обоснованным дидактическим инструментарием, а с другой, деятельностью, стороны, подавалась в виде интуитивно сценаризованного проекта, допускающего личную самостоятельность и собственное творчество учителя или учительницы, хотя бы и начинающих» (Там же, с. 3). Вместе с тем в понятие методики был привнесен и мелиористский контекст, т.е. методическая работа однозначно сопрягалась с процессами улучшения, новаторства и совершенствования, что, несомненно, способствовало закреплению «парадигмы эксперимента» в учебном процессе и, соответственно, широкомасштабному тиражированию активно-трудового подхода и метода проектов. При этом как сама «парадигма эксперимента», так и вновь вводимые методы обучения не столько опирались на научно-формальные основы, сколько утверждались «мироотношенчески», через постоянную актуализацию противопоставлений: старое – новое, методика – методология, историзм – новаторство, догма – правило, форма – содержание, идеальное – предметное, индивидуальное – коллективное, частное – общее и т.д. Не случайно ведущий сотрудник Института методов школьной и внешкольной работы Б.А. Плюснин-Кронин, анализируя результаты семилетней деятельности Наркомпроса, утверждал: «...Первейшей практической задачей после Октября было еще не строительство, а беспощадное разрушение, беспощадная война со всем буржуазно-клерикальным наследием в школе, противопоставление ему, пока теоретическое, новых основ, новых под-

ходов к задачам и целям всей образовательно-воспитательной работы» [6, с. 12].

Новаторское переформатирование образовательных программ, введение комплексной системы обучения и устранение системы предметного преподавания не могли не привести и к кардинальному изменению в самом основании методического опыта. В его основу стала закладываться иная, отличная от дореволюционной, прагматика. Идеи Ф.И. Буслаева, И.И. Срезневского, Л.И. Поливанова и др. не то чтобы были дискредитированы (и дело даже не в том, что эти идеи ослабели, утратив свою новизну), а стали менее значимыми на фоне ширококомасштабной революционизации общества и его деятельной устремленности в будущее. В деятельностном залоге идет и формирование общеобразовательной системы, а сама стратегия обучения рассматривается в единении деятельности и знания.

Казалось, для этого есть все основания, по крайней мере марксизм, в понимании большевиков, являл такую возможность, утверждая, что «Das Problem, aus der Welt der Gedanken in die wirkliche Welt herabzusteigen, verwandelt sich in das Problem, aus der Sprache ins Leben herabzusteigen» [12, с. 429] («задача спуститься из мира мыслей в действительный мир превращается в задачу спуститься с высот языка к жизни» [3, с. 448]). Тем не менее марксизм, как любая другая идеал-типическая теория, указывал только программные направления, но никогда не давал единственно верного способа достижения результата. Даже такой основополагающий принцип марксизма, как диктатура пролетариата, в работах К. Маркса имел поливариативное воплощение [11]. В связи с этим большевики, будучи последовательными марксистами, дополнили марксистскую теорию идеями организации и организованности. По мнению многих отечественных и зарубежных исследователей – «октябристов», – именно планомерная и скрупулезная разработанность узловых организационных моментов и идеи организации в целом, пронизывающая практически все теоретические работы В.И. Ульянова (Ленина), стала характерной чертой как самой большевистской революции, так и всего постреволюционного государственного строительства в России.

В самом деле, за новаторским пафосом и идеологизированной риторикой большевиков (впрочем, и за этим стояли конкретные утилитарные интересы) прослеживается последовательно реализуемая стратегия закрепления в обществе новой онтологии социального порядка и организованности. В сфере образова-

ния эта онтология утверждалась директивно-деятельностно и в первую очередь. Так, уже с 30 ноября 1917 г. постановлением Наркомпроса «О реформе средней школы» в средних учебных заведениях была установлена коллегиальная форма управления, чуть позже закрепленная Декретом Всесоюзного Центрального Исполнительного комитета «Об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» от 16 октября 1918 г. В этом же декрете говорилось о необходимости тесного сопряжения школьного образования с требованиями реальной жизни.

Структурно-организационные принципы построения общеобразовательной системы были определены декретами Совнаркома «Об организации дела народного образования в Российской республике» от 26 июня 1918 г. и «О Народном комиссариате по просвещению» от 11 февраля 1921 г., а также постановлением Наркомпроса «Об организации дела внешкольного образования в РСФСР» от 4 июня 1919 г., окончательно утвердившими принцип коллегиального управления во всей общеобразовательной системе. За каждым учреждением или органом управления народным образованием законодательно закреплялось право на самостоятельную управленческую организацию различных подходов, методов и идей, заданных в едином стратегическом нарративе, а соответственно, и на тактическую инициативу в новых начинаниях при одновременном сохранении единства стратегических целей. Вследствие этого внутри самой системы народного образования был активирован автохтонный процесс целенаправленного отбора, в основу которого был положен марксистский принцип доминирования деятельности над знанием, т.к. только целенаправленная, но полиформатная деятельность могла гарантировать возможность достижения такой гипертрофированной цели, как ликвидация неграмотности в масштабах всей страны с одновременной большевизацией широких слоев населения. Активной и ширококомасштабной селекцией был подвергнут изначально избыточный объем культурно-эмпирического материала: от учебных текстов и методических идей до педагогических, психофизиологических и лингвистических теорий. И к отобранным вариациям уже не предъявлялось требование неременного соотнесения с традиционным методическим знанием. Вопрос состоял лишь в том, могут ли нововведения, подтвердившие свою убедительность и эффективность в частнометодических практиках, получить распро-

странение на всю систему образования, и если да, то что для этого необходимо.

Именно проблема тотальной необходимости вызвала в эти годы устойчивую потребность в эскалации образовательных альтернатив и обусловила в конечном итоге перевод предметно-методической деятельности на новые мотивационно-ориентационные основания. Их демонстративная радикальность призывала к ситуативной динамизации всего образовательного пространства, исключая саму возможность монологичного и вдумчивого объяснения, что было свойственно прежним, дореволюционным, методистам. Даже орфографической реформе, первоначально ориентированной на последовательное осуществление и преемственность в смене культурно-исторических традиций, были приданы революционный размах и ускорение.

С момента опубликования постановления Высшего совета народного хозяйства «Об изъятии из обращения общих букв русского шрифта в связи с введением новой орфографии» от 14 ноября 1918 г. все печатные издания на территории Советской России должны были выходить только в новой орфографии. В противном случае «появление каких бы то ни было текстов, напечатанных по старой орфографии», считалось «уступкой контрреволюции» со всеми вытекающими отсюда последствиями [2, с. 22]. Тем самым из официально допущенного оборота автоматически изымались все учебники и пособия, изданные в дореформенной, или «старорежимной», орфографии. С этого же времени вновь издаваемые учебники начали подвергаться постепенной и планомерной «советизации», предполагавшей не только введение идеологического компонента, но и радикальное изменение принципов структурирования учебного материала. Что окончательно утвердило «принцип коренного разрыва со старым шаблоном в постройке всего преподавания на принципе нашем, марксистском, и принципе организации труда» [4, с. 19].

Таким образом, к середине 1920-х гг. в системе народного образования была создана замкнутая последовательность детерминаций, когда структурная организованность самой системы народного образования, задаваемая марксистско-ленинскими принципами, определяла и направляла образовательную активность включенных в нее учеников и педагогов, деятельность которых, в свою очередь, являлась одной из форм осуществления марксистско-ленинских принципов. Иными словами, общеобразовательная система стано-

вилась тем социальным институтом, который был не только погружен в онтологию нового социального порядка, но и сориентирован на постоянное воспроизводство социокультурного новаторства как жизненной необходимости. Как следствие – лавинообразный рост методической эмпирики, протекавший на фоне теоретической вариативности методического знания, когда программы Государственного ученого совета (ГУС) допускали двойственную грамматическую классификацию – как по «форме», так и по «значению» [10, с. 114], и под сомнение ставилась сама грамматическая норма: «Нет никакой, например, возможности объективного доказательства того, что *рукам работать, ногам дрыгать* – словосочетания неправильные, а *руками работать, ногами дрыгать* – наоборот, правильные...» [7, с. 59].

Впрочем, момент потенциальной нормированности в методике русского языка присутствовал и в 1920-е гг., но он сохранялся именно как потенция, допускавшая функционально эквивалентные замещения. Если дореволюционная методика русского языка опиралась на логику нормативности и семантику нормы, правила и ошибки как отклонения от нормы и нарушения правил и, соответственно, предполагала единство формальных критериев определения грамотности, то в послеоктябрьский период понимание грамотности становится вариативным. «Мы привыкли считать безграмотным человека, который не знает какого-либо, даже мелкого, произведения Пушкина или Гоголя, а если он не знает, какие высшие органы советской власти, то это ему в безграмотность не всеми зачитывается» [1, с. 61].

Функционально-эквивалентное понимание грамотности не только не подпадало под методическую формализацию, но и способствовало возникновению ситуации грамматической и орфографической неопределенности, а следовательно, и развитию интерпретационного конфликта в методическом знании. Именно поэтому, как утверждал А. Шапиро, оценивая сложившуюся к 1929 г. ситуацию в методике русского языка, «еще очень далеко от того, чтобы можно было спокойно смотреть на то, куда и с какой степенью плодотворности пойдет новая работа по грамматике», тем более «неправильное истолкование частью методистов-авторов учебников и очень многими учителями тех грамматических положений, которые в науке считаются достаточно обоснованными и общепризнанными» [10, с. 100] сохранялось как явление частое и в некоторой степени обыденное. Обыденным ста-

новилось и методическое разноречие, когда даже представители одной научной школы не могли прийти к единому, консолидированному мнению. Интерпретационная вариативность вновь и вновь понуждала к уточнениям и снятию противоречий, тем самым уплотняя профессионально ориентированную коммуникацию. Полилог в методике русского языка становился нормой, а дискуссия – тем способом, с помощью которого тестировались потенциалы нормированности и потенциалы отклонений в методическом знании.

Калейдоскопичность «нового» с его универсалистским пониманием отношения деятельности и знания с его радикализмом в переустройстве обучения родному языку, по словам А.М. Пешковского, не только затрудняла для каждого учителя выработку «собственного методического credo», но и требовала постоянного методического поиска [5, с. 228]. Однако насколько мог быть продуктивным этот поиск? В условиях смены лингвистических парадигм, фрагментарной упорядоченности методического знания и важности обучения языку в изначально заданном деятельностном залоге (как того требовали программы ГУСа) он мог вестись только жизненно-практически и интуитивно, без необходимой на то методологической проработки. Тем более что в 1920-е гг. прикладные теории деятельности начинали только оформляться и стали появляться первые разрозненные публикации по этой теме. В Советской России это были двухтомное издание «Тектология. Всеобщая организационная наука» А.Н. Богданова (Малиновского) (1921–1924), «Марксизм и философия языка» Н.В. Волошина (Бахтина) (1929), а также несколько других работ разных авторов. В то же время теория научной организации труда, положенная в основу разработки активно-трудового метода обучения, не могла обеспечить многомерную корреляцию деятельности и знания и, соответственно, задать основания для выработки единой и общепризнанной концептуально-методической стратегии.

Таким образом, к концу 1920-х гг. методика русского языка обрела черты открытого, но еще незавершенного проекта, требовавшего своей методологической определенности и упорядоченности.

Литература

1. Автухов И.Г., Мартыненко И.Д. Программы ГУСа и массовая школа. 2-е изд., испр. и доп. М. : Работник просвещения, 1925.
2. Луначарский А.В. Латинизация русской письменности // Культура и письменность Востока. Баку, 1930. Кн. 6. С. 20–26.
3. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М. : Гос. изд-во полит. лит., 1955. Т. 3.
4. Новые Программы для единой трудовой школы (утверждены Коллегией Наркомпроса 16 июля 1923 г.). Вып. I : Первый и второй годы школы I ступени. Первый год школы II ступени. М. – Пг., 1923.
5. Пешковский А.М. Проф. Н.С. Державин. Основы методики преподавания русского языка и литературы в трудовой школе // Печать и революция. 1923. №5. С. 226–228. – Рец. на кн.: Основы методики преподавания... Ч. II : Преподавание грамматики. 2-е изд., доп. Гос. Изд-во. «Москва – Петроград», 1923 г.
6. Плюснин-Кронин Б.А. Новый этап. Новая система народного образования в РСФСР и новые программы Государственного Ученого Совета. М. : Работник просвещения, 1925.
7. Поливанов Е.Д. Русский язык как предмет грамматического описания // За марксистское языкознание. М. : Федерация, 1931. С. 54–66.
8. Попов А. В. Методика русского языка. М. – Л., 1928.
9. Соловьев Д.В. Краткий курс методики родного языка. М. : Работник просвещения, 1929.
10. Шапиро А.Б. За кем идти (современные грамматические разногласия) // Рус. яз. в советской школе. 1929. № 6. С. 100–114.
11. Collinet M. La tragédie du marxisme. P. : Editions Calman Levy, 1948.
12. Marx K. und Engels F. Die deutsche Ideologie. Wien – Berlin, Verlag für Literatur und Politik, 1932.

Peculiarities of the Russian language methodology in the 1920s

There are analyzed the peculiarities of establishment and development of the Russian language methodology in the 1920s. There is shown that during the changes in social and political system and social and cultural conditions in Russia the bases of educational system were actively and directly changed, new norms were introduced including the Russian language methodology.

Key words: *binarity, paradigm of experiment, norm, variation, innovation.*

