

К. В. Фараджев

**ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
ПРОЕКТА
СОЦИАЛЬНОЙ ИНЖЕНЕРИИ**

**СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ
(1917–1930)**

К. В. Фараджев

**ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
ПРОЕКТА СОЦИАЛЬНОЙ ИНЖЕНЕРИИ**

**СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ
(1917–1930)**

Москва
2002

ББК 60.59

Ф 24

УДК 301

Печатается по решению Ученого Совета
Центра Социологии Образования РАО

Рецензенты:

Е.О.Смирнова — доктор психологических наук
П.С.Писарский — кандидат педагогических наук

Фараджев К.В.

Ф 24 Прикладные аспекты проекта социальной инженерии: социология образования в послереволюционной России (1917–1930). Труды по социологии образования. Том VII. Выпуск XI / Под ред. Собкина В.С. — М.: Центр Социологии Образования РАО, 2002, 232 с.

УДК 301

Монография основана на анализе публикаций по социологии образования, вышедших в период с 1917 по 1930 годы. Работа выполнена в рамках исследовательской Программы Центра Социологии Образования РАО «Образование в российском социуме: социокультурная динамика и институциональные трансформации».

В книге анализируются институциональные особенности системы образования в послереволюционной России; описывается становление и разгром педологического движения; исследуются особенности языка в социологии образования данного периода; а также анализируются социологические исследования, посвященные выявлению профессиональных ориентаций просвещенца и учащегося, их социально-культурных идеалов и ценностных предпочтений.

Книга рассчитана на специалистов в области педагогики, социологии и культурологии, а также может быть использована при подготовке студентов педагогических и социологических ВУЗов, на курсах повышения квалификации работников сферы образования.

ISBN 5-901289-04-8

© ЦСО РАО 2002

© К.В.Фараджев, 2002

© А.Б.Пожарский, оформление, 2002

Содержание

ОТ РЕДАКТОРА	5
ВВЕДЕНИЕ	9
1.1. Предварительные замечания	9
1.2. Власть и реформа образования в послереволюционной России: общая характеристика	13
1.3. Институциональные особенности системы образования в послереволюционной России	19
Педология: РАСЦВЕТ И КРУШЕНИЕ	28
2.1. Предмет педологии и ее основные особенности в послереволюционной России	28
2.2. Психика как объект педологического воздействия ...	35
2.3. Кора головного мозга как «инструмент» педологического воздействия	38
2.4. Педология и революционно-боевая романтика	43
2.5. Механистическая терминология в педологии	44
2.6. Особенности использования социальных категорий в педологии	50
2.7. Педология раннего детства	55
2.8. Педология подростка и половое воспитание	61
2.9. Практический аспект педологии	67
2.10. Разгром педологии	69
Становление социологии образования в России послереволюционного периода (1917–1930)	71
3.1. Общая характеристика (социальная среда как основной фактор формирования личности)	71
3.2. Выявление особенностей профессиональной ориентации просвещенца	76

3.3. Социология быта просвещенца	84
3.4. Выявление социально-культурных идеалов просвещенца и учащегося	87
3.5. Бюджет времени учащегося	98
3.6. Социология среды учащегося	113
3.7. Выявление ценностных предпочтений просвещенца и учащегося в сфере семейной и половой жизни	127
3.8. Особенности языка в социологии образования данного периода	136
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	142
Библиография:	148
Приложение	
И. Г. Столяр. Социологический анализ советской политики в области народного образования (по материалам партийно- правительственных документов 1917–1930-е годы)	153

От редактора

Предлагаемая вниманию читателя книга является одной из немногих попыток анализа особенностей становления отечественной социологии образования. На материале конкретных педагогических исследований, выполненных в послереволюционный период, К.В.Фараджев разворачивает интригующий сюжет, в котором раскрывается роль и место социологического подхода в ситуации кардинальных общественных изменений, когда система образования сталкивается с принципиально новыми задачами. Реализация социально-утопического проекта по построению нового общества (а для людей, живших в то время, это отнюдь не являлось «утопией») с особой остротой проявила столкновение позитивистских ориентаций и особых типов мифологизации социальной реальности. Автор проводит оригинальный культурологический анализ особенностей «преломления» идеологических установок послереволюционного периода в педологических исследованиях. Сегодня мы, как правило, говоря о педологии, имеем в виду известное постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса». Это постановление подводит черту под развитием отечественной педологии. Причем вывод обычно достаточно однозначен: после данного постановления в отечественной педагогической науке на долгие годы прекратилась разработка как психологической, так и социологической проблематики. Однако автор отказывается от этой простой трактовки, и пытается объективно вскрыть тенденции вульгарно-социологического подхода, доминировавшего в педологических исследованиях послереволюционного периода. И в этом отношении исследование К.В.Фараджева строится не только как драма идей,

но и как драма людей. На примере работ А.Залкинда ему удастся развернуть целый ряд тем, которые реально до этого не рассматривались в отечественной социологии образования. Подчеркну, что, являясь специалистом по творчеству А.Платонова и Ф.Кафки (кандидатская диссертация К.Фараджева была посвящена именно этому), автор оказался предельно чувствителен к языку послереволюционных педологических исследований. На мой взгляд, именно эта способность чувствовать и слышать речь исследователей того времени позволила ему особым образом проникнуть в дух и «боевой романтизм эпохи». И в этом отношении книга уникальна, поскольку это, пожалуй, первая попытка не только серьезного исследования самого языка педологических текстов, но и рассмотрения педологии в логике культурологического анализа.

Говоря об «объективности» автора книги, необходимо одно существенное уточнение. К.В.Фараджев читает педологические работы не объективно-беспристрастно. Являясь автором книги о русском философе Владимире Соловьеве, занимаясь подготовкой к изданию книги русских философов и педагогов, оказавшихся в эмиграции после революции («Дети эмиграции», 2001), он, безусловно, имеет совершенно определенную позицию и отношение к проблеме влияния социальной среды на развитие ребенка, и не может не среагировать на такие определения, как «детская масса», «детский материал» и т.п. Это взгляд на педологические работы и на наиболее ярких представителей этой науки в послереволюционной России с определенной позиции. С позиции гуманистического подхода, относительно которого, по-видимому, и может разворачиваться социология образования именно как гуманитарная область знания.

На мой взгляд, книга весьма полезна и информативна, поскольку здесь, пожалуй, впервые проанализировано большое число собственно социологических исследований, проводившихся в области образования в России в послереволюционные годы. Анализ этих работ показывает, насколько устойчивы сюжеты социологических исследований в образовании. Действительно, работы об учителях

или школьниках обнаруживают не только сходство сюжетов, но, порой, и сходство самих конкретных вопросов, используемых социологами в образовании сегодня. В этом отношении автор, воспроизводя основные положения и результаты послереволюционных работ, дает возможность ощутить методическую тонкость и тщательность (несмотря на порой присутствующую внешнюю наивность) проводившихся в то время исследований. Более того, ценнейшие социологические сюжеты, разрабатывавшиеся в то время, связанные, например, с изучением *жизненного цикла*, сегодня, на мой взгляд, крайне эвристичны для исследований в сфере образования. Здесь стоит обратить специальное внимание на те методы исследования, которые позволяют учитывать распределение различных видов деятельности в дневном и недельном цикле жизни школьника (метод хронокарт). На мой взгляд, сегодня этот метод может быть достаточно эффективно использован при изучении особенностей функционирования СМИ (в частности телевидения) в подростковой субкультуре. По-новому стоит взглянуть и на социологические исследования того времени, посвященные изучению здоровья школьников и половому воспитанию. Сегодня эти проблемы оказываются весьма актуальны в связи с проблематикой формирования здорового образа жизни учащихся. Думаю, что читателю, профессионально занимающемуся социологией образования, будет весьма полезна и та обширная библиография, которая приводится автором.

Представляя книгу, замечу, что не со всеми положениями и оценками автора можно безоговорочно согласиться. Так, например, заслуживают более детального и тщательного анализа работы Л. С. Выготского, М. Я. Басова, П. П. Блонского и ряда других отечественных психологов, которые в тот период занимались исследованиями в области педологии. В их работах намечался особый подход и взгляд на социологические исследования. Не совсем адекватным представляется и изложение позиций Ж. Пиаже и Л. С. Выготского, хотя само сопоставление этих двух подходов крайне важно для обозначения проблема-

тики социологических исследований в области образования. Понятно, что высказанные замечания не снижают ценности представленной работы.

Два слова об общей композиции данного издания. Наряду с самой книгой К.В.Фараджева, здесь, в виде приложения опубликована статья И.Г.Столяра, которая была издана в сборнике «Социология образования» ЦСО РАО в 1994г. Эта статья посвящена социологическому анализу партийно-правительственных документов об образовании в период с 1917 по конец 1930-х гг. Мне представляется важным объединить эти две работы в одном издании с тем, чтобы дать читателю возможность сопоставить «боевой дух» педологических исследований с текстами партийно-правительственных документов. В целом, предлагаемое издание продолжает цикл исследований Центра социологии образования РАО, которые посвящены истории как отечественной, так и зарубежной социологии образования.

В. Собкин

ВВЕДЕНИЕ

1.1. Предварительные замечания

Любое значимое изменение общественного устройства так или иначе затрагивает сферу образования, не случайно дискуссии по этому вопросу в постсоветской России проходят столь напряженно. Тем любопытней представляется опыт послереволюционной России, когда система образования не столько реформировалась, сколько создавалась заново. Как ни странно, источники по этому вопросу до сих пор практически не введены в научный оборот, не удастся отыскать серьезные (пусть даже с идеологическими «реверансами») работы, посвященные формированию системы просвещения в тот период за исключением нескольких статей, которые изредка появлялись в ведомственных изданиях [20;76].

Вероятно, в современном изучении подобных глобальных процессов должен быть применен комплексный социокультурный подход с использованием методологий, свойственных всему спектру гуманитарных дисциплин, начиная от традиционной рутинно — архивной работы по выявлению исторических фактов и заканчивая социальной антропологией с элементами аксиологии, поскольку речь пойдет о ценностных ориентациях и представлениях об идеале.

В данном исследовании понятие «социология» имеет двоякое значение. Надо сказать, что термин «культурология» почти не используется на Западе и нередко заменяется термином «социология» в широком его толковании как

науки об общественном устройстве и господствующих формах мировоззрения, а не только как узкой прикладной специальности, ответственной, к примеру, за выявление актуальности проблемы наркомании или за предсказания по поводу грядущих выборов в какой-либо орган власти.

Здесь уместно использовать разработки «понимающей социологии» М. Вебера [18;19], изучающей общество в целом, чтобы, по возможности, обнаружить всю совокупность условий, которые определяют его культурно-исторический облик. Ясно, что в каждую эпоху существуют свои нормы и критерии успеха или провала образовательной реформы, особое понимание таких базовых категорий, как личность, государство, общество, школа и т. д., в любом случае важно стремление избавиться при анализе педагогических процессов от комплекса превосходства, вызванного зачастую представлением о мнимой насыщенности исторического опыта.

Впрочем, не менее пагубна и подчеркнутая позиция «над схваткой», нивелирующая ценностные предпочтения исследователя, которые неизбежны, поскольку ими определяется изначальная избирательность внимания. Отчетливость этих ценностных предпочтений важна для формирования методологии исследования, которая, в конечном счете, и ответственна за саму концепцию, таков закон рациональной познавательной деятельности. Здесь могут оказаться полезными выработанные в концепциях М. Вебера понятия «познавательного интереса» и «ценностной идеи», которые обуславливают формирование любой гипотезы еще на интуитивном уровне.

Плодотворной представляется также попытка выявления элементов «идеальных типов», о которых рассуждал М. Вебер, подразумевая под этим термином не должные или наиболее приемлемые схемы социального устройства, а методологически выверенные и зафиксированные в научном исследовании типологии уже существующих (или отживших свое) обществ, — типологии, которые позволяют различать рационально-внедряемые, традиционные или харизматические тенденции, преобладающие в опреде-

ленный исторический период. Подобные понятийные конструкции нередко помогают разобраться в смешении, казалось бы, несовместимых культурных феноменов, захваченных водоворотом русской революции.

Надо сказать и о более «приземленном» и позитивистски ориентированном научном направлении, именуемом «социологией знания», — направлении, которое предполагает не только анализ обусловленности социально-экономическими, культурно-историческими или даже экзистенциальными факторами генезиса любой картины мира и типа мышления, присущего человеку, но также изучение особенностей «обратного воздействия», — реализации в повседневной практике глобальных и зачастую стихийных, толком не артикулированных концепций общественного развития [51].

Теперь необходимо обратиться к ныне столь популярному термину «социальная инженерия», который был введен в научный оборот в первой четверти XX века Р. Паундом для обозначения поэтапных и умеренных преобразований в обществе. Впоследствии это понятие приобрело несколько иной смысл и стало привычным обозначением утопического проектирования, стремления изменить общество, благодаря использованию отвлеченных схем для реформ во всех областях жизни. Здесь, прежде всего, надо иметь в виду работы К. Поппера [65].

В спорах о закономерностях общественного развития концепции, исполненные преобразовательного пафоса, издавна ведут противоборство с теориями, стремящимися доказать обреченность человека следовать стихийному предопределению, которое диктуется объективными законами хода истории. Для современного социологического исследования подобный спор важен в методологическом отношении. Так или иначе любая реформа подразумевает наличие свободной воли, способствующей движению, что называется, к вершинам прогресса.

Сторонники своеобразно-целостного восприятия мира и неумолимой объективности исторических законов рассматривают каждое происшедшее событие как единственно

возможное, как результат взаимодействия всеобъемлющих и не всегда постижимых тенденций общественного развития. Напротив, постулирование свободы позволяет считать любое историческое событие и явление необязательным и провоцирующим ретроспективные сослагательные наклонения, превознесение роли личности и требование выверенной политической стратегии, способной привести к созданию прагматичных и эффективных социальных институтов.

«Смиренный» объективистский подход чреват пагубным фатализмом и пренебрежением к формированию гражданского общества. Противоположные концепции опасны чрезмерной уверенностью в безболезненном достижении поставленных целей и стремлением немедленно воплотить отвлеченные замыслы, не принимая во внимание инерционность многих исторических процессов, вариативность понимания прогресса как такового и многообразие факторов, неподвластных отчаянно-реформаторскому проекту.

Рассуждая о проблеме воплощения общественного идеала в реальных социальных реформах, русский философ-правовед П. Новгородцев [58] отмечал, что любые утопические теории преобразования общества были основаны на нравственно оправданной почве, на поиске безусловной справедливости и гармонии, будь то концепции метафизиков или позитивистов, представителей безудержного идеализма или сторонников грубого материализма. Суть их ошибки, по мнению П. Новгородцева, заключалась в предположении, что абсолютный идеал может быть не только безусловной целью прогресса, но и практической действительностью. Подобный максимализм мог быть «узаконен» национальными или псевдорациональными доводами, в любом случае, для социокультурного подхода особенно интересно, как формирование этой «обслуживающей абсолют» рациональности отражалось и на изменениях в институциональной сфере, и на выработке методов прикладных научных исследований, например, в сфере социологии образования.

1.2. Власть и реформа образования в послереволюционной России: общая характеристика

Каждая реформа всегда подразумевает мобилизацию общества и власти, напряженное столкновение традиций и новаций, которое нередко приводит к бесконтрольным изменениям во всех областях жизни. Власть как культурно-историческое явление, в конечном счете, всегда ратует за установление правил и стандартов (прежде всего, в мышлении человека), которые обеспечивали бы ей стабильность, а в идеале и неизменность. Такое исконное и зачастую реализованное стремление власти упорядочивать всю познавательную деятельность человека П. Бурдье [14] называет «эпистемократизмом», — действенным регулированием самой структуры познавательных процедур, осуществляемых человеком.

Это может происходить и невольно, и с отчетливой целенаправленностью, в последнем случае подобный процесс нередко производит впечатление пагубного схематизма в осуществляемой политике, искусственности и чужеродности предлагаемых правил и стандартов, безнадежно умозрительных и оторванных от реальности. Но история любой страны говорит о том, что схемы, которые были так или иначе восприняты обществом, должны обладать определенной степенью органичности, иначе они отторгаются слишком быстро даже по человеческим меркам. Такие закономерности отчетливо проявляются в истории России; любое целенаправленное действие всегда во многом стихийно, отчетливое — невольно, а личность правителя зачастую лишь отвечает глобальным тенденциям исторического развития.

Едва ли кропотливое разделение К. Мангеймом [52] понятий «идеология» (как охранительная тенденция в стратегии власти) и «утопия» (как разрушительное стремление к внедрению умозрительных инноваций) безоговорочно применимо к изучению истории послереволюционной

России, поскольку господствующая идеология в ту пору формировалась как раз во многом на основе утопических представлений об историческом прогрессе и возможности преобразования природы человека.

В то же время его методологическое различие идеологий «тоталитарных» (выражающих и, в свою очередь, определяющих устойчивость ценностных предпочтений, присущих обществу) и идеологий «частных» (личностных и зачастую невротически-замкнутых) представляется достаточно плодотворным, оно ориентировано как на глобальные социокультурные исследования, так и на направления, которые больше сосредоточены на «микроистории» (такие направления характерны, например, для французской школы «Анналов», занятой как разработкой общей методологии для изучения «истории ментальности», так и дотошным выявлением в, казалось бы, не слишком значительных артефактах культуры элементов господствующей картины мира, присущей определенной эпохе).

Многочисленные современные теории базовых проблем процесса образования сходятся на том, что его цель — это прежде всего подготовка гражданина с отчетливой и ответственной мотивацией, не нарушающей права и основополагающие свободы других членов общества. Это определение, пожалуй, подходит для любой формы политического правления; другое дело — как понимать идеал общественного развития, те самые права и свободы? От этого зависит мера в претензиях политической рациональности развивать самодисциплину граждан, — «опрятность мышления» и сообразность действий с доминирующими нормами социального поведения и личной жизни.

Следует подчеркнуть, что властные отношения пронизывают и все уровни обыденного общения, предопределяя степень кастовости или равноправия в социуме, а также нюансы межличностных отношений, что особенно отчетливо проявляется, например, во взаимодействии учителя и учеников, доктора и пациентов, представителя органов правопорядка и обывателей; чиновника и подателя прошения и т. д.

Любая власть заинтересована в определении способа самоидентификации индивида. Т. Попкевиц [64] — один из ведущих современных социологов в США — рассуждает о возможности «социальной регуляции», благодаря внедрению структурирующих паттернов в ход мышления самого человека, отличая этот процесс от «социального контроля», который всегда осуществляется извне и является предшествующей ступенью манипулирования личностью (если, конечно, речь идет о выраженном тоталитарном правлении). Для каждого исследования в сфере образования весьма значима попытка понять, какова на концептуальном уровне степень декларируемой экспансии государства в процесс обучения и каково ее реальное проявление.

М. Фуко [80;81] с достаточной убедительностью показал в своих работах, что любой более или менее окрепший социальный институт обладает своеобразной инерцией к функционированию, можно сказать, «инстинктом самосохранения» и зачастую требует собственной стабильности в ущерб тем задачам, ради которых он изначально создавался. Так, пенитенциарная система или учреждения для душевнобольных могут быть невольно «настроены» на поиск или воспроизведение новых клиентов, а не на процесс, условно говоря, перевоспитания или излечения. То же может происходить и с любым институтом из сферы образования, когда приоритет отдается сохранению статус-кво, а не внедрению новых учебных методологий и практик, способных в чем-то поколебать сложившуюся систему.

Школа в этом случае действительно превращается в инструмент организационного и духовного диктата, особенно если власть «потакает» подобным тенденциям, устанавливая административную экономику и полагая, что во всех жизненных сферах требуется «регулируемое знание», формирование в человеке определенного способа мышления, а не только кропотливое ограничение информации по запрещенным темам. Известно, что многим общественным утопиям присуще стремление «породить»

незыблемую сетку категорий, которой можно автоматически пользоваться, решая любой, даже самый обыденный вопрос. Не случайно в коммунистической риторике так часто встречались, на первый взгляд, такие неожиданные конструкции, особым образом «структурирующие» картину мира, как, например, «ячейка» (семейная, партийная, рабочая и т. д.) или характерное словосочетание, напоминающее о химических реакциях, — «пропитаться духом». Впрочем, о языке послереволюционных общественных наук речь еще впереди...

Школа как институт, во многом проводящий в жизнь властные установки, всегда так или иначе выполняет функцию «социальной сортировки», предварительного отсева или обещания успешной социализации. Это иной раз способствует появлению особой аффективности в образовательном процессе, ненависти или восторга, который может быть адресован и отвлеченной социальной категории и ее персонифицированному воплощению в образе ученика или учителя. Для стратегов просвещения в России послереволюционного периода одной из основных целей являлось упорядочение подобных аффектов в целеустремленный энтузиазм созидания нового общества.

Приверженность власти жесткому планированию в условиях послереволюционной разрухи неудивительна, поскольку была вызвана задачами хотя бы минимального экономического обеспечения процесса образования; необходимостью вырабатывать методики обучения для «невзыскательного», в том числе и великовозрастного контингента учащихся, а также потребностью в социологической информации, как в обыкновенной статистике, так и, насколько возможно, в данных по ценностным предпочтениям и мировоззренческим позициям всех, кто задействован в учебном процессе.

Кроме того, политика всеохватного планирования поддерживалась наивной апологией позитивизма или, как удачно выразился П. Бурдые, «популистским сциентизмом», верой в безграничные возможности науки, способной выявлять оптимум человеческих потребностей

и обеспечивать его удовлетворение рациональной организацией общества.

Интересно, что дисциплинирующим фактором мог являться опыт страдания, который иной раз благодаря энергии преодоления способствует и романтической целеустремленности, и обыденной ответственности. Вероятно, вовлеченность в социальную жизнь является необходимым условием выживания в экстремальных ситуациях, а не только бегством от дискомфорта одиночества, превращаясь в стихийный поиск той «коммуникативной рациональности», которую Ю. Хабермас [82] противопоставлял «стратегическому поведению» личности или власти, преследующей свои цели без их согласования хотя бы с элементарными представлениями об индивидуальных правах и свободах. Именно от успешности «коммуникативно ориентированного» поведения, по мнению Ю. Хабермаса, во многом зависит, сможет ли человек выработать устойчивую «Я — концепцию», соотношенную с принадлежностью к какой-либо группе, обществу, национальности и государству.

Ясно, что создание или реформирование системы образования всегда является в первую очередь проблемой управления. Задача перехода на массовую форму обучения изначально предполагала сильную организаторскую роль государства, что нередко проявлялось в самом учебном процессе как стремление организовать и «ментальное пространство». Любое образовательное учреждение в таких случаях превращалось в инструмент опосредования между государством и всеми, кто задействован в учебном процессе, что подразумевало особый статус учителя. В идеале его авторитет не должен был уступать прежнему «дореволюционному» авторитету священника, проводящего «инструктаж» в соответствии с исповедуемой догматикой.

При этом нередко происходило стихийное стратификационное расщепление, учитель, в меру своих способностей, становился не только «агентом» какой-либо науки, но и управленцем, который ответствен за внедрение новых форм социальной активности, а иной раз — благодаря

специфике послереволюционного экономического положения в стране — занят борьбой за элементарное материальное снабжение школы всем необходимым для ее нормального функционирования. Ясно, что это не могло не сказываться на уровне преподавания и на размывании целей образования при том, что особую важность приобретала дифференциация и профессионализация знания, а следовательно, и процесса обучения.

Подробный разговор о положении учителя в послереволюционной России еще предстоит, но предварительно можно отметить, что судя по всему на первых стадиях становления новой системы образования авторитет просвещенца был достаточно высок, и это неудивительно, если учесть повальную неграмотность учащихся и острую потребность хотя бы в первоначальных образовательных навыках. О конфликтах внутри самих педагогических коллективов значительных исследований в то время, к сожалению, не проводилось, но можно предположить, что их количество возрастало пропорционально требованию властей тщательно отбирать кадры по признаку благонадежности.

Нарочитый «инструментализм» в подходе новой власти к системе образования порой превращался в агрессивнo-утопические требования, чуть ли не в каждой декларации школа именовалась «орудием» («коммунистического перерождения общества», «уничтожения классовых различий», «перевоспитания масс» и т. д.). В более мягких формулировках школа признавалась «проводником влияния пролетариата» на остальные слои населения, согласно планам воспитать поколение, способное в ближайшем будущем «окончательно установить коммунизм» (как это следует из программы ВКП(б), принятой на VIII съезде партии в 1919 году). В этой связи одной из официально декларируемых и основных задач школы была борьба со всеми проявлениями религиозного мироощущения. Требование всеохватной рационализации во многом оборачивалось крайним бюрократизмом и усложненностью системы образования, все новые типы образовательных

учреждений появлялись, будто при помощи клеточного деления, благодаря «творчеству сверху», особенно это характерно для первых послереволюционных лет.

1.3. Институциональные особенности системы образования в послереволюционной России

Система образования подразделялась на три основных сектора: «социального воспитания», «профессионального образования» и «политического просвещения». Сеть учреждений «соцвоса» включала в себя детские сады и «очаги», детские дома, школы переростков и, наконец, школы 1-й ступени, которые давали элементарные навыки в чтении, письме и счете. Они были обязательны для посещения, — там, разумеется, где население обеспечивалось школами в достаточном объеме. Продолжительность обучения составляла 4 года, за исключением некоторых «культурно-отсталых» народностей, для них этот срок удлинялся еще на год. Особое внимание старались уделять развитию сети национальных школ, в которых одним из наиболее важных предметов преподавания был русский язык (к 1929-му году в России были организованы школы с преподаванием на 54-х языках, если доверять данным Наркомпроса). После школы 1-й ступени в этой «иерархии» шли семилетки, школы крестьянской молодежи и девятилетки.

Сеть учреждений «профобра» вбирала в себя проф-школы (параллельные семилеткам), всевозможные курсы, учебные мастерские, школы Фабрично-Заводского Ученичества, техникумы, рабочие факультеты, а также высшие учебные заведения. Многие из этих учреждений находились в подчинении у отраслевых хозяйственных объединений и ведомств.

Контингент школ ФЗУ составляла рабочая молодежь, которая должна была «попадать на заметку» различных

предприятий для последующего распределения. Предварительной стадией для школ ФЗУ, как правило, были Фабрично-Заводские Семилетки. Кроме того, в данной сфере существовало удивительное и зачастую хаотическое многообразие типов учреждений — Школы Ученичества Массовых Профессий, Низшие Индустриальные Профессионально-Технические Школы, Индустриально-Технические Высшие Учебные Заведения (для руководящего производственно-технического персонала), Промышленные Академии и т. д.

Что касается техникумов, то они в основном готовили специалистов средней квалификации для различных отраслей народного хозяйства. Срок обучения составлял 3 года, поступали в них обычно после «политехнической» семилетки (надо сказать, что начиная со второй половины 20-х годов в связи с кампаниями по индустриализации и коллективизации развивалась тенденция к обязательному политехническому образованию, хотя реализовать это было сложно, особенно в условиях сельских школ).

По специализации техникумы (дневные и вечерние) были индустриальными, сельскохозяйственными, педагогическими, медицинскими, художественными и т. д. Производственная практика в идеале должна была занимать не менее половины учебного процесса, комплектование проводилось «на основе классового отбора», а в программе важнейшее место отводилось «усиленному обществоведческому циклу», ведь целью образования признавалась не только подготовка квалифицированного специалиста, но и «сознательного участника социалистического строительства» или даже «подлинного организатора производственной активности широких масс трудящихся». Декларировалось исключение из учебного плана «излишней многопредметности и энциклопедизма» для высвобождения времени на такие курсы, как, например, «марксистская история техники».

Надо сказать, что наряду с идеологическим насыщением процесса обучения наблюдалась и прагматическая тенденция к дифференциации специальностей, но исключительно в пределах сферы индустриального образования.

Создавалось огромное количество «учреждений дополнительного рабочего образования» — учебно-производственные мастерские, курсы повышения квалификации, курсы красных директоров и т. д. Наблюдалась тенденция к слиянию школы и производства, что выражалось в организации «школ-предприятий» или «комбинатов рабочего и совхозного образования». С пафосом отмечалось, что сам термин школа «исчезает из употребления» и заменяется этими наименованиями, взятыми из промышленного обихода...

Сеть ВУЗов развивалась заметно медленнее других звеньев системы народного образования, что во многом было вызвано стратегическим предпочтением производственному, утрированно — утилитарному обучению, а также отсутствием новых и квалифицированных преподавательских кадров, которые должны были заменить тех профессоров, что вели свою родословную от «нетрудовых элементов». Интересно, что вплоть до середины 30-х годов в ВУЗах взималась плата за обучение, если родители студента получали доход «выше известного минимума», а размер оплаты устанавливался по принципу подоходного налога. Стипендии выдавались лишь в ряде случаев. К 1930-му году в СССР было порядка 130-ти ВУЗов, в подавляющем большинстве технических.

Максимализм требования вовлечь в процесс воспитания и образования по возможности наибольшее количество людей выражался в создании крайне разветвленной системы учреждений политико-просветительской работы. Подобные учреждения создавались с целью заполнить досуг человека, оставляя ему как можно меньше времени на самостоятельные духовные изыскания. При этом необходимо отметить, что изначальная задача борьбы с тотальной неграмотностью выполнялась во многом именно в рамках работы Политпросвета. В систему, именуемую данным термином, входили учреждения школьного и внешкольного типа. Первый тип вбирал в себя «ликпункты» (пункты ликвидации безграмотности), школы политграмоты, школы для взрослых, совпартшколы (двух

ступеней), рабочие университеты, «комвузы» и т. д. Второй тип включал библиотеки, клубы, избы-читальни, «народные дома», красные уголки, киноустановки, а также театры, музеи и т. д. Главполитпросвет являлся одним из управлений в составе Наркомпроса, созданном уже в 1920-м году и ответственным за «объединение и руководство государственной пропагандой коммунизма среди взрослого и юношеского населения республики».

Так, основной задачей рабочих клубов являлось «коммунистическое воспитание трудящихся, соединение политико-просветительной работы с отдыхом и развлечением». Содержанием клубной работы были, прежде всего, текущие политические кампании, «популяризация советского строительства», антирелигиозная и военная пропаганда, социалистическое строительство в деревне (или, как еще именовали такое направление, «укрепление союза рабочих с крестьянством»), задачи интернационального воспитания, рационализация быта (борьба с алкоголизмом, санитарное просвещение) и т. д. Общее руководство клубами принадлежало профсоюзам, за политическую направленность отвечали партийные организации, созданные при правлении каждого клуба. Наиболее распространенными формами массовой работы являлись беседы, диспуты, «вечера вопросов и ответов», лекции, экскурсии и выставки. Художественная работа выражалась не только в привычных постановках, чтениях и докладах, но и в таких нетрадиционных формах, как инсценированные судебные разбирательства, «рассказывания» и «живые газеты» (наряду с обыкновенными драматическими, музыкальными или литературными существовали специальные «живогазетные кружки» политико-театрализованного действия).

В рамках новой стратегии образования постоянно велась неустанная реорганизационная работа, так что сама система более или менее «застыла» только ко второй половине 30-х годов, что свидетельствует о ее долгой неупорядоченности. Другое дело, была ли эта обретенная устойчивость предпочтительнее в творческом отношении

той предшествующей — неупорядоченной — открытости инновациям? Вопрос, на который едва ли можно дать однозначный ответ. Косность и инерционность, присущая многим социальным учреждениям (о чем уже было сказано в начале данной работы), конечно, пагубна, но и хаотичность системы образования, спутанность типов образовательных учреждений может порождать как методологические, так и организационные или экономические проблемы. В обоих случаях слишком многое зависит от личностного фактора.

Любое значимое общественное изменение не обходится без существенных нововведений в области образования, так, и на современном этапе в России появляется множество образовательных учреждений с замысловатыми, нарочито историческими или «адаптированными» зарубежными названиями — всевозможные лицеи, гимназии и колледжи (с размытой специализацией и без методически проработанных концепций обучения), которые в основном подразумевают подготовку экономистов и управленцев в отличие от учебных заведений послереволюционной России, где система обучения была «зациклена» на подготовке в первую очередь к производственной деятельности, что было обусловлено идеологическими представлениями о насущных потребностях экономического развития.

В программных выступлениях послереволюционных деятелей образования нередко подчеркивалось, что такое разнообразие типов школ представляет собой временное явление. Существовала специальная отрасль в педагогике — «школоведение», — в ведении которой были вопросы организации школьного дела, начиная от проектирования аудиторий и заканчивая определением статуса (или «места») учителя в школе. В рамках этого направления развивались и представления о «школьной сети» — системе территориального распределения школ. Три фактора признавались основополагающими для рациональной постановки школьного дела — эффективность, экономичность и доступность учебного процесса. Предельный радиус

школьного района составлял 3 километра, хотя в действительности зачастую значительно превышал эту норму. Большие надежды возлагались на концептуальный «переход от разбросанного жилья к организованному общежитию», а также на «автомобилизацию страны», что позволило бы организовать подвоз детей в школы, как это делается в США. Если с процессом конгломерации первое из вышеупомянутых упований постепенно оправдывалось, то в деле «автомобилизации», как известно, особых успехов достигнуть тогда не удалось.

В критических замечаниях, которые звучали на различных совещаниях, посвященных вопросам народного образования, чаще всего указывалось на недостаточность материального обеспечения учебного процесса и на «пережитки крепостнической феодальной школы» — авторитарность, книжность, отсутствие связи обучения с жизнью. Политехнизация школы должна была нанести «решительный, смертельный удар по остаткам схоластики» и развивать связь школы с производством.

В этой связи важнейшее значение придавалось активным методам обучения — групповым, семинарским, лабораторным и т. д. Во многих выступлениях стратегов образования сквозило утопически-взыскательное или даже подозрительное отношение к лекционной системе как таковой, раздавалось требование повсеместно вовлекать преподавательский состав в «инструктирование на местах» — работу непосредственно на производстве. Вообще приоритет в подготовке кадров зачастую был отдан производственной деятельности в ущерб научной грамотности.

С точки зрения широкого социокультурного подхода в рассуждениях как об институциональных, так и о содержательных особенностях системы образования в послереволюционной России неизбежно должен возникнуть вопрос о своеобразном типе рациональности, воплощенном в новой стратегии учебного процесса. Понятие рациональности (прежде всего, «научной») в настоящее время подвергается неустанным «ревизиям» и даже разобла-

чениям, но любая критика все же проводится в пределах самой рациональности, если подразумевать под этим термином способность к понятийному и логически-последовательному мышлению. (То же можно наблюдать и в попытках осмыслить зачастую «диктаторскую», ограничительную сущность языка, — вне языковых пределов эти попытки возможны лишь как опыт безумия.) В многообразии типов рациональности можно выделить особый — наивный рационализм, который проявлялся, а порой и продолжает проявляться в различных науках и практиках, направленных на поиск возможностей осуществить утопические социально — культурные преобразования на пути к устройению идеального общества.

Имеются сходные, известные, в частности, из ленинских философских упражнений, понятия «наивный реализм» и «стихийный материализм», которые обозначают веру исследователя в полное совпадение законов мышления и окружающей реальности. По аналогии с данными определениями можно сказать, что наивный рационализм держится на уверенности в том, что увлеченность типологическими изысканиями и бюрократическая классификация (нередко отвлеченно-выхолощенная, условная и опережающая реальные изменения) непременно соответствуют объективным тенденциям в обществе, а в данном случае тенденциям в сфере образования.

Исключительное многообразие типов (а зачастую лишь наименований, но не действительных институциональных различий) образовательных учреждений — во многом было обусловлено наивным рационализмом, вообще свойственным данной эпохе, — стремлением зафиксировать бюрократическими или псевдонаучными и идеологически-выверенными терминами все явления окружающего, ведь подобная фиксация нередко дает иллюзорное ощущение власти над изменчивой реальностью.

Поскольку система образования в послереволюционной России отличалась разветвленностью и была осложнена постоянным поиском компромисса между безоценочно-научными и идеологически-обоснованными нормами

учебного процесса необходимо в некоторой степени ограничить область дальнейшего исследования. При выявлении прикладных аспектов проекта социальной инженерии можно сосредоточить основное внимание на становлении школы как социального института, в котором наиболее отчетливо выражались особенности стратегии образования в тот период. Ведь именно на школу выпала наибольшая нагрузка в деле просвещения (независимо от того, как относиться к культурно — историческим нюансам самого термина «просвещение»: с подозрительностью к выпренности поставленных задач или с искренним сочувствием к стремлению привить населению хотя бы элементарные образовательные навыки).

При этом в рамках широкого социокультурного подхода исследованию могут подвергаться не только институциональные и организационные проблемы или концептуально-методологические особенности обучения, но и доминирующие ценностные предпочтения, представления о жизненных перспективах, художественные ориентации и другие параметры, которые являются значимыми составляющими «картины мира» всех, кто вовлечен в учебный процесс. К тому же использование всестороннего материала по истории создания новой стратегии образования в России послереволюционного времени оправдывает попытку выявить и исследовать набор категорий, которые организуют человеческое восприятие и определяют концепцию локальных или глобальных реформ в сфере образования.

В данном случае реформа может рассматриваться и как стремление приобщить людей к грамотности (шире — к вере в прогресс), и как разработка технологии идеологического подавления (дань подозрительности, присущей еще неоформленному государственному укладу), а также как глубинная потребность человека получить твердые ориентиры в новой социально-исторической ситуации, особенно если предшествующие общественные изменения происходили во многом бесконтрольно и хаотично.

При исследовании формирования новой доктрины образования в России данного периода необходимо выявлять соответствие в изменениях, которые совершались и на идеологическом уровне, и в научной парадигме, и в институциональной сфере, и в материальной практике. Это позволило бы яснее осмыслить инновационную суть и социально-культурную значимость введения массового обучения, что подразумевало сдвиг во всех жизненных сферах, начиная от смены сакральной символики (отхода от прежних и поиска иных религиозных или псевдорелигиозных канонических воззрений) и заканчивая новыми способами обыденного повседневного общения (например, такими, как быт коммунальных квартир, карточная система, двор, — городской, а не царский, — как среда формирования ценностных ориентаций подростка и т. д.).

Следует подчеркнуть, что изменения на ментальном уровне (возникновение коммунистической идеологии и усиление рационально-сциентистского пафоса), институциональные реформы, а также преобразование властных отношений во всех жизненных сферах происходили не в линейной временной последовательности, а одновременно, в сложном взаимовлиянии и зачастую в подспудно-обоюдном стремлении власти и гражданина найти оптимальные способы «дисциплинировать» мышление, тем самым «упорядочив» и окружающую реальность.

Педология: РАСЦВЕТ И КРУШЕНИЕ

2.1. Предмет педологии и ее основные особенности в послереволюционной России

Термин «педология» появился на рубеже XIX и XX веков в Америке и Европе, благодаря работам С. Холла и О. Крисмана. О. Крисман впервые употребил это понятие, назвав так журнал, где развивались идеи целостного подхода к изучению ребенка. Впрочем, на Западе этот термин не прижился, педология довольно быстро растворилась в смежных областях, так и не выявив своего специфического предмета, синтезирующего проблемы возрастной психологии, физиологии, педагогики, психиатрии и т. д.

В дореволюционной России педология начала развиваться в основном стараниями Н. Румянцева [68]. Предмет педологии изначально определялся как «изучение физической и духовной природы детей во всех отношениях». Ставилась задача сбора и систематизации «любых сведений», которые касаются жизни и развития детей, чтобы установить законы и периоды этого развития.

Направленность педологии в России изначально отличалась большей близостью к физиологии и экспериментальным способам исследования, нежели к психологии и описательным методам изучения ребенка. Поэтому приоритет зачастую отдавался рефлексологическим,

биологическим или антропометрическим подходам. Однако послереволюционные педологи все же упрекали своих предшественников в излишней доверчивости к биогенетизму и недооценке роли социальных влияний в истории личностного развития. Психология, как известно, зачастую вообще именовалась «служанкой философии» и, прежде всего, метафизики, поэтому требовалось сосредоточить внимание на «вегетативной», а не «анимальной» сфере детской личности [55, с. 29] и на воздействиях среды, формирующих характер человека.

Не случайно в рамках педологии проводились привычные для того времени «ревизии» отношения к значимости врожденного и приобретенного, что вызывало довольно комические отповеди евгенике, не слишком влиятельной науке о «породистом происхождении», призванной культивировать достойных людей благодаря знанию законов наследственности и верно подобранным брачным парам в соответствии с генетическими предрасположенностями представителей рода. Важно отметить, что в такой полемике проявлялась подозрительность коммунистических просветителей к биологическому началу и требование больше внимания уделять социогенезу любого качества в характере человека.

Впрочем, откровенных призывов вовсе отказаться от психологических методов исследования все же не раздавалось, и в некоторых работах предлагалось представить и психологию, и «соматологию» в пределах педологии как «две стороны угла, которые ведут к его вершине» [55, с. 30]. Здесь же раздавались наивно — пафосные нотки в предвосхищении грядущих успехов совместной работы: «Еще недавно мы были очень далеки друг от друга. Настолько далеки, что близорукие из нашей среды не могли увидеть своих товарищей, идущих по другому пути; более прозорливые не только видели их, но и стремились протянуть им руку. Однако расстояние было слишком велико и протянутая рука оставалась висеть в воздухе. Сейчас мы уже подходим к вершине настолько, что только слепые могут не различать приближающихся товарищей. И рука об руку,

нога в ногу, мы можем спокойно идти вперед к общей цели. Если прежде нам грозила опасность не увидеть смежной нам работы, то сейчас, связанные крепким рукопожатием, мы должны зорко следить за тем, чтобы это рукопожатие не увлекло нас на другой путь» [55, с. 30].

Трудно представить, как, двигаясь к вершине по разным сторонам угла, можно одновременно не только наблюдать за восхождением «потусторонних» товарищей, но и обмениваться с ними крепким рукопожатием, здесь очевидно не слишком оправданное использование терминов геометрии, которое порой было характерно для советской педологии, поскольку создавало иллюзию строгой упорядоченности исследуемых законов. «Поперечный разрез настоящего правильно раскрывается нами только по мере того, как мы разворачиваем клубок прошлого...» [56, с. 144], — примеров подобных высказываний с подчеркнутым применением механистической лексики в послереволюционных науках о личностном развитии великое множество.

В постановлении коллегии Наркомпроса в мае 1933 года [13, с. 16–20] можно выделить основные цели педологии: прежде всего повышение эффективности учебного процесса, укрепление дисциплины, формирование общего мировоззрения учащегося и подготовка полноценного гражданина нового общества.

Из этого следовали тактические первоочередные задачи педологической работы: поиск соответствия учебного плана и возрастных характеристик учащегося; изучение причин неуспеваемости с психологических, педагогических, организационных и прочих точек зрения; выработка оптимальных методов контроля за эффективностью образования — проведение экзаменов и тестирования; систематизация методик воспитания — всесторонних мероприятий «по профилактике детской воспитуемости»; изучение неблагополучных детей — «типология трудного детства»; выявление школьного актива и его роли «на конкретных участках работы»; разъяснение педологических оснований полового и физического воспитания учащегося;

регулирование объема и содержания общественной работы, а также «внешкольных мероприятий» во избежание, с одной стороны, развития пагубного индивидуализма учащегося, а с другой — излишних перегрузок; составление рекомендаций по проблемам комплектования классов; выявление особенностей профессиональной ориентации; проведение консультаций по вопросам организации политехнической трудовой практики и т. д.

В декларативных высказываниях советских педологов то и дело подчеркивалась мысль, что процесс воспитания и образования должен быть целесообразно и планомерно организован, поскольку в противном случае «ни общественно-трудовая дисциплина, ни классовое самосознание» не разовьются [13, с. 148]. Едва ли в современной педагогике найдутся серьезные возражения против научной организации учебного процесса, дело лишь в мере притязаний на регулирование всеми уровнями частной жизни.

Не случайно практически во всех трудах, определяющих стратегию педологических исследований того периода, присутствует ярко выраженная «претензия» проникнуть беспристрастным и желательно лабораторным исследованием во все сферы личностного развития: «Построить объективную систему учения о личности, значит подвести объективную базу решительно под все ее проявления. Поэтому перед объективным учением, в частности, перед его экспериментальной частью, выдвигается задача систематического, неотступно настойчивого исследования того, что представляется самым внутренним, самым интимным, самым субъективным. Без этого завоевания самых потаенных уголков субъективного невозможно торжество объективного метода» [56, с. 119].

Для послереволюционной педологии была характерна приверженность рефлексологии, тесно переплетенной с социологизмом. Интересно и, может быть, показательно, что в сборниках под общим заглавием «Педологические исследования» наряду со статьями, посвященными, например, разработке тестов для выявления способностей к запоминанию или обзору методик в исследованиях

моторного развития у детей, — содержались и такие статьи, как «Научение белых крыс в лабиринте» или «Подражание у карасей».

Порой физиологические изыскания педологов представляли реальный научный интерес, если бы не требование наивного рационализма немедленно и всесторонне применять полученные выводы в реальной жизни. Так, например, продолжая еще дореволюционные исследования в данной области, педологи обратились к вопросу о суточном колебании мышечной силы у детей в зависимости от сна, биоритмов, режима дня, приема пищи и т. д.

В частности, благодаря ряду специальных упражнений, выяснилось, что, чем старше человек, тем отчетливей тенденция к повышению мышечного тонуса в течение дня; что в каждом индивидуальном случае существует оптимум нагрузки, которая, не приводя к преждевременному утомлению, способствует увеличению силы и т. д. Но практическое использование этих интересных данных нередко оказывалось неосуществимым в силу утопичности педологических рекомендаций в «распределении трудовой нагрузки на детский коллектив» и невозможности учесть в учебном процессе все индивидуальные различия. Впрочем, стремление обнаружить и учесть подобные различия сохранялось далеко не всегда, чтобы даже косвенно не оправдать необходимость некоторой степени индивидуализма для нормального развития личности.

В этом смысле характерно отношение П. Блонского [12, 13], — одного из наиболее добросовестных психологов, который пытался работать в рамках педологии, — к проблеме детского эгоцентризма, в частности, к феномену эгоцентрической речи, исследованному Ж. Пиаже [63]. Как известно, по мнению последнего, речь ребенка (вплоть до начала занятий в школе) по большей части состоит из монологов, эхололий, безадресных обращений и т. д., что говорит о естественной эгоцентричности детского мышления. Подчеркивая возможность относительно безболезненной социализации ребенка, П. Блонский оспаривал эту концепцию, утверждая, что эгоцентризм

речи ребенка если и не мнимый, то преувеличенный, вызванный искусственными условиями наблюдения и еще не означающий эгоцентризма в самом способе мыслить.

Здесь, разумеется, возникает вопрос о роли речи в процессе мышления. Ж. Пиаже придерживался воззрения, согласно которому речь в большей степени лишь «констатирует» достижения этого процесса, не оказывая на него решающего влияния (поскольку главная роль отводится восприятию и памяти), но в данном случае свидетельствуя о его неразвитости. (Впоследствии для французской семиотики стало привычным разделение «речи» устной и письменной, — такое разделение обозначало различие типов коммуникации, и эгоцентризм, выражаясь в речи — письме, мог способствовать развитию мышления в типе «опосредованной» коммуникации.)

П. Блонский, напротив, как и Л. Выготский [23], придавал речи в ее непосредственно-коммуникативном аспекте особую значимость для процесса мышления, поскольку именно социальный фактор признавался в этом вопросе главенствующим. Еще один видный педолог — М. Басов [7] не столько оспаривал роль эгоцентризма в речи и мышлении ребенка, сколько подчеркивал, что обусловлена эта роль лишь недостаточно продуманным воспитанием, а не естественной и непреодолимой склонностью.

Независимо от того, кто «прав», кто «виноват» в данном споре, важно отметить, что эгоцентризм ребенка вызывал у советских педологов беспокойство, если не подозрение, потому что мог свидетельствовать об исконно-инфантильной тенденции к индивидуализму, препятствующей воспитанию сознательного строителя нового общества, а также о детской доверчивости «ирреальным мифам», — о возможной восприимчивости к религиозному воспитанию вне классовой социальности. Следовательно, роль эгоцентризма необходимо было оспорить.

Интересно, что в настоящее время феномен эгоцентрической речи парадоксальным образом рассматривается не как недостаток, а как признак коммуникативного напряжения, как потребность учесть присутствие «другого».

Этот феномен бывает присущ и взрослому человеку, например, когда в поиске затерянной вещицы он шепчет себе «инструкции» и осуждения, словно признавая возможность иронии или любой другой реакции со стороны того, кто оказался наблюдателем. Эгоцентрическая речь зачастую выражает своего рода потребность оправдаться или объяснить собственные действия, совершаемые в чем-либо реальном или даже лишь подразумеваемом присутствии. Следовательно, эгоцентрическая речь может воплощать в себе неуверенность в возможности установления социального контакта при отчетливом стремлении этот контакт установить.

П. Блонским оспаривалась значимость и таких, отмеченных Ж. Пиаже, проявлений детского мышления, как «анимизм» и «магическое» отношение к миру, — одушевление окружающего и ожидание от него реакций сообразно собственным желаниям. Ведь подобные «установки» тоже могли слишком укоренять ребенка в ненужной фантастике, — в мифологии, чреватой религиозной подоплекой. Проявление подобных особенностей мышления воспринималось педологами как «сигнал» для усиления планомерных воспитательных влияний, — П. Блонский отличался в этом смысле большим чувством меры, чем, скажем, А. Залкинд, но суть подхода оставалась прежней. Тяжеловесное, но подробное определение этого подхода, принадлежащее М. Басову, достаточно характерно: «Наша задача по отношению к каждому ребенку заключается в раскрытии логики наличного состояния его мировоззрения в данный момент, и отсюда должен исходить всякий прогноз в отношении организации его дальнейшего развития. Каждый этап развития, будучи обусловлен в своем генезе объективными факторами, главным образом социально — классовой средой, в то же время характеризуется своей особой логикой мировоззрения, отражающейся известным образом в структуре или в организации конкретного содержания предмета мышления» [7, с. 775].

Наряду с некоторой избыточностью этой формулировки можно отметить ее близость методам структурного анализа, который в то время начинал развиваться в Евро-

пе. М. Басов довольно проницательно определял сущность педологических задач как, по возможности, всеобъемлющее структурирование мышления... Тем не менее, «поход» на педологию (как и кампания против генетики), вызванный подозрением в излишнем внимании к врожденным предрасположенностям человека, а также в приверженности психологизму, разумеется, нанес серьезный вред разработке смежных дисциплин, в первую очередь самой психологии и педагогике. При этом в выступлениях критиков педологии с циничным лицемерием нередко декларировался противоположный упрек в невнимании к личностным особенностям детского развития.

2.2. Психика как объект педологического воздействия

Особенно ярко трагическая противоречивость советской педологии проявилась в трудах А. Залкинда [34–36] — ведущего ее представителя и долгое время непререкаемого авторитета для ученых, которые трудились на этом поприще в послереволюционной России. Программными книгами, в которых наиболее полно представлен круг проблем, исследуемых А. Залкиндом, являются «Вопросы советской педагогики» [34] и «Основные вопросы педологии» [35]. Его работы, благодаря искренней апологии коллективизма, а также особенностям языка и метафоричности, немногим уступают в ценности знаменитым художественным антиутопиям. Произведения А. Залкинда строго структурированы не только отчетливым разделением всех уровней рассматриваемой проблематики и многоплановостью проработки поставленных тем, жесткая система создается в силу его зачастую невольной-последовательной приверженности ряду ключевых слов, образов и стилистических оборотов, отмечающих места наибольшей интенсивности повествования. Можно сказать, что в книгах А. Залкинда стихийно проступает своеобразная поэтика, — каркас

категорий, выражающих основы научно-революционного мироощущения. Поскольку А. Залкинд являлся знаковой фигурой для советской педологии, постольку изучение его трудов может способствовать пониманию особенностей этого научного направления в послереволюционной России.

Итак, педология была призвана освободить прежние подходы от «пеленок кустарничанья» и субъективизма, принимая ответственность за изучение как биологических, так и социальных законов детского развития, которые должны служить основой для выработки комплексных педагогических методик и, в конечном счете, для создания нового коммунистического человека. «Разрушена мистическая сердцевина учения о душе... Социальный фактор признается господствующим в отношении к психике, и закономерность общественной жизни является директивой для накопления всего психического фонда» [35, с. 5]. В данном отрывке необходимо обратить внимание на несколько мест, необычных для традиционного языка психологии, но ключевых для понимания новой концепции просвещения.

Прежде всего это развенчание «мистицизма» в спорах о сокровенной сущности человека. Указания на недопустимость отклонений от диалектического монизма (единства физиологии и психики) всегда появляются там, где начинается дискуссия о внутреннем мире человека. Понятие «душа» используется при этом крайне редко, чаще речь идет лишь о «сознании» или «психике». Иной раз ненависть к «мистицизму», выраженная в работах А. Залкинда, напоминает отвращение человека к ночному кошмару, который его постоянно преследует и порождает стремление как-то структурировать восприятие: обнаружить законы, руководящие душевной жизнью и открывающие путь для избавления от мерзких наваждений.

В этой связи особенно важным представляется умение чутко улавливать «директивы» социальной среды, формирующей сознание, — странное, на первый взгляд, использование бюрократического термина свидетельствует о желании рационально упорядочить мироощущение, избежать мистически-хаотичных наплывов неутоленных

внутренних импульсов, которые, как известно, нередко заставляют человека страдать. Приятней и целесообразней рассматривать содержание душевной жизни как стихийно накопленный «фонд», предоставленный в распоряжение всепроникающей рациональности. «Фонд» — один из важнейших терминов, используемых А. Залкиндом едва ли не на каждой странице, — это может быть «древний», «мистический», «биологический» и даже «бронирующий» фонд безусловных рефлексов; «мощно-массовый» или «научный» фонд «классового творчества»; «гарантированный фонд» для философских обобщений; «фонд врожденных аномалий» или просто «общепознавательный» фонд ребенка. Эпитеты встречаются самые неожиданные. Любое свойство человека и его психика в целом предстают в этой системе мировоззрения как неиспользованное богатство, требующее разумного применения.

Этот своеобразный термин иной раз заменяется другими, тождественными по смыслу, например, речь может идти о «творческих залежах яслевого возраста», о «доиндустриальных накоплениях» в психике человека, о «социальном багаже детских психопатий», а также о «благоприобретенном биологическом капитале», «двигательном капитале ребенка» или «энергетических запасах тела». Причем, как правило, представляется, что неисчерпаемые «залежи» детской психики остаются «неиспользованными», «дремавшими» или «сплюснутыми», из-за неблагоприятной педагогической среды [34, с. 53].

Проблема личности и новая концепция просвещения сводились к вопросу о методах организованного и всестороннего влияния на человека, который еще не успел приобрести твердые коммунистические инстинкты, заменяющие прежние рефлексy, пригодные для натуралистической, но не социально-технократической жизни. А. Залкинд не случайно подчеркивал, что первоочередной задачей просвещения является «продуктивное революционное овладение психикой трудящихся масс» [35, с. 9]. В 20-е годы широко распространялась деятельность по Научной Организации Труда (НОТ), было создано соответствующее общество, проводились

конференции и съезды, появился специальный и достаточно популярный термин «психонотирование» — наиболее рациональное использование как психических процессов, так и физиологии человека для повышения производительности труда. Вероятно, особое удовольствие от употребления такого термина могла провоцировать ассоциация с музыкой и оркестровкой, обещающая разыгрывать все нюансы производственной деятельности, как по нотам.

Особое значение приобретала область «боевой биологической практики» или «социально-биологической профилактики» [35, с. 10], способной скорректировать изначально невыгодные предрасположенности человека. Изучение психологии в подобной перспективе выглядело как «продолжение пролетарского строительства», так что требовалась непримиримая борьба с «реакционными уклонами в области понимания человеческой психофизиологии» [35, с. 16]. Такие уклоны выражались в рекомендациях не пренебрегать представлениями о естественных темпах развития человека и проводить воспитательные воздействия в соответствии с генетической ограниченностью способностей человека и возрастной динамикой. Тем не менее биологические пределы и врожденные склонности зачастую отменялись как «дооктябрьская гниль», «атавизм» и наследие предыстории, — «(история ведь только начинается, была лишь предыстория)», — в скобках поясняет А. Залкинд [35, с. 14]. В этой истории чувство времени трансформируется наивной рациональностью, так что год становится «равен столетию» [34, с. 95].

2.3. Кора головного мозга как «инструмент» педологического воздействия

Приверженцы тотального социогенеза оспаривали существенную роль биологических предрасположенностей и «древнего бронирующего фонда» безусловных рефлексов,

превознося значимость влияний на человека окружающей среды. Причем ее искусственно-технократические воздействия затрагивали, по мнению А. Залкинда, в основном сознание, или «кору головного мозга» — наиболее пластичный элемент физиологии, — формируя новые «социалистические» рефлексy и освобождая человека от натуралистических зависимостей: «все меньше зависит он от естественной природы (солнца, леса, реки и пр.)» [35, с. 26]. Среди «прочего» допустимо было отметить естественно-интимные импульсы в самом человеке, но это тема отдельная. «Все так называемые «инстинкты», все так называемые «типические» законы пола, возраста, наследственности... претерпевают сейчас... под влиянием классовой спецификации социальной среды глубочайшие и достаточно быстро развертывающиеся метаморфозы» [35, с. 27].

А. Залкинд подчеркивал, что кора головного мозга — «биопрогрессивный аппарат», который является основным проводником влияний среды, поскольку ответствен за речь и коммуникативные способности человека. «На вопросе об оценке значения коры и развернется решающий бой в антропологии» [35, с. 30]. Кора рассматривалась как источник бесконечной пластичности психики и главный объект воспитательных воздействий. В этой апологии кора приобретает черты самостоятельного существования, начинает напоминать какое — то тотемное божество, становится «лучшим другом приближающегося социализма и нового биофонда в целом» [35, с. 33]; «Коре по дороге с социализмом, и социализму по по пути с корой» [35, с. 50].

Предлагалось даже развивать отдельную отрасль знания — «биопластику» (она же «физиопластика»), которая могла бы заниматься не только сознанием, но и «формогенезом» — анатомическим изменением органов, «воспитанием определенных социальных типов дыхания, пищеварения и пр. » [35, с. 154]. Благодаря предполагаемой пластичности организма, посредством кортикальных воздействий выдвигалось требование достижения глобальных изменений в органике, «основной субстрат тела» должен быть изменен на уровне «зародышевых клеток» [35, с. 39],

пусть для этого и потребуется «целая серия поколений», получающих «усиленные однотипные воздействия» [35, с. 39]. Подобная апология «коры» заставляет вспомнить марсиан из «Войны миров» Г. Уэллса — аморфных существ с огромным мозгом, который занимал чуть ли не треть всего туловища. Они, правда, внезапно погибли — или из-за отсутствия иммунитета к земной микрофлоре, или, может, вследствие крайне неблагоприятных «кортикальных влияний» новой социальной среды...

Педологи были ответственны за выявление наиболее восприимчивых, «кортикально передовых детей» и выработку оптимального сочетания внешних раздражителей для формирования в них революционно-боевых качеств. Совершенно недопустимыми представлялись попытки «тянуть кору вспять», отказываться от радикальных воспитательных влияний из-за опасения повредить неустойчивую детскую психику. Именно искренность зачастую подводит А. Залкинда, облакая его мысли в неожиданную самопародию; с радостью отмечая (возможно, мнимую) успешность экспериментов в области рефлексологии, он восклицает: «Бьют, грубо бьют по биогенетизму и опыты с воспитанием у детей условных рефлексов...» [35, с. 37–38].

Так или иначе благодаря «кортикальным влияниям» стратеги новой концепции просвещения надеялись создать «фонд условных рефлексов», позволяющих неуклонно «развивать концентрацию и уменьшать иррадиацию», другими словами, вырабатывать у детей навыки автоматического подавления возможной рассеянности. Воля, «способность к торможению», экономия сил, ради целесообразного использования внутреннего потенциала в упорядоченной коллективистской жизни и трудовой деятельности, эти качества должен был проявлять ребенок, уничтожая в себе «метафизический фатум» биогенетизма.

Ясно, что в подобных педологических концепциях особое место отводилось роли рефлексологии, хотя некоторые ее отвлеченно-философские установки могли и не приниматься, например, в случае с теорией А. Бехтерева

о замкнутом круговороте биологической энергии. Эта теория в чем-то походила на учение А. Шопенгауэра о предмирной и безразличной Воле, стихийно обретающей воплощения в различных осязаемых формах. Также с подозрением относилась педология и к элементам метафизики в учении И. Павлова о «рефлексе цели», — о безотчетной телеологии, зачастую присущей самым сложным органическим системам, в том числе и человеку. Подобные изыскания, по выражению А. Залкинда, «попахивали» философией А. Бергсона, да и любая попытка выйти за пределы материалистического объяснения мира тревожила близостью к мистицизму. Парадокс заключался в том, что последовательная «война за рационализацию» — требование абсолютно подчинить неподвластно-стихийное естество — приводила к утопическим представлениям о возможности целесообразно использовать любой «биоматериал», не считаясь с реальными естественно-научными законами.

Необходимо сказать, что философская трактовка А. Залкиндом учения о рефлексах была достаточно поверхностной, поскольку он допускал отождествление таких понятий, как «кора головного мозга», «сознание», «психика», «восприятие», и т. д., причем, все эти понятия растворялись в понятии «социальной среды», от которой «всецело» зависела деятельность коры [35, с. 51]. Вследствие отождествления «коры» и «способности к самовнушению» — влиянию воображения и любых эмоций на органические функции — данные гипнологии также рассматривались А. Залкиндом как подтверждение значимости «коры», которая должна была служить пластичным проводником социальных воздействий. «Внушают человеку, что он — генерал, царь, и он ведет себя, как генерал, как царь. Внушают ему, что у него расстройство желудка, и на сцене настоящие явления желудочного расстройства» [35, с. 130].

Наряду с достижениями рефлексологии педологи пытались активно пользоваться клиническим и экспериментально-лабораторным материалом учений о психоневрозах, будь то опыт «суггестивистов», психоаналитиков

или «адлеристов», подтверждающих роль кортикальных влияний как в патогенном, так и в целительном изменении различных функций организма. Это позволяло надеяться на создание, можно сказать, императивной, революционно-боевой доминанты в характере человека благодаря планомерным воспитательным воздействиям. Вообще исследования в области психоневрозов рассматривались, прежде всего, как возможность подтвердить теорию «доминанты». Классический опыт ее создателя А. Ухтомского заключался в организации ряда раздражителей для лягушки, которая находилась в состоянии полового возбуждения и любые, даже мучительные импульсы извне, например, прижигание или покалывание, направляла на усиление половой доминанты. Отсюда следовал вывод, что при такой ярко выраженной целеустремленности даже отвлекающие побочные воздействия могут быть автоматически преобразованы в стимул для развития ведущей психофизиологической направленности.

А. Залкинду, как и большинству отечественных педологов, временами было присуще отрицание или существенное снижение значимости научных изысканий в области патологической анатомии, физиологической химии, клинической симптоматологии и, конечно, теорий наследственности, когда они вступали в противоречие с гипотезой о социогенезе каких-либо качеств характера или заболеваний. Конституциональный фактор, как и наследственность в целом, должны были неуклонно прогрессировать в «массовый организм индустриализированного человечества» [35, с. 82 — 83].

А революционная позиция заключалась в том, чтобы «не идти на поводу за наследственностью, а вытягивать элементы ее вперед, настойчиво отталкивая и ломая отрицательные ее стороны, столь же настойчиво используя здоровое ее содержание, по-новому его комбинируя, укрепляя, продвигая вверх по путям биологической эволюции» [35, с. 81]. Таким образом, нельзя сказать, что наследственность вовсе не принималась в расчет, иной раз к ней даже пытались относиться, как к перспективному

комсомольскому активисту, «продвигая вверх» и возлагая особые надежды.

Чтобы не вызывать сомнения в хищнической сущности капитализма, советские марксисты закрывали глаза на технократические тенденции в экономике Запада, на происходящую замену грубого физического труда машинерией и осуществление высококвалифицированного управления технологическими процессами. Это позволяло утверждать, будто «мозговая кора и ее динамика у массовой детворы интересует «современного хозяина» чрезвычайно мало, наоборот, она вызывает у него злобу, он объявляет ей борьбу: тейлоризм, фордизм, послевоенная буржуазная «рационализация» все меньше начинают нуждаться в квалификации, в коре массового работника, «безмозглый» дешевле стоит и менее опасен» [35, с. 89]. Что касается коммунистической концепции просвещения, то она должна была «радикально перестроить все научные дисциплины о человеке под углом максимального творческого и производственного использования человеческой массы» [35, с. 89].

2.4. Педология и революционно-боевая романтика

Новая стратегия образования в послереволюционной России отличалась крайней агрессивностью утверждений и военной риторикой, научные направления непременно делились на «фланги», «лагеря» и «фронты», выступали под своими «флагами» и «знаменами», а дискуссии именовались «полями сражения». Например, учение И. Павлова о рефлексах определялось как «тяжелая артиллерия» в «войне по вопросам общей биологии», — в борьбе с биогенетическими подходами, которые, по мнению радикальных педологов и рефлексологов, недооценивали роль приобретаемых навыков в формировании личности. Так, «левый фланг теорий наследственности», представленный

А. Залкиндом, отстаивал позиции социогенетического подхода в пику «махровым социальным реакционерам» с «правого фронта» [35, с. 11]. Даже затишье в научных спорах лишь усиливало тревогу, поскольку за перемирием скрывалась «тонко маскированная вражеская армия, исподволь, тихой сапой подкапывающаяся под устои нашего воспитательского здания» [34, с. 8]. Страх беспрестанных «подкопов» и бесконечные разоблачения «многообразной», «хитрой» или даже «хмурой» маскировки порой походили на элементы паранойи и особенно обострялись в тех случаях, когда речь шла о биологических пределах способности человека воспринимать воспитательные влияния.

Любая наука рассматривалась как «боевая классовая практика», бойцом должен был выглядеть и человек нового общества, — будь то носитель или объект просвещения. Вопрос о воспитании с первых же лет революции стал «классово-боевым, остро-боевым» [35, с. 14]. Даже соблюдение санитарных норм называлось «боем с насекомыми и грязью» [35, с. 49]. Еще один воинственный эпитет, который часто употребляется А. Залкиндом и обращает на себя внимание, — это «бронирующий», например, околоплодные воды создаются природой как раз «для бронировки» зародыша [35, с. 24], а биологические свойства могут переходить по наследству, как «бронирующий фонд» [35, с. 27]. Явное злоупотребление подобными эпитетами заставляет предположить некий надрыв, невротическую напряженность не столько научных исканий, сколько требования упорядочить саму психику, избавить ее от хаотической непредсказуемости биологического естества неустанным усилием рациональности.

Все эти битвы были неизбежны, если учесть «способность пролетариата, как класса, к единственно правильным философским обобщениям» [34, с. 81]. Фронт мог быть и «психологическим», и «биологическим», и «социологическим», а данные психофизиологии не должны были являться препятствием для победы в советском «педагогическом штурме». «Марксистски расшифрованная» психофи-

зиология превращалась «из орудия ленивого наблюдения и трусливых паллиативчиков в тяжелую артиллерию твердой и планомерной социалистической педагогики» [35, с. 124]. Социалистическое воспитание рассматривалось как «процесс взаимного непрерывного приспособления обоих лагерей», руководителя и руководимых, как «смена встречных боевых переживаний и напряженная борьба» [35, с. 198].

По поводу развития новой концепции просвещения отмечалось, как «нарождается в боевых схватках наука революционного маневрирования, наука об использовании профсоюзных дивизий, детвору же стихия классовой войны взрослых воспитывает глубже и ярче любой педагогической системы» [35, с. 161]. Наряду с потребностью в изучении «естественно-научных» предпосылок антирелигиозного воспитания детей, поднимался вопрос о «методах военизации педагогической работы» [35, с. 229]. Утверждалось, что рассказы о бойнях «с реальными артиллерийскими и прочими подробностями для них несравнимы по мощному, здоровому своему влиянию с чудесными выдумками о великанах и феях» [34, с. 69]. Взамен ненависти к злым колдунам создавалась «творческая классовая ненависть» [34, с. 70]. Учитель должен был предстать «вождем и образцом для красной детской армии... смелым воином, всегда готовым к кровавому бою, и убедительным проповедником, увлекающим массы в революционный поток» [34, с. 96], будто воскресла эпоха религиозных войн и детских крестовых походов.

2.5. Механистическая терминология в педологии

Внутри отдельных научных «лагерей» в 20-е годы изредка еще случались разночтения по «вопросам классовой политики». При этом особенно жесткая полемика в основном велась заочно с западными исследователями,

прежде всего, со сторонниками биогенетизма. В советской педологии тоже существовали биогенетические направления, но спор, как правило, старались все-таки сводить лишь к относительным расхождениям, например, по проблеме соразмерности воспитательных воздействий и возможностей детского организма. Впрочем, и там дискуссия о количестве могла незаметно переходить в «войну за качество», «именно на вопросе о «степени» и заострится грядущий психофизиопедагогический бой» [35, с. 22].

А. Залкинд подчеркивал, что «марксизирующаяся психология по пути анализа общих позиций останавливается иногда и на разногласиях в методике исследования, тем самым вламываясь в первичные вопросы практики» [35, с. 10]. Здесь надо отметить несколько характерных особенностей в самом построении текста: психология не просто анализирует, а движется «по пути анализа», научная работа, как и любая сфера жизнедеятельности в утопически-идеальном обществе требует геометрической упорядоченности. Поэтому какой-либо спор, к примеру, может не просто вызывать безразличие, а «протекает в плоскости безразличия» [35, с. 10]. Останавливаясь на разногласиях, дискуссия «вламывается в первичные вопросы практики» — употребление избыточно динамичного сказуемого свидетельствует о том, что разногласия вызывают тревогу и требуют срочной корректировки, навевая мысль о крушении, хотя речь вроде бы идет лишь о прикладных аспектах формируемой концепции образования.

Парадоксальное вкрапление бюрократического языка в данном случае не является обыкновенным стилистическим изъясном, а невольно выражает стремление структурировать человеческое восприятие, которое должно налагать свою сетку «линий», «путей» и «плоскостей» на любой объект исследования. Недоверие к естеству и упование на всепроникающую силу рационального начала требовали «планомерного воспитательного оформления всех биологических проявлений... планомерной

организованной увязки всех взаимоотношений и действий частиц коллектива» [34, с. 61].

А. Залкинд без лишних сомнений говорит, что «одной из первых проблем социалистического рабочего плана явился вопрос о создании нового, социалистического человека» [35, с. 14]; «планировка воспитательной работы оказывается одним из крупнейших секторов в общей системе строительной планировки» [35, с. 15], — проблема личностного развития рассматривалась с точки зрения тотального планирования, геометрической перекройки реальности на сектора и системы в пафосе строительства искусственно-рациональной среды обитания с «новым бытом, моралью, искусством и судом» [35, с. 14]. При этом «возрастной сектор» — определенный этап формирования личности — не должен был суживать «рамки» педагогических влияний биогенетической косностью. Близость воспитательного процесса производству подчеркивалась требованием сверять методику педагогического планирования с «материалами Госплана со всеми его совещаниями и секциями» [35, с. 215]; создавалось впечатление, будто воспитанников собираются демонстрировать на будущей Выставке Достижений Народного Хозяйства.

Иной раз траектории, по которым планировалось вести воспитательную работу, напоминали железную дорогу, требующую неустанного контроля во избежание катастроф. Не случайно любое мало-мальски оформленное научное движение рассматривалось как составляющее «платформы» — «классовой», «соглашательской», «антропобиологической» или, например, «платформы социально-биологического оптимизма» [35, с. 49]. В текстах А. Залкинда встречается много разных платформ, нет смысла перечислять все, разве что отметить еще «зубную платформу» биогенетиков, выявляющих этапы взросления ребенка в соответствии со стадиями развития и смены зубов.

Развитие личности пытались проследживать «по линиям», как это принято в административном управлении экономическими процессами. Для детей с ярко выраженными индивидуалистическими тенденциями (болезненных

эгоцентриков) следовало в период коллективной адаптации подбирать деловые задачи «по линии их грез и устремлений» [34, с. 176], а подрастающее поколение в целом надо было «тренировать по линии приучения к зябкости, к болевым ощущениям» [34, с. 263]. Психофизиология оказывалась «до мелочей, насквозь пронизана рефлексам, установками по линии социального контакта» [35, с. 170]; ребенок стихийно проводил «беспомощную и слишком ошибочную инстинктивную линию своего приспособления» [34, с. 33]; педология старалась учитывать сведения, полученные «по линии анализа» советских культурно-воспитательных задач, не говоря уже о множестве «организационных линий», которые делили на сектора и участки любой предмет или явление. «Фонд радости надо создавать по линии социальной и биологической полезности материала этой радости, а не по принципу радости для радости» [34, с. 48]; необходимо было организовать воспитательную работу «по линии правильных включений детской энергии» [34, с. 78]; любые навыки ребенка следовало направлять «вовсе не по линии эгоизма, а для сугубого коллективизирования» [34, с. 88].

Широко применялись в педологии такие термины, как «смычка» и «спайка», охотно использовался А. Залкиндом и еще один известный механистический термин — «материал» (реже — «сырье»). Любой материал ведь требует обработки. Например, «активистический материал» учения о рефлексах или «пластичный материал человеческого организма», удобный не только для «комбинирования готовых инстинктов», но и для «углубления, даже подчас уничтожения их» [35, с. 123] в соответствии с представлением о рациональном распределении «производственно-общественных функций». Выходцы из беднейших слоев представляли собой наиболее «легко соблазняемый материал для последовательной и глубокой социалистической целевой установки» [35, с. 157], а беспризорники приобретали жизненный опыт, который являлся «великолепным сырьем для организующей и здоровой целевой его обработки» [34, с. 170]. Что касается термина «масса», то встре-

чается он в тексте А. Залкинда едва ли не чаще, чем знаки препинания. «Вся современная революция является для миллионных масс человеческих организмов мощным социалогическим аппаратом» [35, с. 158] — аппаратом воспитания коммунистических «социально-психических» комбинаций. Это могла быть и «молодняцкая», и «женская», и «детская», и «человеческая» масса или вообще «вся масса населения».

Характерно было обозначение интимно-личностной сферы как «участка» или «закоулка», зачастую недопустимо отдаленного от педагогических влияний, например, упоминались «закоулки» биологических функций ребенка, «имитирующие» раннюю сексуальность или «половой участок воспитания», который в дореволюционное время был беспощадно «загажен и оболган эксплуататорской культурой» [34, с. 272]. В этой связи патетически провозглашалась необходимость кропотливого улаживания подобных проблем: «пионерско-комсомольским организациям, руководимым компартией, принадлежит колоссальная творческая роль по здоровому урегулированию, совместно с революционным учительством, вопросов полового воспитания» [34, с. 270]. В новой концепции просвещения наивно — рациональное стремление упорядочить естество по отвлеченно — выхолощенной схеме пронизывало всю жизнедеятельность человека.

Интересно, что для послереволюционных теоретических работ в сфере воспитания и образования, наряду с общепринятой механистической терминологией, иной раз было характерным применение религиозной и библейской лексики; воспаленная рациональность возвеличивалась как незыблемая онтологическая основа, способная упорядочить хаос внешних влияний и внутренних порывов, развитие новой мифологии подразумевало возможность деятельно укореняться в мире и подчинять его единственно допустимой — коммунистической вере. Так, любое научное течение должно было взыскать «канонизации марксизмом» [35, с. 9]; чтобы не потерять всякий вес, требовалось оберегать «колесницу пролетарской

педагогики» [35, с. 16] от вражеских наветов, которые выражали скептическое отношение к попыткам создать неуязвимого социально-совершенного человека.

А. Залкинд неоднократно прибегал к библейской риторике, например, призывая «не оглушать малых сих» (несведущих людей) инсинуациями косной западной педагогики или «не смущать» тех же «малых сих» сухими сводками «субъективно-эмпирических» экспериментальных данных о естественных закономерностях как психического, так и физиологического развития личности [35, с. 97, 100]. Рассуждал он и о «моральных нестроениях» детей [35, с. 185], которые нарушали закон; «нестроение» — это традиционно богословский термин, который в данном случае свидетельствует о проповедническом пафосе советского просвещенца. Вероятно, ощущая избыточность псевдорелигиозных вкраплений в свои декламации, А. Залкинд подчеркивал, что не следует превращать его основные тезисы в «богословские ипостаси», и тут же с истовостью добавлял: «Да избавит нас революция от педагогов-попугаев» [34, с. 88]. Подобный оборот как раз убеждает в неистребимости стремления возвести новую систему мировоззрения на уровень непререкаемо-революционного богословия.

2.6. Особенности использования социальных категорий в педологии

Благодаря использованию А. Залкиндом своеобразной метафорики и стилистики некоторые основополагающие социологические понятия претерпевают странное превращение: они начинают олицетворять какие-то стихийно-величественные процессы, пронизывающие рационально-отвлеченную жизнь. «Социализм» близится, наступает или, к примеру, «проталкивает кору... на авансцену человеческой физиологии» [35, с. 33] — представая едва ли управляемым явлением, высшей силой, эсхатологическим свершением.

Классовые идеалы «пропитывают», «носятся в воздухе», «заражают собою все окружающее пространство» [34, с. 9], происходит «классовое всепропитывание психофизиологии» [34, с. 20]. Какой-либо «педологический вопрос» или «дискуссия» также могут обретать самостоятельное существование, «врезаться в гущу практики», «питаться практикой»; ребенок, в свою очередь, «питается живыми социальными связями». Беспреданно «питаются» различными импульсами и революционная целесообразность, и педагогическая активность, и детская игра, все эти процессы стихийного питания напоминают об органике, невольно проникающей в отстраненно-рациональную социальную среду.

Что касается «класса», он не только «предъявляет требования», как инспектор санитарно-эпидемиологической станции, или «настойчиво заказывает», будто богатый посетитель ресторана; не только наполняет жизнью фантомы, населяющие психику человека, или объективирует его совесть, но и превосходит в этом океан Соляриса, поскольку порождает само содержание совести и остальных «секторов» (термин педологии А. Залкинда) психики. Создается мир анимистически-одухотворенных социальных категорий, мистификация невольно заменяет, вроде бы столь превозносимое «исследовательско-реалистичное отношение к жизни».

Искусственно-технократическая социальная «среда» беспреданно борется, словно ведет самостоятельную натуралистическую жизнь, вступает в «боевое», «жестокое» единоборство, например, с «древним биофондом» [35, с. 25], «освобождает из плена энергетический фонд» человечества [35, с. 50], «заказывает коре концентрирующую работу», а если захочет, может и «болезнетворно подкапываться» под психофизиологические функции организма [35, с. 143]. Развитие науки должно быть прочерчено и организовано, как регулярный парк с подстриженными деревьями и ровными дорожками, — социальная практика «подрезает избыточно разросшиеся ветви спора, либо же при искривлении основных путей его переводит корни спора на другую почву» [35, с. 13].

Из этих примеров видно, что подавленность естества, казалось бы, побеждаемого технократией и просвеченного безжалостным рентгеном сознания, сменяется невольным одухотворением и субстантивированием изначально абстрактных социальных категорий, таких, как «класс», «среда» или «общественно-научная дискуссия», которая может быть «излишне юной», подчиняется различным «дирижерам», социальным заказам или вовсе начинает своевольничать и «грозит выродиться в жвачку» [35, с. 13]. Вырождение в данном случае, если возводить капризную дискуссию на философско-антропологический уровень, это возврат к натуралистической стихии, которая в своей косности не поддается целесообразной организации и использованию. Здесь можно вспомнить героев А. Платонова, неспособных ради тотальной технократии порвать с природным началом в собственной душе, но и страдающих от страха перед бессознательностью природного мира, лишенного памяти, не желающего выражать себя в отчетливой речи и сознательной телеологии: в голове коров, жующих неизменную жвачку, свершается «неведомый бред», весенние сады «бредят шепотом листвы», и «в тихом бреду» виснет мгла над утренней речкой.

Оборотной стороной рациональности оказывается тревожное ощущение близости неуправляемого естества — «гнили», «сырости», «червоточины», «избыточного роста». В методику индивидуального воспитания, по мнению А. Залкинда, нередко «внедряется гниль, много гнили»... [35, с. 21], а в различных биологизаторских теориях скрывается «вреднейшая червоточина» [35, с. 114]. В этом же ряду можно отметить часто встречающийся у А. Залкинда и излишне эмоциональный в научной работе эпитет «отвратительные» или даже «отвратительнейшие» (а также «дрянные» или «безобразные»), как правило, социальные условия буржуазного строя, который узаконивает плен человека у биологических предрасположенностей, опасаясь, что достаточно развитый пролетариат с «богатой корковой культурой» осознает несправедливость своего положения и продолжит дело Октября на Западе. (России, как поясняет

А. Залкинд, сказочно повезло с вождями, они «сформулировали», вероятно, не хуже Прокофия Дванова из «Чевенгура» все потребности трудящегося человека и направили его энергию в революционное русло.) «Отвращение» — реакция на пагубные раздражители социальной среды или на вмешательство естества в утопически упорядоченную жизнь, как и некоторые другие негативные эмоции, по А. Залкинду, вызывают «ряд расстройств функций», а именно «рвоту, тоску, головную боль» [35, с. 46]. Интересно, что в перечне соматических расстройств стоит «тоска», вероятно, требующая радикального устранения у любого, кто претендует сохранить место в новом идеальном обществе.

Нередко в тексте А. Залкинда, особенно в тех случаях, когда речь идет о «мистике» и «биогенетике» (а эти понятия у него тесно сопряжены), возникает образ раздраженного обоняния: метафизический уклон в рефлексологии И. Павлова, как уже было сказано, «попахивает» изысканиями интуитивиста А. Бергсона, а Ф. Ницше оказывается «тонким знатоком запахов разлагающегося буржуазного общества» [34, с. 253]. «Биогенетический закон тычет ребенка носом в мистику и примитивизм древности» [35, с. 20], «явный мистицизм и резкое ханжество» биогенетиков «били бы в нос», если бы они не пытались «мимикрировать» под аполитичных или даже социалистических ученых [35, с. 21], а по прихоти авторов дореволюционной художественной литературы их маленькие герои «покорно тыкались носом почти исключительно в половые уголки» [34, с. 275]. Впрочем, революционное мужество заставляло людей, ответственных за воплощение новой концепции просвещения, не отворачиваться от того «воспитательного материала», который «прет из жизни — и в глаза, и в нос, и в уши одновременно» [34, с. 71].

Ненависть к «мимикристам» внезапно воплощается в образах зоологического противостояния: буржуазия стремится «с раннего детства притупить зубы и ногти будущего пролетария, обмануть, заморозить его нейтральной, добренькой окраской буржуазного строя» [34, с. 27].

Неупорядоченное естество грозит вторжением отвратительной органики, тления и гнили в рационально-безупречные общественные отношения. Отсюда ненависть к «чудовищно-влиятельной научно-растлевающей работе» биогенетиков, не желающих соглашаться с методами коммунистического воспитания. Эти страстные обличения «гнили» и невротическая растерянность перед угрозой естества, заражающего дистиллированное социальное бытие органическими процессами, напоминают образы знаменитых антиутопий, например, «Мы» Е. Замятина, где к сплошной стене из полупрозрачного пластика, ограждающей территорию идеальной коммуны людей с выхолощено-упорядоченной интимностью, изредка приникают лики диких неандертальцев или силуэты растений, тревожащие своей неподвластной энергией и непостижимостью.

Болезнь, позволяющая человеку манкировать социальными функциями, именовалась «биологическим саботажем» [35, с. 147]. Биогенетизм — смирение с неумолимостью ряда законов естественного развития, — рассматривался как буржуазно-классовый «нарост на физиологии»; эти «уродливые наросты», «обрастания» или «болезненные наслоения» тоже не раз появляются в работах А. Залкинда, воплощая постоянное ожидание подвохов со стороны неуправляемого натурализма.

Бросается в глаза и широко применяемый им термин «хвостизм», — как правило, в пику «бодрящей целеустремленности», «социальному оптимизму» или «свободным рукам» [35, с. 68, 69, 71 и т. д.]. Модификации этого термина (например, «хвостистски идти за...») могут встречаться по несколько раз на одной странице и обличают обычно ту же биогенетическую косность — сомнения в необходимости или реальной возможности радикального преобразования самой природы человека. Иной раз даже у того, кто далек от практики психоанализа, возникает вопрос: что же это за биологические «хвосты», постоянно отвлекающие боевую целеустремленность от дела социалистического строительства?

Иной раз, когда в тексте А. Залкинда заходит речь о грехах биогенетиков, об их требовании соблюдать законы наследственности и этапы роста, — этим «биологическим атавизмам», «биодекадансу» или «биологической отрыжке древности» резко противопоставляется «жгучая» или «горячая кортикальная динамика» [35, с. 49]. Натурализм должен был выжигаться каленым железом рациональности, которая, в свою очередь, начинала походить на алхимию, — педология «вливала живой огонь» в проблему коллективного взаимодействия, а процесс воспитания становился «горячим, текучим и радостным» [34, с. 40], обещая создать «революционно-возрожденного ребенка» [34, с. 59]. Развитие личности вообще толковалось как постепенная выработка системы оптимальных «общественно-рефлекторных установок», позволяющих с наибольшей продуктивностью использовать «все способы борьбы человечества с природой» [35, с. 156].

2.7. Педология раннего детства

Позиция невмешательства и наблюдения за естественным проявлением генетических предрасположенностей ребенка объявлялась мнимо-либеральной и преступно-плюралистичной, поскольку отказывалась проводить «революционно-боевое влияние» [35, с. 20]. Этот «педагогический парламентаризм» [35, с. 19] не позволял активно воспитывать в детях классовое чутье, не помогал им «уяснить непосредственную связь своего бытия с производственным трудом отца и современной индустрией в целом»; «конкретно разбираться хотя бы в основных общественных соотношениях»; а также «улавливать материалистическую закономерность в явлениях природы и связанность их с трудовой активностью общества» [35, с. 20].

Интересно, что этот разговор велся о детях, в том числе и ясельного возраста; выдвигалось требование отхода

от «голового гигиенического уклона» в сторону коммунистически-коллективистской, революционно-активистской и, разумеется, «боевой» педагогической практики, которая должна по-своему справиться с «издревле рецидивирующей индивидуалистической хаотичностью ребенка» [35, с. 64], обусловленной негативным влиянием среды. Исконный детский эгоизм подлежал решительной корректровке, — это касалось, прежде всего, «фантастически-идеалистической установки детства, с «любовью» к мистическим сказкам и прочей антиматериалистической чепухе» [35, с. 64].

Е. Шварц в своих дневниках вспоминает, как мрачные противники «антропоморфизма» и сказок захватили ключевые позиции в педагогике, провозгласив детскую литературу довеском к учебнику. Они заменили табуретки в детских садах скамейками, чтобы прививать детям навыки коллективизма и предостерегали от игры обыкновенными куклами, налаживая производство кукол «целевого назначения», например, страшных попов, которые должны были возбуждать в детях антирелигиозные чувства. Раздавались требования посылать рукописи детских писателей на утверждение в Государственный Ученый Совет.

Справедливости ради надо сказать, что призывы расправиться с антиматериалистической сказкой, по счастью, не всегда воспринимались издательствами как прямое руководство к действию. В 1931-м году М. Цветаева, занимаясь подбором книг для своего шестилетнего сына, поместила в пражском журнале «Воля России» [84] небольшую статью о детской книге в Советском Союзе и дала настолько восторженный отзыв, что редакция посчитала необходимым указать в специальном примечании на недооценку М. Цветаевой агитационных задач значительной части детской литературы в послереволюционной России. М. Цветаева отмечала, что наряду со сказками, стихами и переводами А. Пушкина, Б. Пастернака и С. Маршака издается много произведений абсолютно неизвестных детских авторов, (фамилий она, к сожалению, не указы-

вала) или вообще «анонимных» сказок, в которых отсутствует как раз та гипертрофированная фантастика, что так раздражала А. Залкинда, и здоровая реалистичность «баранов с клочковатой шерстью» заменяет стилизаторскую искусственность «баранов, завитых у парикмахера» или «рязанских эльфов» в дореволюционных, а также и эмигрантских детских книгах. При этом общая позиция М. Цветаевой по отношению к Советской России оставалась на тот момент крайне негативной...

А. Залкинд с горечью отмечал, что «высококультурный Запад все еще в основном сидит на гигиенических позициях в области яслевого, самого раннего детства» [35, с. 66], не желая применять излишне радикальные методики «подтягивания» детей из опасения нанести вред их здоровью. Впрочем, советские деятели просвещения полагали, что «действительный, классовый мотив — задержать темп массового детского развития» [35, с. 66]; эта осторожность объяснялась, по мнению А. Залкинда, стремлением буржуазии пестовать дешевую рабочую силу, неспособную соображать и ущемленную с детских лет намеренным замедлением личностного развития. Таким образом, лозунг «щадить ребенка» превращался в лозунг «береги буржуазию, береги ее от слишком продуктивного массового воспитательного использования этого наиболее ценного возраста, береги буржуазию от слишком быстрого роста боевого кадра эксплуатируемых масс» [35, с. 71].

Пассивное следование биогенетическим законам в лучшем случае потакало внесоциальной романтике и бесполезной обращенности к прошлому. Так, немецкие педагоги «влачили чуткие и одаренные юношеские группы по лесам и горам Германии, «помогая» им в романтической обстановке «изживать» охотничье-кочевые инстинкты предков (почему бы им не потянуть ребят на фабрики, в рабочие подвалы, к голым батракам? !)» [35, с. 20]. Едва ли в немецкой педагогике целью этих походов декларировалось изживание охотничье-кочевых инстинктов. И едва ли в каком-либо педагогическом труде можно было встретить такую невольно-зловещую самопародию, как рекомендацию

водить детей «в рабочие подвалы, к голым батракам», да еще с превентивно-возмущенной пунктуацией на случай возможных возражений.

Итак, поскольку внутренний «биофонд» ребенка «далеко не мудр», — у советской педологии должны быть «развязаны руки» для настойчивого вмешательства в детскую эволюцию» [35, с. 68]; «где власть в наших руках, мы в силах достигнуть очень многого» [35, с. 124]. Возможно, ощущение «связанности» при воплощении в жизнь подобных концепций воспитания могла преследовать человека с адекватным восприятием, не случайно на многих страницах у А. Залкинда звучит лозунг: «Наши руки должны быть свободны». Интересно также, что в нескольких его книгах приводилось опровержение навету врагов Октября, которые называли «нашу пролетарскую власть имбецилократией» [35, с. 71; 34, с. 79, 116], причем этот сложный термин, как и само определение «имбецил», пишется А. Залкиндом то с одним «л», то с двумя, отчасти подтверждая опасения западных начетчиков.

В любом случае новая концепция просвещения категорически отметала позицию невмешательства во внутренний мир ребенка, поскольку «на прощупывание чистым инстинктом того или иного созданного новыми историческими эпохами жизненного положения может понадобиться в двадцать раз больше энергии и времени (притом часто и без результата), чем при организованном наведении, педагогическом выправлении этих инстинктивно-слепых поисков» [34, с. 33]. Всякое проявление самостоятельности интересов и влечений рассматривалось как рассогласование бесполезного инстинкта и социально-выверенных требований, выполнение которых непременно приведет к оптимальному использованию «богатейших залежей», отвоеванных у «власти дремы или хаоса» [34, с. 35].

Разумеется, едва ли у кого-то возникают сомнения, что коллективное взаимодействие действительно может разносторонне раскрывать потенциал ребенка, не случайно теперь в сфере образования проводятся многочисленные исследования по детской «интерактивности».

Да и в обыденной жизни нормально организованное общение никому еще не вредило, например, в США и Европе довольно активно развивается движение так называемого «коммунитаризма», когда люди, объединенные по административно-территориальному признаку, берутся за какое-либо полезное дело, по собственной инициативе устраивая субботник, помогая властям поддерживать коммунальное хозяйство и получая удовольствие от чувства трудового товарищества. Дело «только» в соразмерности взаимовлияния личности и коллектива.

А. Залкинд отмечал, что, не принимая во внимание благотворность здорового коллективизма, педология «вместо богато творчески развивающегося человеческого детеныша поневоле могла видеть лишь одичалого, слепого котенка, биологически и творчески бедного, тусклого» [34, с. 54]. Жаль, что в битве за освобождение ребенка из «сумерек полузакупорки» утопия порой подчиняла себе адекватно-научное восприятие проблемы: «коллективизировать ребенка никогда не рано: как только мимика, движения, лепет другого ребенка начинает вызывать у него живую, бодрую реакцию, наступает момент начала детской коллективизации» [34, с. 56]. Крестьянская коллективизация была на тот момент уже в самом разгаре...

Семья нередко противопоставлялась учреждениям, призванным осуществлять коллективное воспитание, к ней у стратегов новой концепции просвещения был ряд неизбежных претензий, поскольку семейная обстановка, как правило, лишь способствовала «самозакупорке» ребенка, «неорганизованной фантастике» его душевного мира, «мистически-сентиментальному» индивидуализму, а иной раз даже пестовала в нем «собственническое хищничество». В семье ребенок либо предоставлен сам себе, либо «старательно уродуется любвеобильными, но достаточно педагогически недалекими близкими» [34, с. 37]. Из-за этой недальновидности «бестолковой семьи и мало чуткой ближайшей к семье родни» [34, с. 52] «детский материал» попадал в условия дошкольного воспитания «попорченным» [34, с. 41], поступая в «99% из отвратительной среды».

Неблагоприятное влияние семейного окружения и педагогически пагубная родительская опека были также повинны «в огромной части половых изъязнов переходного возраста» [34, с. 266]. Требовался «срочный нажим на половую проблему» [34, с. 265], энергичное обучение основам коллективистского воспитания, которое препятствует излишнему эгоцентризму ребенка и появлению преждевременного интереса к сфере сексуальности. «Родительский фронт надо забронировать наилучшими разъяснениями по половому вопросу» [34, с. 266].

Здесь уместно вспомнить известную парадоксальную сатиру в сокровенно-искреннем высказывании Д. Свифта о том, что воспитание детей менее всего может быть доверено их родителям. Д. Свифт при этом добавлял, что у ребенка из семьи бедняков и представителей трудового народа, — больше шансов вырасти полноценным человеком, поскольку он с малых лет оказывается самостоятельнее и свободнее от эгоцентричной семейной замкнутости. Тезис Д. Свифта о неблагоприятном влиянии родителей развивает и Ф. Кафка в письмах (датированных 1921 годом), своей сестре Элли (43), подчеркивая, что семья всегда настолько экспансивна и притязательна по отношению к ребенку, что дело непременно доходит по крайней мере до «духовного кровосмещения». Это воззрение можно сопоставить с более приземленным предостережением А. Залкинда (а до него и З. Фрейда) об опасности «избыточного эротизма» родительских ласк и возни с ребенком. С присущей ему иронической проницательностью рассматривая причины, по которым воспитание родителями может оказаться пагубным, Ф. Кафка все же не решается предложить какую-либо альтернативу и высказать сожаление о том, что рос не в интернате или трудовой коммуне «Юный ленинец»...

Естественные влечения и врожденные предрасположенности ребенка, по мнению А. Залкинда, выражали лишь «хаотическое нутро», и все, что потворствовало этой эгоцентричной неупорядоченности, должно было изыматься из педагогического обихода: «характерно, что ста-

рая чудесная сказка, как олицетворение максимума педагогического уродства, к величайшему для нас сейчас техническому завоеванию — аэроплану ничего иного не могла приставить, кроме ковра, этого символа лени, лодырничанья, праздной роскоши». Подобная сказка никогда не даст «стимулов для деятельного изучения техники и электричества» [34, с. 68]. Трудно сказать, с каким бы успехом дети ясельного и дошкольного возраста, о которых идет здесь речь, могли бы на практике изучать электричество в пику «робкому хвостизму» биогенетиков. Тем не менее стратеги новой концепции воспитания не унывали: «с раннего детства, с первых же его дней неутомимая советская педологическая мысль занята вопросом, нет ли возможности, кроме старого гигиенического подхода, еще и ценных педагогических воздействий в этом возрасте» [34, с. 102].

2.8. Педология подростка и половое воспитание

Разумеется, одной из наиболее значимых для педологии была проблема полового воспитания. Западная педагогика, по мнению А. Залкинда, была заинтересована в неравноправии общественных функций обоих полов, стремясь как можно раньше «оторвать половину трудовой человеческой массы от тех боевых, классовых позиций, на которых обретается вторая, мужская половина» [35, с. 69].

Отечественные педологи придерживались мнения, что в преддверии половой зрелости подросток особенно восприимчив к воспитательным влияниям, несмотря на возможные проявления им агрессии, замкнутости, возбуждения или болезненной сосредоточенности интереса на половой сфере. Для объяснения пубертатного периода А. Залкинд своеобразно пользовался механистической трактовкой психоаналитического понятия сублимации, невольно создавая образ глобальной машинерии

и предлагая «переключать избыточную энергию», «преобразовывать половую доминанту» или «перемещать психическую активность» на социально-творческие пути. Требовалось кропотливое выявление и развитие «замаскированных» коллективистских тенденций в психике подростка, иной раз оказывалось достаточно одного «толчка в самое чувствительное место, чтобы эта маскировка была взорвана» [34, с. 194]. Тщательный подбор «средовых раздражителей» позволял ставить детей «в положение радостной необходимости организованно реагировать, что является лучшим средством для отвлечения от полового сосредоточения» [34, с. 205].

Благотворное влияние коллектива, восторг общественных устремлений и организованные воздействия чуткой педагогической среды должны были выправить распущенного подростка, даже если речь шла о детской проституции или врожденных случаях гипертрофии половых влечений, ведь именно «дезорганизирующие нагнетания хаотической среды превращали холмик анатомического дефекта в Монблан полового уродства» [34 с. 237]. Новая система общества обещала создать «сублимирующую атмосферу», «чистый, здоровый, сублимирующий воздух» взамен отравленного прежней средой «сверхсексуальных миазм» [34, с. 243]. К тому же лишь социально-творческая сублимация могла освободить ребенка из плена болезненной религиозности, «в корнях которой слишком часто пугливо трепещет запутавшаяся сексуальность» [34, с. 249]. Никчемный романтизм, замороженность мистическим туманом и эгоцентрическая направленность буржуазного искусства «вынуждали» к его радикальной переоценке, — в этот список попадала «вся почти дореволюционная художественная, в том числе и специально детская литература, все почти искусство, уделявшие чисто половой романтике (явной и замаскированной) в десятки раз больше места, чем последняя того социально и биологически заслуживала» [34, с. 252–253].

Рассуждая о необходимости ненавязчивого повышения «половой грамотности молодняка», А. Залкинд успокаивал

излишне идеологически-чутких оппонентов, что здоровый интерес человека к собственному телу не идет вразрез с основными задачами социалистического строительства: «В этом гигиенизме, в основе, нет грубого шкурничества, — в нем господствует принцип социально-ценностного подхода к организму как к классовой творческой машине, которую в интересах революции, следует рационально использовать» [34, с. 121]. В этой связи предлагалось заниматься развитием физкультуры, «психонотировать» учебу, поощрять «гигиеническую туристику», возможно, по местам боевой славы декларируемых «войн с насекомыми и грязью». Гигиенизм приветствовался в борьбе за оздоровление полового быта, «много поклепов сыпалось на юношеские головы по поводу якобы господствующего в молодняке полового разгула, но десятилетие подытожило все материалы и сняло позорное обвинение с советского молодняка» [34, с. 121].

Революционная эпоха обостряла вопрос о «трудных детях», требовала организации домов для сирот и беспризорников, а также выработки особой методики воспитания этих детей. Надо сказать, что контингент детдомов рассматривался педологами как вполне благодатный «материал» для воспитательных воздействий, ведь беспризорники не были отравлены мещанским или крестьянским эгоизмом, а, напротив, имели ряд «первичных навыков коллективизма». А. Залкинд справедливо призывал именовать их «временно выбитыми из колеи», а не «дефективными и дегенератами». Даже характер и поведение выраженного психопата считались более доступными для «планового регулирования» [35, с. 90], чем внутренняя жизнь сытого эрудита с «паразитическими установками». Особенно легко поддавались влиянию новых методик воспитания, по выражению А. Залкинда, «организмы из неимущих общественных групп» — пролетариата, беднейшего крестьянства или маргиналов; было лишь необходимо создание специальных целевых соблазнов «для воспитываемых организмов» [35, с. 156].

Вообще педологический пересмотр отношения к норме заставляет вспомнить работы А. Фуко, в которых показана

обусловленность культурно-исторической ситуацией таких оппозиционных понятий, как «безумие — норма» или «преступление — законопослушность», действительно, эпилептичек порой принимали за ведьм и отправляли на костер, а иной раз, напротив, почитали их за великих пророчиц. А. Залкинд также отмечал, что уклонения от социальной и этической нормы «можно изучать лишь после определения самого понятия этой нормы» [35, с. 183].

О любви как таковой речь в работах А. Залкинда, разумеется, не идет, разве что о «любовном изучении» детской психики классом пролетариата [35, с. 90] или о «любовой перепечатке западными друзьями целой серии левых советских писаний» [35, с. 102]. Организм, по мнению А. Залкинда, всегда функционирует «не как индивидуум, а как неотрывная органическая часть коллектива, вне которого немыслимо ни одно движение тела, ни одна хотя бы самая интимная функция» [35, с. 170]. Искренняя пылкость в очередной раз превращала апологию коллективизма в удивительную самопародию.

Важно отметить тот парадоксальный факт, что А. Залкинду не раз приходилось опровергать подозрения и упреки в чрезмерной приверженности фрейдизму; в конце концов именно эти обвинения лишили его возможности публиковать свои труды, выступать на съездах и конференциях. Ему не удалось переубедить оппонентов, сколько он ни пытался подчеркивать, что психоанализ ценен для него только возможностью клинических наблюдений над динамикой психических процессов, а как система мировоззрения абсолютно неприемлем из-за «антимарксистских» метафизических уклонов, пансексуальности, качественного противопоставления сознания подсознанию и общего «пессимизма».

Тем не менее А. Залкинда не случайно беспокоили подобными нападка. Несмотря на утопизм основных положений о необходимости создания нового человека, он достаточно тонко чувствовал некоторые нюансы и закономерности личностного развития, профессионализм опытного психоневролога, хоть и деформированный

пафосом социально-революционной романтики, не позволял ему напрочь отречься от всех достижений западной психологии. А. Залкинд не раз отмечал, что ряд работ Фрейда является «классическим в современной психопатологии» [35, с. 114]. В конце концов, психоанализ тоже по-своему ратовал за «рационализацию», творчески-целесообразное использование психического потенциала и — в идеале — «перевоспитание» человека, который смог бы вытаскивать на свет сознания и приручать собственные комплексы.

Интересно, что вся проблематика личностного развития сводилась новой концепцией просвещения к процессу формирования коммуникативных способностей. Любая попытка общения подлежала фиксации и должна была соответствовать тотальному плану социалистического строительства. Действительно, ощущение счастья или горя во многом провоцируется коммуникативными причинами. Иной раз усталость и разочарование заставляют человека мечтать о бюрократической упорядоченности процедуры общения, и это может распространяться даже на интимный уровень. Не следует недооценивать подобные факторы, обличая в утопичности стремление педологов создать систему воспитания эмоционально-неуязвимого «бойца»...

Термин «миросозерцание» отождествлялся А. Залкиндом с термином «идеология». Например, индивидуальный мировоззренческий кризис рассматривался как «недоброкачественная идеология» или «идеологическая недостаточность», требующая в первую очередь не репрессий, а рациональной корректировки, налаживания «социально-контактной» или даже «общественно-рефлекторной» установки: все реакции человека должны были быть отрегулированы до автоматизма и выполняться на рефлекторном уровне. Подавляющее большинство болезней, по мнению А. Залкинда, имело психосоматическое происхождение и было вызвано несовпадением врожденных влечений с условиями социальной среды, являясь просто следствием «недовоспитанности», «неудачных педагогических

воздействий», «идеологической неустойчивости» [35, с. 142]. Вообще педагогику он предлагал постепенно превращать в «социагогику» — науку о социальных воспитательных воздействиях, поскольку «плановое хозяйство, четко регулируя общественные взаимоотношения, должно создать в организме наиболее рациональные общественно-рефлекторные сочетания» [35, с. 151]. Социагогика должна была подчинять себе все виды интеллектуальной деятельности, включая науку, искусство, журналистику и т. д. [35, с. 158].

При этом А. Залкинд невольно наделял психику человека способностью к безотчетной, стихийной телеологии, в чем-то действительно приближаясь к фрейдистскому толкованию патологической динамики и полагая, что любое психогенное заболевание представляет собой разветвленную систему «боевых уловов организма», способного совершать «блестящие вылазки в болезнь». Симптомы подобных заболеваний — это «упругая, подвижная, многослойная броня, за которой прячется организм, не успевший создать других методов приспособления к быстро усложняющейся общественности» [35, с. 147]. Так же и в разговоре об избирательности внимания, на время забывая о своем резком несогласии с «качественным разделением сознания и подсознания», он отмечал, что особенности концентрации во многом зависят от «подсознательного сосредоточения с резко выраженным целевым устремлением, с богатейшим, непрерывающимся фондом организованных внутренних и внешних впечатлений» [35, с. 188].

Такая подсознательная устремленность может питаться безотчетными, но «глубокими и сочными влечениями»; это было важно подчеркнуть, рассматривая вопрос о, вроде бы, патологической рассеянности, плохом функционировании памяти, расстроенном воображении или выраженных колебаниях настроения у детей, которые давали повод подозревать их в психопатической симптоматике. Подобное признание глубины детской психики позволяло идеологически-чутким оппонентам А. Залкинда упрекать его за «реверансы» фрейдизму.

Кроме того, особенно при изучении проблем переходного возраста, А. Залкинд во-первых, подчеркивал значимость сублимационных процессов (хоть и возражал против «отвлеченно-метафизического» использования творческого потенциала), а, во-вторых, следуя психоаналитической традиции, отмечал возможность «переноса» как патогенного, так и адекватного комплекса чувств подростка на личность руководителя или врача: «перенос» — чрезвычайно чуткий оселок для испытания остроты педагогического дарования воспитателя» [34, с. 211]. Да и протестуя против фрейдистской трактовки невротических заболеваний как количественного изменения нормы, А. Залкинд в других главах признавал, что «разгадать здорового ребенка можно лишь через ребенка, выбитого из колеи, так как именно в этом ребенке вся проблема детского здоровья максимально заострена» [34, с. 198].

2.9. Практический аспект педологии

Насколько действенным могло быть воплощение декларативных требований педологии А. Залкинда на практике — вопрос, едва ли разрешимый, — в его работах статистические данные практически отсутствуют. Нет у него и системных методических разработок, позволяющих проследить реальный эффект новых подходов в сфере воспитания и образования, лишь изредка встречаются разрозненные прикладные указания, например, по каким признакам формировать группы в домах для трудных подростков или какие факторы учитывать при составлении учебного плана в зависимости от времени года, дня недели, возраста ребенка и т. д. А. Залкинд и сам отмечал, что занимается скорее теорией, если не сказать философией просвещения: «Дискуссия протекает пока не столько в сфере миротворения, сколько в области мирозерцания» [35, с. 7]. Его работы посвящались лишь «обоснованию общих теоретических принципов воспитания» [34, с. 59].

Ему принадлежат также высказывания: «о частностях методики здесь говорить не приходится» [34, с.59]; «повторяем, мы не пишем здесь детализированной методики, указываем лишь на основное» [34, с. 86]; «если ясна идейная направленность педработы, — совсем не ясна методика этой направленности» [34, с. 97]; лишь теперь в состоянии педагогика во всеоружии вступить в бой за конечное методологическое самоопределение [34, с. 99].

Пренебрежение А. Залкинда к реальной практической проверке декларируемых принципов новой концепции просвещения проявлялось и в оперировании крайне приблизительными, можно сказать, мнимоцифровыми показателями. В его тексте постоянно встречается оборот «на добрую половину» или «на добрых две трети» («пять шестых», «три четверти», «девять десятых» и т. д.). Вариантов огромное количество, неизменен только эпитет «добрых», вероятно, потому что не требующих тщательной проверки: любой психоневроз мог «на добрую половину обглаживать все биологические богатства человеческого организма» [35, с. 173], психопатология являлась «на девять десятых» социальной проблемой [35, с. 180], а социогенный фактор возникновения детских психопатий представлял «добрых три четверти всего их клинико-педагогического содержания» [35, с. 183]. Девять десятых — это девяносто процентов, три четверти — семьдесят пять, вероятно, А. Залкинд полагал, что разницы никакой нет, лишь бы знаменатель был на единицу больше числителя.

В отчете об изучении положения дел в учреждениях, которые занимались проблемами педологии, А. Залкинд говорит, что исследованию подверглись «от 16 до 18» [35, с. 218] НИИ, — разгон цифр здесь, конечно, настолько велик, что подсчитать реальное количество не представлялось возможным, тем более, что с учетом «предпедологических», а также «близпедологических» учреждений в сферу планового анализа вошло «в общем около 30–35 институтов» [35, с. 224]. Резкое раздражение вызывали у А. Залкинда и всевозможные системы тестов, поскольку они, как правило, исследовали ребенка изолированно,

вне коллектива, результаты этих тестирований объявлялись «буржуазной брехней» или в лучшем случае «тускло-статистическими» прогнозами социального пессимизма, неверия в необходимость создания преобразованного коммунистического человека.

2.10. Разгром педологии

Ближайшие сподвижники А. Залкинда в соответствии с Постановлением ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936 год) пустились в оголтелую критику его работ, не жалея слов и для самообличений. Педологию А. Залкинда упрекали в недооценке роли сознания, и эти упреки были отчасти обоснованными, с одной стороны, он был крайним рационалистом, рассчитывая «системой организованных воздействий» добиться закрепления любых «социально-полезных» рефлексов у человека, а с другой — действительно во многом отождествлял «сознание» со «средой», признавая в то же время самостоятельность внутреннего психического потенциала и отчаянно пытаясь не прибегать к таким крамольным терминам, как «подсознание» или «психическая энергия». На деле педологию громили за признание глубины человеческой психики, за стихийное «биологизаторство» высшей нервной деятельности, за «апологию» сублимации и за слишком яркое чувство витальности, невольно воплощенное в «жреческо-шаманском» языке, как именовали стиль А. Залкинда раздраженные критики — его вчерашние друзья и соратники.

Так можно ли назвать А. Залкинда «Лысенко от педагогики»? Едва ли. И дело не только в общей эрудиции, временами присущей ему проницательности и тщательной проработке теоретических проблем; искренность его коллективистского пафоса, упоение революционно-поэтической метафорикой, вера в торжество рациональности и прогресса выражают совершенно иной — антропологический,

а не вульгарно-карьеристский уровень трагедии. Эта воспаленная рациональность социально-позитивистского мироощущения нередко принимает формы выраженного невроза, требующего устроения всей жизнедеятельности по отвлеченно-выхолощенным схемам, которые должны обезопасить человека от стихийных вторжений в его психику неподвластного натуралистического начала, отрегулировать оптимальное удовлетворение любых потребностей и, в конечном счете, избавить от страха смерти благодаря ощущению жертвенной причастности новым абсолютным основаниям бытия — вере в грядущее завершение истории царством священного технократического коллективизма, свободного от мучительной дисгармонии неуправляемых вожделений естества.

А. Залкинд — один из наиболее самобытных утопистов-просветителей, — оказался слишком проницательным профессионалом, чтобы выдержать идеологическую проверку у официальной научной общественности, доживал свои дни, не имея возможности участвовать в «горячем и текучем» педагогическом процессе и умер вскоре после партийного постановления о полном запрете педологии.

СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ПОСЛЕРЕВОЛЮЦИОННОГО ПЕРИОДА (1917–1930)

3.1. Общая характеристика (социальная среда как основной фактор формирования личности)

Итак, в России послереволюционного периода происходило интенсивное формирование системы образования, основанной на стремлении создать нового — коммунистического человека и построить идеальное бесклассовое общество средствами социальной инженерии. Глубинные особенности этого проекта наиболее отчетливо выступают при анализе методов и подходов, используемых в социологии образования данного периода и отражающих всевозможные нюансы формирования мировоззрения у тех, кому довелось жить в условиях активного преобразования общества. Известно, что устойчивость системы образования, как правило, свидетельствует о жизнеспособности общества в целом, если, конечно, речь не идет о вырождении в косность безнадежного консерватизма. Напротив, процесс активного реформирования системы образования говорит о том, что общество стремится обрести

стабильность, основанную на новых ценностных ориентациях. Именно поэтому исследование социологии образования в послереволюционной России может приоткрыть важнейшие аспекты воплощения в жизнь грандиозного проекта социальной инженерии, осуществляемого большевиками.

Следует отметить, что термин «образование», как правило, замещался в ту пору термином «просвещение», что было связано и с высоким уровнем неграмотности в стране, и с пафосом приобщения людей к сокровенному знанию о способах прорыва из царства исторической необходимости к торжеству свободного сознания, преодолевающего любое неблагоприятное влияние экономической среды, точнее говоря, не допускающего подобное влияние вовсе.

Поскольку концептуальная основа социологических исследований в послереволюционной России зависела от марксистско-ленинского учения, в ней развивалась идея о делении общества на известные социальные группы — рабочих, крестьян, ремесленников, служащих и интеллигенции. Подобная «сетка» не включала в себя многие категории, характерные для прежнего жизненного уклада. Эта ограниченность противоречила требованию жесткой структуризации общества. Социальная «перекодировка» (наделение людей новым общественным статусом) не могла происходить гладко и успешно из-за гипертрофированно-схематичного подхода к этим процессам, так что к вышеуказанному стратификационному перечню в конце нередко добавлялась рубрика «прочие» или, как было принято называть этих людей в обыденном разговоре, «бывшие». Не сумев выбраться за границу или намеренно отказавшись от эмиграции, они утратили и само отечество, постепенно превращаясь в маргиналов.

Как тут ни вспомнить, что в произведениях А. Платонова есть особая «социальная группа» — бродяги, не знающие родителей, не имеющие жилища и успокоения — «прочие» — эфемерные, «недействительные» существа. Они не могут достигнуть счастья, добиться чего-либо, кроме краткого продолжения пустой жизни. Их беспомощ-

ность и неприкаянность предопределена тем, что ни у одного из них нет воспоминания о матери. Они неспособны воссоздать уют ее присутствия и отождествить какой-либо кров с первым теплым убежищем, воспоминания о котором должны наполнять всю жизнь после появления на свет, — делать ее осязаемой.

«Прочие» находятся вне природы, вне детства, вне мира, это пограничные существа, которые движутся между небытием и рождением, и движение их не может быть остановлено ничем, кроме смерти, поскольку им не к чему вернуться. Их не утешит иллюзия, они неподвластны сну, им неведомо сладкое забвение ребенка в покое абсолютной безопасности, ведь мать покинула каждого из них, как только восстановились ее силы после родов, и они лишились основы бытия, — им не с чем себя соотнести. Само наименование «прочие», вероятно, было выбрано А. Платоновым — писателем, необыкновенно чутким к изменениям языковой среды, благодаря неизбежному в то время знакомству с документацией, в которой использовалось подобное социальное деление. «Прочие» действительно оказывались в трагическом положении, поскольку участь маргиналов особенно незавидна в том обществе, которое стремится к жесткой структуризации.

Декларирование «эпохи» экономической, бытовой и духовной рационализации, потребность всесторонне «рационализировать процессы революционного горения» [36, с. 114] вызывала к жизни все новые формы научного, а нередко и псевдонаучного знания. Разумеется, при этом придавалось особое значение сфере образования. Роль ведущего научного учреждения в области социологии образования взял на себя Центральный Педологический Институт — впоследствии Педологический Отдел Научно-Педагогического Института Методов Школьной Работы. В программах института подчеркивалось, что все исследования должны проводиться по стандартному плану, с регулярной повторяемостью и с единой техникой обработки полученных данных. Полемика между исследователями велась редко, поскольку отступление от тех схем, которые

уже являлись общепринятыми, грозило вызвать упрек в «кустарной самодеятельности», не говоря о подозрении в прямом саботаже.

Отличительной чертой научной полемики была крайняя агрессивность, выражающая и недостаток культуры дискуссий у нового поколения ученых, и карьеристские устремления, но, прежде всего, ненависть за посягательство на уже установленную систему мировосприятия, за угрозу той «ревизией», которая может привести к возобновлению болезненного ощущения неупорядоченности самого бытия. Правда, иной раз западные социологи удостаивались своеобразных комплиментов со стороны российских коллег. Например, рассуждая о том, что в борьбе за душу пролетарского ребенка буржуазия старается вскрыть влияния, формирующие эту душу, — отмечали, что «взгляд классового врага очень тщателен, зорек и наблюдателен. Классовая вражда протирает туманные профессорские очки...» [47, с. 8].

Разумеется, дискуссии между отечественными исследователями были лишены идеологических расхождений. Элементы полемики могли возникать по каким-либо «частным» вопросам, например, при изучении семейной среды школьника некоторые авторы предлагали использовать единую опросную анкету (объемом в небольшую книжку) для выявления всех истоков и особенностей влияния на человека его семейного окружения, а другие исследователи предпочитали составлять специальные анкеты для детального изучения отдельных сторон этого влияния. Подобная полемика не меняла общего положения дел, — в основном развитие социологических исследований в сфере образования шло в едином направлении, которое вело к максимально возможной подробности учета и контроля над всеми областями частной жизни. Этим и был обусловлен поиск новых средств проникновения на личностно-бытовой и индивидуально-психологический уровень изучаемого объекта.

Впрочем, необходимо сказать, что основные характерные и для сегодняшнего дня методы и подходы социологи-

ческих исследований в сфере образования во многом выработались именно в то время. Значительная часть статистических и социологических исследований была посвящена особенностям профессиональной ориентации (прежде всего это работы М. Басова, А. Шафрановой и др.), социально-культурного облика (М. Грандова; А. Радченко и др.) и материального быта (М. Анисимова; И. Бирюковой и др.). Особое внимание уделялось изучению бюджета времени учительства и учащихся, такая форма исследования позволяла выявлять едва ли не все аспекты жизнедеятельности обследуемых, начиная от утренних санитарно-гигиенических процедур и заканчивая частотой посещения музеев (М. Бернштейна; Д. Кропотова и др.).

Кроме того, необходимо отметить, что интересы социологов образования были сосредоточены не только на изучении социально-культурного облика и ценностных предпочтений обследуемых, но и на подробнейшем изучении влияний их социально-культурного окружения — среды (Е. Лившиц; А. Шуберт и др.). Мощный импульс получили также исследования, проводимые в области семейно-полового быта, — этому иной раз способствовал кураж развенчания ложной стыдливости дореволюционной «буржуазной» социологии (И. Гельман, Д. Ласс и др.). В современном социально-культурном контексте особый интерес представляют изменения лексики и терминологии социологических исследований, предпринимаемых в 20–30-е годы, поскольку эти изменения позволяют проследивать формирование новой системы мироощущения у человека послереволюционной эпохи (в этой связи надо в первую очередь отметить работы Н. Рыбникова и А. Залкинда).

Бросается в глаза неожиданно большое количество социологических исследований в сфере образования данного периода, а также то, что в них нередко содержались новые и интересные эмпирические сведения, и только их отчаянно-идеологическая трактовка во многом снижала ценность проведенной работы. Многие темы (особенно в сфере исследования полового вопроса, профессиональной пригодности и бюджета времени) действительно оказались

доступными для изучения именно в этот временной отрезок, хотя открытость индивида для подобных исследований подразумевала в перспективе возможность манипулирования, о чем давно уже многое сказано в знаменитых художественных антиутопиях, философско-социологических работах и трудах историков (Е. Замятин, А. Платонов, П. Сорокин и др.).

Но не следует упускать из вида и тот факт, что попытки воплотить в жизнь социально-утопические проекты сопряжены с глубинной потребностью человека упорядочить свое мировосприятие и структурировать поведение — избавиться от ощущения хаотичности и непредсказуемости как окружающей реальности, так и собственной души. Во многом именно эта глубинная потребность выработать и освоить рационально-неуязвимые модели поведения на все жизненные ситуации сделала возможным и развитие бюрократических систем, и крайнюю идеологизацию мышления. Вряд ли тезис о продажной науке, обслуживающей идеологию, можно рассматривать как абсолютно исчерпывающий. Скорее рациональность как таковая содержит в себе мифологическую основу — обещание обезопасить человека от стихийных вторжений не только со стороны враждебного окружения, но и со стороны его естества, не всегда подконтрольного сциентистскому регулированию.

3.2. Выявление особенностей профессиональной ориентации просвещенца

Исследования, посвященные работникам образования, проводились с целью обеспечить школу «кадрами педагогов», понимающих «сущность и значение» октябрьской революции и ее влияние на школу. Объектами подобных исследований являлись прежде всего учителя школ первой и второй ступеней, слушатели курсов по повы-

шению квалификации, преподаватели высших учебных заведений, преподаватели, занятые в системе внешкольного образования, учителя-нацмены, руководители детского коммунистического движения (пионерработники), политпросветчики, библиотекари, а также технические служащие, входящие в Союз Работников Просвещения, например, рабочие на складах печатной продукции или в типографиях. Особенно подробно систематизация предметов и объектов социологического изучения профессиональной ориентации преподавательского состава представлена в трудах В. Невского [57].

Предполагалось проведение как фронтального, так и тематического изучения педагога, желательно «всех» его личностно-профессиональных качеств. Комплексные исследования, включающие в себя, прежде всего, анкетирование (по теоретическим вопросам) и тестирование (по практическим вопросам) предпринимались с целью выявления уровня методологической подготовки и эффективности работы учительства. При этом процесс деятельности учителя должен был основываться на «ясном понимании производственных задач и общественно-политической ситуации».

Активно велось изучение психфизиологических требований, предъявляемых просвещенцу особенностями его работы, устанавливалась степень соответствия просвещенца этим требованиям. В центре внимания исследователей находились такие проблемы, как отношение преподавателя к профессиональной деятельности (ценность профессии, мотивации ее выбора, уровень собственного образования, стаж); условия труда (помещение, нагрузка, заработная плата, влияние работы на здоровье); результаты труда (успеваемость учеников, способность преподавателя к самообразованию, «отчетливость коммунистического мировоззрения» у тех, кто задействован в учебном процессе). Особенно авторитетными исследователями в этой области являлись М. Басов [6;7], И. Бирюкова [11] и А. Шафранова [85]. Наиболее распространенными методами исследования являлись: в первом случае — анкетирование,

интервью, тестирование, наблюдение, самонаблюдение; во втором — санитарно-гигиеническое обследование, медицинская статистика, лабораторные испытания; в третьем — учет успеваемости, анкетирование, интервью, экспедиционные обследования. Уместно привести пример одной из характерных анкет по этой проблематике:

- В какой степени интересуетесь своим профессиональным трудом, повысился или понизился ваш интерес к профессиональному труду за годы революции?
- Насколько чувствуете себя подготовленным к своему профессиональному труду по общеобразовательным и специальным знаниям, по психо-физиологическим качествам и в отношении социальных требований, предъявляемых к профессии?
- В какой степени удовлетворяет вас ваш труд, в каких санитарно-гигиенических условиях приходится работать, какова продолжительность вашего рабочего дня со всеми подготовительными и добавочными часами?
- Как отражается труд на вашем здоровье, велика ли степень утомляемости?
- Способны ли вы после окончания трудового дня читать серьезные книги?
- Не обязывает ли ваша работа к более частому пользованию культурными благами, нежели представителей других профессий (чтение, посещение лекций, кружков, экскурсий, театров и т. д.) и остается ли для этого время?
- Каких специальных знаний и навыков требует в наибольшей мере ваша работа?
- Имеются ли у вас культурные запросы, которые не согласуются с содержанием и требованиями вашего труда? [57]

Из вышеприведенной, как, впрочем, и из других анкет, видно, что характерной чертой социологических исследований данного периода являлся поиск отличий мировосприятия просвещенца новой эпохи от тех воззрений,

которые были присущи представителям дореволюционного учительства. Поскольку прежним кадрам высказывалось недоверие и одним из основных критериев подбора сотрудников в сфере образования была искренность их идеологического энтузиазма, уровень преподавания в первые годы советской власти оставался неудовлетворительным, что, разумеется, беспокоило стратегов образования и находило свое отражение в программных установках социологических исследований. Просвещенец не мог пожаловаться на невнимание к нему со стороны властей, хотя внимание это чаще было вызвано не только намерением реально улучшить условия преподавания и быта, но и стремлением к жесткому контролю.

При этом важно отметить, что дело здесь не только в подозрительности власти, но и во «встречной» потребности человека организовать жизнь по рационально-сциентистским законам, соблюдение которых должно привести к построению совершенного общества. Подобная потребность в незыблемо упорядоченной жизни, вероятно, обостряется у людей в переходные эпохи, ускоряя радикальную смену прежней сакральной символики на новую — на сей раз коммунистическую.

Показательна работа Л. Одинцовой «Учитель-первоступенец нацмен и его профориентация» [59], в которой отражены результаты исследования, предпринятого на педологических курсах повышения квалификации в Ижевске. Было проведено интервью и анкетирование 55 преподавателей-удмуртов в школах первой степени. В анкете предлагалось предоставить общие сведения и ответить на вопросы: нравится ли вам ваша профессия? если хотите переменить профессию, то на какую? назовите три самых ценных качества педагога; назовите три самых ценных качества ученика; что бы вы сделали с упорно неуспевающими учениками? какие вы знаете методы дифференциации учеников по группам? зачем нужна педология педагогу первой степени?

Из тех, кто дал положительный ответ на вопрос об удовлетворенности профессиональной деятельностью, многие

мотивировали это любовью к детям, возможностью наблюдать реальный результат, оказывать помощь культурной революции в деревне и развиваться благодаря новому жизненно-психологическому опыту. Те, кто оставался недоволен работой, ссылались на многонациональный состав учащихся, недостаток школьных пособий, плохое оборудование, низкий, по их мнению, общественный статус учителя, частые переброски на разные места работы, тяжелые материальные условия, однообразие работы с детьми и т. д. Те, кто хотел бы поменять квалификацию, отдавали приоритет профессии врача, ветеринара, агронома, но общественно-идеологическая направленность оставалась прежней — «работать в низовых массах народа». По вопросу о самых ценных качествах педагога имелись такие ответы в порядке предпочтения: общественные навыки, знание методов школьной работы, терпение, интерес к работе, любовь к детям, уравновешенность, интеллигентность, настойчивость, жизнерадостное настроение, марксистское мировоззрение. На вопрос о наиболее ценных качествах учеников отвечали: хорошая восприимчивость и разумность, коллективизм, внимательность, дисциплинированность и организаторские способности, активность, аккуратность, интерес к занятиям, здоровье, исполнительность.

Вопрос о том, что же можно предпринять с упорно неуспевающими, ставил в затруднение опрашиваемых. Были получены следующие ответы: проводили бы отдельно дополнительные занятия, подвергли бы педологическому обследованию, перевели бы в более слабую группу, почаще бы спрашивали и уделяли бы больше внимания на уроках, искали бы новые формы работы. Вопрос о методах группировки учеников также оказался для опрашиваемых затруднительным. Лишь половина из них предложила какое-либо решение. Ответы приводились такие: уравнили бы по умственному уровню методом Бинэ-Берта, изучили бы среду и выбрали бы по социальному составу, уравнили бы по возрасту или физическому развитию, сгруппировали бы по тестированию успешности в письме и арифметике,

посадили бы неуспевающих за отдельные парты. На вопрос, для чего учителю надо знать педологию, отвечали: чтобы не калечить, а правильно воспитывать, чтобы всесторонне знать ребенка-школьника, педология дает возможность выявить причины неуспеваемости учащихся, педология помогает выбрать наиболее подходящие методы обучения и позволяет воздействовать на уклоняющихся от нормы в поведении.

Полученные данные оказались достаточны для предположения о невысоком уровне абстрактного мышления обследуемых (вопросы анкет и интервью, требующие логических мотивировок, остались у многих без ответа). В выводах исследования констатировалось, что учитель-нацмен остается во многом идеалистом-общественником, недооценивая содержательный момент обучения и методы работы преподавателя. По мнению интерпретатора, недооценивалось опрашиваемыми и такое качество, как марксистская подкованность просвещенца. В профессиональных предпочтениях учитель-первоступенец нацмен оставался достаточно устойчив. Недовольных своей работой по ряду отдельных пунктов было около половины опрошенных, но в целом стремление сменить профессию оказалось нехарактерным.

Вовлечение в преподавательскую деятельность рабоче-крестьянской молодежи и представителей национальных меньшинств, а также подозрительность к старым кадрам, конечно, не могли не повлиять на падение уровня образования. Этим были вызваны попытки создать разветвленную систему институтов по повышению квалификации, наладить выпуск необходимой литературы и пособий, постоянно проводить социологические исследования, обусловленные стремлением фиксировать малейшие изменения в характере и образе мышления нового педагога и определять степень его соответствия идеальному типу просветителя, идеологически безупречному и профессионально подготовленному.

Немало исследований в социологии образования данного периода было посвящено труду просвещенца

и «требованиям психогигиены». Выявление «социально-биологического профиля» педагога проводилось, как правило, посредством наблюдения и анкетирования. Вопросы в основном предлагались по следующим пунктам: опыт голодания («умеренно голодал или сильно»), участие в войнах, жилищные условия, питание (сколько раз в день принимается горячая пища), зарплата, употребление наркотиков и алкоголя, половая жизнь, заболеваемость в трудовой период (туберкулез, неврастения, тиф, малярия и т. д.), режим дня, сон, время на дорогу в школу, работа по домашнему хозяйству. Широко применялся метод лабораторных испытаний — тестирование и медицинское обследование [57].

Характерна книга И. Гельмана, И. Равкина, Е. Рузера и Я. Соколова «Труд и здоровье педагога» [25], в которой содержались научно-популярные очерки по материалам обследования, проведенного московским Институтом изучения профессиональных болезней им. В. А. Обуха, в ней разрабатывались требования, которые необходимо предъявлять по отношению к новым кадрам, а также определялась степень соответствия этим требованиям наличного педагогического состава. Учитывались физиологические особенности работы просвещенца (необходимость выносливости, сильного голоса, внятности речи, точности движений); психофизиологические особенности (необходимость быстроты и многообразия восприятия, хорошей памяти, способности к точному воспроизведению материала); а также коммуникативные особенности (необходимость сочетания властных черт и душевной чуткости).

Подчеркивалось, что интеллектуальное развитие и характер педагога должны исследоваться не только в связи с утомляемостью и стремлением повысить продуктивность труда, но и для выявления личностно-психологических черт, способствующих перевоспитанию человека в коммунистическом духе. Так, предлагалось уделять особое внимание моментам перепадов настроения, тревожности, раздражительности, неуверенности и развития комплексов

у просвещенца. Насущной практической задачей представлялось развитие социального оптимизма педагога, общительности и «гармоничности».

В том же направлении был осуществлен ряд профильных исследований, например, в книге А. Шафрановой «Из опыта изучения труда работников просвещения» [85] разрабатывалась подробная «профессиограмма» сурдопедагога с детальным перечислением психо-физиологических данных, требуемых в работе с глухонемыми детьми, а также с перечнем социокультурных качеств, необходимых для педагогической деятельности в условиях нового общественного строя.

В целом среди основных методов изучения деятельности работника просвещения можно выделить следующие:

1) Анкетно-статистический метод, общепринятый и распространенный на практике, позволяющий сравнительно легко и быстро получать необходимые сведения, пригодные для дальнейшей обработки. Подчеркивались и негативные стороны в использовании подобного метода — излишняя распространенность и поверхностность, ведущая к несерьезному отношению со стороны обследуемых; возможность обойти общими словами невыгодные вопросы, частые отписки и неискренние ответы.

2) Метод индивидуального опроса и собеседований лишен многих недостатков предыдущего, поскольку у эксперта всегда имеется возможность проверить благодаря дополнительным вопросам, в какой степени соответствуют действительности предоставляемые сведения. Но такой метод при индивидуальном подходе зачастую требовал слишком большого количества времени, и во время интервью было довольно сложно вести письменную фиксацию материала, что осложняло последующую его обработку.

3) Метод наблюдения в процессе непосредственной работы — вполне достоверный, но требует чрезвычайно много времени, сил и средств, к тому же, доступен только для отдельных инструкторов и инспекторов, но не для комиссий и учреждений, обычно весьма ограниченных в использовании средств и кадров.

4) Сложные (комплексные) методы — интервью по поводу уже заполненной анкеты для выяснения неясностей и разного рода сомнений, экспедиционные обследования, анализ результатов работы за какой-либо период времени и т. д. Подчеркивалось, что комплексные обследования наиболее достоверны, но организационные сложности не позволяют применять их достаточно широко.

3.3. Социология быта просвещенца

В данный период активно проводились смежные статистико-социологические исследования, посвященные изучению материального быта просвещенца и включающие не только сведения о заработной плате, питании, жилищных условиях, домашнем инвентаре и семейном положении просвещенца, но и материал по тотальному изучению его бюджета времени. Подобные исследования условий и особенностей материального быта предпринимались с целью выявления и изучения возможности просвещенца развивать свои профессиональные знания и навыки. Здесь особенно следует отметить работы М. Анисимова [2;3].

Изучение материального быта просвещенца, позволяющее понять, сколько времени и средств он может тратить на удовлетворение своих культурных запросов, имело первостепенное значение и для выявления его культурного облика. Для обследования выбирались характерные группы и представители (одиночки или типичные семьи), которые в течение месяца вели тотальный учет своих доходов и расходов под наблюдением интервьюера, периодически посещающего избранные семьи и проверяющего правильность записей. Кроме того, заполнялся бланк для описи домашнего имущества. Ежедневно должен был заполняться и листок питания.

По рекомендациям В. Невского [57] статья доходов включала в себя сведения о зарплате за текущий месяц;

о поступлениях от сдачи комнат в аренду; о поступлениях от продажи вещей; о займах; о натуральных заработках; о различных льготах (льготные талоны на воду, электричество, билеты на трамвай и т. д.). Статья расходов учитывала плату за коммунальные услуги; траты на пищу, напитки и наркотики (под этим наименованием составители анкет обычно имели в виду алкоголь и сигареты); траты на одежду, белье и обувь; расходы на гигиену, врачебную помощь и лекарства; траты на развлечения и посещение культурно-просветительских мероприятий; а также уплату долгов, передачу кому-либо денег взаймы, помощь родственникам. При упоминании покупок требовалось указание, где приобретено (на рынке, в кооперативной лавке, обычном магазине, с рук); в кредит или за наличный расчет; по удешевленной цене или по рыночной.

Для выявления запросов просвещенца наиболее удобным представлялось включение в бланки бюджетных обследований ряда специальных статей для конкретных ежедневных указаний, ни один «культрасход» не должен был ускользнуть от регистрации. В частности, особенно важным представлялось иметь точные сведения о тратах на покупку книг, журналов и газет; на «религиозный культ»; на гигиену; на взносы в различные общественные организации. Предлагалось также учитывать не только «платное потребление культблаг», но и всякое пользование ими — вести «дневник удовлетворения культнужд» [57].

При этом подчеркивалось, что изучение материальных условий быта имеет первостепенное значение для определения культурного облика обследуемого. Кроме исследования денежного бюджета работника, необходимо было изучение его жилищных условий. В расчет принимались следующие данные: количество жилплощади на человека; характер жилплощади; наличие отопления; вентиляции; кухни и уборной (общих или только в пользовании одной семьи); местонахождение жилплощади («санитария местности»); расстояние от места службы и от центра города; квартплата.

Отмечалось, что обстановка дома характеризует человека иной раз намного ярче, чем любые анкеты

и интервью. Отношение к книге так же, как и ряд других «культурных показателей», можно было узнавать при обследовании «инвентаря семьи». Вопрос о потреблении печатной продукции нередко поднимался в периодических изданиях. Несмотря на то, что велся тщательный учет, какие книги издаются и где они продаются, оставалось неизвестным, в какой среде они реально распространяются, «бережется ли книга в рабочем быту», как долго служит, какие книги остались в семьях с дореволюционного времени? В целях изучения этого вопроса проводилась организация выборочных обследований «культурного инвентаря» семьи — книг, музыкальных инструментов, картин, предметов искусства, антиквариата [77].

В соответствии с доктриной о необходимости перевоспитания человека в коммунистическом духе статус и общественная значимость педагога должны были возрастать. В то же время условия для преподавания и быта учительства оставались крайне тяжелыми, что отчасти было связано с общим неблагополучием экономической ситуации, с последствиями войны и разрухи, а также с началом формирования системы номенклатурных привилегий, системы, как известно, неизбежной, если экономика основана на административных принципах учета, контроля и распределения.

Для социологии образования в послереволюционной России весьма показательна уверенность, что особенности мировоззрения можно вычислить «техническим путем» — подробнейшей фиксацией всех проявлений материального быта преподавателя. Рациональное упорядочение вещественной реальности должно было свидетельствовать и о жесткой структурированности мышления, которое призвано стать основой для организации совершенного общества. Предполагалось, что подобное общество не может подвергаться какой-либо реальной опасности, если его стабильность обеспечена упорядоченностью любого естественного и ранее бесконтрольного порыва человека, — ведь всем потребностям можно предписать оптимальную норму удовлетворения.

3.4. Выявление социально-культурных идеалов просвещенца и учащегося

Особое место в социологических исследованиях послереволюционного периода занимала тема социо-культурного быта просвещенца, охватывающая такие предметные области, как общественно-политический облик; общественное положение; общественная работа; семейно-половой быт; отношение к культурным программам Наркомпроса; мировоззрение; культурно-образовательный уровень. Исследования проводились с целью выявления и изучения «культурного лица» просвещенца и его соответствия требованиям коммунистического образования [57;40; 78].

В исследованиях использовались методы анкетирования, наблюдения, интервью, экспедиционного обследования, составления и обработки описей, обработки художественно-публицистических материалов (набросков и «корреспонденций с натуры», работ в периодической печати, стенгазет, художественной литературы), переписки («эпистолярный метод»). Достаточно распространенной формой социологического исследования в данный период являлся обзор и анализ «телеграмм с мест».

Отмечалась целесообразность единовременного и зачастую анонимного заполнения анкет всеми обследуемыми лицами, в одном помещении при тщательном предварительном разъяснении задач исследования и содержания вопросов. Для получения искренних и развернутых ответов особенно ярко должно было подчеркиваться научное значение исследования, не влекущего за собой никаких административных выводов. Также рекомендовалось особое внимание уделять «живому» анкетированию и дополнительной организации бесед, диспутов, «судов» без письменной фиксации со стороны обследуемых (к примеру, «судов над газетой» — обсуждений допущенных в ней общественно-политических и культурно-просветительских просчетов и ошибок).

В анкетах, выявляющих культурно-образовательный уровень, обычно предлагались такие рубрики: общие сведения; самообразование; участие в конференциях, съездах и т. д.; области знания, в которых анкетированный чувствует себя уверенно / неуверенно; понимание связи между вопросами искусства, литературы и общественной жизни; знания и навыки в сфере литературы и искусства; советская, партийная, профсоюзная, кооперативная, общественная работа; посещение кружков и политико-просветительных учреждений.

В анкетах, предназначенных для изучения мировоззрения, предлагались следующие пункты: общие сведения; принадлежность какой-либо вере (с какого года, какие были влияния); личное понимание материалистического мирозерцания; что привнес в марксистское мирозерцание Ленин; что неприемлемо или непонятно в ленинском мирозерцании; неправильности в политике ВКП(б); недостатки советского аппарата; исторические деятели и литературные герои, которых принимаете за идеал; в какие моменты испытывали переломы в мирозерцании и какие влияния при этом испытывали [32;42 ;57].

По вопросу о социокультурном облике учителя велась жесткая полемика, нередко защищались и крайне радикальные позиции, основанные на убеждении, что главные массы учительства — это бывшие гимназистки, «епархиялки», дочери местных купцов и священников, чиновников и кулаков, поэтому легенда о народном учительстве должна быть решительно разрушена; надо отказаться от вредной иллюзии — от веры в возможность использования народного учителя в деле школьной реформы; необходимо заново создать кадры истинно народных учителей [79]. Впрочем, порой преобладали умеренные воззрения и отмечалось, что далеко не все учителя находятся в оппозиции, а их пассивность обусловлена тяжелым материальным положением и неподготовленностью к работе в новых условиях. Нередко выявление социально-культурного облика обследуемого ограничивалось выяснением его отношения к общественной работе,

что вызывало нарекания со стороны более серьезных исследователей.

Характерным признаком для определения культурного облика любого человека или группы являлось «отношение к книге», поскольку книга рассматривалась как один из основных проводников культуры. Изучению подлежало время, затрачиваемое на чтение, место чтения, источники получения книг, расходы на книги и периодику, состав домашних библиотек, требования, предъявляемые к книге по содержанию, стилю, внешнему виду, характер самого процесса работы над книгой — темп усвоения, систематичность, мотивы выбора определенной книги (собственное желание или чья-либо рекомендация — знакомых, учебного заведения, печати, кружка и т. д.), использование книги в работе и в жизни вообще. Цели чтения подразделялись на три категории: для развлечения, для учебы, для работы. Читателям рекомендовалось заносить в специальный листок формуляра не только свой краткий отзыв, но и сведения о чтении вслух данной книги другим людям [47;57;72].

Методами исследования являлись: статистический учет в библиотеках; изучение кратких отзывов, прилагаемых к формулярам, и отметок о мотивах выбора; развернутое анкетирование; «читательские конференции» с непосредственным наблюдением за содержанием разговора, общим поведением, движением, мимикой. Изучение читателя по замыслу исследователей должно было органически переходить в руководство им. Отмечались и характерные недочеты в выполнении исследовательских программ: разрозненность наблюдений, односторонность методов (в основном анкетирование), отсутствие разделения читателей по группам, нечеткое представление о целях исследования.

Подчеркивалась необходимость дифференциации читателей по профессии, полу, возрасту, социальному происхождению и т. д.; вариативности методов, используемых в пределах единой схемы обследования, периодичности повторных изучений с целью проследить эволюцию

читателя, корректировки программ издательств и комплектования библиотек, обучения рациональной работе с книгой.

По результатам ряда социологических и статистических исследований политпросветом и другими органами государственной власти принимались решения ограничивать количество некоторых библиотек, а также кружков, музыкальных школ, концертов и выставок «высокого» искусства, расположенных в центре города, поскольку посетителями их являлись в основном «обыватели и интеллигенция», а не рабочие, крестьяне и красноармейцы. Зачастую взамен вышеперечисленных учреждений рекомендовалось больше внимания уделять организации изб-читален, народных домов художественной пропаганды, различных курсов при фабрично-заводских, колхозных и армейских культурно-просветительских ячейках.

Интересно отметить, что в связи с необходимостью преодоления неграмотности и с общей стратегией образования, подразумевавшей отношение к книге как к одному из основных средств просвещения, изменился и социальный статус библиотекаря. Ему отводилась роль консультанта и руководителя читательскими интересами, а также ответственного за составление программы комплектования библиотечных фондов в зависимости от данных по учету читательского спроса и от оценки общественно-политической значимости новых изданий.

Преодоление неграмотности составляло важнейшую задачу еще и потому, что печать как таковая являлась важнейшим средством коммуникации, а декреты и распоряжения, особенно на первых порах, были основой функционирования властной вертикали. К тому же отношение со стороны безграмотного населения к феномену печатного слова (ставшего отчасти доступным) могло включать элемент поклонения всемогущей науке и рационально организованной власти.

Многие работы были обусловлены стремлением обнаружить соответствие между данными, получаемыми в ходе исследовательской работы, и набором идеальных свойств,

которыми должна быть наделена изучаемая социальная группа. Иной раз настораживала подчеркнутая наивность восторгов, выражаемых респондентами по поводу революционных успехов в деле свержения капитализма и перевоспитания людей в коммунистическом духе. На вопрос о личности-идеале не редкостью являлись ответы, восхваляющие, к примеру, «одного токаря из Калужских мастерских» за то, что он «слился с заводом и живет с ним одной жизнью». Интересно, что в представлениях об успехе материальный достаток почти не упоминался, как и желание иметь ту работу, которая позволила бы применять приобретенные знания и навыки (вероятно, их приобретение уже подразумевало уверенность в том, что они будут востребованы).

Предпринимались попытки и сравнительных исследований. Известная в то время работа Я. Горяинова и Я. Иоффе была посвящена сравнению ценностных предпочтений немецких и российских подростков [30]. Первая ее часть является пересказом статьи «Идеалы рабочей молодежи», опубликованной в немецком журнале «Педагогическая психология». Ряду школьников в качестве темы для сочинения предлагался вопрос: как они использовали бы крупную сумму денег, неожиданно оказавшуюся в их распоряжении? В результате анализа полученных ответов немецкие исследователи констатировали наличие «здорового ядра» в немецкой рабочей молодежи, любовь к справедливости, стремление к социальному равенству, привязанность к производству. В статье русских авторов объективность этой работы подвергается сомнению и выражается несогласие с интерпретацией полученных данных. Они рассматриваются как отражение мелкобуржуазного инстинкта, преобладания частных интересов над общественными, отсутствия классового самосознания.

С целью выявления глобальных различий буржуазных и коммунистических идеалов рабочей молодежи двух стран аналогичное исследование было предпринято в Самаре. Вопрос для сочинения предлагался сходный: «Что бы ты сделал, если бы выиграл по займу большую сумму денег?»

В соответствии с полученными ответами школьники тринадцати-четырнадцати лет были разделены на пять категорий. К первой (37 работ) отнесли высказывания детей, выражающие безусловное доминирование «интересов социалистического строительства» над какими-либо другими мотивами. Ко второй категории (95 работ) относились высказывания, также выявляющие основы социалистического мировоззрения, но с незначительными вкраплениями личных устремлений. Третья категория (127 работ) характеризовалась доминированием личных интересов над общественными с тенденцией заботиться в первую очередь о себе и об узкой социальной среде, а потом уже о государстве. В ответах четвертой категории (88 работ) выражалось стремление удовлетворить мелкие бытовые нужды, а «интересы социалистического строительства» не упоминались вовсе. В пятой категории (11 работ) содержались ответы — образцы «буржуазных настроений», чуждых и вредных для нового строя.

Несмотря на неоднозначность полученных данных, авторы статьи делали вывод, что отношение к труду у российских подростков все же в корне иное, чем у немецких, видящих в труде «проклятие», а не честь, доблесть и героизм. Кроме того, в сочинениях отечественных школьников была установлена взаимозависимость между категориями их ответов, социальным происхождением и классовой принадлежностью, а также связь между качеством ответа и принадлежностью детей к пионеротряду. В заключение авторы высказывали пожелание, адресованное общественно-политическим организациям Самары, оказать решительное сопротивление явлениям общественно-политической отсталости и преодолеть элементы идеологии, чуждой пролетариату.

В социологических исследованиях данного периода придавалось особое значение вопросу о детских идеалах. Подчеркивалась необходимость централизованной организации такого рода работы — строго систематизированной, с периодическими повторами и привлечением к ней широких педагогических кругов. Проведением подобных

исследований отчасти занимался Центральный Педологический Институт (впоследствии Педологический Отдел Научно-Педагогического Института Методов Школьной Работы). В книге Н. Рыбникова «Интересы современного школьника» [69] соответствия детских идеалов идеологическим представлениям о новом обществе рассматривались как один из основных критериев успешности функционирования всей воспитательной системы. Особое внимание уделялось, разумеется, влиянию социального фактора. В частности, для выявления профессиональных интересов молодежи было проведено единое анкетное исследование среди детей рабочих, крестьян, служащих, интеллигентов и ремесленников с единственным вопросом: кем бы мне больше всего хотелось быть в будущем? Ответ предлагалось дать с пояснением, причем формулировки вопросов (от первого лица) располагали к ответам в форме краткого сочинения. Анкеты были именными, кроме того, к ним прилагались справки из школы с общей оценкой способностей ученика (успевающий, средний, малоуспевающий).

Авторы исследования констатировали, что влияние революции сказывалось прежде всего на повышении интереса к профессиям, связанным с ручным и физическим трудом. Вместе с тем попали в разряд низкооплачиваемых профессии умственного труда. Разница между полами в отношении выбора профессий физического труда стала менее заметной. Среди профессий умственного труда, названных как наиболее предпочтительные, преобладали профессии учителя, конторщика, врача, инженера. Отмечалось, что дореволюционный школьник, (особенно деревенский) ценил профессию учителя гораздо выше. Девочки, как правило, отдавали предпочтение этой профессии в пять-шесть раз чаще, чем мальчики, причем у девочек с возрастом количество этих ответов учащалось, в то время как у мальчиков наблюдалась противоположная тенденция.

В отдельную категорию вошли ответы, в которых высказывалось желание заняться политической и общественной деятельностью (коммунистом, комиссаром,

политическим деятелем). Отмечалось, что школа эту категорию детей «общественников» оценивала не слишком высоко — большинство из них классифицировались как «средние». Правда, этот факт рассматривался интерпретаторами в связи с высокой общественной нагрузкой детей. Подобное желание высказывалось в основном детьми рабочих и крестьян, а у таких групп, как интеллигенция и ремесленники, такие ответы не встречались вовсе.

Проводились сравнения с данными дореволюционных исследований, а также с предшествующими опросами. При анализе полученных ответов учитывался прежде всего фактор семейной среды и устанавливались определенные соответствия между социальным происхождением ребенка и его профессиональными предпочтениями. При сравнении результатов нескольких, в том числе и дореволюционных исследований, было выявлено повышение интереса к искусству и связанной с ним деятельности, причем девочки чаще высказывали предпочтение профессии актера, певца и музыканта, а мальчики предпочитали профессию художника. Подобные ответы давали в основном дети интеллигенции и служащих, вдвое реже — крестьяне. При этом мечтающие о работе в области искусства имели достаточно высокую оценку со стороны школы (прежде всего «художники»).

Одной из характерных особенностей результатов послереволюционных исследований являлось увеличение количества ответов с указанием на специальности, связанные с техникой и индустрией (в ущерб другим интеллектуальным профессиям). Дети, высказавшие предпочтение профессиям инженера, техника и ученого имели высокую общую оценку со стороны школы. Подчеркивалось, что в перечне ответов на последние анкеты почти отсутствовали профессии, по которым революция нанесла серьезный удар (священника, торговца, «дворянина»).

Что касается мотивировки, то чаще прочих приводились следующие: личного характера (заинтересованность, склонность и т. д.), неопределенные, политические, материальные, желание использовать уже имеющиеся

знания и навыки, альтруизм, желание родителей. Сравнивая результаты обследования профессиональных идеалов российских и иностранных школьников, авторы исследования отмечали своеобразный «идеализм» первых: отечественные школьники меньше западных (например, швейцарских) сверстников считались с реальным осуществлением своих мечтаний. Кроме того, западные школьники в два раза чаще приводили в качестве мотивировки материальную заинтересованность, к тому же у отечественных школьников количество таких ответов с возрастом уменьшалось, а альтруистическая мотивировка встречалась чаще. В интерпретации уделялось особое значение этому аспекту и подчеркивалось, что дети крестьян давали наибольшее количество альтруистических мотивировок.

Особые анкеты были подготовлены для выявления личных идеалов школьников. Вопрос формулировался так: «На кого бы мне больше всего хотелось быть похожим из тех людей, которых я видел или о ком слышал, читал? Почему именно на него?» Ответы о личных идеалах группировались по следующим категориям: лица из окружающей среды (родители, родственники, знакомые — «местные идеалы», на эту категорию, как правило, приходилась почти половина ответов); общественные деятели (исторические и современные политики, а также писатели); литературные герои. Среди знакомых как идеал чаще всего назывался учитель.

В указаниях на мотивировки выбора личностного идеала встречалось множество неопределенных ответов. Более отчетливые мотивировки включали ссылки на то или иное качество характера (доброта, интеллектуальные свойства, героизм, энергичность и т. д.). Девочки нередко упоминали мотивировки, имеющие эстетическую основу, мальчики же чаще обращали внимание на физическую силу. По сравнению с результатами дореволюционных исследований процент мотивов материального характера оказался ниже, при этом подобная мотивировка чаще всего упоминалась детьми рабочих (9, 2%), крестьян (6, 3%), ремесленников (6, 0%), служащих и представителей

свободных профессий (2, 8%). В этой связи авторами исследования делался вывод: чем обеспеченней социальная группа, тем реже встречаются мотивы материального порядка. Мотивировки, апеллирующие к интеллектуальным свойствам, встречались у детей интеллигенции и служащих вдвое чаще, чем у детей рабочих и крестьян. Что касается нравственных качеств, то они, напротив, чаще упоминались потомками рабочих и крестьян. Значение материальных, как и эстетических мотивировок с возрастом сокращалось, а ссылки на интеллектуальные и нравственные свойства возрастали.

«Местные идеалы» чаще встречались в младших возрастных группах и оказывались характерны для детей ремесленников и служащих. Отмечалось, что представления об идеалах в значительной степени определяются принадлежностью к той или иной социально-производственной группе, так, дети рабочих давали наибольший процент предпочтения общественным и политическим деятелям, а дети служащих и интеллигенции чаще других упоминали деятелей культуры и искусства. Исследование выявило меньший процент «местных идеалов» сравнительно с прежними опросами, в том числе и дореволюционными исследованиями, в основном за счет увеличения числа общественных и историко-литературных идеалов. Чаще всего называли Ленина и Пушкина, но в целом эта категория идеалов оказалась насыщена именами послереволюционной современности. (Интересно, что иностранцы, путешествующие по России, и по сей день отмечают, что преклонение россиян перед поэтическим талантом напоминает политический культ.)

Еще один раздел анкеты включал вопрос о мечтах школьников и формулировался просто: «Что бы я хотел иметь?» Ответы были с некоторой натяжкой разбиты на две категории — мечты о материальных и нематериальных благах (здесь же подразумевались и свойства характера). Вторая категория вбирала 14, 5% от общего количества ответов. В нее входили упоминания о таланте, образованности, квалификации, хорошей памяти, уме, энергии

и доброте. Кроме того, из нематериальных благ назывались: счастье, свобода, слава, нормальная семья.

В числе материальных интересов упоминались дом с обстановкой, деньги, домашние животные (корова, лошадь, собака, свинья и т. д.), одежда, книги, пища, орудия производства, музыкальные инструменты, средства передвижения (велосипед, автомобиль, лодка), оружие, игрушки. По сравнению с предыдущими исследованиями отмечалось усиление желания иметь собственный дом или квартиру, что интерпретаторами связывалось с усилением жилищного кризиса. Кроме того, указывалось на снижение процента пожеланий иметь книги и музыкальные инструменты, что отчасти могло свидетельствовать о падении интереса к литературе и искусству. Отмечалось также, что почти не имеется упоминаний о фантастических и недостижимых вещах, мечты школьника были реалистичными.

Отдельный вопрос анкеты посвящался выявлению читательских интересов школьников. При классификации ответов отмечалось, что предпочтение отдают прежде всего повестям и рассказам, приключениям и путешествиям, научной или научно-популярной литературе и, наконец, сказкам. Наибольшее увлечение последним жанром проявляли дети рабочих, за ними — дети ремесленников, служащих, интеллигентов и крестьян. По поводу отношения к сказкам авторы исследования подчеркивали, что общее неблагополучие и безотрадность окружающего обостряет склонность ребенка к мечтам, которые компенсируют тяжесть и давление реальности.

Отмечалось, что существует определенный порядок развития и угасания читательских интересов детей в зависимости от возраста. Так, например, по мере взросления ребенка возрастал его интерес к научной литературе, повестям и романам; сначала усиливался, а потом снижался интерес к приключенческой литературе и, разумеется, падал интерес к сказкам. Мальчики отдавали большее предпочтение приключенческой и научной литературе, а также естествознанию. Девочки же предпочитали повести, рассказы и сказки.

В целом можно констатировать определенную разносторонность в социологических исследованиях данного периода, посвященных выявлению социально-культурных идеалов учащихся и просвещенцев. При этом интерпретация полученных результатов зачастую отличалась некоторой наивностью. Так, например, стирание различий между полами в отношении к физической работе воспринималось исключительно как положительный момент, а низведение профессий умственного труда в разряд непрестижных далеко не всегда сопровождалось тревогой и рекомендациями исправить подобное положение. Падение интереса к профессии учителя связывалось в основном со страхом перед сложностью условий работы, но не с недостаточной заинтересованностью в процессе обучения как таковом. Ребята, отдающие предпочтение общественной деятельности и характеризующиеся школой как слабые, не вызывали подозрения в качествах карьеризма, а их неуспеваемость преимущественно объяснялась высокой нагрузкой по общественной работе. Не вызывал также беспокойства и констатируемый исследователями недостаток реалистичного отношения детей к возможности осуществить свои профессиональные устремления, поскольку в любом ответе исследователи пытались в первую очередь обнаружить элементы коллективистского альтруизма.

3.5. Бюджет времени учащегося

При изучении мировоззрения особенно важным являлось исследование его «бюджета времени», это было также связано и с проблемами научной организации труда, и с определением возможностей для удовлетворения культурных запросов. Существовали разнообразные формы учета бюджета времени: описательные анкеты с предустановленным рядом вопросов; табличные или цифровые сводки (сплошное перечисление видов деятельности и затраченного на них времени); графические

наглядные схемы — хронокарты, учитывающие порядок, в котором совершаются различные действия. Последняя форма давала представление как о количестве времени, затраченного на данную работу, так и о времени суток, когда эта работа протекала; предопределяя степень точности и подробности регистрации (в хронокарте, как правило, должен был воспроизводиться с точностью до четверти часа абсолютно всякий расход времени); кроме того, такая форма была наглядной и негромоздкой [8;9].

Хронометрировать предлагалось сутки, а не только рабочий день; запись расхода времени велась по крайней мере одну неделю; для более четкого представления о рас-порядке дня у семейных людей хронокарту следовало заполнять каждому взрослому члену семьи обследуемого; хронометрирование должно было проводиться одними и теми же лицами несколько раз, особенно в те периоды, когда бюджет времени резко менялся (периоды отпуска, смены сезонов, болезни); прежде, чем приступить к фиксированию своего бюджета времени, следовало несколько недель посвятить тренировке, заполняя пробные формы.

При этом рекомендовалось проводить классификацию видов занятий, разделяя их в первую очередь на занятия по необходимости и занятия по свободному влечению. В первый разряд попадали служебная работа, побочный заработок, работы по домашнему хозяйству, затраты времени на повышение квалификации и на дорогу в одной из вышеперечисленных сфер деятельности. Во втором разряде учитывались общественная работа; пользование культблагами (чтение газет, книг и журналов, занятия музыкой и пением, посещение библиотек, лекций, кружков, спектаклей, вечеров, концертов, кино, экскурсий, а также танцы и «ухаживание»); творчество (литературное, музыкальное, живопись и т. д.); выход в гости («товарищеские беседы», «игра в шашки и шахматы», «игра в карты и лото», «пьянка»); посещение церкви; прогулки на свежем воздухе; бездеятельный отдых; принятие пищи; сон. Кроме того, рекомендовалось составлять отдельные хронокарты, посвященные производственной работе, общественной

работе, побочным заработкам, самообразованию, повышению квалификации, домашнему хозяйству, приему пищи, отдыху, сну [9;45].

Практиковалось составление хронокарт, классифицированных по отдельным видам досуга (с условным значком, обозначающим удовлетворенность или недовольство посещением какого-либо культурного учреждения). Рекомендовалось также всесторонне учитывать культурную работу, которая ведется в союзных домах отдыха, уделять внимание «самоучкам-индивидуалам», кропотливо изучать записки, подаваемые лекторам в кружках.

В статье А. Канчеева «4 обследования» [42] нашли отражение итоги изучения различных сторон жизни преподавателя школы первой ступени. По бюджету времени были опрошены учителя сельских трудшкол, политпросветчики, воспитатели детских домов, преподаватели техникумов и профшкол, технические работники. Для указания количества затрат времени предлагались следующие рубрики:

- 1) непосредственно педагогическая работа;
- 2) заседания в школьных советах и комиссиях;
- 3) домашние подготовительные занятия по профессиональной деятельности;
- 4) общее самообразование дома и в методических кружках;
- 5) добавочный заработок;
- 6) общественная работа;
- 7) чтение газет и журналов;
- 8) сон.

В выводах констатировалась абсолютная недостаточность зарплаты, проблемы с питанием, невозможность удовлетворить минимум растущих культурных потребностей, непригодные жилищные условия (отсутствие должной площади, вентиляции, отопления, освещения), невозможность самообразования и подорванное здоровье педагога (угрожающая частота заболеваний туберкулезом, неврас-

тением, неврозом сердца, пороком сердца и т. д.). В заключении содержалось требование обратить внимание на жалобы о беспрестанных переводах, порождающих неуверенность в возможности удержаться на одном месте, ухудшение самочувствия и снижение продуктивности. Вообще для большинства подобных исследований характерна констатация перегрузок, «изнашивания высококвалифицированной рабочей силы», необходимости срочно менять положение дел.

Сборник Научно-Педагогического Института Методов Школьной Работы «Бюджет времени школьника» был посвящен выработке метода, позволяющего выявлять не только разновидности деятельности школьника, но и индивидуальные особенности обследуемых ребят, а также детских коллективов. При этом ставилась цель выработать на основе учета бюджета времени способ всестороннего изучения жизнедеятельности человека вообще. Понятие бюджета времени вбирало в себя полный комплекс вопросов, связанных с распределением всех 24 часов суток отдельным человеком или коллективом. Такое расширенное толкование данного понятия было вызвано рядом потребностей, которые представлялись исследователям особенно насущными, связанными с рационализацией работы и отдыха, целенаправленным использованием индивидуальных и общественных сил, оздоровлением быта.

В программной статье этого сборника, написанной М. Бернштейном, «Зачем и как мы изучаем бюджет времени школьника» [8] отмечалось, что самостоятельный учет своего бюджета времени может более или менее добросовестно выполняться детьми не младше 12–13 лет. Критерий отбора обследуемых сводился к необходимости отразить в исследовании различные категории и типы учащихся в зависимости от половых, возрастных и социальных признаков, например, принадлежности к какому-либо общественному течению (прежде всего, конечно, к пионерскому движению).

Подчеркивалась необходимость предварительной тренировки обследуемых, к примеру, многие дети, особенно

крестьянские, просто не умели пользоваться часами, а кроме того, мало кто имел часы при себе. В этой связи проводилась специальная педагогическая работа, направленная на приобретение навыков ориентации во времени (указывались места и государственные учреждения, где есть часы, способы определения времени по «косвенным признакам» — отправлению и прибытию поездов, фабричным гудкам, положению солнца). По крайней мере вопрос с оснащением должен был каким-то образом решаться до начала исследования, чтобы не возникали недоразумения, которые могут подорвать всю работу в целом (в некоторых учреждениях и общежитиях специально приобретались новые настенные часы).

Перед началом исследования требовалось подробное разъяснение необходимости и полезности предстоящей работы, возможности благодаря подобной фиксации упорядочить режим и более рационально использовать свой день. Фиксация статей расхода времени требовала выработки четких, лаконичных и общепринятых формулировок, а также рамок детализации и полноты регистрации. Значимость какого-либо вида работы определялась ее продолжительностью. Работа, выполняемая в пределах пятнадцати минут, в хронокарты не заносилась.

Общая классификация всех видов деятельности детей, как правило, сводилась к следующим положениям: сон, уход за собой (личная гигиена), прием пищи, школьные занятия (вся образовательная и воспитательная работа, в которую вовлечен ребенок в процессе обучения), пионерская или комсомольская работа, клубная работа (прежде всего, участие в работе общешкольного клуба, создаваемого в основном для «беспартийных» ребят параллельно с пионерским клубом), учебная работа на дому (включая самообразование), коллективное самообслуживание (эта статья касалась в основном детей из детдомов, пионердомов, трудовых коммун и т. д. и охватывала различного рода трудовые обязанности, например, приготовление пищи, уход за помещением, дежурства), работа в семье (участие ребенка в хозяйственной и профессиональной жизни

семьи, что особенно актуально было для детей крестьян), отдых (игры, развлечения, чтение, спорт), время, потраченное на дорогу, различные случайные и исключительные дела, которые не укладываются в данную классификацию. В графических хронокартах благодаря однократной отметке фиксировалось и количество затраченного времени, и час дня, поскольку такая хронокарта была снабжена и суточной сеткой, и классификацией рода деятельности. Количество времени определялось отметкой в квадрате часа, соответствующего времени суток (половина, четверть и т. д.).

Разумеется, социологические исследования по учету бюджета времени не исчерпывались лишь методическими разработками. Эти разработки достаточно активно воплощались на практике. Так, в работе И. Вайсмана «Культура и быт студенчества» [17] производился анализ условий быта университетской молодежи с целью выявления обстановки, в которой формируется мировоззрение и вырабатываются научные интересы «кадров новой интеллигенции». С учетом этих позиций в Ленинградском Государственном Университете было проведено анкетное обследование бюджета времени пятисот студентов. Учащиеся подразделялись на несколько типов в соответствии со степенью загруженности общественной работой и успеваемостью. Им предлагалось в течение десяти дней вести учет своего бюджета времени с точностью до четверти часа.

Велись следующие рубрики: занятия в университете, самообразование, служба (если имеется), общественная работа, кружковая работа, самообслуживание, развлечения, передвижения, принятие пищи, сон. По результатам исследования констатировалась загруженность студентов многообразными внеучебными обязанностями, регулярность посещения занятий, рост дисциплины и уровня профессиональной подготовки, а также коллективизма, идущего на смену «интеллигентскому индивидуализму». Но стихийное планирование рабочих и выходных дней, выявленное благодаря предпринятому обследованию, воспринималась как «хищническая растрата сил».

Экспедиционные обследования студенческих общежитий выявили полную непригодность многих помещений для труда и быта, неудовлетворительное освещение, отсутствие вентиляции, проблемы с отоплением, недостаток жилой площади, недопустимый уровень шума, отсутствие курительных комнат, антисанитарию. Несмотря на увеличение целеустремленности и жизнеспособности студентов, по дополнительно полученным из университетского медпункта сводкам отмечалось неблагополучие в сфере их здоровья, особенно частые нервные болезни. Кроме того, в анализе данных по затратам времени на самообразование и культурный досуг подчеркивалась опасность воспитания узких специалистов, лишенных организаторского размаха и глубины культурных запросов. Подчеркивалось требование тщательного обучения студентов рациональному планированию времени и выверенной работе общественных организаций по вопросам нагрузки студентов.

В статье Н. Бухгольц «Бюджет времени подростка» [15] был собран материал, полученный при обследовании одной из московских школ для детей, переросших свой педагогический возраст. По социальному составу школа являлась почти исключительно пролетарской. Целью этого исследования было не только выявление способов времяпрепровождения ребят, но и разработка рекомендаций по повышению их образовательного уровня; вся работа велась как одно из заданий по математике. В обработку вошло 50 хронокарт (мальчиков 54%, девочек 46%, средний возраст 15, 5 лет). Обследование велось в течение 20 дней. В результате были получены следующие данные:

1. Средняя продолжительность сна составляла 8,5 часа, что приближалось к норме сна взрослого человека, но эта достаточно высокая величина достигалась в основном за счет нерабочих дней. Неблагополучные жилищные условия и обстановка уплотненной квартиры зачастую не позволяли вовремя завершить необходимые дела и лечь спать.

2. Уход за собой занимал по утрам в среднем 15 минут, но, за исключением одного человека, никто не упоминал

вечернее умывание; перегруженные работой и различными обязанностями ребята ложились спать, не умываясь. За 20 дней лишь 20% ребят купались дома или в бане.

3. На еду в среднем уходил час времени подростка, 76% питались три раза в день, как правило, отмечая, что вместо завтрака и ужина пили чай.

4. Время на дорогу до школы в среднем занимало 40 минут, хотя амплитуда колебаний оказалась довольно значительной, что было вызвано обширностью примыкающего к школе района.

5. Школьная работа в среднем отнимала всего 4 часа рабочего дня подростка.

6. Учебные занятия на дому длились в среднем 2,3 часа.

7. Клубная и кружковая работа охватывала 32% опрошенных и занимала в среднем 2,2 часа. (Отмечалось, что в заполнении данной статьи участвовали в основном «беспартийные» подростки. В порядке предпочтения ими указывалось посещение школьного клуба, школьного уголка Ленина, кружка физмата, драмкружка, кружка профориентации).

8. В общественную работу были вовлечены 56% подростков, при этом назывались следующие виды деятельности: пионерработа, участие в собраниях учкома, работа в стенгазете, работа в «санитарной ячейке» и т. д. Для всех обследованных подростков суммарная средняя величина общественной работы составляла всего 35 минут.

9. В разделе свободных занятий (в среднем 2,2 часа) в порядке предпочтения упоминались: чтение, рисование, посещение театра и кино, игра на рояле, игра в шашки и т. д. Всего 8% подростков указали на занятия физкультурой, 4% вообще не имели свободных занятий.

10. Дополнительно была введена графа свободного времени, не занятого определенным занятием («буза»). Средняя величина составляла здесь 2 часа.

11. В особую рубрику было выделено время, затраченное на прогулки (его указали только 28% обследуемых, средняя продолжительность также 2 часа). Хожdenие в гости не носило характера периодического явления, о нем

упоминало лишь 22% подростков, имея в виду в основном праздничные дни.

12. Работа в помощь семье занимала в среднем 1,8 часа, хотя амплитуда колебаний была от 0,5 часа до 5 часов. Упоминалось хождение по магазинам, уборка, топка печей, приготовление пищи, стирка и т. д.

Из сопоставления бюджета времени девочек и мальчиков следовало, что девочки-подростки спали в среднем на 20 минут дольше, но больше работали по дому и меньше отдыхали. Основными различиями хронокарт детей из рабочих семей и семей совслужащих являлись данные о средних величинах сна и общественной работы. Отмечалось, что подросток из пролетарской семьи и меньше спит, и больше времени уделяет общественной и организованной коллективной работе, что объяснялось несходством «мелкобуржуазной идеологии» семей совслужащих и «здорового настроения рабочего молодняка».

Кроме того, проводилось типологическое разделение хронокарт, выявляющих «подростка-активиста» и «подростка-домхоза» (загруженного домашними обязанностями). При рассмотрении индивидуальных карт отмечалась монотонность дня подростка, в подавляющем большинстве случаев все виды его деятельности исчерпывались достаточно ограниченным набором. Отмечался и крайне низкий показатель посещений подростками театров, кино, музеев, выставок и экскурсий. В заключение подчеркивалось, что материал хронокарт лучше, чем анкетирование или обследование на дому выявляет окружающую среду подростка, дает представление о характере его жизнедеятельности и интересов. Опыт учета времени должен был научить подростка не только фиксировать свою работу, но и выполнять ее собранно, целеустремленно, ответственно. Стремление «организовать самого себя» в соответствии с общественными интересами, умение «уплотняться и сжиматься» в своей работе рассматривалось как важнейшее из качеств, необходимых человеку нового общества.

В статье Е. Стерлиговой «Сравнительный бюджет времени разных групп детей» [75] нашли отражение

материалы исследования подростков подмосковного Щелковского района. Возраст обследуемых составлял от 13 до 16 лет. Соотношение мальчиков и девочек было равным. Весь контингент состоял из трех групп: подростков детского дома, подростков фабричной школы-семилетки, деревенских подростков, посещающих школу при том же детском доме. Отношение подростков к заполнению хронокарт было различным в каждой из трех групп. Детдомовцам подобная работа оказалась не в новинку, они легко справлялись, но не всегда проявляли должную аккуратность, поскольку привычка несколько притупляла интерес. Подростки фабричной школы выражали энтузиазм и вели учет, стараясь соблюдать все предписанные правила. Деревенские подростки отличались подозрительностью и, несмотря на детальные разъяснения, фиксировали свой бюджет времени без особой охоты.

По обследованию первой группы были получены такие данные: сон занимал у детей в среднем 9,2 часа; уход за собой — 1 час; еда — 1,5 часа; на дорогу время не тратилось, поскольку школа была расположена на территории детского дома; школьные занятия занимали 5,5 часа; общественная работа — 2,6 часа; клубная работа — 1,8 часа; учеба на дому не фиксировалась, поскольку домашние задания выполнялись в школе и время, затраченное на подготовку, включалось в общую графу школьных занятий; графа «в помощь семье» не заполнялась; свободное время — 1,4 часа; коллективное самообслуживание — 1 час.

В ходе анализа составлялись сравнительные графики бюджета времени по отдельным статьям мальчиков и девочек. Разница в основном выражалась во времени, затраченном на школьные занятия (девочки отличались большей прилежностью в учебе и равнодушием к спорту) и, кроме того, во времени, посвященном домашним делам (девочки выполняли больше работы по дому). Составлялись и сравнительные графики по двум возрастным группам: 13–14 и 15–16 лет. Здесь различия сказывались в основном на времени, уходящем на общественные работы. Бюджет времени соответствующим образом менялся по выходным

дням и летом, поскольку учебная и общественная работа в эти периоды значительно снижалась, а ее место занимал организованный физический труд. Существовал и отдельный бюджет времени «партийного дня», который проводился с определенной регулярностью и отменял учебные занятия ради выполнения различной общественной и социально-полезной работы, не связанной с коллективным самообслуживанием. Отмечалось, что данный детский дом по организации своей работы являлся образцовым.

Представлялось интересным выявление сравнительных данных по бюджету времени подростка из фабрично-заводской среды. Были получены следующие данные: сон — 10,0 часа, уход за собой — 0,75, еда — 2, на дорогу — 0,6, школьные занятия — 2,9, общественная работа — 0,6, клубная работа (близко стоящая по характеру к общественной работе) — 0,35, учебные занятия дома — 1, физкультура и спорт — 0,51, работа в помощь семье — 2, свободное время — 3, случайные дела — 0,3. Как и в случае с первой группой подростков, составлялись специальные графики на основе разных данных в зависимости от пола и возраста опрашиваемых и графики бюджета времени выходных дней. Сопоставление средних величин, полученных после обработки хронокарт, позволяло выявить различия в характере досуга у различных категорий подростков.

Что касается бюджета времени подростков из крестьянской среды, то в нем обнаруживались существенные особенности, а именно: отсутствие некоторых «базовых» статей бюджета времени подростков из двух рассмотренных выше групп. График бюджета времени деревенского подростка представлял собой следующий перечень: сон — 10 часов, уход за собой — 0,5, еда — 2,4, на дорогу — 2,25, школьные занятия — 5,5, общественная работа — 0, работа в клубе — 0,5, учебные занятия дома — 0, свободная физкультура и спорт — 0, работа в помощь семье — 1, свободное время — 3, коллективное самообслуживание — 0, случайные дела — 0. Для бюджета времени воскресного дня характерным отличием являлось время, затрачиваемое деревенским подростком на работу в помощь семье —

6,5 часа. Отмечалось, что во все дни недели нагрузка у крестьянских детей весьма велика, а девочки практически не имели возможности пользоваться свободным временем. Впрочем, подчеркивалось и то, что чрезмерная загрузка различными обязанностями характерна для всех трех групп подростков. Причем перегрузка воспитанников детского дома шла в основном за счет умственных занятий, а детей фабричной среды и деревни как за счет умственного, так и за счет физического труда, что не могло благоприятно отражаться на их психофизическом состоянии.

В статье А. Гельмонта «Бюджет времени воспитанника детской сельскохозяйственной коммуны» [26] были собраны материалы по изучению хронокарт, заполненных 27 подростками 12–15 лет, предоставивших полные сведения о себе за период наблюдения в одну неделю. Коммуна располагалась недалеко от Витебска и представляла собой достаточно сложный хозяйственный организм, в ней велась «эксплуатация сада», обработка огородов, было развито птицеводство, свиноводство и т. д. Воспитанниками являлись в основном еврейские подростки. Руководством коммуны признавалась необходимость поставить опыт учета объективной нагрузки ребят с целью обезопасить их труд от лишнего и пагубного напряжения.

В качестве одного из наиболее предпочтительных методов исследования было принято изучение бюджета времени по той же системе Института Методов Школьной Работы. Данные весеннего учета нашли отражение в следующем перечне средних величин: сон — 9,61 часа в сутки, еда — 0,86, уход за собой — 1,2, коллективное самообслуживание — 1,75, самоорганизация и самоуправление — 0,28, сельскохозяйственный труд — 1,0, классные занятия — 3,72, учебные занятия дома — 1,3, клубная работа — 0,6, общественная работа — 0,3, свободное время — 2,2, на дорогу — 0,2, случайные дела — 0,1. Остаток времени приходился на те виды деятельности, которые в среднем занимали не больше пятнадцати минут в сутки. Составлялся также и отдельный график выходного дня, фиксирующий естественные изменения режима (увеличение

количества времени, затраченного на сон, уход за собой и свободные занятия).

Проводился тщательный учет амплитуд колебания для каждой рубрики по всем хронокартам, сравнительный анализ бюджета времени девочек и мальчиков, а также двух возрастных групп (12–13, 14–15 лет). Подробный дифференцированный анализ всех статей бюджета времени показал, что известная перегрузка работой имеет место и у мальчиков, и у девочек, а более или менее нормальная нагрузка констатировалась только в младшей возрастной группе.

В статье О. Ильинской «Опыт обследования бюджета времени подростков — воспитанников загородного детского дома» [39] были представлены материалы по сравнительному изучению детей двух отдельных детских домов, составляющих единый комплекс Малаховского детского городка. Цель исследования заключалась не только в выявлении степени нагрузки и ее влияния на здоровье подростка, но и в сравнении бюджета времени пионера и «беспартийного» подростка 14–16 лет. В одном из детдомов (№ 6) все дети были пионерами, практически полностью отсутствовали технические сотрудники, а во главе находился совет вожатых. В другом детдоме (№ 4) пионеры и комсомольцы составляли явное меньшинство. При этом отмечалось, что в детдоме смешанного типа сформировался достаточно сплоченный коллектив с постоянным составом, который ставит перед собой реальные задачи, в целом добивается их выполнения и соблюдает установленный распорядок.

Детдом № 6 представлял несколько иную картину. Начало его работы было ознаменовано общим подъемом успеваемости, внутреннего самоуправления и хозяйственной деятельности. Но вскоре выяснилось, что первоначальная успешность работы оказалась обусловленной лишь всплеском энтузиазма, а жизнь в доме налажена недостаточно, без должной определенности и размеренности. В составе воспитанников и руководителей произошли существенные изменения, но на момент исследования положение выправлялось не так скоро, как предполагалось.

В исследовании приводились данные по бюджету времени подростков обоих детдомов: сон — 9,4 часа у воспитанников обыкновенного детдома и 10,2 у детей из пионердома, уход за собой — 1,3 и 0,73, еда — 1,3 и 1, дорога — 0,9 и 0,63, школьные занятия — 3,03 и 2,75, общественная работа — 1,7 и 1,3, клубная работа — 0,25 и 0,02, учебные занятия дома — 0,6 и 0,2, физкультура — 0,54 и 0,54, свободное время — 3,3 и 4,7, самообслуживание — 1,25 и 0,9, болезнь — 0,03 и 0,2, случайные дела — 0,3 и 0,7.

По мнению исследователей, сравнительные данные показывали, что воспитанники пионердома имели меньшую нагрузку как по школьной, так и по общественной работе, а режим оказался в пионердоме менее отрегулированным, что, вероятно, было вызвано большей степенью самоуправления. Подчеркивалось, что вопросы самообслуживания в этом детдоме нуждаются во всестороннем пересмотре и упорядочении. Подобные результаты изучения признавались довольно неожиданными. В целом отмечалась несомненная польза подобных исследований, позволяющих на точно зафиксированном материале изучать, как организована жизнь ребенка, какие имеются достижения и недочеты в педагогической работе, какими личностными характеристиками обладают обследуемые подростки.

В заключительной статье М. Бернштейна «О чем говорят цифры» [10] давалась итоговая интерпретация данных, полученных в ходе исследования бюджета времени различных групп подростков. Отмечалось, что положение со сном оказалось не столь катастрофичным, как предполагалось. Кроме того, данные по продолжительности сна свидетельствовали о том, что у ребят, живущих в детских коллективах, сон организован более рационально и, как правило, более продолжителен. Неблагополучная ситуация по этому пункту складывалась в основном у московских подростков.

Что касается обязанностей по учебе и общественной работе, подчеркивалось, что за счет правильного чередования различных видов деятельности можно избежать

нежелательных перегрузок и даже увеличивать количество времени, затрачиваемого на пионерскую и комсомольскую работу. (При этом принималось во внимание, что оперирование средними величинами нивелирует индивидуальные различия, а в учете времени общественной работы особенно значительна неравномерность нагрузки детского «актива» и «пассива».) При определении продолжительности школьных занятий отмечалось, что общее количество времени, затрачиваемое на учебу, не вызывает особых опасений, но подчеркивалась необходимость более рациональной организации учебного процесса.

Некоторые данные свидетельствовали об определенном преимуществе детских домов в том, что касается соблюдения санитарно-гигиенических правил. Отмечалось, что режим дня у подростков, живущих в детских учреждениях, в целом рациональнее, нежели у детей из пролетарских и крестьянских семей, поскольку в детских домах и коммунах практически все виды деятельности доступны для рационального контроля и корректировки; воспитанникам не приходится тратить время на дорогу, регламентировано количество времени, затрачиваемого на сон, еду и отдых, почти исключены случайные дела. Предлагалось как можно больше внимания уделять объективным условиям и обстановке, в которых находятся подростки, всесторонне продумывать организацию не только учебного процесса, но и досуга, а также тесно взаимодействовать по этим вопросам с семьями, вплоть до осуществления постоянного наблюдения за выполнением рекомендуемых мер по корректировке жизнедеятельности ребенка.

Действительно, организации детских домов уделялось повышенное внимание с первых дней советской власти, но это было вызвано не столько общими гуманистическими соображениями, сколько прагматическим расчетом, что сироты и беспризорники наиболее приспособлены для того, чтобы сделаться носителями новых идеологических установок. Так, по свидетельству З. Гиппиус, уже в июне 1919-го года по Санкт-Петербургу совершали бодрые строевые прогулки детишки в одинаковых красных панам-

ках, отвлекаясь от праздности пребывания в реквизируемых аристократических особняках...

В целом из интерпретации результатов подобных исследований можно заключить, что воспитание подростка в детдоме, коммуне, интернате и подобных учреждениях было, по мнению стратегов просвещения в послереволюционной России, более предпочтительно, чем в обыкновенных семьях даже из тех социальных групп, которые не вызвали идеологической подозрительности. Это, по всей видимости, связано с общим подъемом рационально-сциентистского пафоса, с утопической романтикой преобразования общества и, прежде всего, самой природы человека. Влияние социальных факторов признавалось несравненно более значимым, чем врожденные предрасположенности, любая из которых не будучи преображена новым коллективистским инстинктом, рассматривалась как атавизм, требующий в лучшем случае корректировки или же радикального устранения. Этим стремлением к созданию рационально-совершенного человека вызваны постоянные поиски и изучение передовых социальных подразделений в детской среде, например, «детского актива» или «партийных» подростков, вовлеченных в деятельность пионерской и других общественных организаций.

3.6. Социология среды учащегося

В послереволюционной России стратеги образования ставили перед собой цель разработать методику, способную учитывать малейшие влияния социально-классовой среды, что позволило бы ускорить темпы «культурной переделки масс» благодаря выработке единого комплекса воздействий, формирующих личность. Правда, в некоторых исследованиях, как, например, в работе А. Гельмонта «Опыт социально-бытового обследования по краткой схеме» [28] отмечалась опасность стремления охватить среду сразу во всем ее многообразии и пытаться создать всеобъемлющие

схемы, которые вбирают в себя бесчисленное множество деталей и частных.

В данной работе подчеркивалась необходимость выработки более компактных и концентрированных схем социологического исследования условий и влияний среды, что требовало тщательного отбора актуальных компонентов, поиска критериев для наиболее симптоматичных показателей. В этом русле для повышения эффективности преподавания проводилось изучение средовых факторов семейно-бытового окружения учащихся полутора десятков прифабричных школ.

В работе выдвигалось требование тонкой дифференциации групп и прослоек в пределах установленных форм социальной принадлежности. Для проведения такой дифференциации среди родителей обследуемых детей использовались три показателя: профессия, место работы (предприятие, учреждение, цех или отделение), производственный стаж. Внутри каждой группы учитывались следующие основные компоненты жизни семьи: материально-экономические условия, быт ребенка в семье, культурное окружение, общественно-политическая ориентация.

В качестве показателей материально-экономических условий были рассмотрены: материальные ресурсы (месячный доход на душу семьи), жилищные условия (тип жилища и количество площади на человека), условия питания (количество питания в день, частота горячих мясных обедов в неделю, частота получения животных жиров — молока, масла или сала). Для характеристики быта ребенка в семье использовались следующие показатели: условия сна (количество, время и обстановка), труд (количественная и качественная нагрузка), досуг (место препровождения свободного времени), внимание к ребенку (помощь взрослых в занятиях и снабжение пособиями).

Для определения культурного уровня семейной среды были взяты такие параметры: грамотность и образование, наличие в семье газет и журналов, степень вовлечения в общественную работу. Для характеристики общественно-по-

литической направленности семейной среды также использовался показатель степени вовлеченности в общественную работу и отношения к церкви (посещают ли, кто именно).

Применялись методы интервью, анкетирования, экспедиционного обследования. Использовался ряд официальных сведений школы, предприятия, домоуправления; проводилось непосредственное обследование детей в классе; при посещениях на дому велись беседы с родителями. Испытание рекомендовалось проводить самому учителю, знающему детей, знакомому с родителями и способному использовать полученные сведения в своей повседневной работе.

С тех же позиций в 1928/29 учебном году под руководством Института Методов Школьной Работы было проведено обследование учащихся школы Краснопресненского района для трудных нервно-ослабленных детей. Данное обследование, нашедшее отражение в статье Е. Лившица «К методике изучения педагогики среды и ближайшего окружения» [50], имело целью выявление и изучение тех элементов среды, которые содействуют или препятствуют воспитанию детей в коммунистическом духе. В центре исследования находился «идеологический фонд семьи»: грамотность, культурные интересы, общественная активность, политическая направленность, отношение к религии, к современности, к производству, к партии, педагогическая направленность, материальные условия существования.

Использовалась следующая вопросная схема социально-бытового обследования:

- общие сведения о ребенке;
- состав семьи;
- социальное положение родителей (название предприятия и цеха, специальность, смена, зарплата); рекомендовалось наблюдать и описывать реальный экономический уровень семьи — сравнительное довольство, питание, одежду;

- сколько месяцев в течение трех последних лет кто-либо из родителей оставался безработным;
- жилищные условия (точный адрес и метраж квартиры; род жилища — спальня, дом — коммуна, частная квартира, новый дом); рекомендовалось наблюдать и описывать общий вид жилища, уют, санитарно-гигиеническое состояние;
- общий коридор и двор (санитарно-гигиеническое состояние; место игр, ближайшее окружение семьи, соседи и взаимоотношения с ними);
- идеология семьи (грамотность, выписывают ли газеты и журналы, в каких общественных организациях участвуют члены семьи, партийность); рекомендовалось наблюдать и описывать общую политическую направленность семьи, наличие икон, портретов вождей, политико-просветительских плакатов, высказывания членов семьи по злободневным вопросам, отношение к школе и производству как к глобальным процессам преобразования общества;
- досуг (чтение, развлечения, самообразование);
- отношение членов семьи к ребенку; рекомендовалось наблюдать и максимально подробно фиксировать характер заботы о ребенке, его трудовую нагрузку, особенности его реакций и поведения, представления семьи о будущем ребенка, жалобы на трудности ребенка, а также общее впечатление от атмосферы, царившей в семье — склочности, озлобления или взаимного уважения и поддержки.

Сбор сведений проводился путем опроса, экспедиционных обследований на дому, длительного наблюдения, анкетирования. Ребятам давались специальные письменные задания на темы, освещающие какую-либо из сторон исследования. Подчеркивалось, что для эффективности данного метода необходимо участие в работе тех лиц, которые особенно близки данной среде и пользуются ее доверием, прежде всего учителей и работников школы, где проводилось обследование.

Особое внимание уделялось рубрикам идеологии семьи и отношения семьи к ребенку. По результатам обследования политическая направленность семьи классифицировалась по трем категориям:

1) отрицательная направленность — несочувственное или враждебное отношение к существующему строю, принадлежность к сектантской организации, наличие икон, отрицательное отношение к комсомолу и пионер-организациям;

2) смешанная направленность;

3) положительная направленность — один из родителей коммунист, есть близкие партии члены семьи, яркое сочувствие новому, активный интерес к строительству и росту производства, участие в общественной работе.

Отношение семьи к ребенку также подразделялось на три категории:

1) неблагоприятное — отсутствие всяких забот или забота только о пище и одежде, отсутствие интереса к школе, физические наказания;

2) частично благоприятное — интерес к процессу образования ребенка, активная роль в воспитании, но без заметного сочувствия советской педагогике;

3) благоприятное — поощрение детской самостоятельности, доверие, элементы коммунистического воспитания с целевой установкой сформировать активного коммуниста, общественника.

На фоне низкого экономического уровня, тяжелых жилищных и санитарно-гигиенических условий отмечалась высокая степень нервно-психической заболеваемости в обследуемых семьях. Было также отмечено, что свое основное время дети проводят вне дома, и досуг их толком не организован. По вопросу о культурно-общественном уровне семей констатировался высокий процент безграмотных и малограмотных, низкий уровень педагогики — использование физического воздействия на детей, недостаток доверительных отношений и помощи в учебном процессе. Но в целом подчеркивалось, что результаты исследования положительны — 100% семей ориентировались

в воспитании на образование, а не «на ремесло», 80% семей интересовались работой школы, 50% поощряли детскую самостоятельность. Сходными оказались результаты и по идеологической ориентации обследуемых семей.

По результатам обследования были намечен ряд конкретных задач: вовлечь родителей в работу по ликвидации безграмотности, используя клубные и фабричные кружки; всемерно повышать у детей культуру чтения; вести систематическую работу по антирелигиозному воспитанию детей и родителей; организовать досуг ребят, расширяя сеть кружков и библиотек; проводить регулярные индивидуальные и групповые встречи с родителями по особенно важным вопросам воспитания (развенчание церкви, изживание физических наказаний, организация «домашних уголков» детей для работы); учитывать в педагогическом процессе взаимовлияние общественной работы и учебной программы.

В статье С. Пантелеевой «Опыт обследования семьи в одной из групп 57-й школы Краснопресненского района» [61], как способ воплощения на практике несколько наивных рекомендаций, выработанных на основе результатов социологических исследований, был указан ряд примеров приведения в соответствие общественно-полезной работы и программного материала школы второй ступени:

Биология — тема «Нервная система» — проведение антинаркотической кампании.

Родной язык — тема «Старый и новый быт в городе и деревне» — чтение дома родителям вслух антирелигиозной литературы.

Обществоведение — тема «Эпоха империализма и Октябрьская революция» — организовать в школе уголок МОПРа (Международная организация помощи борцам революции).

Физика — тема «Теплота» — устройство термосов для хозяйственных нужд в семье.

Физика — тема «Воздух» — обследование вентиляции в жилых помещениях и на фабриках по заданию комиссий по охране труда.

Для изучения условий и влияний среды проводились специальные социологические исследования, посвященные особенностям менталитета и восприятия у малых народностей. Так, статья А. Шуберта «Проблема среды и воспитания в условиях жизни нацмен» [87] написана по результатам исследования, основной задачей которого являлась выработка методов изучения ребенка — представителя национального меньшинства. В программу плана обследования вошли темы:

Семья (состав, экономическое положение, жилищные условия, питание, одежда, общественно-политическая активность, культурный уровень), родители (возраст, род деятельности, здоровье), ход физического развития и статус ребенка, педагогика семьи (забота о материальных и санитарно-гигиенических условиях жизни ребенка, его режим дня, употребление им табака и алкоголя, вовлечение его в трудовую деятельность, организация досуга, отношение родителей к школе), культурно-личностный облик ребенка (кругозор, идеология, речь, счет, особенности мышления, ориентировка в пространстве и времени, школьные и внешкольные навыки), «туземная» школа и особенности педагогического процесса.

Основными методами работы являлись наблюдения, эксперимент, опрос (как анкета, так и интервью), собирание предметов материальной деятельности детей (рисунков, поделок), их игрушек, музыкальных инструментов и песен, сбор готовых сводных данных разных учреждений (отчеты, статистические данные), изучение школьных работ (тетрадей, стенгазет) и документов, которые характеризуют собой программы, методы и организационно-планировочную работу школы (планы, протоколы заседания), фотографирование, зарисовки.

Были предприняты экспедиции на Алтай и на Байкал. Состояли они в основном из студентов — педологов Московских вузов. Объектом исследования являлись преимущественно тунгусы и ойраты, родами деятельности которых являлись скотоводство, охота и земледелие. Из религиозных влияний в данных областях сохранялось

некоторое воздействие шаманизма и православия (результат деятельности миссионеров). Как одна из основных средовых особенностей рассматривались остатки родового быта и установка на коллективизм (ярко выраженное стремление к взаимопомощи, отсутствие семейной замкнутости, редкое упоминание личных потребностей в ответах на вопросы исследователей). Подобная установка представлялась хорошей основой для организации более высоких форм социалистического коллективизма и общественного воспитания ребят.

В то же время отмечалась экономическая и социальная независимость ребенка, который был уже в состоянии наравне со взрослыми участвовать в охоте и кочевьях; сказывалось отсутствие принуждения в вопросах образования и трудовой деятельности. Посещение школы зависело только от желания самого ребенка. В исследовании подчеркивались и вредоносные факторы среды — антисанитария в семьях, перешедших на оседлый образ жизни (жизнь в замкнутом помещении при сохранении привычек, свойственных кочевнику), а также скудность питания, отсутствие режима приема пищи и нерациональность ее употребления.

Были выявлены особенности образовательного процесса — высокая степень неуспеваемости детей, утомляемость на уроках, плохая посещаемость. При этом отмечалась их выдержка и выносливость в привычном для них труде (при длительных переходах, неизбежных в оленеводстве, и высокой физической нагрузке в работах по домашнему хозяйству). Детям тунгусам и ойратам была свойственна неразвитость абстрактного мышления (в минимально отвлеченных формулировках, счете и т. д.), а также острая наблюдательность и превосходная ориентировка в окружающем пространстве.

Низкие данные были получены при словесном тестировании, но по зрительно-двигательным тестам данные совпадали с московскими стандартами. Подавляющее число тунгусов и ойратов (как детей, так и взрослых) оказалось совершенно неосведомленным относительно

всего, что выходило за пределы их жизни и быта. Для них была характерна неграмотность и малая общественно-политическая активность, что отчасти объяснялось фактором географической изолированности, отчасти традиционными особенностями труда и быта.

В интерпретации материала акцентировалось внимание на своеобразии этнической педагогики среды, в частности, на большей эффективности самообучения «туземцев» благодаря местному устному преданию и непосредственному жизненному опыту, нежели обучения средствами и методами школьной программы. Подчеркивалось также, что в силу исключительной зрительно-пространственной восприимчивости детей — представителей данных народностей — важное значение в деле их просвещения имеет наглядный метод, разнообразно организованная материальная среда и учет школьной программой специфических видов одаренности.

Подобные исследования безусловно заключали в себе существенную научную ценность, но, к сожалению, сциентистский пафос рационального преобразования мира и природы человека зачастую принимал гротескные черты. В качестве примера стремления к тотальной регламентации частной жизни можно привести некоторые параметры сокращенных схем обследования семьи, подготовленных Институтом Методов Школьной Работы [50] (см. вставку).

В качестве дефектов этой схемы обследования отмечалась сложность формулировок, требование большого количества времени для ее заполнения, необходимость повторных обследований. При этом подчеркивалось, что схема дает возможность не только получить общее представление о среде ребенка, но и дифференцированные показатели, конкретные данные о ее структуре и чертах, которые свидетельствуют о движении к новому обществу.

В целях выявления профессиональной ориентации подростка был также проведен ряд социологических исследований, близких по методике работам, посвященным общему изучению семейной среды. В статье А. Шуберта «Методы испытания профессиональной пригодности

ПЕДАГОГИКА СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ

А. ЗАБОТА И УХОД ЗА ДЕТЬМИ

- 1) забота о сне ребенка (режим, используемая мебель, сколько человек в комнате, уровень шума)
- 2) гигиенический уход за ребенком (указать наличие отдельного полотенца, зубной щетки, посуды, часто ли меняется белье)
- 3) снабжение ребенка пособиями (учебники, книжки, принадлежности для рисования, инструменты, материал для ручного труда, физкультурные принадлежности и т. д.)
- 4) выполнение ребенком домашнего труда (перечень видов работ и затрачиваемое на них время — хождение за покупками, уборка, приготовление пищи, топка печки, мытье посуды, стирка, уход за скотиной, занятия с младшими детьми и т. д.)
- 5) организация досуга (род развлечения — игры, рукоделие, чтение, спорт; место — дом, коридор, двор, улица, клуб, кружок, библиотека, техстанция и т. д.; коллектив — со взрослыми, со сверстниками, нет коллектива; есть ли контроль за ребенком в часы досуга)

Б. МЕРЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ И ПОДХОД К РЕБЕНКУ

- 1) применение наказаний (выговоры, окрики, лишение еды, гулянья, карманных денег, сладостей, телесные наказания, жестокое избиение)
- 2) доверительный подход к ребенку (товарищеские отношения в семье, откровенность, всесторонний обмен впечатлениями)

В. ИНТЕРЕС К ВОПРОСАМ ВОСПИТАНИЯ

- 1) посещение педагогических собраний (детсад, школа, педконсультация, лекции, выставки, экскурсии и т. д.)
- 2) чтение педагогической литературы (брошюры, журналы, газеты)
- 3) обращения за педагогическим советом (к учителю, руководителю, пионервожатому, общественнику и т. д.)
- 4) осведомленность о товарищах ребенка
- 5) осведомленность о воспитательной работе в школе (успеваемость, поведение, общественная работа)
- 6) помощь ребенку в школьных занятиях
- 7) помощь ребенку в ручном труде, массовых затеях, общественной работе
- 8) руководство детским чтением (кто руководит, доставляет книги, читает, рассказывает и т. д.)

- 9) с кем дети чаще всего остаются дома, когда родители уходят на работу

Г. С КЕМ В СЕМЬЕ У РЕБЕНКА НАИБОЛЕЕ БЛАГОПРИЯТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, КАКИЕ ИНТЕРЕСЫ ОБЪЕДИНЯЮТ (В СООТВЕТСТВИИ С ОБЩЕЙ КАРТОЧКОЙ СЕМЬИ)

Д. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ИДЕАЛЫ СЕМЬИ

- 1) кем бы хотели видеть своего ребенка, когда он вырастет
- 2) предпочитаете школьное образование или обучение ремеслу
- 3) какое хотели бы дать воспитание (национальное/интернациональное; религиозное/антирелигиозное)
- 4) отношение к пионерской организации
- 5) хотите ли, чтобы ребенок был коммунистом
- 6) какие имеете пожелания школе

МАТЕРИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ

А. ОБСТАНОВКА И МЕБЕЛЬ (количество кроватей/коек, столов, табуретов/стульев, шкафов, отметить, есть ли трюмо, комод/буфет, граммофон, радио — наушник/громкоговоритель, занавески, скатерти, тканевые одеяла; что покупное и что самодельное)

Б. Одежда

- 1) внешний вид (свежая/ветхая; заплатанная/рваная; собственная/обноски)
- 2) гардероб на каждого члена семьи (сколько пар белья, чулок, костюмов, обуви, галош, пальто)

В. ПИТАНИЕ (режим; завтрак — чай/молоко, хлеб/булка, картофель/каша, масло/сыр; обед — постные блюда, мясо/рыба, сладкое; ужин — чай/молоко, хлеб/булка, картофель/каша, масло/сыр; сколько раз в день принимается горячее)

Г. ИСТОЧНИКИ СНАБЖЕНИЯ ПРОДУКТАМИ (использование карточек, приобретение продуктов в свободной продаже)

ЖИЛИЩНО-БЫТОВЫЕ УСЛОВИЯ

А. ХАРАКТЕР ЖИЛИЩА (спальня, дом — коммуна, жилтоварищество, аренда, ЖСК)

Б. Род помещения (квартира, комната, угол, какой этаж)

В. Жилая площадь (метраж)

Г. Удобства (электричество, центральное отопление, водопровод, канализация, прачечная)

Д. Двор (загроможденный/благоустроенный)

Е. Приспособленность помещения к культурному обслуживанию (детская комната; красный уголок; оборудование для физкультуры)

СЕМЕЙНО-БЫТОВАЯ ОБСТАНОВКА И СОСЕДСТВО

А. ОТНОШЕНИЯ ВНУТРИ СЕМЬИ

- 1) элементы благополучия (спаянность, общая ли касса, семейные беседы и чтение вслух)
- 2) элементы распада семьи (семья на стороне, внебрачные связи, совместная жизнь разведенных)
- 3) семейные конфликты (характер и причины)

Б. БЛИЗОСТЬ ЭЛЕМЕНТОВ, ВОЗБУЖДАЮЩИХ РАНнюю СЕКСУАЛЬНОСТЬ (внутри семьи, в ближайшем окружении)

В. БЛИЗОСТЬ УГОЛОВНОГО ЭЛЕМЕНТА (внутри семьи, в ближайшем окружении)

Г. ПЬЯНСТВО (внутри семьи, в ближайшем окружении)

Д. ПРЕИМУЩЕСТВЕННЫЙ СОСТАВ НАСЕЛЕНИЯ ДОМА (рабочие, служащие, кустари, торговцы, прочие)

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ

А. СОЦИАЛЬНОЕ ПРОИСХОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ (род занятий, пролетарский стаж деда и бабушки со стороны отца и матери)

Б. СОЦИАЛЬНО-КЛАССОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ

В. ОТНОШЕНИЯ С ДЕРЕВНЕЙ

- 1) посылаются ли дети на лето в деревню
- 2) проводят ли родители отпуск в деревне
- 3) имеется ли там хозяйство, изба, скотина
- 4) получает ли семья помощь из деревни
- 5) помогает ли семья родным в деревне

Г. ИМЕЕТ ЛИ КТО-ЛИБО ИЗ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ ЗАРАБОТКИ ОТ НЕНАЕМНОГО ТРУДА (кустарничество, мелкая торговля)

Д. РЕВОЛЮЦИОННОЕ ПРОШЛОЕ СЕМЬИ

Е. УЧАСТИЕ В СОЦИАЛИСТИЧЕСКОМ СТРОИТЕЛЬСТВЕ (в ударной бригаде, в соцсоревновании, в инициативной группе по улучшению производства и т. д.)

Ж. ОТНОШЕНИЕ К ЦЕРКВИ И ИКОНАМ

- 1) отсутствуют (когда сняты, по чьей инициативе)
- 2) имеются (малые, большие, иконостас, лампадка; где именно — в углах, у постелей; у кого именно — у стариков, у среднего поколения, у детей)
- 3) хождение в церковь (кто именно ходит, как часто)

И. ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ

- 1) Что нам даст пятилетка и какой будет наша жизнь через пять лет?
- 2) Что надо изменить в нынешних порядках?

школьников» [86] содержится краткая схема для характеристики «профессионально-производственной домашней среды», принятая Педологическим Отделом Института Методов Школьной Работы. Помимо общих сведений, с ее помощью выявлялась информация об основных занятиях и профессиях членов семьи учащегося, об их прежних местах работы, ремесленном досуге, профессионально-семейных традициях и предрасположенностях, степени удовлетворенности нынешней работой. Кроме того, в схеме имелся ряд вопросов о преобладающих занятиях и профессиях жильцов дома, в котором живет школьник, жителей его городского района, деревни или сельского района, а также вопросы о том, какие производственные предприятия находятся поблизости от места проживания ребенка, какова транспортная связь с центральными городскими районами, если это окраина, каковы материальная обеспеченность, культурный уровень и национальный состав окружающего населения.

Сходная схема имела и для исследования профессионально-производственной школьной среды, включающая (кроме рубрики общих сведений и вопросов, посвященных семейной среде) вопросы о том, не состоит ли школа при каком-либо производственном учреждении, не имеется ли у нее особого профессионального уклона, каково количество учащихся в школе, что представляет собой их социально-классовый и национальный состав, много ли детей партийцев и детей, вовлеченных в пионерскую и комсомольскую работу, удовлетворительно ли оборудована школа мастерскими, достаточно ли для учебного процесса книг и пособий, ведется ли с детьми работа по выявлению их профессиональных интересов.

В работе Н. И. Осколкова «Конкретные формы работы по профессиональной ориентации в школе» [60] содержится рекомендация изменить привычную анкетную форму исследования профессиональных склонностей школьников и переработать ее в планы кратких сочинений по специальной тематике. От школьника требовалось не сочинение как таковое, а реальное отражение дел. Например, по теме «Труд

в нашей семье» предлагался план, включающий в себя около пятнадцати пунктов, сходных с вопросами анкеты по выявлению семейно-профессиональной среды.

В характерологических целях рекомендовалось определить широкий спектр тем для подобных сочинений, которые следовало проводить в течение по крайней мере двух лет. Подчеркивалась необходимость включить сюда ряд тем о прошлом ученика («Самые ранние воспоминания детства», «Самое большое событие в моей жизни» и т. д.). Отмечалось, что для выявления склонностей индивида важно поставить его на перекрестке прошлого опыта и тех мечтаний, расчетов, устремлений, которые ему свойственны в настоящий момент, особый цикл могли организовать темы, стимулирующие высказывания о будущем, о предположениях и ожиданиях ученика.

Кроме того, для более четкого выявления профессиональной ориентации школьников предлагалась организация систематических наблюдений, причем не только «сплошная запись» при изучении каких-либо процессов в жизни ребенка, но и ведение преподавателем специальных «личных карт школьника», которые должны были заполняться им через определенный промежуток времени по установленной схеме. В такой карте обращалось внимание и на общий душевный склад школьника, и на его отдельные успехи. Особое внимание уделялось динамике изменений характера ребенка, его взаимодействию с окружающей средой, влиянию тренировки, явной предрасположенности к каким-либо видам работы, успешности развития трудовых навыков, а также физического и умственного взросления.

При знакомстве с такими методиками социологических исследований неизбежно возникает вопрос: не являлась ли значительная их часть схоластическим упражнением, бюрократическим схематизмом? Особенно важной представляется проблема практического применения рекомендаций, выработанных в ходе подобных экспериментальных исследований: проводилась ли благодаря им реальная корректировка учебного процесса и всей системы

социального воспитания, сказала ли работа специальных комиссий при Наркомпросе и Наркомздраве на изменении социокультурного облика обследуемых?

Результаты сравнительных и повторных изучений, которые проводились в то время (а это наиболее доступный и достоверный критерий), такого рода закономерностей не выявляют. Впрочем, находясь в совершенно иной культурно-исторической ситуации и интерпретируя материал с позиции внешнего, в силу временного разрыва в три четверти века, наблюдателя, едва ли возможно давать объективную оценку реальной действенности рекомендаций, которые содержались в выводах столь масштабных социологических исследований. Вероятно, тактическая задача вовлечения людей в систему координат новой идеологии на первоначальном этапе могла действительно достигаться, но в общем культурно-историческом контексте эксперимент по созданию средствами социальной инженерии рационально-коллективистского человека и безупречно организованного общества едва ли можно признать удачным.

3.7. Выявление ценностных предпочтений просвещенца и учащегося в сфере семейной и половой жизни

Для послереволюционной социологии «полового быта» характерен демонстративный отказ от «буржуазного ханжества» и излишней романтики, часто свойственной рассуждениям об интимности. Действительно, исследования того, что принято называть половым вопросом, получили в этот период значительный импульс. Наибольшее внимание, конечно, было сосредоточено на особенностях влияния среды, когда выявляли такие основные показатели, как время возникновения первых половых

ощущений; источники и время получения первых сведений о половой жизни; период полового созревания; начало и дальнейшее постоянство интимных связей; «мотивы» вступления в половые отношения; распространенность венерических заболеваний; актуальность проблемы онанизма и т. д. (Например, при изучении вопроса о периоде полового созревания подчеркивалось, что в городских и более благоприятных материальных условиях зрелость по физиологическим признакам наступает быстрее, хотя главенствующим оставался все-таки фактор климатический: чем южнее широта, тем раньше в этом отношении развивается ребенок.)

Приверженность советских социальных психологов к рефлексологии и характерная сциентистская уверенность в возможности регулировать половой вопрос выверенными «средовыми» воздействиями на личность приводили зачастую к комическим нападкам на возвышенность стиля дореволюционных обсуждений данной темы. Все, что связано с «любовью», именовалось лишь условными рефлекс-ами, несопоставимыми по значимости с рефлексом безусловным — с инстинктом продолжения рода. Так, И. Арямов [5, с. 275] подчеркивал, что в исследовательском отношении от романтики любви можно отторгнуть то, что обыкновенно ассоциируется с этим понятием: «голубое небо, поэзию, культуру, все великие проявления человеческого творчества, вдохновленные любовью, все идеальные представления человечества о любви, но нельзя уничтожить простого реального процесса, сопряженного с актом оплодотворения, без того, чтобы не исчезло и самое понятие любви». Чувство сладострастия рассматривалось как «в сущности лишь чрезвычайно сильная щекотка» [5, с. 274]. П. Блонский во многом поддерживал рефлексологический подход к проблемам интимности, ссылаясь, прежде всего, на «Диалектику природы»: «Энгельс доказал, что любовь — позднее явление в истории человечества» [13, с. 27].

Отмечалась особая роль сублимационных процессов, И. Арямов [5, с. 280–281] предлагал искать и оправдывать не ту, набившую оскомину и пошловатую близость фено-

менов гениальности и безумия, а сопряженность гениальности и воздержания. «Половая энергия, постоянно подкрепляя и питая доминанту творчества, дает настойчивость в тканях, тот жар, с которым набрасывается молодой ученый на любимый предмет...» Исследуя поэтические откровения А. Пушкина о первых свиданиях с музой, как раз именно в тот период, когда он «говорить старался басом и стриг под губой первый пух», И. Арямов обращал внимание на прекрасно выраженную в этих стихах «мысль о тесной связи творческого процесса с деятельностью половых желез» [5, с. 281]. Далее И. Арямов продолжал: «На творчестве Пушкина особенно ясно видна эта связь между подъемом творчества и сильным половым влечением, не сопровождающимся, однако, внешней секрецией» [5, с. 281].

Для профилактики нежелательных последствий половой неграмотности И. Арямов предлагал ряд мер, прежде всего «умелое ознакомление с процессом размножения в эволюционном освещении»; «выяснение смысла и назначения половой любви (размножение) и не только ненужности, но и вредности всякого нецелесообразного растрачивания половых продуктов»; «совместное воспитание мальчиков и девочек, начинающееся с самых ранних лет, благодаря чему дети привыкают смотреть друг на друга как на товарищей» и т. д. [5, с. 287].

Как бы то ни было, в данный период действительно было проведено немало интересных исследований по половому вопросу. В работе Д. И. Ласса «Что должен знать школьный учитель об онанизме» [49] отражен опыт массовых обследований о влиянии внешних факторов на развитие привычки к мастурбации и о степени ее распространения в учебных заведениях. Исследовалась взаимозависимость возникновения этой привычки и социального происхождения (в сельских школах и в крестьянской среде она была распространена шире), а также соответствие подверженности онанизму и возраста, пола, материального положения обследуемых. Наиболее здоровой являлась рабочая среда, поскольку в ней, по мнению автора, имелись все предпосылки для полноценной половой жизни.

Исследование обосновывалось необходимостью рациональной борьбы с онанизмом (из негативных последствий отмечалось общее пагубное воздействие на психику; высокая степень подавленности и неуверенности; снижение способности к концентрации внимания, обучаемости и производительности труда; ухудшение памяти; невротическая импотенция; 44,4% обследуемых отмечало ослабление половой деятельности как результат занятий мастурбацией; «индивидуалистическая сущность онанизма»; развитие склонности к замкнутости и подозрительности; бессонница; функциональные физиологические нарушения — аритмия, ослабление мышечной силы и т. д.).

Полученные сведения сопоставлялись с процессами изменения общественного строя (послереволюционные данные оказались несколько благоприятнее). Процент онанистов среди студентов в целом был ниже, чем среди школьников (53% учащихся московских вузов). Важную роль играла склонность к подражанию в подростковом возрасте (свыше 20% студентов и 40% школьников начали заниматься онанизмом под влиянием товарищей). Отмечалось, что в школьной среде получила распространение взаимная мастурбация.

Социальное значение проблемы онанизма выдвигало на первый план вопрос о правильной организации воспитания ребенка и подростка, «возвращении его на пути коллективной жизни», избавлении от психических потрясений, физическом оздоровлении. Требовалась максимальная рационализация режима учащегося, предоставление возможности для проявления творческой инициативы, вовлечение в общественную деятельность, а также в работу кружков, секций и курсов, «распространение практики социалистического соревнования», устранение вредных раздражителей. Все это должно было способствовать предотвращению пагубных зависимостей, благодаря постановке перед человеком новых жизненных целей.

Одной из основных задач подобных исследований была разработка методики по распознаванию приверженности

онанизму в среде учащихся. Проводились попытки найти ряд объективных симптомов, по которым можно судить о возможной склонности к онанизму — о наличии причины, оказывающей хроническое истощающее воздействие (имелись в виду неврастенические и физиологические симптомы, показания тестирования на способность концентрировать внимание и на скорость реакции суждений, а также соответствующие изменения в характере и поведении обследуемого). Отмечалось, что подобные методы не могут иметь абсолютной ценности, поскольку при их использовании слишком велико влияние случайных факторов (волнение испытуемого, предвзятое отношение со стороны исследователя, возможность ошибочной интерпретации природных свойств обследуемого как последствий занятия онанизмом).

В результате работы по выявлению условий, способствующих развитию пагубной привычки, особенно подчеркивалось неправильное физическое и умственное воспитание, нервное возбуждение и недостаток спортивной нагрузки, чтение неподходящей литературы, неверное распределение учащихся по возрастным группам, скука на уроках, слабая организация досуга, длительное сидение в школе и дома, специфические гимнастические упражнения, неправильная конструкция школьных парт и т. д. Подчеркивалась необходимость достаточной информированности в области полового воспитания и соответствующей направленности внимания педагогов (чтобы «встречать врага во всеоружии»), а также налаживания тесного взаимодействия в этой области между семьей и школой.

В статье О. Дорохиной «Отношение к семье и браку студенческой молодежи в 20-е годы» [31] отмечалось, что изменения в мировоззрении людей, происходящие в связи с революционными преобразованиями общества, не могли не коснуться и ценностей семейной жизни, отношения к сексуальности и полу. В данный период был проведен ряд исследований, посвященных этой тематике, по результатам которых можно констатировать формирование

отрицательного отношения молодежи и, в частности, студенчества к браку и нормам семейной жизни. Подобные изменения были связаны с установлением новых ценностных предпочтений революционной морали, отдающей неизменный приоритет вопросам общественной жизни.

Широкое распространение получили идеи добровольного безбрачия или свободного брака. Кроме того, в молодежной среде наблюдалось общее раскрепощение в половых отношениях и внебрачной сексуальной жизни, что во многом было вызвано определением ценности брака как мещанского пережитка и обывательщины. В соответствии с этой тенденцией происходила девальвация ценностей материнства, потребность в продолжении рода зачастую воспринималась как постыдный атавизм, значительно увеличилось количество случаев предупреждения или искусственного прерывания беременности. Здесь вспоминается рассказ великолепного писателя того времени П. Романова «Без черемухи», где с грустной иронией показано нарочитое пренебрежительное отношение к сентиментальности, свойственное городской молодежи в послереволюционной России.

В анкетах по изучению семейно-полового быта работника просвещения, как правило, предлагалось указывать общие сведения, а также заполнить следующие рубрики: опыт венерических заболеваний; возраст, в котором происходил первый половой акт; отношение к онанизму; отношение к проституции; количество половых партнеров за всю жизнь; количество браков; отношение к абортам; отношение к половым связям без чувства любви; отношение к полигамии; отношение к гражданскому браку; отношение к церковному браку; отношение к половому воздержанию [57].

В книге И. Равкина и Н. Шрейдера «Психология и психопатология профессии учителя» [66] имелся раздел, посвященный социологическому исследованию половой жизни педагогов, которое было проведено Институтом по изучению профессиональных болезней им. В. А. Обуха. Обследование прошли педагоги Коломенского и Подоль-

ского уездов — всего 272 человека. Группа подразделялась на две категории — городских и сельских учителей, среди них 83% женщин и 17% мужчин. Особое внимание уделялось деформирующему влиянию профессии на личность педагога. В исследовании использовались методы интервью и анкетирования, зачастую применяемые в комплексе.

Процент мужчин, не знавших половой жизни, оказался невысок — всего 4%, в этом отношении группа педагогов никаких специфических особенностей не представляла. Что касается женщин, то почти половина обследуемых половой жизнью не жила. Время начала половой жизни в основном падало на младшие возрастные группы — от 21 до 25 лет. Мужчины в большинстве случаев начинали половую жизнь до женитьбы, а среди женщин подобный показатель был всего 15, 3% .

Достаточно подробному изучению подверглись семейные педагоги, и в 25% случаев были указания на несчастливую семейную жизнь, что вызывалось несходством характеров, патологической ревностью со стороны одного из супругов, тяжелой материальной нуждой, высокой возрастной разницей между супругами и т. д. При этом преобладали браки между представителями одной профессии, заключаемые нередко уже после начала профессиональной деятельности, на почве общих трудовых интересов. Это объяснялось также и сравнительно узким кругом знакомств, и потребностью утолить голод интеллектуального общения. Как положительные моменты подобных «внутренних» браков отмечалось не только сходство культурных запросов, но и хорошая сработанность, профессиональная взаимопомощь, иной раз позволяющая уладить и внутренние семейные конфликты. Но отрицательной стороной таких браков являлось материальное неблагополучие семей, и в этой связи возникал вопрос о возможности иметь детей. По данным обследования в городе из 28 замужних женщин беременели 26, в деревне из 46 женщин беременели 42. Это соотношение каких-либо отклонений от нормы не представляло. В то же время отмечалось, что в деревне дети умирали в 25% случаев, а в городе — в 50%.

По данным обследования особенностей возрастной эволюции в сфере половой жизни педагогов констатировалась их «преждевременная биологическая изнашиваемость», в немалой степени спровоцированная «профессиональными вредностями» — нервным перенапряжением, добавочным физическим трудом, недостаточным питанием и т. д. Подчеркивался тот факт, что около половины обследованных женщин не жили половой жизнью, причем значительный их процент приходился на старшие возрастные группы (40% из них те, кому за 30 лет). Объяснение этому находили в специфике представления о социальном статусе учителя и связанном с ним страхе «социальной деквалификации» в случае брака не с представителем умственного труда. С этой точки зрения — прежде всего в сельской среде — наиболее подходящим партнером для супружеской жизни являлся также педагог, но в подавляющем большинстве учительство составляли женщины. Отмечалось, что в ряде случаев вступления в брак с представителями физического труда интеллигентность женщины «компенсировалась» ее более зрелым возрастом, что могло для нее являться подспудным оправданием. Подобные стереотипы рассматривались как вредный пережиток прежних социальных предрассудков и традиций.

Особое внимание привлекали случаи добровольного отказа от личной жизни, эта категория могла наиболее тонко характеризовать зависимость всей организации личности от профессиональной установки. Случаи, относящиеся к этой категории, распадались на две группы:

1. Часть женщин-педагогов («главным образом лица с более широким интеллектом и общественным кругозором, но иной раз и шизоидные личности с психопатическими чертами») выбирала свою профессию идейно, усматривая в ней службу для народа, сознавая тяжесть задачи и отрекаясь во имя ее выполнения от «траты энергии» на какие-либо другие цели. В подобных случаях выбору профессии обычно не предшествовали сексуальные конфликты, и впоследствии неврозы возникали редко.

2. Группа женщин-педагогов, испытавших когда-либо крупный сексуальный конфликт, который привел к тяжелым переживаниям и заставил отречься от возможности личного счастья и посвятить себя работе. В этих случаях далеко не всегда происходило внутреннее примирение, профессиональная деятельность зачастую не доставляла удовлетворения. Для данных лиц постоянно существовала опасность возникновения невротических состояний.

Как возможный источник неврозов исследовалась «аффективная амбивалентность» у учительниц-матерей. Педагогическая деятельность и материнство в равной степени занимали их душевную жизнь, что нередко приводило к внутреннему конфликту. Вопрос о праве на материнство и соответствующих обязанностях оказывался для женщин-учителей не всегда разрешим. Имелись случаи принудительного воздержания от материнства в силу материальных затруднений; работа в школе и общественная нагрузка нередко не позволяли уделять собственным детям достаточно внимания. Примеры девиаций, а также выраженной сексуальной распущенности рассматривались авторами данного исследования в непереносимой связи с общей неполноценностью обследуемой личности (в основном с психопатией).

Интересно, что панацеей от любого недуга, связанного с невозможностью решить проблему половых отношений, считалось вовлечение человека в общественную работу и максимально интенсивную коллективную жизнь. Но в целом можно констатировать, что в данное время имело место заметное развитие и усложнение социологических исследований в сфере «семейно-полового быта», несмотря на ряд обязательных идеологических установок, влияющих на научную чистоту исследования и выраженных, например, в положении о том, что рабочая среда является наиболее благоприятной для полноценной семейной жизни, или в непереносимом поиске соответствий между зависимостью от какой-либо пагубной привычки и социальным происхождением человека.

3.8. Особенности языка в социологии образования данного периода

Особенности лексики и терминологии в социологических исследованиях данного периода зачастую свидетельствует о приверженности как исследователей, так и обследуемых сциентистскому пафосу и романтике преобразования мира на основе представления о неизбежном торжестве рационально-позитивистских форм познания и неуклонном движении общественного прогресса. Новые абсолютные основания бытия принимались взамен прежних сакральных символов, тотальный позитивизм приходил на смену религиозному объяснению любого события или явления, в свою очередь обращаясь новой религией. Каждая потребность, любое желание и стремление подлежали тщательной фиксации с целью избавления нового человека от лишних трат душевной и физической энергии, чтобы высвободить все жизненные ресурсы на устройство совершенного общества. Не случайно развитие образования воспринималось властью как одна из важнейших «производственных» задач в работе с «человеческим материалом». Молодежь в социологических исследованиях зачастую обозначалась термином «молодняк», изначально связанным с зоологией и селекционной работой в сельском хозяйстве.

В библиотеках составлялись «ударные каталоги»; целью учебного процесса ставилось «повышение качества сырья детской аудитории»; определялись «нормы выработки преподавательского труда»; утверждалась необходимость «тщательно изучать моменты, когда детская масса переходит на положение дезорганизатора работы и поведения»; отмечалось, что «педологическое знание живой детской массы дает лучшую продукцию школьной работы» [59, с. 32].

В том же комически-рациональном ряду стоят выдвигаемые социологами наивно-сциентистские требования «точного анализа, из чего состоит жизнь в смысле проявления человеческих способностей и навыков» [41, с. 123];

вопросы «на какие творческие композиции способен учитель-первоступенец нацмен в своем производственном комплексе?» [59 с. 28]; рекомендации «сбора подробных сведений о месте культурных отправлений в общем бюджете времени педагога» и «выработки методов, позволяющих систематически и исчерпывающе заглядывать в тайники социально-педагогической мысли работника и, если понадобится, разворачивать ее безгранично широко». При экспедиционных обследованиях предлагалось фиксировать, «какой злобой дня жила семья во время вашего посещения»; а для заполняющих хронокарты — вести «дневник удовлетворения культнужд».

Стремление непременно разложить все по полочкам, каждому определить наиболее подходящую нишу, максимально отрегулировать процесс социализации в соответствии с представлением о возможности безошибочно направлять жизнь человека в то русло, какое ему рекомендуется в результате всеохватной учетно-контрольной работы, это стремление нередко сказывалось и в комических положениях, устанавливающих непригодность человека с каким-либо изъяном для той или иной деятельности. Например, «тугоухие не могут успевать на железной дороге, почте и быть классным преподавателем; также не могут они успевать в профессиях: монтера, обойщика, телеграфиста, телефониста и т. д. Всем слабонервным рекомендуется сельскохозяйственная работа, садоводство, работа чертежная, сапожная, переплетная, корзиночная, щеточная, портняжная; они должны избегать всяких занятий возбуждающих, нерегулярных и ночных» [86, с. 12]. В то же время подобные, выполненные так называемым «профориенталистами» исследования могли содержать действительно интересную постановку вопроса о профессиональной пригодности и ряд полезных сведений на этот счет.

Склонность к исчерпывающим формулировкам, максимально вбирающим в себя многообразие исследуемых вопросов, выражалось, например, в таких громоздких темах для школьных сочинений, призванных выявить профессиональные склонности ученика, как «Мои интересы

в области труда в их раннем проявлении и позднейшем развитии» [60, с. 51]. По вопросу о профессиональной ориентации учащегося отмечалось, что «определение высоты развития по методу обследования круга представлений имеет значение в том отношении, что устанавливает объем опыта, а также его дифференциацию, качество или достоинство продуктов мысли, приготовляемых данным индивидом для обмена в социальной среде. Под представлением мы понимаем продукт обработки всякого объекта в процессе мыслительного обмена, совершающегося в социальной среде» [60, с. 56]. Попытка обобщить эмпирические данные нередко приводила к столь казусным построениям, поскольку сам результат эмпирических исследований необходимо было представить в социально-практической перспективе, выхолащенной отвлеченно-идеологическим схематизмом.

Данные социологических исследований процесса образования могли рассматриваться даже в «биотехнической» перспективе. (Этот термин использовался во французских работах по физиологии и был охотно применяем некоторыми отечественными авторами, например, И. Дьяковым.) Поиск оптимальных условий работы памяти, восприятия и человеческого организма в целом превращался в изучение человека как «рабочей машины», так, например, отмечалось, что «человеческий рабочий аппарат является хорошей, экономичной машиной, коэффициент полезного действия которой возрастает по мере увеличения нагрузки, сопровождаемого усилением питания» [33, с. 91].

Рациональное упорядочение жизнедеятельности нередко связывалось с биологизаторским обезличиванием, так, в дискуссиях о научной организации умственного труда и в социологических исследованиях, посвященных интеллектуальным работникам, использовались определения «мозговой актив», «ответственные мозговые деятели», «советский мозговик», «культура мозгового процесса», «корковая культура». Жизнедеятельность организма подлежала жесткому контролю, чтобы работоспособность человека лишь в минимальной степени зависела от настро-

ения или каких-либо внешних воздействий. В связи с этим подчеркивалось, что «теория «вдохновения» целиком строится на самом фаталистическом хвостизме», имелась в виду недопустимость пассивного следования «в хвосте» собственного организма [36, с. 36].

Стремление упорядочить активность человека в соответствии с отвлеченно-утопическими схемами требовало постоянной агрессивности, мобилизации всех сил, и в связи с этим вырабатывались особые представления о творческой аскезе для коммунистических работников умственного труда, в том числе и для социологов. Любое направление научного поиска именовалось «фронтом», полем битвы: «Мягкие стулья не годятся для сосредоточенной умственной работы: активный корковый процесс — боевой акт организма, и все разнеживающие, убаюкивающие условия лишь мешают ему» [36, с. 51–52].

Широко декларируемые в научных кругах «войны за рационализацию» (или «подъем знамен рационализации») сказывались и на интерпретации результатов социологических исследований, посвященных половому вопросу, для воспаленной рациональности естество является источником постоянной подозрительности, ведь оно непредсказуемо, а потому враждебно. Так, в случае неожиданного возникновения «половой доминанты» предлагался ряд «технических мер» для ее устранения — занятия физкультурой, отсутствие в меню возбуждающих блюд, «спартанская установка» ко сну и т. д. При этом отмечалось, что подобные меры «сводятся к увеличению обороны работающего организма против его «полового» врага; все они, конечно, имеют под собой серьезное основание... однако они не пытаются проникнуть внутрь лагеря противника, они обстреливают его с боку, подкапываются под него снизу и т. д. Вонзиться же в самое существо вражеского фронта — это значит попытаться логически его переоценить» [36, с. 58]. Иной раз заштампованная обличительная патетика проявлялась в стилистике изложения результатов, полученных в ходе действительно интересных социологических работ: «Массовые обследования

учащейся молодежи показали, что онанизм свил себе прочное гнездо в их среде»; «Творческая работа не под силу малодушному онанисту» [49, с. 8, 16].

Вероятно, недостаток культуры письма и известная наивность научных определений, претендующих на глобальность, были неизбежны в культурно-исторической ситуации послереволюционной России в связи с недоверием к представителям образованных сословий, особенно если учесть традиционно неблагополучное положение дел с просвещением на протяжении многих веков. По сведениям до-революционной статистики в Киевском учебном округе к началу XX века сложилась наиболее благоприятная ситуация с образованием — одна школа приходилась на шесть населенных пунктов. В столичном, то есть Санкт-Петербургском, округе единственная школа приходилась на девятнадцать населенных пунктов. При этом нередко один человек духовного звания, дающий уроки на дому, по статистике попадал в разряд «школ первоначального обучения грамоте». Не существовало отчетливой методики определения грамотности населения — для выявления процентного показателя уровня грамотности во время общей переписи проводился опрос, и если человек был в состоянии расписаться, к примеру, на акте при заключении гражданского брака, то он оказывался в разряде грамотных. Не было и единых критериев опроса — где-то грамотным считался тот, кто умеет читать, где-то требовались еще и начальные навыки письма [67]. Неудивительно, что стилистика научных работ и дискуссий, в которые вовлекались преимущественно новые кадры, не отличалась отточенностью.

Стремление к рациональному контролю над любым естественным порывом выражалось в несовершенстве и громоздкости формулировок, в особенностях фразеологии, используемой в работах тех лет, в увлеченности аббревиатурами, замысловатыми сокращениями, бюрократизмами, — «вычурно-советскими» даже по определению В. Ленина и нередко вызывающими замешательство как у работников просвещения, так и у учащихся. К примеру, в городе Петровске Саратовской губернии было

проведено анкетирование слушателей летних курсов повышения квалификации, выявляющее унизительное по мнению учительства значение слова «шкраб», (школьный работник), широко распространенного в исследовательской литературе.

Причудливое употребление технократических терминов, нарочитая наукообразность элементарных высказываний и смешение различных языковых пластов были вызваны не только невысокой культурой письма, рационально-сциентистским пафосом и пониманием исторического прогресса как неуклонного движения к идеальному обществу. Кроме всего вышеперечисленного, в традиционно безграмотной стране приобщение к скриптуальности могло восприниматься людьми как чудо, свидетельствующее о могуществе новой власти и общественного строя, при котором возможно стремительное вовлечение людей в сферу образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Доктрина образования, в соответствии с которой школа является одним из основных инструментов коммунистического перерождения общества, начала воплощаться в жизнь еще до окончания гражданской войны. Выступления, декреты и предписания в сфере образования были полны революционной патетики, призывающей осознать вселенское значение эпохи борьбы труда против капитала, «три года которой равны столетиям». Беспрестанные требования постигнуть смысл происходящих исторических событий выражали не только притязание власти на формирование единственно возможной картины мира, но героико-трагическое мирочувствие и апокалипсическую настроенность людей, взывающих к новой мифологии.

Школа рассматривалась как средство вовлечения «чуждых элементов» в коммунистическое строительство, а также преодоления эгоцентричной сущности «собственника и спекулянта» ради идеальной организации и сплочения общества. При этом социологические исследования проводились с целью выявления и изучения условий, позволяющих максимально централизовать систему образования и унифицировать учебный стандарт. Как цель образования декларировалось искоренение классовых различий, упразднение государства и преобразование природы человека, позволяющее установить строй, основанный только на «влечении к труду — ведущем инстинкте нового индивида».

В документах, направленных на укрепление бюрократической системы в области образования, то и дело — особенно в первые послереволюционные годы — выплескивалась риторика утопического романтизма, жажда эсхатологии. Как возглашал А. Луначарский, многие должны были

погибнуть в песках великой пустыни между Египтом капиталистического рабства и обетованной землей коммунизма. В декларациях и выступлениях на съездах Союза работников просвещения, как ни странно, нередко цитировалась Библия. Высказывалось беспрестанное требование «боевого направления твердой воли на столбовую дорогу истории, освещенную заревом последней революции». С чаянием эсхатологии связано и изменение ощущения времени — его ускорение, потребность завершить любое начинание досрочно, стремление к немедленному устройству идеального общества. В бесконечных резолюциях по «текущему моменту» сквозило желание прихлопнуть его, будто мухобойкой.

Анализ конкретных социологических исследований, посвященных особенностям профессиональной ориентации преподавательского состава, позволяет констатировать, что использование новых кадров, призванных в основном из среды «трудящихся масс», широкое привлечение к учебному процессу педагогов из национальных меньшинств, а также репрессии по отношению к представителям дореволюционного учительства в первые послереволюционные годы привели к заметному снижению уровня образования. Подобное положение дел заставляло руководителей просвещения работать не только над созданием сложной системы институтов переквалификации и решать проблему выпуска необходимой печатной продукции, но и постоянно искать формы социологических исследований, направленных на жесткую фиксацию любых изменений в мироощущении как учащихся, так и просвещенцев.

Анализ социологических исследований, посвященных материальному быту просвещенца, показывает, что они во многом определялись уверенностью социологов в том, что особенности мировоззрения можно выявить подробной механической фиксацией «вещественного окружения» преподавателя. Рационально-сциентистское упорядочение предметной реальности должно было способствовать жесткой структурированности мышления, что рассматривалось как необходимое условие для устройства незыблемо

стабильного общества, которое основано на строгой «отрегулированности» любого стихийного влечения. В этой связи делалось неизбежным определенное смещение социологии и психологии, поскольку любая потребность подлежала выявлению, контролю и оптимальному упорядочению в соответствии с той априорно просчитанной нормой, которая безукоризненно отвечает общественной целесообразности.

В результате анализа методов, которыми проводилось изучение бюджета времени учащихся, можно сделать вывод, что воспитание подростка в специальных структурах системы социального воспитания (в яслях, в детском саду, детдоме, коммуне, интернате и сходных учреждениях) рассматривалось как более перспективное и полезное, чем воспитание традиционное, семейное, даже в том случае, если семья состояла из представителей «трудовых масс» — своеобразной социальной страты, которая воспринималась как ведущая, но в то же время была настолько размыта, что иной раз приобретала мифические черты. В любом случае утопическая романтика преобразования общества на основе преображения самой природы человека склоняла исследователей бюджета времени и проблем воспитания рассматривать влияние социальных факторов как определяющее и несопоставимое по значимости с врожденными предрасположенностями.

Желание создать рационально-совершенного человека, у которого любое индивидуальное качество скорректировано в соответствии с коллективистскими устремлениями, диктовало настойчивый поиск и формирование наиболее перспективных социальных групп, в том числе и в детской среде: «пионерского актива» и «партийных подростков», представляющих известные «общественные организации». Благодаря исследованию способов, которыми выявлялось социально-культурное окружение и ценностно-культурные предпочтения учащихся, можно отметить некоторую разносторонность в социологических исследованиях этого периода, направленных на изучение личностных и профессиональных идеалов школьников.

При этом интерпретация полученных данных была обусловлена представлениями об идеальном обществе, в котором, например, приветствуется стирание разницы между полами в отношении к физической работе, да и вообще происходит нивелировка ценностных различий в представлениях об умственном и физическом труде. Наиболее обнадеживающим критерием успешности учебного процесса была заинтересованность в общественной работе и альтруистический настрой, отвергающий какую-либо материальную мотивировку.

Изучение социологических работ, направленных на выявление ценностных предпочтений в сфере семейно-полового быта учителей и учащихся, показывает, что приоритет общественной жизни во многом снижал ценности традиционных семейно-половых норм. Кроме того, надо сказать, что социологические исследования в сфере полового вопроса развивались в данное время достаточно активно и отличались забавной непосредственностью, которая зачастую позволяла получить интересные научные результаты, несмотря на ряд мешающих объективному исследованию установок, например, на поиск свидетельств психо-сексуального «вырождения» у представителей бывших привилегированных сословий.

Изучение особенностей лексики, используемой в социологии образования послереволюционного периода, позволяет отчетливо представить степень увлеченности исследователей рационально-сциентистским пафосом, увлеченности, которая нередко принимала комические формы на уровне языка, но, воплощаясь в реальной общественной жизни, оборачивалась пагубным утопизмом.

Проблема воспитания и образования особенно обостряется в переходные и, тем более, революционные эпохи, как правило, любой социально-утопический проект подразумевает радикальное изменение душевной жизни человека. Мечты об идеальном обществе непременно сопряжены с мучительным осознанием несовершенства человеческой природы и, как следствие, всякая социально значимая реформа или революция ориентирована на необходимость

выработки новых коммуникативных норм или, по крайней мере, системы отчетливых воспитательных воздействий, которая позволяет привести отношения между людьми в соответствие с исповедуемыми ценностями. Экспансивно-реформаторский пафос преобразования общества во многом исходит из уверенности, что рационально-позитивистские формы познания могут безошибочно выявлять оптимум человеческих потребностей и обеспечивать их полное удовлетворение, эта уверенность нередко способствует торжеству тотально-бюрократического контроля над всеми сферами частной и общественной жизни.

Действительно, социология данного периода иной раз и по своим методическим процедурам превращалась в сложную бюрократическую систему. Гипертрофированную бюрократию можно рассматривать как невроз общества в силу стремления его граждан упорядочить собственное восприятие и поведение в соответствии с отвлеченными схемами. При этом требование сделать частную жизнь прозрачной не является только притязанием власти на тотальное господство, но может выражать и недоверие людей друг к другу, что бывает обусловлено и естественным ходом социально-культурного развития, и экстремальными историческими событиями, которые, впрочем, тоже нельзя назвать «противоестественными», поскольку они неизбежно связаны с предшествующей им ситуацией, если не оказались следствием климатических катастроф и если оставить для теологических изысканий идею о божественном промысле.

Власть неизбежно телеологична, — «озабочена» рядом идей, которые необходимо воплощать в жизнь, при этом общественное благо может отождествляться с представлением о стабильности самой власти. Даже в бесстрашно-демократических концепциях культурно-исторического развития существует воззрение, что авторитаризм иной раз обладает элементами продуктивности, если упорядочивает хаотическую ситуацию, подобную послевоенной разрухе, когда столь важна роль транспорта, единой энергетической системы, демографической политики и т. д. Но эта продук-

тивность утрачивается, если власть становится откровенно репрессивной. Когда стандарты мышления, навязываемые властью, абсолютно невосприимчивы к общественным изменениям и, более того, стараются исключить саму возможность каких-либо изменений, — необходимое упорядочение превращается в избыточное принуждение.

В этом случае происходит «консервация пороков» неразвитости общественных институтов; и проблемы, к примеру, рыночной конкуренции или цивилизованного гражданского взаимодействия в условиях свободы слова приходится когда-нибудь решать, мучительно выбираясь из подавленности, пытаясь избавиться от генетического комплекса неполноценности и стремления к гиперкомпенсациям в болезненном самоутверждении. Те же тенденции заметны и в решении межнациональных противоречий, которые не исчезают благодаря репрессивному авторитаризму, но продолжают развиваться подспудно и неизбежно выплескиваются в кровопролитные конфликты, когда верховная власть, основанная на уже обесцененной идеологии, становится неспособна к принуждению и, главное, к формированию «соблазнительных» методов самоидентификации человека.

Из всего вышесказанного можно заключить, что попытка реализовать какой-либо социально-утопический проект нередко приводит к тем общественным изменениям, которые грозят обратиться в стихийный процесс, неподвластный ни личностному, ни социальному контролю. Поэтому воплощение отвлеченно-схематических проектов зачастую сопряжено с развитием жестких форм бюрократии, стремящихся к тотальной регламентации всех сфер жизни, прежде всего к структурированию самого восприятия человека и к упорядочению его поведения. Это предопределяло постоянный поиск все новых, в том числе и социологических способов проникновения на личностно-бытовой и индивидуально-психологический уровень «изучаемого объекта».

Библиография

- 1 Абкин Г. , Жинкин Н. Бюджет школьного времени. — М.: Новая Москва, 1927. — 56 с.
- 2 Анисимов М. Деревенская работа Союза работников просвещения. — М.: Работник просвещения, 1924. — 39 с.
- 3 Анисимов М. Спутник профработника-просвещенца. — М.: Работник просвещения, 1925. — 296 с.
- 4 Аркин Е. А. Об изучении детского коллектива. — М.: Новая Москва, 1927. — 37 с.
- 5 Арямов И. А. Основы педологии. — М.: Работник просвещения, 1928. — 294 с.
- 6 Басов М. Я. Личность и профессия (К научному обоснованию выбора профессии). — М.-Л.: Гсиздат, 1926. — 68 с.
- 7 Басов М. Я. Общие основы педологии. — М.-Л.: Гсиздат, 1931. — 802 с.
- 8 Бернштейн М. Зачем и как мы изучаем бюджет времени школьника // Бюджет времени школьника. Сб. / Под ред. М. С. Бернштейна. — М.: Гсиздат, 1927. — С. 7-30.
- 9 Бернштейн М. С. Как поставить учет бюджета времени нашей молодежи. — М.-Л.: Молодая гвардия, 1925. — 69 с.
- 10 Бернштейн М. О чем говорят цифры // Бюджет времени школьника. Сб./Под ред. М. С. Бернштейна.— М.: Гсиздат, 1927. С. 106-116.
- 11 Бирюкова И. Охрана труда работников просвещения. — М.: Работник просвещения, 1926. — 120 с.
- 12 Блонский П. П. Как изучать школьника. — М.: Работник просвещения, 1929. — 27 с.
- 13 Блонский П. П. Педология. — М.: Владос, 2000. — 287 с.
- 14 Бурдые П. Социология политики. — М.: Socio — Logos, 1993. — 333 с.
- 15 Бухгольц Н. Бюджет времени подростка // Бюджет времени школьника. Сб./Под ред. М. С. Бернштейна. — М.: Гсиздат, 1927. С. 31-51.
- 16 В помощь организатору народного просвещения. Сб. / Под ред. И. Переля и М. Эпштейна. — М.: Рабтник просвещения, 1928. — 270 с.
- 17 Вайсман И. Культура и быт студенчества // На фронте коммунистического просвещения, 1932, № 12. С. 58-66.

- 18 Вебер М. Избранное. Образ общества. — М.: Юрист, 1994. — 702 с.
- 19 Вебер М. Избранные произведения. — М.: Прогресс, 1990. — 804 с.
- 20 Витухновский Г. В. Становление советской власти и учительство / Советская педагогика, 1978, № 6. С. 113–120.
- 21 Вопросы НОТ в школе. Сб. 1 / Под ред. С. В. Иванова. — Л.: Изд-во Брокгауз — Ефрон, 1926. — 168 с.
- 22 Вопросы НОТ в школе // Сб. 2. / Под ред. С. В. Иванова. — Л.: Изд-во Брокгауз — Ефрон, 1927. — 192 с.
- 23 Выготский Л. С. Лекции по педологии. — Ижевск.: Удм. ун — т, 2000. — 303 с.
- 24 Гельман И. Половая жизнь современной молодежи. — М.: Госиздат, 1923. — 150 с.
- 25 Гельман И., Равкин И., Рузер Е., Соколов Я. Труд и здоровье педагога. — М.: Работник просвещения, 1926. — 115 с.
- 26 Гельмонт А. Бюджет времени воспитанника детской сельскохозяйственной коммуны // Бюджет времени школьника. Сб. / Под ред. М. С. Бернштейна. — М.: Госиздат, 1927. С. 69–94.
- 27 Гельмонт А. М. Бюджет времени пионера и школьника. — М.: Молодая гвардия, 1933. — 96 с.
- 28 Гельмонт А. Опыт социально-бытового обследования по краткой схеме // Педагогика среды и методы ее изучения. Сб. / Под ред. М. В. Крупениной. — М.: Работник просвещения, 1930. С. 117–151.
- 29 Гершензон Е. Социалистическое отношение к труду пионерского актива // На фронте коммунистического просвещения, 1932, № 9. С. 32–46.
- 30 Горяинов Я., Иоффе Я. Два мира — две системы воспитания // На фронте коммунистического просвещения, 1932, № 9. С. 20–31.
- 31 Дорохина О. Отношение к семье и браку студенческой молодежи в 20-е годы // Семья в России, 1996, № 1. С. 122–128.
- 32 Дробот В. Великий перелом. — М.: Работник просвещения, 1925. — 86 с.
- 33 Дьяков И. Психо — физический организм человека как рабочая машина // Выбор профессии и школа. Сб. / Под ред. Н. А. Рыбникова. — М.–Л., Госиздат, 1926. С. 85–112.
- 34 Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики. — М.–Л.: Госиздат, 1930. — 302 с.
- 35 Залкинд А. Б. Основные вопросы педологии. — М.: Работник просвещения, 1930. — 264 с.
- 36 Залкинд А. Б. Умственный труд. — М.–Л.: Госиздат, 1930. — 167 с.
- 37 Залужный А. С. Детский коллектив и методы его изучения. — М.–Л.: Госиздат, 1931. — 144 с.
- 38 Залужный А. С. Учение о коллективе. Методология. Детский коллектив. — М.–Л.: Работник просвещения, 1930. — 300 с.

- 39 Ильинская О. Опыт обследования бюджета времени подростков — воспитанников загородного детского дома // Бюджет времени школьника. Сб./ Под ред. М. С. Бернштейна. — М.: Госиздат, 1927. С. 95–105.
- 40 Иорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания. — М.: Работник просвещения, 1925. — 390 с.
- 41 Калашников А. Современные методы изучения педагогического процесса // Педагогическая квалификация, 1928, № 4–5. С. 118–127.
- 42 Канчеев А. 4 обследования // Работник просвещения, 1926, № 9. — С. 43–47.
- 43 Кафка Ф. Соб. соч. В 3 т. — М.: Художественная литература, Харьков: Фолио, 1994. Т. 3 — 558 с.
- 44 Королев Ф. Ф., Раскин Л. Е. Воспитательные задачи школы. — М.: Молодая гвардия, 1930. — 240 с.
- 45 Кропотков Д. Н. Бюджет времени учителя. — М.: Новая Москва, 1926. — 46 с.
- 46 Круг представлений современного школьника. Сб./ Под ред. Н. А. Рыбникова. — М.: Работник просвещения, 1930. — 128 с.
- 47 Крупенина М. Проблема педагогики среды в плане работ института // Педагогика среды и методы ее изучения. Сб./ Под ред. М. В. Крупениной. — М.: Работник просвещения, 1930. С. 5–14.
- 48 Ласс Д. И. Современное студенчество (быт, половая жизнь). — М.: Молодая гвардия, 1928. — 214 с.
- 49 Ласс Д. И. Что должен знать школьный учитель об онанизме. — М.: Медгиздат, 1930. — 31 с.
- 50 Лившиц Е. К методике изучения педагогики среды и ближайшего окружения // Педагогика среды и методы ее изучения. Сб./ Под ред. М. В. Крупениной. — М.: Работник просвещения, 1930. С. 152–181.
- 51 Малкей М. Наука и социология знания. — М.: Прогресс, 1983. — 253 с.
- 52 Мангейм К. Идеология и утопия // Утопия и утопическое мышление. — М.: Прогресс, 1991. С. 113–169.
- 53 Моложавый С. С., Моложавая Е. Б. Педологические пути дошкольного воспитания. — М.-Л.: Учпедгиз, 1931. — 143 с.
- 54 Моложавый С. С. и Моложавая Е. Б. План занятий кружков по изучению ребенка и детского коллектива. — М.: Транспечать, 1926. — 59 с.
- 55 Мочан В. О. Предмет, задачи и методы соматической педологии // Педологические исследования. Сб./ Под ред. М. Басова и др. — М.-Л.: Работник просвещения, 1930. С. 7–30.
- 56 Мясищев В. Н., Феокистова Е. П. Характер и прошлое // Педологические исследования. Сб./ Под ред. М. Басова и др. — М.-Л.: Работник просвещения, 1930. С. 142–169.

- 57 Невский В. А. Изучение культурных запросов просвещенца в связи с условиями труда и быта. — М.: Работник просвещения, 1927. — 131 с.
- 58 Новгородцев П. И. Об общественном идеале. — М.: Пресса, 1991. — 638 с.
- 59 Одинцова Л. Учитель-первоступенец нацмен и его профориентация // Педагогическая квалификация, 1928, № 4–5. С. 28–35.
- 60 Осколков Н. И. Конкретные формы работы по профессиональной ориентации в школе // Выбор профессии и школа. Сб./ Под ред. Н. А. Рыбникова. — М.–Л.: Госиздат, 1926. С. 30–64.
- 61 Пантелеева С. Опыт обследования семьи в одной из групп 57-й школы Краснопресненского района// Педагогика среды и методы ее изучения. Сб./ Под ред. М. В. Крупениной. — М.: Работник просвещения, 1930. С. 182–192.
- 62 Педология и воспитание Сб./ Под ред. А. Залкинда. — М.: Работник просвещения, 1928. — 224 с.
- 63 Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.
- 64 Попкевиц Т. Политическая социология образовательных реформ.— М.: Центр Социологии Образования РАО, 1998. — 364 с.
- 65 Поппер К. Открытое общество и его враги. В 2 т. — М.: Междунар. фонд «Культурная инициатива», 1992. Т. 1 — 446 с. Т. 2 — 525 с.
- 66 Равкин И. и Шрейдер Н. Психология и психопатология профессии учителя. — М.: Работник просвещения, 1929. — 96 с.
- 67 Рубакин Н. Начальное образование в Европейской России (по данным официальной статистики) // Образование, 1892, № 11. С. 325–344.
- 68 Румянцев Н. Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике. — СПб.: Изд-во Багланова, 1910. — 82 с.
- 69 Рыбников Н. А. Интересы современного школьника. — М.–Л.: Госиздат, 1926. — 87 с.
- 70 Сигал Б. Половое воспитание ребенка. — Л.: Ленинградская правда, 1930. — 62 с.
- 71 Смушкова М. А. Библиотечная работа с детьми. — М.–Л.: Госиздат, 1926. — 88 с.
- 72 Смушкова М. А. Итоги конференции детских библиотекарей // На путях к новой школе, 1927, № 4. С. 126–134.
- 73 Современный ребенок Сб./ Под ред. Н. А. Рыбникова. — М.: Работник просвещения, 1923. — 78 с.
- 74 Соколов К. Н. Учет педагогической работы в школе. — М.: Новая Москва, 1924. — 224 с.
- 75 Стерлигова Е. Сравнительный бюджет времени разных групп детей // Бюджет времени школьника. Сб./ Под ред. М. С. Бернштейна. — М., Госиздат, 1927. С. 52–68.

- 76 Столяр И. Г. Социологический анализ советской политики в области народного образования // Социология образования. Сб./ Под ред. В. С. Собкина. — М, 1994. С. 21–48.
- 77 Струмилин С. Г. Рабочий быт в цифрах. — М.-Л.: План. хоз-во, 1926. — 134 с.
- 78 Труд и здоровье педагога Сб./ Под ред. Я. А. Соколова. — М.: Работник просвещения, 1925. — 115 с.
- 79 Учитель и революция. Сб./ Под ред. А. Коростелева, А. Луначарского, С. Сырцова. — М.: Работник просвещения, 1925. — 211 с.
- 80 Фуко М. История безумия в классическую эпоху. — СПб.: Рудомино, 1997. — 573 с.
- 81 Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. — М.: Ad Marginem, 1999. — 478 с.
- 82 Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2000. — 377 с.
- 83 Холл С. Собрание статей по педологии и педагогике. — М.: Моск. кн-во, 1912. — 444 с.
- 84 Цветаева М. О новой русской детской книге // Соб. соч. В 7 т. — М.: Эллис Лак, 1994. Т. 5. С. 324–328.
- 85 Шафранова А. С. Из опыта изучения труда работников просвещения. Педагоги глухонемых. — М.: Работник просвещения, 1925. — 192 с.
- 86 Шуберт А. М. Методы испытания профессиональной пригодности школьников // Выбор профессии и школа. Сб./ Под ред. Н. А. Рыбникова. — М.-Л.: Госиздат, 1926. С. 7–29.
- 87 Шуберт А. М. Проблема среды и воспитания в условиях жизни нацмен // Педагогика среды и методы ее изучения. Сб./ Под ред. М. В. Крупениной. — М.: Работник просвещения, 1930. С. 56–67.

ПРИЛОЖЕНИЕ

И. Г. Столяр

**СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВЕТСКОЙ ПОЛИТИКИ
В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ПО МАТЕРИАЛАМ ПАРТИЙНО-ПРАВИТЕЛЬСТВЕННЫХ
ДОКУМЕНТОВ 1917–1930-Е ГОДЫ)**

ВВЕДЕНИЕ

Созданная в годы советской власти школа в значительной степени является результатом соответствующей политической стратегии и адекватной ей практики в области образования как важнейшего звена системы жизнеобеспечения и деятельности людей в интеллектуальной и материально-производственных сферах. С первых дней советской власти политика в области народного образования и его основного ядра — учительства — определилась как острая и актуальная задача, решаемая правительством. Уже в этот период сложились исходные посылки социально-политической технологии в области народного образования, которые в главном оставались неизменными на протяжении советского периода.

В настоящей работе предпринят социологический анализ советской политики в области народного образования. Процедура исследования основана на содержательном анализе директивных документов в системе «цель — средство — результат» с привлечением философских, социологических, педагогических и других источников, характеризующих историко-педагогический процесс. На основе этого анализа выделены этапы становления советской социально-политической технологии в области народного образования, прежде всего по отношению к учительству и ее сущностные особенности. В рамках этого анализа дана характеристика социологических факторов, которые могут носить диагностический характер при оценке системы образования и ее составляющих с позиций их адекватности общечеловеческим ценностям, условиям развития и культурного самоопределения личности.

Осмысление исторического опыта, с одной стороны, представляет интерес само по себе, история — лучший

учитель, а с другой — позволяет наметить определенные стратегические линии развития современной школы. Одной из главных в этом отношении является, по мнению автора, реализация потенциала педагогической свободы учителя как важнейшего фактора развития и саморазвития системы народного образования. Развертывание содержания работы идет от рассмотрения общих вопросов социально-политической технологии как общественного явления к конкретным вопросам советской политики в области народного образования.

1. СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ОБЩЕСТВЕННОЕ ЯВЛЕНИЕ

Под социально-политической технологией в основном понимается социальная инженерия, комплекс средств, применяемых для преобразования общества или его сфер в связи с реализацией определенных политических целей. Феномен социально-политической технологии занимает значительное место в социальной философии К. Поппера. Он различает два противоположных принципа осуществления социальной инженерии: первый — частных решений, или, что то же самое, технология поэтапных социальных преобразований. И второй — технология радикальных социальных преобразований, или «утопическая социальная инженерия» [41т. 1, с. 30]. Технология постепенных социальных преобразований (ТПСП) фиксирует такой тип социальной инженерии, технологию социального конструирования, социального реформирования, который обусловлен текущими конкретными потребностями общества, в котором «...высоко ценится свобода и в котором можно мыслить и действовать ответственно, радостно принимая эту ответственность» [41т. 1, с. 7]. В основе ТПСП лежит понимание государственного строя как строя, основанного на наибольшей человеческой свободе согласно законам, благодаря которым свобода каждого совместима со свободой всех остальных. И далее: «Только человеческие индивидуальности действительно имеют значение, но из этого не следует, что именно я имею большое значение» [41т. 2, с. 318]. К. Поппер считает, что общественная жизнь

так сложна, что лишь немногие, а быть может, вообще никто, не могут оценивать проекты широкомасштабной социальной инженерии, решать, осуществим ли такой проект, приведет ли он к действительному улучшению, какого рода возможные страдания могут наступить в процессе его воплощения. Проекты, предлагаемые поэтапной инженерией, относительно просты, идут от реальной жизни, на основе постоянного диалога с ней, учитывают традиции, опыт, протекающие в обществе и его слоях процессы самоорганизации. Поэтому «...прийти к разумному соглашению относительно существующих зол и средств борьбы с ними легче, чем определить бесспорное идеальное благо и приемлемые пути его достижения. Вот почему мы можем надеяться, что, используя метод частных социальных решений, можно преодолеть самую большую практическую сложность...использовать для реализации нашей программы разум, а не страсти и насилие» [41т. 1, с. 201]. Главной предпосылкой для реализации ТПСР является, по справедливому мнению К. Поппера правовое общество, всевластие закона, доверие к нему и, как следствие этого, доверие между людьми.

Утопическую социальную инженерию К. Поппер противопоставляет поэтапной. Она, по его мнению, основана не на текущих потребностях общества и его граждан, а на идеальных построениях о закономерностях развития исторического процесса (историцистских, по его выражению, представлениях). Такие проекты могут казаться масштабными, привлекательными. Но они заслоняют от нас задачи повседневной общественной жизни. И далее: «Утопический метод...с необходимостью приведет к опасности догматической приверженности к схеме, ради которой приносятся бесчисленные жертвы» [41т. 1, с. 205]. Тоталитаризм, централизация, унификация — и причина и последствия применения этой технологии. Процесс реализации утопической технологии зачастую носит характер пророчества. А безапелляционные исторические пророчества, по мнению К. Поппера, целиком находятся за пределами научного метода, «...будущее зависит от нас,

и над ним не довлеет никакая историческая необходимость» [41 т. 1, с. 32]. К. Поппер вовсе не отрицает роли и значения идей в общественном развитии. Но они, по его мнению, играют позитивную роль только в том случае, если не застилают реальных требований жизни, не препятствуют реализации прав и свобод граждан.

Идеи К. Поппера применительно к системе образования нашли отражение в получившем мировую известность докладе Римского клуба «Нет пределов образованию» [42, с. 47]. В докладе говорится о трех типах обучения, которое понимается как процесс приращения индивидуального и социокультурного опыта. К этим типам обучения относятся:

1. «Поддерживающее обучение» как процесс учебной и образовательной деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип традиционен, обеспечивает преемственность опыта.

2. «Инновационное обучение» — процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения и образования, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации.

3. «Шоковое обучение» возникает в результате неожиданных, «взрывных» изменений в жизни человека и общества, как попытка приспособиться к многочисленным резким переменам. Такое «обучение» по своей сути травматично и далеко не столь результативно, как рассредоточенное по времени инновационное.

Предложенная Римским клубом система взглядов отводит существенную роль процессу воспитания, передаче нравственных обязанностей от одного поколения к другому. Отсюда следует, что педагогика всегда одновременно и консервативна, и прогрессивна. Здесь хорошо прослеживается идея универсальности, всеобщего характера

нравственных начал, идея сохранения и приумножения достоинств человека, которой, очевидно, следует руководствоваться при рассмотрении вечной проблемы — отношения «коллектив-личность». Таким образом, плавное (поэтапное) инновационное обучение, не отвергающее, использующее позитивные возможности традиционного обучения, обеспечивает поступательное развитие систем образования. И, очевидно, что «шоковое реформирование» в принципе противопоказано.

Аналогичные идеи проводит и Л. Н. Аллик, директор международного института планирования образования, выделяя в своей работе специальный раздел «Польза стратегий постепенного улучшения»: «Следует учитывать тот факт, что рутинный процесс образования гораздо важнее, чем грандиозные планы реформ. Если школы не открывают свои двери, если учебники и учебные материалы не доходят до детей, если преподаватели не получают зарплаты, то наилучшие планы и реформы пойдут крахом. По нашему мнению, улучшение административного механизма должно начинаться с каждодневных передаточных функций. Это уже трудное начинание, требующее времени, политической воли и специальной поддержки» [43с.. 140].

Образовательная политика в советский период была тесно связана с общегосударственной политикой построения социализма в одной стране и становлением административно-командной системы управления. Она предъявляла (с различной степенью жесткости) свои требования к политике в области образования. Для понимания этих требований кратко остановимся на политической концепции становления административно-командной системы. Она изложена в программе РКП(б), принятой VIII съездом РКП(б) в марте 1919 года. Эта программа сделала главный шаг к тому государству, которое в дальнейшем только достраивалось, к государству бюрократии, партийно-чиновничьего аппарата.

Программа строительства социализма намечалась в стране, где не было необходимого экономического базиса,

а пролетариат составлял меньшинство населения. Поэтому главным инструментом строительства социализма провозглашались административные методы. С их помощью приходилось не столько возглавлять массы, сколько командовать ими, не столько выяснять и выражать их волю, сколько формировать ее. Из характеристики империализма, данного в программе, вытекали курс на всеобщий штурм старого общества и необходимость «принципиального решительного разрыва и беспощадной борьбы с теми буржуазными извращениями социализма, которое одержало победу в верхах официальных социал-демократических и социалистических партий» [23, с. 394]. В Программе возникает концепция социализма, который внедряется марксистами, то есть нечто принципиально чуждое идеям научного коммунизма, согласно которым коммунизм приходит как неизбежный итог объективного развития капитализма по присущим капитализму законам. Эта концепция «внедрения» близка идеям российского утопического социализма, начиная с созданного гением Достоевского знаменитого Петруши Верховенского. Возникает образ экономики, в которой государство «хозяйственным заданием» из центра организует всю хозяйственную деятельность страны. Отсюда встает задача правильного распределения и перераспределения рабочей силы, поголовной мобилизации всего трудоспособного населения советской властью. Такая система требует «новой социалистической дисциплины с такими мерами, как установление отчетности, нормы выработки, введение ответственности перед специальными товарищескими рабочими судами» и т. п. Административное принуждение работника подменяет внутреннюю мотивацию, основанную на самоопределении, свободе выбора. Централизация охватывает все сферы хозяйственно-политической и общественной жизни.

В программе нет раздела о партии. Но вопрос о ее роли и значении занимал одно из главных мест в работе съезда. Он заложил основы неизвестной ранее марксизму концепции партии, стоящей у власти. В резолюции отмечается, что РКП — это «партия, стоящая у власти и держащая

в своих руках весь советский аппарат» [23, с. 423]. Она добивается «своего полного господства в современных государственных организациях, какими являются Советы», и «выдвиганием на все советские посты своих наиболее стойких и преданных членов. РКП должна завоевать для себя безраздельное политическое господство в советах и фактический контроль над всей их работой» [23, с. 428–429]. Для этого «во всех советских организациях абсолютно необходимо образование партийных фракций, строжайше подчиняющихся партийной дисциплине». Далее отмечено, что партия «ставит себе задачей завоевать решающее влияние и полное руководство во всех организациях трудящихся: в профессиональных союзах, кооперативах, сельских коммунах и т. д.» [23, с. 428]. В самой партии соблюдается строжайший централизм, суровая дисциплина. Все решения высшей инстанции абсолютно обязательно для низшей. Встает образ партии, полностью контролируемой ЦК, а точнее, созданными внутри ЦК органами.

Пересмотр программы 1919 года, вытекающий из представлений о социализме, в связи с осуществлением НЭП не состоялся. Ее идеи использовались в практике партийно-хозяйственного строительства и касались всех его сфер, в том числе и системы народного образования.

Если оценить политику построения социализма в одной стране через призму социально-политической технологии, то ее, безусловно, можно отнести к разряду утопической социальной инженерии (см. выше). Эта общесоюзная политика в советский период определяла и специфическую социально-политическую технологию в сфере народного образования. Для ее понимания важно рассмотреть отношение «власть и учительство», которое сложилось в первые годы существования советского государства.

2. Власть и учительство на заре советского государства

С первых дней советской власти школе отводилась роль средства решения партийно-политических задач. Эта позиция нашла отражение в программе РКП(б), принятой в 1919 году на VIII съезде партии. Там, в частности, говорилось, что школа должна быть организацией «...идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм»¹. Отсюда определялось и назначение учительства — быть проводником коммунистической идеологии, идей диктатуры пролетариата среди учащихся и широких слоев населения, прежде всего крестьянства. Таким образом власти нужен был учитель, исповедующий классовую, пролетарскую идеологию и разделяющий соответствующие ей ценности. Вместе с тем власть осознавала, что такого учителя нет, что учительство не отвечает предъявляемым к нему требованиям.

В многочисленных выступлениях В. И. Ленина и его соратников отмечалось, что учительство пока не созрело

¹ Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1973 гг. — М.: Педагогика, 1974, с. 18 (в дальнейшем именуется «Сборник»). Ниже, в тексте работы, мы будем опираться на те или иные документы, помещенные в «Сборнике» и рассматривать их.

для понимания стоящих перед ним задач, что оно воспитано в условиях царской России, в духе буржуазных предрассудков и привычек, в духе, враждебном пролетариату, и его необходимо перевоспитать и создать новую учительскую общность, разделяющую и принявшую коммунистическую идеологию.

Можно привести на этот счет характерное высказывание В. И. Ленина «...мы должны воспитать новую армию педагогического учительского персонала, который должен быть тесно связан с партией, с ее идеями, должен быть пропитан ее духом, должен привлечь к себе рабочие массы, пропитать их духом коммунизма, заинтересовать их тем, что делают коммунисты» [1, с. 343].

К 1917 году учительство было одним из значительных отрядов российской интеллигенции и насчитывало около 280000 человек [43, с. 169]. В своей основной массе учительство и, прежде всего, его наиболее привилегированная и квалифицированная часть (учителя гимназий и других средних учебных заведений, городских школ) не приняло предназначенной ему роли, а в ряде случаев активно ее отвергало. Негативное отношение учителей к советской власти в значительной степени определялось теми демократическими традициями и ценностями, которые способствовали формированию самосознания российского учительства и были противоположны ценностям, порождаемым коммунистической идеологией.

Хорошо известно состояние народного образования в царской России. Россия была полуграмотной страной, а в отдельных регионах подавляющее большинство населения было неграмотным. Сеть учебных заведений была крайне малочисленной, носила выраженный сословный характер. Известны догматизм, формализм, шовинизм, казенщина и другие недостатки старой школы. Однако с развитием промышленности, сельского хозяйства, развитием международных связей и контактов в обществе начал формироваться социальный заказ на развитие системы образования, просвещения народа. Происходил небывалый подъем общественно-педагогического движе-

ния, противостоящего официальной политике в сфере народного образования. Сформировалось демократическое движение учителей, которое проявило себя в качестве активного противовеса государственной школе. Оно опиралось на богатые гуманистические традиции российской (Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский) и мировой педагогической мысли и способствовало обострению общественного интереса к проблемам народного образования. На основании общественной и частной инициативы были созданы педагогическое общество, Всероссийский педагогический союз, педагогические комиссии (отделы) при технических и коммерческих обществах. Только с 1905 по 1914 год прошло около 300 учительских съездов всероссийского и регионального характера. Издавалось 259 педагогических журналов, рассчитанных как на массового читателя, так и на профессионалов, из них в Петербурге — 114, Москве — 43 [2, с. 114–120]. В качестве издателей выступали государственные органы (55 журналов), общественные организации и частные лица, что обеспечивало плюрализм мнений, широкий охват общественных и профессионально-педагогических проблем.

При всем разнообразии педагогических позиций, характеризовавшем состояние общественной педагогической мысли предреволюционных лет, отчетливо просматривается та линия теоретических поисков, которая имела основанием веру в будущее страны на путях гуманизма и демократии, уповало в развитии образования на инициативу, энергию, предприимчивость общественных сил [3, с. 33]. В ряду ведущих ценностей педагогики, предшествовавшей октябрьской революции 1917 года (канунной педагогики), на которых формировалось мировоззрение учительства, находились «вечные проблемы» теории и практики воспитания. Причем они строились на фундаменте идей абсолютной ценности личности, ее развития, саморазвития, самореализации, самоопределения, ее свободы и ответственности, самодеятельности и творчества, ее приобщения к духовным ценностям мировой и отечественной культуры. Важнейшими функциями школы

признавались «создание духа учебного заведения, где каждого любят, о каждом заботятся, к каждому приноравливаются, где царит подлинное товарищество, соборность, школа находится вне борьбы политических сил, политических симпатий и пристрастий» [3, с. 34].

Предметом заинтересованного и аргументированного рассмотрения в философской и педагогической литературе были вопросы отношения государства и школы, сочетания централизации и децентрализации в управлении школой, утверждались принципы ее автономии, а также педагогической свободы (автономии) учителя. «Местный характер должен быть в высшей степени наблюдаем в школе, — писал В. В. Розанов, — отнюдь не должна она быть лишь территориальным повторением общегосударственного учреждения, центр которого далеко» [4, с. 109].

Можно утверждать, что в канунной (предреволюционной педагогике) сложился вектор естественного прогрессивного развития народного образования и школы России на основе традиций российской и мировой культуры. Эти прогрессивные идеи впитали в себя концептуальные положения о единой общественной общеобразовательной школе, разработанные Государственным комитетом по народному образованию (далее ГК по НО), который был создан в мае 1917 года при министерстве народного просвещения временного правительства [5]¹. Концепция исходила из государственно-общественных начал организации народного образования. Основные ее положения:

1. Децентрализация школьного управления. Государство устанавливает законодательные нормы взаимоотношений между ним и населением, которые охраняются судом. Передача школ и других просветительских учреждений органам местного самоуправления. Возрастание их роли в осуществлении школьной политики.

¹ Материалы ГК по НО недостаточно освещены в печати. Автор выражает благодарность Р. П. Будакову, сотруднику республиканской библиотеки им. Ушинского, который разыскал и предоставил эти материалы.

2. Гибкость школьной организации. Широкое развитие частной и общественной инициативы в народном образовании, подчиняющейся общим законодательным нормам.

3. Установление обязательного учебного минимума, который может развиваться за счет дополнительных занятий и факультативов.

4. Создание единой школы из 4-х ступеней (начальная; высшая начальная; средняя; высшая). Законченность, самостоятельность каждой ступени и преемственность между ними.

5. Внутреннее самоуправление в школе. Автономия школы и учащихся в пределах, установленных законом.

6. Права учащихся. Неприкосновенность личности, свобода совести, слова, собраний и организаций.

7. Общедоступность и бесплатность образования.

8. Обязательность обучения, регулируемая законами государства и постановлениями местных самоуправлений.

В первые годы советской власти ряд этих положений был взят на вооружение (см. ниже).

Наиболее представительной общественно-педагогической и профессионально-политической организацией учительства был Всероссийский учительский союз (ВУС). Созданный в 1905 году на волне революционного движения, он возродился в апреле 1917 после восьмилетнего перерыва (с 1909 по 1917 год). ВУС объединял примерно 75000 учителей (30% от всего учительства). В него входило 346 местных учительских союзов, примыкало 209 других союзов работников просвещения. В качестве отдела в ВУС входил Московский союз деятелей средней школы.

ВУС сыграл важную роль в формировании демократических устоев канунной педагогики, его педагогическое кредо в основном совпадало с изложенными выше концептуальными положениями ГК по НО.

ВУС резко отрицательно отнесся к большевистскому перевороту и политике большевиков как в целом, так и в области народного образования. Он разделял принятое на этот счет следующее решение ГК по НО: «...признать установление власти так называемого Совета народных

комиссаров покушением на всенародные полномочия учредительного собрания, а политику вождей большевистского движения противоречащей интересам народа», и далее: «Октябрьский большевистский переворот произведен перед самым открытием Учредительного собрания, с явным игнорированием этой существенной для всех авторитетной верховной народной государственной власти, вопреки определенно выраженной воле большинства ответственных руководителей органов демократии, путем грубого физического насилия над временным правительством, признанным всей страной, с провозглашением гражданской войны, начатой несмотря на совершенно катастрофическое положение страны и армии, обусловленное полной правовой и транспортной разрухой, и перед лицом могущественного врага в лице германо-австрийских войск» [5, с. 12].

ГК по НО считал, что созданная таким путем деспотическая власть в стране поддерживается посредством террора, не останавливается перед уничтожением завоеванных революцией гражданских прав и свобод, разрушением демократически избранных органов местного самоуправления, причем действует средствами самой грубой и безудержной демагогии, опираясь на сочувствие малосознательных масс. Исходя из этого, ГК по НО отвергал возможность сотрудничества с деспотической властью большевиков, нарушивших демократические устои, так как не хотел разделить с ним тяжелой ответственности перед родиной и всем человечеством.

Деятельность А. В. Луначарского в области народного образования ГК по НО признал вредной, противоречащей демократическим традициям.

В своих выступлениях, обращениях, публикациях ВУС развивал эти решения ГК по НО, давал всестороннюю политическую оценку деятельности большевиков и их политики в области народного образования. ВУСу нельзя отказать в прозорливости, его оценки во многом совпадают с сегодняшними представлениями. Они опирались на нравственный опыт человечества, в котором заложено понима-

ние того, что подавление личности, ее стремления к самореализации, самовыражению, оборачивается утверждением тоталитаризма, деспотии. ВУС считал, что власть народных комиссаров ничем не отличается от власти самодержавия, уничтожившего все свободы [6]. Он не усматривал почвы для общего постоянного и продуктивного сотрудничества с советской властью, в действиях которой нет ни принципиальной творческой мысли, ни общественной демократической постановки вопросов в области школьного дела, вследствие чего школа быстро приходит в упадок под руководством людей неопытных, действующих часто не столько в интересах народного образования, сколько в целях сохранения собственной власти [6]. ВУС не имел никаких претензий к социал-демократическим программам как идейному учению, но считал большевизм как форму власти одной партии, попирающей демократические начала, узурпацией, преступлением перед родиной и революцией [6]. ВУС считал, что в области школьной политики осуществляется грубый произвол, возврат опеки над школой, единоличное управление в лице уездных комиссаров по народному образованию и всеобщем контроле партийных органов. ВУС выступил против классового подхода в школьном деле, призывал учителей вносить чувство гуманности, не разжигать злобной классовой розни, которая служит политическим целям авантюристов, узурпировавших народную волю, погружающих Россию в бездну междоусобия, нищеты, позора [7]. Господство партии большевиков, отмечал ВУС, в центральных и местных органах школьного управления приводит к бюрократизации школы, нарушению естественного хода ее развития. ВУС в своих выступлениях отмечал, что классовый подход, партийный контроль за школьным делом, нарушают педагогическую автономию школы, свободу учительского преподавания, направляемую разумом и совестью педагогического коллектива в свете демократического контроля в лице свободно избранных всем населением органов местного самоуправления [9]. ВУС выступал против тотального огосударствления школы, считал это губительным для нее. Его позиция

на этот счет была следующей: «Признавая право государства и его надшкольных органов устанавливать обязательность для школы, содержимой или субсидируемой государством, минимум учебных программ и хозяйственный контроль». Но обязательно сохранение внутренней независимости школы и прежде всего права подбора всего состава школьных работников [10].

Руководствуясь своими идеалами, ВУС оказал сопротивление советской власти. Он выступил инициатором забастовки учителей, принял непосредственное участие в ее организации. ВУС не призывал к Всероссийской учительской забастовке, но считал ее допустимой, «в случае объявления всей трудовой Россией всеобщей забастовки в борьбе за учредительное собрание» [9]. Возможность проведения забастовок ВУС связывал с учетом местных особенностей деятельности школы. В декабре 1917 года и начале января 1918 года Большой совет ВУС разослал местным учительским организациям инструкцию по борьбе с советской властью («Проект тактических мер»). Среди мер борьбы указывались открытое неповиновение и непризнание советской власти, устная и письменная агитация против нее и учительская забастовка. В декабре 1917 года ВУС примкнул также к группам, вставшим против большевиков, и вошел в «Комитет спасения родины и революции». Забастовки носили локальный характер и проходили в основном в крупных городах — Петрограде, Москве, Уфе, Астрахани, Екатеринбурге и др. Продолжались забастовки 3–4 месяца. Например, в Москве из 4000 учителей большинство присоединилось к забастовке. Массовый характер носила забастовка в Петрограде (к ней призвал Совет учительских делегатов на своем всеобщем собрании 15 декабря 1917 года). В Уфе забастовка началась в декабре 1917 года в связи с арестом попечителя учебного округа В. А. Горлиевского [11]. Позднее, анализируя политическую ситуацию, ВУС понял, что игнорировать большевиков уже нельзя. Он счел возможным тактические связи с большевиками во имя утверждения демократической школы, при условии соблюдения принципов демократического

движения ВУС [8]. Официальными органами ВУСу была объявлена беспощадная борьба, его деятельность признана антинародной. Ни о каком диалоге не могло быть и речи. В результате неравной борьбы уже через несколько месяцев ВУС заявил, что «забастовка закончилась полной неудачей как для всего союза, так и для учительской корпорации. Кроме того, она нанесла несомненный вред школе и детям» [12, с. 13].

Борьба с ВУС за привлечение учительства на сторону советской власти явилась актуальной задачей в области государственного управления. В своей основе борьба шла за внедрение в сознание учительства классовых ценностей, партийно-политической идеологии и связана была с необходимостью слома, отторжения противостоящих им демократических ценностей. В этой борьбе зарождались принципы советской политики в области народного образования, которые впоследствии отлились в стабильную и консервативную социальную технологию, характеризующуюся стандартным комплексом применяемых средств, используемых для достижения поставленных целей. Мы различаем три этапа становления этой социально-политической технологии, составляющей существо советской политики в области народного образования: зарождение, формирование, утверждение. Становление рассматриваемой технологии проходило одновременно с развитием тоталитарной административной системы управления государством, которая начала создаваться с первых лет советской власти. Характерными признаками административной системы в ее законченном виде является слияние государственного и партийного аппарата, этатизм, проникающий во все сферы жизни, внеэкономическое, административное принуждение, централизация и жесткая регламентация всей жизни, безграничная власть правящей бюрократии [13]. Административно-командная система была основой политики в области народного образования, предъявляла ей свои требования. Звеном административно-командной системы выступал народный комиссариат по просвещению, созданный в 1917 году.

При исполнительных комитетах областных, губернских, уездных и волостных Совдепов были созданы отделы и советы народного образования. Таким образом была создана иерархическая вертикаль управления, позволяющая осуществлять централизованное управление делом народного образования при непосредственном участии и под контролем партийно-государственных органов. Впоследствии были приняты специальные решения, направленные на усиление партийного влияния в управлении делом народного образования.

3. СТАНОВЛЕНИЕ СОВЕТСКОЙ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЛАСТИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1 Первый этап — зарождение социально-политической технологии (1917–1920 гг.)

Социально-политическая технология зарождалась в борьбе советской власти с ВУСом. На него обрушилась вся мощь партийно-государственного аппарата, проводилась массированная атака, был применен комплекс мер различного плана и характера¹.

Проводилась широкая пропагандистская кампания (использовался опыт работы большевиков с массами), создавались альтернативные ВУС учительские организации под эгидой партии и государства в сочетании с репрессивными мерами и классовой селекцией учительства.

Идеологическая обработка учительства, внедрение в их сознание классовых ценностей велись путем проведения многочисленных съездов, конференций, учительских

¹ Директивы ЦК РКП коммунистам, работникам наркомпроса (февраль, 1921 г.). О связи партийных организаций с органами народного образования (Циркуляр ЦК РКП(б), ноябрь 1921 г. Народное образование в СССР. Сборник документов 1917–1973 гг.

собраний и кружков. В Наркомпросе был создан с этой целью отдел съездов, развернувший огромную работу. Он имел 5 подразделов: центральные съезды, провинциальные съезды, лекционный, курсовой, экскурсионный. По данным отдела только за 1918 год было созвано по РСФСР 164 учительских съезда и 81 съезд работников отделов народного образования [14]. Повсеместно проводились собрания и митинги учителей, зачастую совместно с рабочими, крестьянами, красноармейцами. Расширялось влияние профсоюзных организаций, создаваемых в школах. Значительное место в их работе занимали групповые и индивидуальные беседы с учителями. Создавалась обширная педагогическая пресса. Центральные и местные газеты систематически публиковали выступления В. И. Ленина, обращения Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, других деятелей партии, государства, Наркомпроса и материалы, разоблачающие саботажников. Основное содержание пропаганды включало разъяснение смысла октябрьской революции как исторического события, передавшего власть в руки народа, освободившего его от векового ига и эксплуатации. ВУС и его сторонники расценивались как люди, выступившие против интересов народа, оказавшиеся в стане его врагов.

В конце 1917 года был создан союз учителей-интернационалистов. ВУС следующим образом оценил создание этого союза: «Что же касается возникших в последнее время союзов учителей-интернационалистов, то, не имея серьезных оснований считать их свободными объединениями идейных сторонников пролетарского интернационализма и учитывая тот факт, что такие союзы обычно предстают официозными организациями, возникшими по инициативе и при содействии существующей власти и имеющие главной целью проведение ее политики, Большой совет рекомендует всем организациям союза крайне осторожно относиться к этим союзам, так и к созываемым по их инициативе учительским съездам, а равно к могущим возникнуть в среде самих организаций ВУС особым отделам под соответствующим названием» [6]. К концу 1918 года

союз учителей-интернационалистов объединял примерно 12000 членов. В июне 1918 года состоялся его первый съезд. В своем выступлении В. И. Ленин говорил о том, что учительство должно стать армией социалистического просвещения, должно слиться со всей борющейся массой трудящихся. В этом же году состоялись первый всероссийский съезд учителей и первый съезд по просвещению, на которых были выдвинуты обвинения против ВУС как контрреволюционной организации. В начале 1919 года был создан единый профессиональный союз работников народного образования и культуры. А. В. Луначарский обратился в ЦК с просьбой дать указание о характере деятельности этого профсоюза. Уже через день В. И. Ленин, выступая на съезде союза учителей-интернационалистов, наметил стоящие перед этим профсоюзом задачи. В феврале 1919 года ЦК партии обязал парторганизации оказывать содействие организаторам профсоюза. В марте 1919 года организации нового союза были созданы в целом ряде городов России.

Пропагандистская кампания сочеталась с прямыми репрессивными мерами. Приведем выдержки из выступлений А. В. Луначарского: «До моего сведения дошло, что некоторые преподаватели средних учебных заведений позволяют себе совершенно недопустимую травлю по отношению к тем своим коллегам, которые стояли на стороне восставшего и победившего народа. В некоторых случаях они притягивают в эти недопустимые действия даже детей, создавая для учителей, стоящих на стороне народа, невыносимую атмосферу. Я предупреждаю, что такие действия не будут терпимы революционным правительством. Лица, которые окажутся впредь виновными в подобных поступках, будут указаны местным революционным властям, которые при расследовании дела и установлении их виновности, будут подвергать их аресту». Когда в Москве была объявлена политическая забастовка, А. В. Луначарский обратился к учителям: «Господ учителей, которые, несмотря на наш призыв, предпочтут роль политических матадоров, вместо роли воспитателей, мы вынуждены

будем устранять от школьной деятельности навсегда. Я не знаю, каким количеством слез, раскаяния сможет отдельный учитель смыть в глазах народа ту черную печать, которую он собственноручно ставит на свой лоб в декабре 1917 года, в час страшной борьбы народа с эксплуататорами, отказываясь учить детей и получая за это плату от эксплуататоров» [15, с. 25].

Угрозы А. В. Луначарского осуществлялись. От неудобных и несогласных стали избавляться и прямо и косвенно. Забастовщики получили предупреждение о том, что в случае продолжения забастовки они будут выселены из занимаемых казенных квартир. В города были вызваны учителя из районов. Организовывались протесты против забастовщиков. Например, резко выступил против школьной забастовки союз школьных сторожей и младших технических служащих, находящийся под влиянием большевиков [16, с. 79]. Были приняты меры по очищению рядов учительства от несогласных. По призыву Петроградского и Московского советов проводились митинги рабочих, членов профсоюза с требованиями прекратить саботаж учителей. На митинги привлекались учащиеся и их родители [17, с. 115]. Создавалось определенное общественное мнение, соответствующий фон.

Значительную роль в устранении неудобных, обновлении педагогического и административного аппарата школ сыграли выборы, решение о проведении которых приняла Госкомиссия по народному просвещению. В решении указывалось, что отсутствие звания учителя или диплома не является безусловным препятствием к занятию должности и лицо, не удовлетворяющее требованиям в этом отношении, может быть допущено к занятию школьной должности [11, с. 71]. Таким образом, классовая принадлежность получала более высокий статус, чем педагогический профессионализм, была заложена основа пролетаризации учительства в ущерб его профессиональным качествам.

Выборы педагогических работников состоялись летом 1918 года под руководством и при участии местных советов

и партийных органов, которые давали рекомендации учителям. Наркомпрос не скрывал, что предупреждение о выборах отрезвляюще подействует на колеблющихся учителей. ВУС высказал свое отношение к перевыборам. Он считал необходимым их проведение, но под эгидой педагогического совета (педагогических коллегий) при участии родителей и местного населения (подобные выборы в целом ряде учебных заведений по рекомендации ВУС были проведены). А Луначарский подменил демократические выборы бюрократическим актом назначения школьных работников по выбору местных совдепов и партийных организаций, что, по мнению ВУС, является нарушением автономии школы, показателем недоверия к учительству и резко отрицательно скажется на качестве школьной работы. Луначарский предполагает к началу будущего учебного года создать «новую породу учителей». Но такими методами можно создать педагогов типа Вральмана, Цифиркина, Человека в футляре, Тартюфа на кафедре [6; 8]. Проведенные по рекомендациям ВУС выборы в ряде учебных заведений были отклонены.

Участь ВУС была предрешена. Постановлением ВЦИК от 23. 12. 18 учительский союз был распущен [Сборник, с. 17]. ВУС обвинялся в том, что он призывал учительство к забастовкам, неподчинению советской власти, оказывал противодействие декрету о перевыборах преподавателей, настаивал на обязательности предмета закона божия для школы, вступил в контрреволюционный комитет спасения родины и революции и др. Все печатные органы ВУС были закрыты. Ранее 20. 11. 17 декретом СНК был распущен Госкомитет по народному образованию главным образом потому, что считался «с буржуазным духом предшествующих министерств» [Сборник, с. 11].

Следует отметить, что борьба с ВУС, пропагандистская кампания, репрессивные меры проводились на фоне ряда демократических начинаний советского правительства в области народного образования и проявления им заботы об учителях. Эти меры, а не только безысходность (плетью обуха не перешибешь) привлекали учителей к сотрудни-

честву с советской властью. В 1918 году было принято два декрета СНК: от 02. 01. 18 «О прибавках народным учителям» и от 26. 08. 18 «О нормах оплаты учительского труда» [Сборник, с. 442]. Заработная плата народных учителей, получавших ранее лишь 50 рублей, была повышена до 100 рублей в месяц с 01. 11. 17. С учетом указанных выше декретов второе повышение было осуществлено с 01. 03. 18. Зарплата учителей начальных школ была установлена в 300–500 рублей в месяц, а учителей средней школы в 400–600 рублей. Кроме того, установлены четыре прибавки по 50 рублей в месяц за каждое пятилетие работы. В связи с инфляцией учительский месячный оклад с 01. 11. 18 был повышен до 600–850 рублей (18с. 93). В условиях инфляции и гражданской войны это был в значительной степени символический акт, но дорого «внимание к персоналу».

Вырос бюджет народного образования. Если в 1917 году он составлял примерно 250 млн. рублей, то в 1918 более 3 млрд. рублей. На внешкольное образование затраты составили соответственно 8 и 135 млн. рублей. Только в 18 губерниях РСФСР открыто было 8000 новых школ. Детям выдавались бесплатные учебные пособия, одежда, бесплатное питание [О фонде детского питания. Пост. СНК от 23. 09. 18; О бесплатном детском питании. Декрет СНК от 17. 05. 19. «Сборник», с. 342; 343].

Демократические традиции канунной педагогики нашли отражение в двух известных документах, принятых советским правительством. Это «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (30. 09. 18) и «Основные принципы единой трудовой школы» (16. 10. 18), известные также под названием «Декларация» [Сборник, с. 133–145]. Эти документы, как отмечалось выше, опирались на концептуальные положения о единой общественной общеобразовательной школе, разработанные ГК по НО, учрежденном Временным правительством (см. выше). Принятые советским правительством документы предусматривали:

- школьное самоуправление;
- децентрализацию управления школой;

- частную инициативу и альтернативную школу;
- единый государственный программный минимум;
- общедоступность, бесплатность обучения; обязательное всеобщее обучение.

Школьная система предусматривала 2 ступени: I — 5 лет (для детей от 8 до 13 лет) и II — 4 года (для детей от 13 до 17 лет). Декларация провозглашала принципы соединения обучения с производительным трудом и политехнизации школы. Она выступала против формализма и схоластики, требовала учета и развития интересов учащихся, детского творчества.

В развитие принятых демократических документов в помощь учителям к концу 1918 года Наркомпросом были разработаны программно-методические материалы по всем предметам. Они рассылались на места в литографированном виде по мере разработки того или иного документа (правда, обеспеченность была неполной). На основе этих материалов учителями, школами с участием Отделов народного образования (ОНО) разрабатывались учебные планы и программы с учетом конкретных образовательных ситуаций. Децентрализованный характер программно-методической работы стимулировал процессы обмена опытом, будил творческую мысль учителей, побуждал их изучать педагогическую литературу, участвовать в дискуссиях, обсуждениях. И примеров тому очень много [15, с. 30]. Были достигнуты успехи в области организации и методов учебной работы, методики преподавания школьных предметов, получили развитие активные методы преподавания — лабораторные занятия по естествознанию, физике, химии, иллюстративное обучение (черчение, рисование, лепка, моделирование, коллекционирование, драматизация). Отчеты инспекторов и воспоминания учителей говорят о повышении интереса учащихся к учебе, об усилении их активности. Учащимся была предоставлена свобода собраний, организовывались кружки (литературные, природоведческие, драматические, хоровые и др.), спектакли, концерты, выпускались школьные журналы и газеты. Большое внимание уделялось

внешкольной работе. Широко была поставлена организация летних колоний для городских школьников. Только из Москвы было вывезено в летние колонии, в сельские местности и пригороды на время летних каникул 1918 года 10000 детей [15, с. 41].

Учителя активно привлекались к проведению культурно-просветительской работы со взрослым населением. Школы становились центрами не только учебной, но и культурно-просветительской работы с населением, проживающим в районе школы. Особенно активно проводилась эта работа в сельских школах. Не проходило ни одного вечера без собраний в школе, лекций, докладов, читки газет и т. п. Всем партийным организациям на местах было дано указание из центра о всемерном привлечении учителя к культурно-просветительской работе и вообще к задачам советского строительства.

Внешняя привлекательность идеи о построении нового общества, воспитании нового человека, демократическая направленность «Положения» и «Декларации», мероприятия по повышению социального престижа учителя (повышение оплаты, привлечение к решению культурно-просветительских задач и др.), развитие сети школ, реализация принципов всеобщности, бесплатности обучения, материальная поддержка детей, наличие условий для педагогического творчества вызывали определенный энтузиазм учителей, склоняли их к сотрудничеству с советской властью. Этот энтузиазм отметил Г. Уэллс при посещении России в 1920 году [19, с. 83–89].

Известно, какое тягостное впечатление произвело на него состояние дел в стране, разруха, голод, нарушение элементарных условий существования. Однако его впечатления от состояния школьного дела в России оказались более оптимистичными. Г. Уэллс наугад посетил одну из школ в Петрограде и убедился в хорошем состоянии здания, учебных пособий, наличии хорошо оборудованных учебных кабинетов. Он отметил хороший уровень преподавания, увидел множество рисунков и макетов, сделанных руками ребят. Особенно привлекла его внимание удачно

подобранная серия пейзажей для преподавания географии. На кухне готовили еду для детей, и Г. Уэллс убедился, что эта еда превосходна, отлично приготовлена, много лучше, чем на кухне для взрослых.

Собранные впечатления, их сравнение с наблюдениями других лиц, побывавших в России, позволили Г. Уэллсу утверждать, что в Советской России, стоящей перед лицом величайших трудностей, не прекращается огромная работа, начатая в области просвещения, и, невзирая на тяжелую общую обстановку, количество школ безусловно выросло со времен царизма, а преподавание улучшилось (особенно в городах). В тяжелых условиях голода, распада семьи и полного хаоса в жизни общества большевистское государство берет городских детей на воспитание. Возникает все больше школ-интернатов. У детей в интернатах был здоровый, веселый и довольный вид. Многие школы не уступали английским, где учатся дети представителей средних классов. Эти школы общедоступны, предполагается ввести обязательное образование. Конечно, в России особые трудности: не хватает учителей, нелегко заставить учеников посещать школу. Многие из них предпочитают уличную торговлю.

Многие учителя, втайне или открыто недовольные существующим политическим строем, но горячо стремящиеся служить России, нашли здесь работу, которой могут отдаваться искренне, с чистой совестью. Так, у одной из работниц интерната муж белогвардеец и служит в польской армии, у нее двое детей, которые воспитываются в интернате, на ее попечении десятки других ребятишек. Она, пишет Г. Уэллс, нескрываясь гордится своей работой и сказала нам, что теперь в этом сдавленном нуждой городе жизнь ее гораздо богаче и содержательнее, чем в прошлые времена.

Сошлемся также на более позднее свидетельство американского педагога и философа Д. Дьюи. Он посетил Россию в 1928 году и свои впечатления изложил в книге «Впечатления от Советской России и революционного мира». В этой книге Д. Дьюи писал: «Кажущаяся восторженность

моих впечатлений только подчеркивает их глубину: впечатлений от внутренней мощи, присущей русскому народу и высвободившейся благодаря революции, от того ума и благородства, с которым в новых условиях самые мудрые и преданные делу люди, каких мне только посчастливилось встретить в моей жизни, используют преимущества и возможности, открываемые образованием». Дьюи подчеркивал, что в Российской школе он увидел детей, намного более заинтересованных в учебе, «намного более демократически организованных, чем наши, они получают благодаря системе школьного самоуправления воспитание и обучение, которое в значительно большей степени подходит им и намного последовательнее, чем это пытаются делать в нашей, считающей себя демократической стране».

Подведем некоторые итоги рассмотрения первого этапа — «Зарождения социально-политической технологии».

Уже в первые годы советской власти был создан в зародыше тот арсенал средств, который в дальнейшем вылился в присущие советской политики в области образования черты. Уже в первых документах генетически заложены зерна социальной нетерпимости, узкого партийно-классового подхода, которые впоследствии дали всходы. Например, в своем обращении 29. 10. 17 А. В. Луначарский писал: «Наука и искусство лишь в некоторых своих частях имеют общечеловеческое значение: они претерпевают существенное изменение при каждом глубоком классовом перевороте» [Сборник, с. 7].

Была создана управленческая иерархическая вертикаль, позволяющая проводить централизованные партийно-правительственные решения в сферу народного образования, в том числе осуществлять массивную идеологическую обработку учительства и других работников народного образования. Уже имело место смешение социального идеала и социальной практики, что само по себе таит опасность тоталитаризма, является препятствием на пути интеграции и дифференциации общества на основе

общечеловеческих цивилизационных ценностей, здравого смысла [20]. Социальный идеал находится на острие развития общественно-политической мысли. Он выполняет в обществе важнейшие функции — гармонизации, организации, отражает потребности и интересы общества. Утопическое сознание — неотъемлемая и необходимая сторона человеческого сознания. Оно создает модели, представления будущего. И в этом смысле социальные идеалы как отражение направления общественного развития вполне могут быть предметом научного анализа и прогнозирования. Можно сказать, что идеалы доминирования общечеловеческих ценностей, гуманизма, справедливости, добра мало отличаются от идеалов научного социализма.

Но другое дело — область социальной практики, где происходит реализация идеалов. Учитывая сложность и неоднозначность развития общества, причудливое и динамичное смешение различных факторов общественного развития — экономических, социальных, психологических, этнических, социокультурных — предсказать время и место реализации идеалов, очертить границы этого процесса невозможно. Данная сфера не может служить ни предметом строгого научного анализа, ни основой для реализации практических программ, принятия конкретных решений.

Вместе с тем уже в первые годы советской власти имело место прямое выведение практических программ из идеологических установок и посылок, составляющих существо классово-пролетарской идеологии. Появились идеологические клише, ставшие в дальнейшем основой идеологического сленга. Весь этот идеологический арсенал был использован, в частности, при проведении пропагандистской кампании в борьбе с ВУС. Появились очертания такого деструктивного для народного образования средства, как измерение и оценка практических достижений с помощью принципов и установок классово-пролетарской идеологии. Это открывало дорогу унификации, устранению инакомыслия, навязыванию реальной практике без учета

ее конкретных особенностей идеологических схем. Например, стремление к унификации сказалось при создании союза учителей-интернационалистов, единого профсоюза работников образования (см. выше). Устранение инакомыслящих и прямые репрессивные меры были применены при роспуске ВУС (1918 год); ГК по НО (1917 год). Классовая селекция, отбор учителей по признаку преданности классовым идеалам даже в ущерб их профессионализму были положены в основу перевыборов педагогического персонала (см. выше). Однако эти деструктивные (с точки зрения развития образования на основе цивилизационных общечеловеческих ценностей) средства еще не получили широкого развития. Эти средства не были еще осмыслены как адекватные сущности создаваемой административной партийно-политической системы управления. Они рассматривались как ситуативные, вынужденные, вызванные необходимостью преодоления саботажа бывшего чиновничьего аппарата и учителей, попавших под его влияние и влияние верхушки ВУС, не понявших якобы сути и смысла тех демократических ценностей, которые несет на своих знаменах октябрьская революция.

Такому пониманию способствовала позитивная деятельность в области развития школьного дела, ликвидация неграмотности, подъема социального престижа учителя. В принятых «Положении» и «Декларации» утверждалась концепция, по словам Н. К. Крупской, школы свободной, разумной, доступной для всех» [21, с. 300]. Становление этой школы связывалось с одухотворенностью, творческим характером деятельности педагога-практика. На этапе зарождения технологии происходил определенный синтез демократических и гуманистических педагогических ценностей с марксистским мировоззрением. В области программно-методической работы разумно сочетались централизм и децентрализм. Учитель не был скован жесткими рамками методических правил, установок, распоряжений, подавляющих его творческие искания. Педагогическая свобода (автономия) учителя благотворно сказывалась на развитии педагогического творчества.

Не были подавлены «иммунные механизмы» (по выражению Э. Днепровца) развития и саморазвития системы образования, источником которых, в конечном счете, является педагогическое творчество педагога, его педагогическая свобода. В значительной степени этому способствовала активная деятельность Наркомпроса, его программно-методическая политика, поддержка педагогического энтузиазма, развертывание внешкольного образования, ликвидация неграмотности, привлечение в сферу образования компетентных и грамотных людей.

3. 2. Второй этап — формирование социально-политической технологии (20–30-е годы)

В данный период культурно-просветительная деятельность, ликвидация неграмотности, развитие школьной сети тесно увязывались с процессами преобразований в обществе (индустриализация, коллективизация) и выдвигаемыми этими процессами общественными потребностями. Так, число школ-семилеток с 1920 по 1929 год выросло в 5, 3 раза. Многие из существовавших ранее школ-девятилеток были преобразованы в техникумы различных специальностей. Получили развитие ФЗУ, куда поступала часть учащихся, окончивших школы-семилетки. В связи с этим наблюдалось уменьшение сети школ II ступени. Но с 1928 года с ростом потребности в специалистах с вузовской подготовкой их число увеличивается [15, с. 107]. Примерно в 7 раз увеличилось число учащихся семилетних школ, в 2,2 раза учащихся школ II ступени (средних школ). Значительно увеличилась доля девочек среди учащихся школ, был сделан решительный шаг по повышению грамотности женщин. Принимаются реальные меры по осуществлению всеобщего начального обучения. В августе 1923 года СНК РСФСР принято решение о разработке плана введения всеобщего обучения

[Сборник, с. 105]. Оно начало поэтапно вводиться с середины 20-х годов. В июле 1930 года принято постановление ЦК ВКП(б) «О всеобщем обязательном начальном обучении» [Сборник, с. 109]. В нем рассматриваются итоги организации всеобуча, намечаются меры по ликвидации неграмотности, к осуществлению которых активно привлекается учительство. К 1930 году процент грамотности населения повысился до 62, 6 против 33, 0% до октябрьской революции.

Быстрый рост количества школ обусловил значительное повышение числа учителей. В 1914/15 годах всего учителей было 162869, в том числе начальных школ — 124404; семилетних школ — 8763, средних школ — 29702. А в 1929/30 годах численность учителей уже характеризовалась соответственно следующими цифрами: 254509 (всего); 169015 (в начальных школах); 38262 (в семилетних школах); 42543 (в средних школах). Растет число педагогических техникумов, готовящих учителей начальных школ (I ступени) и педагогических институтов, готовящих учителей средних школ (II ступени). Выпуск учителей, окончивших педагогические техникумы РСФСР, составил в 1926/27 году 6155 человек. В высших педагогических учебных заведениях РСФСР на 15 сентября 1925 года обучалось 18486 студентов. Большое количество учителей для школ I ступени давала школа II ступени с педагогическим уклоном. К 1930 году в РСФСР было 446 школ II ступени с культурно-просветительным уклоном, в которых обучалось 35714 учащихся. Недостающее количество учителей пополнялось за счет усиленного развития краткосрочных курсов. Работающие учителя, не имеющие педагогического образования, обучались заочно. Таким образом, значительная часть учителей, работающих в школах в рассматриваемый период, получила педагогическую квалификацию уже в советских учебных заведениях. Причем уровень этой квалификации у многих был невысок (в объеме педагогического техникума, краткосрочных курсов).

Отмеченные выше процессы, протекающие в системе народного образования, в значительной мере являются результатом проводимой государственной политики и соответствующей ей социально-политической технологии. Она складывалась под влиянием двух основных тенденций, действующих в сфере народного образования. Первая — тоталитарная — связана с развитием административно-командной системы управления (АКС) и трансляцией ее требований на систему народного образования. Ядром этой системы являлся партийно-государственный аппарат и классово-пролетарская идеология. Вторая тенденция — демократическая, наследующая традиции канунной педагогики, основанная на принципах «школы свободной, разумной, доступной для всех», изложенных в «Положении об единой трудовой школе РСФСР» и «Основных принципах» единой трудовой школы (Декларации) [Сборник, с. 133;137]. Такой же демократический заряд несли «Тезисы о школьном самоуправлении», принятые в 1923 году Научно-педагогической секцией ГУС. В них говорилось, что самоуправление должно охватывать всех детей без ограничения возраста, а задача учителя предоставлять учащимся свободу, не подавлять их своим авторитетом [15, с. 168]. На местах школьное самоуправление принимало самые различные формы.

Тоталитарная и демократическая тенденция переплетались, в ряде случаев смыкались, но в основном противостояли друг другу. Первая тенденция поддерживалась советскими и партийными органами в центре и на местах. Вторая — в определенной мере Наркомпросом и его местными органами, а также значительной группой учительства, имеющей демократическую ориентацию. В конечном счете победила первая тенденция. Собственно говоря, иначе и не могло быть в условиях становления административно-командной системы.

В рамках первой тенденции развивался принцип использования классово-пролетарской идеологии как мерила, критерия при решении конкретных, практических задач. Причем имелась в виду идеология, только в той

ее интерпретации, которая одобрялась, поддерживалась центральными органами партии и в качестве директивы спускалась в местные партийные организации. В связи с этим возник разрыв между декларируемыми целями, которые носили характер лозунгов, идеологического сленга, и реальными целями, отражающими реальные интересы административного и партийного аппарата. Этот разрыв постоянно увеличивался с развитием идеологического фона. Он пронизывал всю политику в области народного образования и создавал основу тотального контроля партии за деятельностью всех советских органов, в том числе Наркомпроса. При этом с успехом использовалась иерархическая вертикаль управления, представляющая органы народного образования как составную часть органов советской власти в центре и на местах.

Характерны в этом плане два документа ЦК РКП(б): «Директивы коммунистам работникам Наркомпроса» (февраль, 1921) и «О связи партийных организаций с органами народного образования» (ноябрь, 1921) [Сборник, с. 19; 20]. В директивах ЦК РКП(б), в частности, говорится, что для работы следует привлекать специалистов, но «...основное руководство должно оставаться в руках коммунистов, при которых спецы, как правило, должны быть помощниками...При этом содержание обучения, поскольку речь идет об общеобразовательных предметах, в особенности философии, общественных науках и коммунистическом воспитании, должно определяться только коммунистами». Во втором документе говорится о выдвижении на руководящие должности коммунистов, а также о том, что «...комитеты партии должны заслушивать доклады отделов народного образования не реже одного раза в три месяца на своих пленарных заседаниях, в бюро губкомов ежемесячно». И далее: «Все главнейшие мероприятия по народному образованию проводить периодически через обсуждения партии, начиная с низших ячеек до губернских и всероссийских конференций» [Сборник, с. 21]. Приведенные документы типичны для рассматриваемого периода и работали на создание в стране соответствующего

идеологического фона, культивирования идеологической среды, поддерживаемой мощью партийного аппарата и государственной власти. Эта среда уже сама по себе оказывала сильное влияние на поведение учительства, его приспособление к системе. Шел процесс приобщения школы к классово-пролетарской идеологии.

Народное образование рассматривалось как идеологический фронт борьбы за осуществление социалистических преобразований в обществе. Вся мощь партийно-политического аппарата использовалась для внедрения в общественное сознание «теории обострения классовой борьбы как реакции на успехи социализма» и формирования образа врага. Эти идеи переносились на педагогическую сферу, отмечалось, что «обострение в это время классовой борьбы в экономической и политической областях находило своеобразное отражение и на педагогическом фронте. Классовые враги стремились отравить сознание детей и молодежи ядом буржуазной идеологии... Они подогревали упаднические настроения, неверие в победу коммунизма среди некоторой части учащихся старших классов, социальный состав которых являлся еще в значительной степени мелкобуржуазным» [24, с. 232]. Идеи классовой борьбы проникали в документы, регулирующие школьную жизнь. Так, в уставе школы 1925 года, отражавшем опыт работы 1921–1925 годов указывалось, что «школа имеет целью дать детям возможность приобрести знания и навыки, необходимые для разумной организации как своей личной жизни, так и жизни в обществе трудящихся». В проекте устава 1928 года, в период социалистической индустриализации эта формулировка уже изменена следующим образом: «Советская школа имеет своей целью воспитать поколение в духе коммунизма, подготовить из него активных участников в социалистическом строительстве и классовой борьбе» [24, с. 236].

Идеология и практика классовой борьбы приобретали всеобъемлющий характер. Борьба велась против капиталистических элементов, особенно кулачества, против политических течений, враждебных марксизму-ленинизму,

против буржуазных националистов, троцкистов, бухаринцев и т. д. Идеологические клише привлекались для рассмотрения и оценки различных сторон педагогической действительности, деятельности школы, которая с их помощью укладывалась в прокрустово ложе требований административно-командной системы. Например, VI съезд заведующих отделами народного образования в мае 1928 года по докладу А. В. Луначарского «XV съезд партии и очередные задачи народного просвещения» предложил всем работникам фронта просвещения усилить классовый характер просветительской работы во всех звеньях советского просвещения и обеспечить полную согласованность всего советского просвещения с общими задачами социалистического строительства [24, с. 238]. Приведем примеры бытовавшего в то время подхода и соответствующего ему идеологического сленга.

«В педагогике враждебные коммунистической партии тенденции выразились в правом оппортунизме, в левацкой, антиленинской «теории отмирания школы» и в педагогических извращениях. В области школы правые сохранили остатки старой схоластической, чисто словесной школы, опирались на буржуазные педагогические теории, затушевывали классовую социалистическую сущность советской школы, неправильно трактовали политехнизм...»

«Педологи, применяя буржуазные теории и буржуазные методы исследования ребенка, давали искаженную картину развития ребенка, клеветали на детей рабочих и крестьян, утверждая, будто большинство из них обладают пониженной одаренностью».

«В это же время усиливаются левацкие извращения, имевшие место, как и правооппортунистические извращения, начиная с первых лет Великой социалистической революции. В. И. Шульгин, возглавляя институт методов школьной работы, этот штаб левацких извращений, энергично пропагандировал бессистемность знаний и снижение общеобразовательного уровня этих знаний в школе путем разрушающего школу «метода проектов», следуя в этом отношении американским реакционным

идеологам-педагогам Джону Дьюи, Коллингсу и Килпатрику. В конце 1927 г. Шульгин по неправильной антиленинской теории провозгласил, что школа отмирает» [15, с. 98].

Школа административным путем привлекалась к участию в политических акциях. Так, в конце 1928 года Наркомпрос принял решение об организованном участии школ в кампании по перевыборам советов. Школы должны были помочь местным партийным и советским органам в учете избирателей; организации бесед, выставок, наглядной агитации и т. д. «Кампания по перевыборам Советов, — говорилось в обращении Наркомпроса ко всем просветительным учреждениям, — есть один из важнейших политических моментов в жизни страны. Ее основная задача и целевая установка — привлечь массы к активному участию в советском строительстве... В текущем году эта кампания будет проводиться в условиях особого обострения классовой борьбы» [25, с. 5].

Идеологические клише привлекались и к обоснованию выбора дидактических систем и методических средств. Так, например, руководящие работники Наркомпроса считали комплексные программы (подробнее о них ниже) блестящим завоеванием, подлинным выражением марксизма в школьной работе, применением диалектического материализма в программах и методах работы советской школы. Они видели в них способ радикального переустройства школы, установления ее тесной связи с жизнью, преодоления формализма и схоластики и т. д. Луначарский писал о комплексных программах: «Нет никакого сомнения, что это почти не изобретение, а открытие, гениальное прозрение, основной ключ к правильному построению марксистского воспитания. Всюду, где мы имеем учителей-педагогов, они сидят с программами ГУСа, они их усваивают, разрабатывают, они ищут фундамент, на котором будет строиться в дальнейшем коммунистическая школа» [26]. Заместитель Луначарского — М. Н. Покровский считал, что «...комплексный метод есть марксистский метод», что марксистский подход к преподаванию облегчается комплексной системой,

она «...как нельзя лучше способствует обучению превратиться в средство распространения известного мировоззрения. Марксистским мировоззрением может при комплексной системе быть проникнут каждый урок, каждая беседа с учащимися» [27, с. 3].

На идеологические посылки опирался и метод проектов. Один из поборников этого метода писал: «Метод проектов импонирует своей революционностью. Ведь он по существу камня на камне не оставляет от той структуры, по которой все мы привыкли работать. Он затрагивает все проблемы, связанные с организацией педпроцесса...Перейти на метод проектов — это значит в корне взорвать старую классно-урочную систему преподавания, это значит построить новую систему организации педпроцесса на каких-то особых, отличных от старой школы принципах» [24, с. 174].

Известно, что в дальнейшем и метод проектов, и комплексные программы были отвергнуты, признаны неадекватными требованиям советской системы народного образования, что, в свою очередь, получило соответствующее идеологическое обоснование.

Культивирование идеологической среды включало прямые репрессивные меры устранения инакомыслия, альтернативности, которые начали применять уже на первом этапе — зарождения социально-политической технологии. В 1922 году был закрыт журнал «Свободное воспитание», перестала издаваться литература по проблемам свободного воспитания.

В «Положении об единой трудовой школе» и «Основных принципах единой трудовой школы» (Декларация) (1918 год) говорилось о возможности применительно к школе частной инициативы по согласованию с Наркомпросом. Но уже в 1922 году такая возможность была устранена. В постановлении X Всероссийского съезда Советов по докладу Наркомпроса (27 декабря 1922 года) говорится о том, что съезд «...категорически высказывается против допущения какой-либо частной школы и за сохранение всей школьной системы целиком в руках Советского

государства» [Сборник, с. 22]. Эта линия в дальнейшем соблюдалась неукоснительно.

В этом же году фактически было ликвидировано движение скаутов. В решениях V съезда РКСМ говорится, что необходимо «...расчистить почву для работы среди детей, удалив с пути все враждебные буржуазные организации, влияющие на пролетарских детей (скаутские союзы, детские организации из «Маккоби» и других националистических союзов). Рабочие дети, находящиеся в рядах этих организаций, могут быть приняты и растворены в рядах этого движения». И далее: «Но даже идейно перешедшие на нашу сторону скаут-мастера в силу неизжитых традиций старого скаутизма не могут воспитывать детей в нужном духе» [Сборник, с. 261]. В результате советская молодежь была отгорожена от международного демократического движения, основанного на формировании общечеловеческих ценностей, развитии инициативы, предприимчивости, физической закалки.

Проведение классовой линии означало также «оздоровление социального состава школы». Например, VI съезд завгубоно отмечал необходимость улучшения «...социального состава наших школ, имея в виду, что только преобладание детей рабочих, батраков и бедняцкого крестьянства обеспечит коммунистическую направленность школы» [28, с. 4]. Свыше задавались нормативы социально-классового состава педагогических работников, студентов, учащихся. В 20-е годы удельный вес рабочей прослойки был одним из важнейших показателей оценки деятельности школы со стороны руководителей народного образования, партийных и советских органов. Разумеется, это приводило к уродливым явлениям, снижению педагогического профессионализма, деформации педагогической этики. Характерно в этом отношении постановление СНК РСФСР от 31 января 1930 г. «О создании условий действительной доступности школ I и II ступени для детей рабочих, колхозников, батраков и бедняков и о приеме детей нетрудового населения» [Сборник, с. 108]. Из этого документа видно, что стремление хорошо выглядеть в глазах

«начальства» и отчитаться о выполнении заданных нормативов по социальному составу учащихся приводило к тому, что детей «нетрудового населения» просто исключали. Это приобрело такой размах, что СНК пришлось вмешаться. В указанном постановлении, в частности, говорится, что следует руководствоваться правилами о первоочередном приеме детей трудящихся, однако следует «...немедленно прекратить всякие чистки учащихся в школах I и II ступени по социальному признаку», «...принять меры к восстановлению в правах исключенных по социальному признаку», «...запретить ограничение прав учащихся из среды нетрудовых слоев населения в сравнении с другими учащимися». Но мотивы постановления СНК объясняются отнюдь не соображениями гуманности, а тем, что подобная мера помешает молодежи «...идейно, а иногда и в бытовом отношении отрываться от семьи, классово и идеологически враждебной пролетариату, находя в школьной обстановке опору революционным взглядам в борьбе с влиянием старой семьи». Здесь наглядно виден механизм использования классового подхода как средства социальной селекции. Видно также, что вечные ценности семьи приносятся в жертву узко-утилитарным партийным и классовым интересам, система толкает учительство воспитывать Павликов Морозовых.

Идеологический фон и соответствующий прессинг со стороны партийно-административных органов определял профессиональную карьеру учительства на основе единственно возможного варианта — приобщения к ценностям классово-пролетарской идеологии и личной преданности административно-командной системе в лице ее носителей («начальства»). Открыто выражать свое несогласие было опасно для профессиональной карьеры и даже личной свободы.

Учителя подвергались также идеологической обработке с помощью продуманных и организованных мероприятий, содержание которых определялось в указаниях центра низовым партийным организациям: «...эту высоко полезную общественную группу втянуть в интересы

и творческую работу советского государства, всячески помогая ей, окончательно и возможно скорее изжить то непонимание значения и смысла переживаемых событий, переживаемой исторической эпохи, которое непосредственно после Октябрьской революции бросило часть ее в сети врагов рабочего класса» [15, с. 114]. В постановлении ЦК РКП(б) от 4 марта 1924 г. даны, например, конкретные указания по «...усилению внимания со стороны партийных организаций к сельскому учительству в целях систематического и широкого привлечения сельского учительства ко всем видам общественно-культурной деревенской работы, развертывающейся как в культурных центрах деревни...так и вне их...» [Сборник, с. 445].

Широкий спектр аналогичных указаний был подготовлен наркомпросом и его местными органами.

Кружки, совещания, периодические конференции, методические семинары при опорных школах, уездные, губернские и центральные краткосрочные курсы — вот те основные формы работы, которые сложились к началу рассматриваемого периода. Изучение советской конституции, НЭП, политики коммунистической партии и советского государства, изучение основ советской педагогики и методов проведения в жизнь программ ГУС, освоение основ политико-просветительной работы среди населения — таков разнообразный круг вопросов, к пониманию и осознанию которых подводилось учительство. Вся эта работа проводилась под непосредственным руководством местных партийных органов. Они утверждали учебные планы и программы переподготовки, выделяли лекторские силы и т. д. Например, летняя работа учительства по переподготовке в 1925/26 учебном году приняла такой размах, что охватила почти все учительство во всех районах страны, вплоть до Камчатки [24, с. 100].

О степени включения учителей в социалистическое строительство говорят приводимые ниже данные [15, с. 116]: из 1477 учителей, участников Всесоюзного учительского съезда (состоялся в 1925 году, чему предшествовали местные партийные конференции) вели работу:

по ликвидации неграмотности	68, 2%;
в избах-читальнях	52, 2%;
по сельскохозяйственной пропаганде	54, 3%;
по антирелигиозной пропаганде	68, 0%;
по кооперации	95, 8%;
по организации пионеротрядов	41, 9%;
работали совместно с комсомолом	79, 6%;
по проведению политических и хозяйственных кампаний	71, 9%;
работали в сельсоветах, горсоветах, исполкомах	56, 7%;
состояли рабкорами и селькорами	26, 5%.

Критерий оценки деятельности учителя по степени его приобщенности к делам партии, преданности ей зачастую весил гораздо больше, чем профессионализм, продуктивность педагогического труда. Решающее значение имел этот критерий при приеме учителей в партию, что по тем временам было важным условием профессионального роста. Сошлемся на два постановления ЦК РКП(б): «О приеме в партию сельских учителей» (1924 год) и «О порядке приема учителей в партию» (1925 год) [Сборник, с. 447, 448]. В первом постановлении говорится: «В целях закрепления идейно-политического перелома среди учительства к советскому строительству ЦК признает желательным облегчить доступ в партию для наиболее передовых, зарекомендовавших себя с лучшей стороны сельских учителей». И далее приводятся конкретные рекомендации. Во втором постановлении, в частности, отмечается: «ЦК указывает парторганизациям на необходимость стремиться при приеме сельских учителей к тому, чтобы в партию вошли только наиболее активные и действительно ценные для партии учителя, зарекомендовавшие себя как выдержанные и стойкие товарищи, не подверженные чуждым влияниям и предрассудкам...»

Таким образом, хорошо видна тенденция формирования профессиональной карьеры учителя на основе внешних, косвенных по отношению к сущности педагогической

профессии факторах. И главным из них была «ценность учителя для партии», иными словами — преданность партийно-административному аппарату. Соответственно формировалась внешняя ответственность учителя перед партийной организацией, советской властью, руководством. Мотивы внутреннего плана, связанные с моральной ответственностью учителя перед учащимися, его профессиональным и нравственным долгом, честью, совестью, отступали на второй план.

Приобщению учительства к советскому строительству способствовал также «Эффект внимания к персоналу». Заработная плата, пенсионное обеспечение учителей являлись предметом рассмотрения центральных и местных органов. Так, о пенсионном обеспечении учителей были приняты постановления ЦИК и СНК в 1925 года [Сборник, с. 447]; в 1929 году [Сборник, с. 449], а также принято ряд постановлений, регулирующих заработную плату. С 1922 года заработная плата учителей возрастает, хотя не достигает средней по стране.

Права учительства на местах неоднократно нарушались, что принуждало прибегать для их восстановления к жестким мерам в духе административно-командной системы. Так, в постановлении ВЦИК и СНК РСФСР от 10 июля 1930 г. «О льготах квалифицированным работникам в сельских местностях и рабочих поселках» говорится: «Поручить прокурору Республики дать указание местным органам о привлечении к ответственности непосредственных виновников в нарушении прав, предоставляемых работникам просвещения и об устройстве показательных судов над ними» [Сборник, с. 457]. Был издан также ряд распоряжений прокуратуры, Наркомфина, НКРКИ в отношении обеспечения прав учительства. Верховный суд республики 8 декабря 1929 года предписал местным органам милиции и суда при всех случаях притеснения учительства быстро производить исчерпывающее расследование и привлекать виновных к суду [15, с. 119]. Предпринимаемые меры, во-первых, говорят об униженном положении учителя, его неблагоприятном материальном

положении, во-вторых, о стремлении административно-командной системы играть роль доброго барина, который все уладит и рассудит.

Открытых выступлений учительства против проводимой школьной политики после разгрома ВУС больше не было. В январе 1925 года состоялся всесоюзный съезд учителей, которому предшествовала подготовительная политическая кампания, охватившая почти все учительство. Съезд отразил идеологический перелом учительства. Декларация съезда носит верноподданнический характер и насыщена идеологическим сленгом:

«Мы верим этой партии, сумевшей среди величайших, беспримерных в истории трудностей, в окружении смертельной ненависти всего капиталистического мира победить на всех и всевозможных фронтах, которые окружали ее со всех сторон и подстерегали ее на каждом шагу. Едва ли история может указать пример такого испытания силы и мощи восходящего к жизни социального класса. И мы говорим: дело революции, дело борьбы за окончательную победу трудящихся, за создание нового общества на земле в крепких надежных руках. От имени сотен беспартийного народного учительства нашей Советской страны, от имени тех тысяч волостных собраний и уездных конференций, которые послали нас на Всероссийский съезд, перед лицом трудящихся всего мира мы заявляем, что полностью и безоговорочно принимаем над собой руководство со стороны партии. Мы знаем, что руководимая коммунистической партией советская власть есть подлинная власть трудящихся, власть широчайших народных масс» [24, с. 104].

Комментарии, как говорится, излишни. Но есть основания полагать, что многие учителя, воспитанные на демократических ценностях канунной педагогики, не принимали официально внедряемые установки. Об этом, в частности, говорят материалы VI съезда завгубОНО (см. выше). В них отмечалось, что в обстановке обострения классовой борьбы обнаружилась недостаточность идейно-политической подготовки части учителей. Поэтому

съезд требовал повышения идейно-политического уровня учительства, усиления среди него партийного и комсомольского ядра, расширения влияния советской общественности на школу, выделения квалифицированных кадровых рабочих на руководящую работу по просвещению. «Пролетаризация» школы как форма классовой селекции — так же показатель недоверия к учительству со стороны властей. Так, в постановлении ЦК ВКП(б) от 5 августа 1929 года «О руководящих кадрах народного образования» [Сборник, с. 452] говорится: «Считать необходимым со стороны (особенно Рабпроса) непосредственное участие в работе органов народного образования, в первую очередь путем активного участия в чистке аппарата от чуждых элементов и выдвижении новых сил из рабочих, низовых просвещенцев, выявивших себя на общественной и педагогической деятельности, а также работников с индустриально-техническим и сельскохозяйственным образованием». И далее: «...поручить краевым, областным комитетам и ЦК нацкомпартий выделить 250 работников с опытом руководящей работы для укрепления районной инспектуры политпросвета и 50 работников с опытом агитационно-пропагандистской работы для укрепления органов методического руководства». Цитируемый документ имеет отношение к институту так называемых «рабочих директоров», призванных вносить «пролетарскую закваску в среду гнилой учительской интеллигенции». Этот институт зачастую принимал карикатурные формы (из рассказов очевидцев известно, что компетенция рабочих директоров зачастую не шла дальше того, «чтобы печка топилась»).

Так, например, только по Москве в 1929/30 учебном году было выдвинуто 120 рабочих и работниц на просвещенческую работу. Из этих 120 человек — 33 выдвиженца пришло на работу в аппарат райотделов народного образования в качестве заведующих, заместителей заведующих и инспекторов, а остальные 87 выдвиженцев были посланы руководить отдельными культучреждениями (60 человек — зав. школами, 13 — зав. отделами, 2 — зав. библиотеками, 3 — зав. детдомами и др.) [24, с. 47].

Селекция по классовому признаку по форме понималась как подбор кадров, преданных партийным идеалам, а по существу — партийному аппарату. Этот подход с некоторыми поправками на «текущий момент» действовал на протяжении всей советской истории и составлял основу формирования номенклатуры, в том числе в системе органов управления образованием. Таким образом, тоталитарная тенденция, действующая в сфере народного образования, зародившись на первом этапе становления советской социально-политической технологии в области народного образования продолжала успешно формироваться на втором ее этапе.

Теперь обратимся ко второй, «демократической» тенденции. Ее импульсы задавались цитируемыми выше документами (Положение о единой трудовой школе, Декларация, Тезисы о самоуправлении).

Идеи, изложенные в этих документах, и их практическая реализация в значительной мере нейтрализовали тоталитарную тенденцию, способствовали развитию творческой мысли учителей, экспериментированию, поискам в области решения дидактических, воспитательных, общепедагогических проблем. Центрами педагогических исканий были опытно-показательные школы и станции. К осени 1920 года в 25 губерниях имелось уже около 100 опытно-показательных школ, которые работали с учительством, осуществляли функции обмена опытом, повышения квалификации. Наибольшую известность приобрела организованная в марте 1919 года, руководимая С. Т. Шацким 1-я опытная станция Наркомпроса (работала в Малоярославецком уезде Калужской губернии).

В рассматриваемый период внедрялась дидактическая система, основанная на комплексном построении учебного материала (выше отмечалось, что Наркомпрос считал ее величайшим достижением марксистской педагогики). Идея комплексного построения учебных программ нашла уже отражение в «Декларации», где говорилось о слиянии учебных предметов в младших группах начальной школы в детскую энциклопедию [Сборник, с. 137]. Начали вводиться

комплексные программы в школах с 1923 года. Их основой являлась трудовая деятельность людей, которая должна была изучаться в связи с природой как объектом трудовой деятельности и общественной жизнью как следствием трудовой деятельности. Все сведения, расположенные в трех колонках (природа, труд, общество), объединялись той или другой комплексной темой (комплексом), изучение которой связывалось по возможности с сезонными явлениями и краеведческими особенностями. Таким образом, комплексные программы исходили из локального, регионального принципа изучения материала и его интегративной компоновки. Составители комплексов, руководствуясь идеологическими посылками, ставили перед собой задачу преодолеть отрыв обучения от практики, приблизить школьное обучение к интересам ребенка, привить учащимся диалектико-материалистическое мировоззрение. Но в комплексных программах предметное преподавание отступало на второй план. Школьные предметы изучались в рамках рассмотрения той или иной комплексной темы и подчинялись ее логике.

В ряде школ II ступени с 1924 года получил распространение Дальтон-план (лабораторный план), который предоставлял учащимся значительную свободу и самостоятельность в выборе, последовательности и сроках выполнения учебных заданий. С 1926 года начал распространяться «метод проектов», который рассматривался как логическое развитие комплексных программ. В 1930 году вышли новые программы для городской и сельской школы I ступени.

В центр занятий «метод проектов» ставил общественно-полезную работу. Главным становилось то, «что надо сделать», второстепенным то, «что для этого надо узнать». Знания зачастую приобретали характер сведений, деловых справок. Происходило нарушение твердого расписания занятий, системы знаний. Новые программы являлись полностью комплексно-проектными и подчиняли всю работу школы изучению трудовой деятельности. Из всех педагогических средств предпочтение отдавалось методу

проектов. Он считался наиболее правильным средством проработки комплекса, позволяющим не ограничиваться усвоением суммы теоретических знаний, а соединять учебу с производственной и общественной работой. Применение метода проектов предполагало проведение разнообразных наблюдений и опытов исследовательского характера, помогающих изучать теорию в единстве с практикой.

Комплексные программы, метод проектов, «Дальтон-план» активно внедрялись в практику работы школы Наркомпросом. Но природа этой дидактической системы была такова, что не поддавалась строгой регламентации, требовала активного творческого отношения и усвоения. В силу этого организация учебной работы, построение урока, даже структура учебного года в рассматриваемый период не были еще регламентированы какими-либо постановлениями центральных органов, в частности, Наркомпроса. В рассмотрении этих вопросов широкие возможности предоставлялись инициативе местных органов народного образования и отдельных школ. Эта инициатива активно развивалась. Несмотря на все недостатки комплексных программ (см. ниже), их освоение было связано с периодом методического расцвета и творчества. Комплексные программы будили творческую, методическую мысль учителей, способствовали развитию активности и творчества детей, развитию у детей наблюдательности, любви к природе.

Получила развитие коллективная методическая работа, кустовые методические объединения учителей. Учителя совместно работали над педагогическим сценарием комплекса, что способствовало их сплочению, расширению педагогического кругозора [15, с. 148]. Значительную помощь методическим объединениям учителей оказывали опытно-показательные учреждения Наркомпроса. Содержание каждой темы, последовательность ее изучения, отбор материала для чтения и письма, наглядные пособия — все эти вопросы были предметом обсуждений. Возрос интерес учителей и учащихся к природоведению, общественной жизни. Значительное время

уделялось экскурсиям и осмыслению наблюдений (детям давались специальные задания). Учащиеся выполняли много письменных и графических работ, сочинений, материал для которых черпался большей частью из собственных наблюдений на экскурсиях и самостоятельного чтения рекомендованной учителем литературы. Большое место в работе учащихся занимали рисунки, цветные диаграммы, схемы. Дети вели дневники погоды, протоколы наблюдений.

Однако комплексные программы обладали целым рядом недостатков, которые проявились в практике работы школ. Составители и сторонники комплексных программ утверждали, что правильное применение принципа комплексности не препятствует систематическому усвоению основ наук, выработке необходимых умений и навыков. Однако массовый опыт школы противоречил этому утверждению. К 1925 году в силу разных причин, в том числе и в силу консервативности педагогической среды, на местах остро стали ощущаться недостатки комплексных программ. Они заключались в том, что уровень подготовки выпускников школы зачастую не обеспечивал им возможность дальнейшего обучения в профессиональной школе. Но школа, как отмечалось выше, не была еще задавлена строгой регламентацией деятельности, в ней получили развитие процессы корректировки комплексных программ, их совершенствования с учетом требований жизни. Причем эти процессы шли как со стороны учительства, так и со стороны Наркомпроса, учитывающего его требования. Так, отстаивая в целом идею комплексного построения программ Наркомпрос вносил в них изменения. В программах 1925 и 1927 года сделан поворот в сторону сочетания комплексного и предметного построения программ. Новой нотой в программах 1927 года было заявление о том, что «...этими программами закрепляется тот обязательный минимум знаний и навыков, которые не могут быть изменяемы без предварительного решения Главсоцвоса», и что «за выполнение этого обязательного минимума заведующие несут ответственность перед ОНО, а последние —

перед Наркомпросом». Таким образом, эти программы сделали шаг в сторону создания стандарта образования [15, с. 132]. Но при всех корректировках Наркомпрос не отказывался от идеи комплексности. Она получила подтверждение в программах, разработанных Наркомпросом в 1929, 1930, 1931 годах и связывалась с методом проектов. При этом усиливалось идеологическое обоснование программ. Так, в программах 1929 года говорилось: «...ознакомление детей с основными производствами в теории и на практике, подготовка борцов за интересы рабочего класса, строителей коммунистического общества, активное участие детей в классовой борьбе и социалистическом строительстве, изучение трудовой деятельности детей и связанное с ней изучение природы и общественных явлений, краеведческие основы программы...оставались и остаются незыблемыми при всех пересмотрах конкретного содержания программ» [15, с. 133]. Учителя, умело используя положительные черты комплексных программ и смягчая их недостатки, достигали значительных успехов. Обследование 60 школ II ступени в 14 губерниях и областях РСФСР, проведенное инспекцией Наркомпроса в конце 1926 года свидетельствовало, что в школах развернулась борьба за вооружение учащихся систематическими знаниями основ наук, за повышение успеваемости. «Работа школы II ступени в этом году, — писал инспектор Наркомпроса А. Егорин, — проходит под знаком навыков и учебы. Устремления учащихся и учащихся направлены на проработку минимума знаний, предъявляемого вузами» [45, с. 67]. Методическое и педагогическое творчество школ подтверждается и в педагогической печати того времени. Вот, например, воспоминания учителя Вятской школы: «В отношении средних (5–7) групп школу смущало отсутствие в комплексных программах систематического курса географии, ограничения в отношении истории, классической литературы...Школа под свою ответственность сохранила систематические курсы географии в IV, V, VI и VII классах, объединившие материал, который, по существу, был в комплексных программах, но распределялся по различ-

ным темам... Что касается ограничений в курсе истории и слабой выраженности классической литературы в общем курсе литературы, то эти недочеты, поскольку это было возможно, восполнялись чтением учащихся» [15, с. 154]. Преподаватель физики и математики вспоминает свою работу в 1925–1927 годах: «Я по физике и математике захватывал материал больше и шире, чем нужно было для понимания «скотного двора» (комплексная тема). В лаборатории у себя давал работу, расширяющую познания учеников. В IX классе приходилось вести работу без комплекса: знал, что это для вуза понадобится. Чем старше класс, тем больше было отступлений от комплекса» [15, с. 155].

В распоряжении по Главсоцвосу «О местных программах для школ I ст.» (N 150 от 20 августа 1926 года) отмечается, что все местные программы стремятся ввести занятия по языку и математике в общее русло работы по комплексам, не обязывая в то же время к неременной увязке формальных навыков с комплексом во что бы то ни стало» [24, с. 65].

Таким образом, отстаивая идею комплексного построения программ, Наркомпрос стимулировал естественные («иммунные») процессы саморазвития школы, педагогического творчества и эволюционного поэтапного усвоения педагогических новаций. Известными постановлениями ЦК ВКП(б) 1931 и 1932 годов этот путь был перекрыт, Наркомпрос «поставлен на место».

Подводя итоги рассмотрения второго этапа — формирования социально-политической технологии в области народного образования, можно отметить, что типичные технологические средства, возникшие на первом этапе, продолжали активно развиваться. Прежде всего это относится к принципу непосредственного выведения схемы практических решений не на основе постоянного «диалога с жизнью», а из идеологических посылок. В стране был создан идеологический фон, утверждающий классово-пролетарские ценности как одно из главных средств построения административно-командной системы. Развивались присущие ей процессы централизации, унификации, проникновение партийного руководства и контроля во все

сферы жизни и деятельности общества. В декабре 1923 года СНК РСФСР утвердил Устав единой трудовой школы, в соответствии с которым «существование частных школ не допускается», объем и содержание образования определяется «...в соответствии с программами и учебными планами народного комиссариата просвещения» [Сборник, с. 146].

Идеологические посылки были положены также в основу разработок дидактических систем — комплексных и комплексно-проектных программ, которые активно насаждались из Центра и рассматривались как средство слома старой школы. С 1928 по 1931 год проходила педагогическая дискуссия под лозунгом борьбы против искажения марксизма в педагогике. Все «несогласные» были подвергнуты публичному избиению в печати. Заступничество Луначарского закончилось тем, что он вынужден был уйти со своего поста.

Заложен фундамент формирования профессиональной карьеры учителя на основе внешних, не отражающих сущность педагогического труда факторов, главным из которых было приобщение к классово-пролетарской идеологии, преданность ее идеям, а по сути дела, преданность партийному аппарату, использующему эту идеологию для своих корпоративных целей. В обыденной жизни утверждается прогрессирующее расхождение, рассогласование декларируемых целей, провозглашаемых официальной идеологией, и реальных целей партийно-бюрократического аппарата, для которого декларируемые цели выступали ширмой. Это создавало двойные нравственные стандарты, двойную мораль, деформировало нравственные устои общества, его членов, резко отрицательно сказывалось на деятельности учителя.

И все же рассматриваемый период отличался развитием методического творчества, педагогического поиска. Административно-командная система предъявляла к системе народного образования жесткие требования. Но трансляция этих требований в рассматриваемый период осуществлялась опосредованно, через Наркомпрос, который еще обладал относительной самостоятельностью. Сущность

внедряемых им из идеологических соображений дидактических систем была такова, что они не поддавались жесткой регламентации из центра и требовали творческого усвоения и применения. В силу этого не была подавлена идеологическая свобода, автономия учителя. Оставалось определенное поле для творческого подхода, проявления инициативы в постановке проблем и выборе средств их решения. Известно, что свобода является оборотной стороной ответственности. Она не сводится к санкциям за нарушение тех или иных общественных норм. При таком понимании недооценивается ее позитивная роль, морально-психологический аспект ответственности, сознательная активность личности. Но ответственность не сводится и к морально-психологической стороне, чувству ответственности. Субъективная сторона ответственности неотделима от ее объективного содержания. Объективные условия человеческой деятельности и сознательное определение целей деятельности составляют нерасторжимое единство. Автономия учителя, таким образом, отзывалась нерасторжимым единством педагогического творчества и моральной ответственности за его результаты. Этот феномен был, в частности, подмечен такими проницательными людьми, как Г. Уэллс и Д. Дьюи (см. выше).

Очевидно, что ориентация любой социальной организации, в том числе школы, на жесткое функционирование, неизменность связей без учета процессов развития отбрасывает организацию назад, обрекает ее на отставание от требований жизни, приводит к процессу быстрого старения организации, когда цели, ради которых она была создана, отступают на задний план. Главным становится поддержание собственной устойчивости, организационного (аппаратного) единства вне зависимости от конечных целей. Педагогическое творчество базируется на естественных инновационных процессах самоорганизации. Оно связано с накоплением новых идей, позиций, проектов, которые после освоения могут включаться в процессы функционирования на новой, обогащенной основе. (Это, в частности, одна из задач управления школой и системой народного

образования, призванного обеспечить поддержку инноваций.) Проведенный анализ подсказывает, что педагогическая свобода, автономия учителя является одним из сильных факторов, способствующих выведению школы в режим развития. И в этом ее социологический смысл. Этот фактор в определенной степени был сдерживающим началом, противостоял тоталитарным тенденциям административно-командной системы, ее стремлению к глобальной централизации и унификации школьного дела. Такому сдерживанию, в свою очередь, способствовала определенная самостоятельность (автономия) Наркомпроса, через который административно-командная система транслировала свои требования.

Вместе с тем на протяжении всего рассматриваемого периода демократические и гуманистические педагогические ценности испытывали серьезные деформации. Они происходили под давлением классово-пролетарского подхода к воспитанию в условиях массированного наступления на суверенитет личности во имя общей цели, что характеризовало политическую обстановку конца 20-х — начала 30-х годов. Наступил следующий этап становления социально-политической технологии, когда демократические и гуманистические начала стали оцениваться однозначно как чуждые идеологии советского общества, вредные с точки зрения «социального заказа» школе. Завершился слом старой школы, несущей традиции канунной педагогики и мирового историко-педагогического процесса.

3.3. Третий этап — утверждение советской социально-политической технологии (30-е годы)

Выше отмечалось, что в основополагающих документах 1918 года («Положении о единой трудовой школе» и «Декларации») была выдержана ориентация на развитие

школы, на утверждение ее суверенитета как ведущей ценности. Провозглашалась необходимость дифференциации обучения, которая обосновывалась как интересами общества, так и интересами личности, ее возрастными особенностями, условиям развития, саморазвития, самоопределения. Единство школы, которое понималось как равное право на образование, предоставляемое всем детям, соотносилось с ее разнообразием, дифференциацией и индивидуализацией образования. Демократические начинания, в той или иной мере проводимые в жизнь Наркомпросом, пришли в резкое противоречие с требованиями административно-командной системы, логикой ее развития. Политика индустриализации, навязанная стране вопреки процессам ее естественного развития, поставила перед школой и педагогикой ряд социальных и педагогических задач. Требовалась, с одной стороны, более качественная подготовка молодежи к продолжению обучения в техникумах и вузах, с другой — формирование конформной личности, способной бездумно служить административно-командной системе, государству, его институтам. В этих условиях политика в области народного образования была направлена на социальную ориентированность педагогического процесса и тотальную социализацию личности, ее приобщение к политическим целям и интересам власти. Этим требованиям необходимо было подчинить весь стиль жизни школы, содержание ее образовательной и воспитательной деятельности. Наркомпрос как орган, осуществляющий самостоятельную политику в области народного образования, самостоятельно выбирающий средства для достижения заданных из Центра целей, уже не устраивал административно-командную систему. Его следовало сделать более послушным, безоговорочно выполняющим предъявляемые требования. Забегая вперед, нужно отметить, что Наркомпрос в этот период подвергался жестокой травле со стороны руководящих кругов и партийной печати, все более устранился от руководства образованием и был превращен в придаток отдела ЦК ВКП(б), стал его рупором. Сопротивление

наркома просвещения Бубнова стоило ему жизни. Репрессиям в 1937 году были подвергнуты все руководящие работники Наркомпроса, в том числе начальники управлений, их заместители, заведующие секторами. Активная чистка проводилась на местах.

Следует отметить, что в этот период, несмотря на экономические трудности, сложную международную обстановку продолжала расти школьная сеть, увеличивалось количество учащихся и учителей, осуществлялся всеобуч, который был необходимым звеном решения партийно-политических задач, индустриализации промышленности, коллективизации сельского хозяйства. Можно в этом плане привести некоторые цифры. Например, в 1929/30 учебном году число учащихся составляло 8.712.891 человек, а в 1934/35 году — 14.997.751 человек. Число школ за 1929/30 год составил 90684, а в 1933/34 году — 110276. При этом следует учесть, что в эксплуатацию вводились новые школьные здания такой емкости, которые заменяли сразу несколько пришедших в негодность малоемких старых школ [15, с. 230]. Расходы на просвещение на одного жителя РСФСР составляли в 1928/29 году 7 рублей, в 1938 году — 77 рублей [29, с. 10].

Общее количество учителей, ведущих работу в школе, увеличивалось из года в год. По СССР в 1934/35 учебном году было 709803 учителей, в 1938/39 году — 1027164. К осени 1940 года число учителей по РСФСР достигло 657400 человек [29, с. 37]. Был принят ряд постановлений об улучшении материального положения учителей, в частности, постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О повышении заработной платы учителям и другим школьным работникам» от 9 апреля 1936 года и в развитие этого постановления еще одно постановление СНК СССР от 10 апреля 1936 года «О порядке выплаты заработной платы учителям» [Сборник, с. 459]. Принято также постановление ЦИК и СНК СССР «О персональных званиях для учителей начальных и средних школ» (апрель, 1936 год) [Сборник, с. 459]. Это постановление способствовало повышению общественного престижа учителя и значимости его

общеобразовательной и профессиональной подготовки. Вместе с тем все развитие школьного дела рассматривалось исключительно с позиций кадрового обеспечения партийно-политических задач. С этой целью применялся определенный набор средств.

Прежде всего, усиливался соответствующий идеологический фон, создававший почву для внедрения насаждаемых политических ценностей. Для иллюстрации приведем пример бытовавшего в то время в педагогической литературе официального языка: «Коммунистическая партия под руководством товарища Сталина провела успешную борьбу против подлых банд наемников фашизма, против троцкистско-зиновьевско-бухаринских террористов, шпионов, диверсантов и вредителей. Руководители и главные участники этих банд были осуждены советским судом и понесли заслуженную кару как враги народа. Однако осталось немало их соучастников, к борьбе с которыми призывал товарищ Сталин партию и всех честных трудящихся, указав на настоятельную необходимость ликвидации ротозейства, благодушия, «идиотской болезни», беспечности и политической близорукости. Требование овладения большевизмом и большевистской бдительностью сделалось решающим для борьбы с врагами народа и проявлениями классово-враждебной идеологии» [15, с. 204].

На XVII партконференции были сформулированы политические задачи: «...окончательная ликвидация капиталистических элементов и классов вообще, полное уничтожение причин, порождающих классовые различия и эксплуатацию, преодоление пережитков капитализма в экономике и сознании людей, превращение всего трудящегося населения страны в сознательных и активных строителей бесклассового социалистического общества» [30, с. 489].

Из этих партийно-политических лозунгов выводились непосредственно задачи школы — с одной стороны, усиление воспитательного воздействия на детей и подростков с целью борьбы с попытками классовых врагов «привить детям советской школы элементы антипролетарской идеологии»,

идеологически вооружить подрастающее поколение; с другой стороны, дать учащимся необходимую сумму знаний и навыков, которые были бы достаточны для получения дальнейшего образования и кадрового обеспечения партийно-политических задач, связанных с проводимой политикой индустриализации и коллективизации страны.

Для ускорения задач подготовки кадров средней квалификации основным типом общеобразовательной школы была признана фабрично-заводская семилетка (ФЗС) в городах и промышленных центрах и семилетняя школа колхозной молодежи (ШКМ) в деревне (Постановление ЦК ВКП(б) от 25.07.30 «О всеобщем обязательном начальном обучении» [Сборник, с. 109]. Над ними возвышался техникум с 4-годовичным сроком обучения, затем высшая школа. Практика вскоре показала, что на пути преобразования школ II ступени в техникумы встречаются серьезные трудности [24, с. 31]. Не хватало специального оборудования, мастерских, преподавательских и инструкторских кадров. Многие техникумы оказались недолговечными. Оставшиеся не могли справиться с задачей подготовки своих учащихся в ВУЗ, ибо их задачей был выпуск специалистов средней квалификации.

Неудавшаяся попытка преобразования школ II ступени в техникумы являет собой пример утопической (в понимании К. Поппера) социальной технологии, основанной не на текущих потребностях общества, а на идеальных схемах и построениях. Советская политика в области народного образования изобилует подобными подходами, которые приводили к постановке нереальных задач, «шоковому обучению», а самое главное — к резкому ограничению образовательных процессов в широком социо-культурном смысле этого слова.

Для достижения партийно-политических целей были поставлены новые задачи: во-первых, реорганизация семилетней школы в десятилетнюю, во-вторых, усиление централизованного административного начала в управлении школой (что естественно для административно-командной системы). Наркомпрос с его ориентацией на личностное

начало, с комплексно-проектными программами обучения не справлялся с этими задачами. Возникла необходимость прямой трансляции требований административно-командной системы на школу, а не опосредованно через Наркомпрос. Ему отводилась роль исполнителя, передающего вниз решения центра и контролирующего их исполнение при минимуме самостоятельности и инициативы. Причем эти решения сверху охватывали уже не только политические, стратегические цели, но и вторгались в область учебно-воспитательной технологии.

Первые импульсы такого подхода, который мы условно назовем «прямой трансляцией», проявились уже в постановлениях пленумов ЦК ВКП(б) в июле 1928 года и ноябре 1929 года. Июльский пленум 1928 года признал необходимым добиться того, чтобы окончившие школу II ступени были подготовлены для поступления в ВУЗы и отметил, что существующая система обучения этого не обеспечивает. Ноябрьский пленум 1929 года отметил слабое выполнение решений июльского пленума ЦК и предложил добиться в этом деле решительного перелома, указав, что должны быть пересмотрены программы школ II ступени (то есть средства достижения цели), улучшена система подготовки [15, с. 132].

Существенных изменений после этих постановлений не произошло. Наркомпрос в принципе не изменил своей школьной политики. В программах, разработанных под эгидой наркомпроса, как отмечалось выше, в 1930, 1931, 1932 году, принцип комплексности и метод проектов были усилены.

Настало время решительных действий по преобразованию системы народного образования, в том числе, изменению принятой и утвердившейся дидактической системы. Имеются в виду Постановления ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 года «О начальной и средней школе» [Сборник, с. 156–161] и от 25 августа 1932 года «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» [Сборник, с. 161–164]. Эти постановления по своему стилю и жанру можно назвать документами прямой трансляции. Через

них административно-командная система не ограничивается постановкой стратегических целей, а вторгается в область средств их достижения, адресуется уже непосредственно к учителю и технологии его работы.

В постановлении 1931 года отмечается, что «...обучение в школе не дает достаточного объема общеобразовательных знаний и неудовлетворительно решает задачу подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук». Наркомпросу и его местным органам предложено немедленно организовать научную разработку программ, с тем чтобы в этих программах был обеспечен точно очерченный круг систематизированных знаний и чтобы с 1 января 1932 года преподавание велось по пересмотренным программам. В постановлении отмечается, что «...необходимо развернуть решительную борьбу против легкомысленного методического прожектерства.» «...Вытекавшие из антиленинской теории “отмирания школы” попытки положить в основу всей школьной работы так называемый “метод проектов” фактически вели к разрушению школы. ЦК обязывает наркомпросы союзных республик немедленно организовать и поставить на должную высоту научно-исследовательскую работу, привлечь лучшие партийные силы для этого дела и перестроить ее на строго марксистско-ленинских началах». «...Исключительное внимание приобретает выдержанное коммунистическое воспитание ... усиление борьбы против антипролетарской идеологии» «...Партийным организациям взять под непосредственное наблюдение постановку преподавания общественно-политических дисциплин...» В соответствии с этим постановлением началась подготовка учебных планов. В январе 1932 года были изданы новые предметные программы и со второго полугодия 1931/32 года преподавание велось уже по этим программам.

Постановление 1932 года усиливает требования предыдущего постановления. В нем даются конкретные указания о порядке дальнейшей переработки программ по отдельным дисциплинам, предложения по увеличению

(уменьшению) учебных часов, включению отдельных тем и понятий. Говорится о том, что основной формой «организации учебной работы должен являться урок с данной группой учащихся со строго определенным расписанием занятий и твердым составом учащихся». Затем формулируются методические требования к работе преподавателя (как он должен излагать материал, работать с учащимися, приучать их к работе с книгой и самостоятельной работе, проводить воспитательную работу и т. д. Постановление отмечает, что школа по-прежнему не обеспечивает должного уровня общеобразовательных знаний. Говорится, что средством преодоления этого недостатка является борьба за укрепление сознательной дисциплины. Отмечалась перегрузка программы излишним материалом, их недостаточная увязка между собой, наличие известного упрощенчества, отсутствие, по крайней мере в некоторых программах по общественным предметам, последовательно проведенного принципа историзма. На основе этих указаний 1932 года были переработаны стабильные программы 1933 года, но они и в дальнейшем постоянно перерабатывались.

Цитированные два постановления оказали огромное влияние на школьную практику. Но они знаменовали собой не только изменение дидактической системы, утверждение предметного преподавания, «знаниевого подхода» к образованию. Они определили также оформление и развитие тех характерных для советской социально-политической технологии особенностей, которые сложились на ранних этапах ее формирования и сдерживались демократическими тенденциями развития. Эти постановления открыли путь для утверждения этой технологии как комплекса типичных для советской политики в области народного образования средств. Они вторгались в святая святых педагогического творчества — в сферу автономии учителя, его педагогическую свободу и, следовательно, подавляли течение имманентных (иммунных) для системы образования процессов саморазвития, самоорганизации, накопления и осмысления опыта, педагогической рефлексии,

ориентации на реальные требования жизни. Практика работы школы показала, что постановления знаменовали собой: отказ от позитивного опыта 20-х годов, приоритет словесных методов, основанных на передаче готовых знаний в ущерб развитию мышления, стремление к методическому и организационному единообразию, усиление административного контроля за работой учителя.

Рассматриваемый период характеризуется дальнейшим наступлением на творческие основы деятельности учителя, питающие его инициативу. Сюда, в частности, можно отнести известное постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» [Сборник, с. 173]. Отказавшись после этого постановления от имевшихся ранее достижений в области изучения психолого-возрастных и физических особенностей учеников, прекратив исследования в области воздействия среды на формирование личности, педагогика и система управления образованием подчеркивали «ведущую роль воспитания», которое понималось как жесткое давление на личность ученика без учета его индивидуальности и природных свойств.

Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании гражданской истории в школах СССР» и «О преподавании географии в начальной и средней школе СССР» (май 1934 года) также являются примерами вмешательства партийно-государственных органов (прямой трансляции) в творческую кухню учителя [Сборник, с. 166–167]. Там, в частности, говорится о порядке изложения исторических событий в свете марксистского понимания истории, о формировании определенных географических понятий, применении наглядных пособий и т. д.

Имеет место посягательство не только на функциональные обязанности учителя, но и его личность в целом. Так, в постановлении СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 15 мая 1934 года «О структуре начальной и средней школы в СССР» [Сборник, с. 167] говорится: «Воспретить лиц, имеющих специальное педагогическое образование, назначать на другую не по специальности работу». Или в постановлении ЦИК

СССР от 19 сентября 1932 года «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» [Сборник, с. 425] дается указание «обязать народные комиссариаты произвести к 1 января 1933 года закрепление профессорско-преподавательского состава за учебными заведениями».

Оставались еще опытные школы, в которых осуществлялся поиск, проверка новых форм и методов обучения, воспитания, эффективности учебных средств. Но в 1937 году постановлением СНК РСФСР от 20 апреля «О преобразовании так называемых образцовых и опытно-показательных школ в нормальные школы» они были ликвидированы [Сборник, с. 175]. В постановлении была осуждена практика создания опытных школ. Говорилось, в частности, что это «...привело к установлению в этих школах особых требований к подбору учащихся по их умственной одаренности, к установлению в связи с этим повышенных требований, к исключению из образцовых школ учащихся, не удовлетворяющих этим повышенным требованиям».

Здесь очень хорошо видно стремление к нивелировке, уравнительности, усреднению, которая составляет существо административной системы. Быть в этих условиях одаренным, ярким было даже как-то неприлично, зачастую опасно.

Наркомпросу было отведено строго фиксированное место. Из органа, стимулирующего разработку методологии образования, он превратился в орган надзора и контроля. Он стал простым, непосредственным проводником решений партийных съездов и пленумов. В принципе его задачи сводились к осуществлению плановости (иными словами — унификации) всей работы в области просвещения, неуклонной и систематической проверке исполнения решений партии и правительства, решений и указаний руководства наркомата, тесному сотрудничеству с центральными и местными партийными и советскими органами. Соответствующим образом был построен аппарат наркомата и организована кадровая работа [15, с. 214].

Подводя итоги третьего этапа, можно сказать, что в рассматриваемый период были отторгнуты традиции

гуманистической педагогики, которые веками вызревали в сознании народа, разрушена гуманистическая традиция старой дореволюционной школы. Но были наследованы ее наиболее непривлекательные, реакционные черты. Процесс становления официальной доктрины в области народного образования завершился утверждением социалистических идеалов воспитания и «государственного мышления» в области стратегии и тактики управления образованием и утверждением взгляда на человека исключительно как носителя социальных функций с его главным предназначением — служить, исполнять социальные роли, быть винтиком государственного механизма. Преподавание и усвоение книжных знаний стали наиболее типичными особенностями школы. Так, например, в марте 1937 года преподавание труда как самостоятельного предмета во всех классах школы было отменено. Освободившиеся часы были переданы на преподавание других предметов. Одна из причин этого заключалась в том, что якобы «...в постановке так называемого ручного труда более, чем какого-либо другого предмета, жили еще остатки левацкой теории «отмирания школы» [15, с. 255]. Позднее в 50–60-е годы советский вариант «школы учебы» оформился в виде концепции «воспитывающего обучения» [30, с. 15–21].

Следует отметить, что «школа учебы» достигла значительных успехов в применении тех или иных дидактических технологий, формированию у учащихся знаний, умений, навыков по ряду учебных предметов, прежде всего математического и естественного циклов. Но личность ученика во всем многообразии осталась за бортом. Укореняются «бездетность» педагогики, обезличивание, утилитаризм и примитивизм в постановке и решении теоретических и технологических проблем. Гуманитарное образование оказалось беззащитным перед лицом идеологической экспансии, обезнаучено, оскоплено [45, от 25. 01. 94].

Утверждение «школы учебы» являлось следствием ее полной ориентации на государство. Административно-командная система отводила школе главную роль — быть ее идеологическим оружием, рупором. Именно в этом

состояли реальные цели политиков в области народного образования, которые прикрывались классово-пролетарской фразеологией, сленгом.

Школа приобрела те характерные черты, основа для развития которых была заложена в первые годы советской власти: государственный монополизм в сфере образования, казенный централизм в управлении школьным делом, засилье коммунистической идеологии в содержании обучения и воспитания, единообразие, ориентированное на всеобщую нивелировку, а не творческий поиск и развитие личности.

Со становлением социально-политической технологии формировались ценностные ориентации учителя. Они, с одной стороны, питали эту технологию, а, с другой — служили средством адаптации учительства к административно-командной системе. На основе этих ценностей сложился характерный для учительства тип мышления: единомыслие и единогласие с официальной точкой зрения, формализм и догматизм в учебно-воспитательной деятельности. Нарушение естественных процессов общественно-исторической преемственности, отвержение культурного наследия в области истории, философии, экономики, религиозно-нравственного сознания нанесли невосполнимый вред духовному развитию учительства, его интеллектуальному потенциалу, что, в свою очередь, сказалось и на духовном развитии молодежи [34, с. 186–220]. В системе мотивации учительства ведущее место приобретает ответственность внешнего порядка перед требованиями руководящих и направляющих органов, связанная с боязнью нарушения всевозможных инструкций и постановлений. Негативную оценку приобретали сомнения, наличие собственной позиции, отличной от официоза. Типичной стала социальная позиция учителя как транслятора, передатчика информации, а не как наставника в лучшем смысле этого слова, способствующего формированию личности, развитию ее духовного «Я». Такая позиция адекватна утвердившейся «школе учебы» и господствующим в ней субъектно-объектным отношениям (в качестве

субъекта выступает носитель учебной информации, а объекта — ученик, усваивающий эту информацию). В своей массе учитель становился обывателем, чиновником на службе у государства.

Призыв В. И. Ленина поднять учителя на необычайную высоту не получил развития и подкрепления. С 1924 года и в дальнейшем бюджет народного образования строился по остаточному принципу, что сказывалось и на материальном положении учителя [34]. Среднемесячный уровень заработной платы работников просвещения значительно отставал от такого же уровня по народному хозяйству и по республике. Причем эти тенденции сохранились, были сильно выражены и в 70–90-х годах [35, с. 28].

Важно отметить то обстоятельство, что за рубежом экономисты не сопоставляют зарплату учителя со средней заработной платой по стране или по народному хозяйству. Там обычно указывается доход лиц, имеющих соответствующий уровень образования и профессиональной подготовки. Надо полагать, что при таком сопоставлении материальная обеспеченность учительства выглядела бы еще более непривлекательно [36, с. 29].

Утверждение советской школы — результат политики в области народного образования и адекватной ей социально-политической технологии. В обобщенном виде подытожим ее главные черты и особенности (выше мы неоднократно к ним обращались). Назовем 5 ее главных составляющих:

1. Классово-пролетарская идеология как методологическая основа проведения политики в области народного образования на всех ее уровнях. Причем идеология выражала декларируемые цели и скрывала истинные, которые заключались в укреплении не прикрытой никакими ограничениями власти партийно-государственного аппарата как стержня административно-командной системы. Идеологическая подготовка социальной среды естественна для общественно-исторического процесса. Таковую роль, в частности, сыграла протестантская этика, прокладывая дорогу капиталистическим ценностям [31]. Но идеология марксизма-ленинизма оправдывала любые

политические действия в интересах укрепления административно-командной системы. Для прикрытия применялась соответствующая фразеология, идеологический сленг. В результате интересы партии и созданной ей административно-командной системы доминировали над интересами жизни, ее требованиями. Естественным следствием такого методологического подхода являлось отрицание прежнего отечественного культурно-исторического опыта, традиций, пренебрежительное, даже агрессивное отношение к мировому историко-педагогическому процессу.

2. Всевластие партийного аппарата на всех уровнях народного образования от центральных органов до каждой конкретной школы. Полная зависимость учительства от этого влияния, в том числе по содержанию и методам его работы. Членство в партии как основа профессиональной карьеры учителя.

3. Централизация и унификация деятельности всех звеньев народного образования и прежде всего школы. Причем эти явления принимали гипертрофированный, уродливый характер. Шаблоны, унылое однообразие, при котором в один и тот же час по всей стране полагалось решать одну и ту же задачу из одного и того же задачника, штудировать один и тот же параграф из одного и того же учебника истории [31]. Очевидно, что при таком подходе общество теряло повышенно одаренных детей. Более или менее вылавливали способных математиков, музыкантов, художников (и лишь в том случае, если способности действительно выдающиеся), но ребенок незаурядно обучаемый, опережающий сверстников в смысле темпов развития, попав в школу, немедленно приводился к общему знаменателю.

4. Устранение инакомыслия, альтернативности как на организационно-институциональном уровне, так и на личностно-ориентированном. Насаждение агрессивного, непримиримого отношения к инакомыслию, что отвечало сути официальной идеологии. С первых лет советской власти оно проявлялось, в частности, в борьбе с религиозными устоями

и связанной с ними духовностью, а затем с любыми отклонениями от «генеральной линии партии». Прослыть инакомыслящим было опасно.

5. Тотальный контроль как следствие централизации и унификации системы народного образования, принимавшей форму директив, рекомендаций, указаний, установок из центра. Якобы для повышения наглядности, объективности контроля вышестоящие органы стремились как можно больше применять количественные, поддающиеся проверке показатели. Ими насыщались директивные документы. Так, появлялись показатели: социально-классовый состав учащихся (%), количество школ сельской молодежи на район, конкретные сроки ликвидации неграмотности. Вовремя и успешно отчитаться перед вышестоящими органами, начальством отвечало логике административно-командной системы. Количественные показатели позволяли это сделать наиболее наглядно. Возникает примат количества над качеством, формализм, безликое снижение ответственности, процентомания. Создается атмосфера, подавляющая педагогическую свободу и творчество учителя

На основе рассмотренной выше социально-политической технологии возник стереотип, стандартная модель политики в области народного образования. Схематично ее можно представить следующим образом: руководством КПСС выдвигались задачи (на съездах, пленумах), группы ученых разрабатывали документы для исполнения, проекты выносились на всеобщее обсуждение, затем после корректировки документы возводились в ранг закона или Постановления под эгидой КПСС и правительства. Далее начинались конкретные мероприятия и преобразования, которые никогда не достигали, да и не могли достичь тех целей, которые декларировались в документах [33, с. 8].

Указанная технология действовала на протяжении почти всего советского периода и в значительной степени обеспечивала воспроизводство идеологии, менталитета, социальной структуры данного общества, стержнем которого была административно-хозяйственная система. Попытки реформирования этой технологии оказывались

неудачными, наталкивались на ее жесткость, консервативность, невосприимчивость к инновациям.

Так, например, значительные импульсы к совершенствованию педагогического официоза были даны XX съездом КПСС и последовавшим затем периодом оттепели. Были предприняты попытки освобождения учителя от мелочной опеки, жесткого контроля, стимулирования творческого начала в его деятельности. Проявляются элементы реформы снизу, возникают новые практические педагогические течения — Липецкий, Казанский, Ростовский опыт, коммунарская методика и др. Оформляется ряд частных педагогических теорий, ориентированных на идеи трудовой школы и развитие личности. В этом плане можно, например, назвать концепцию развивающего обучения (Л. В. Занков), теорию педагогического стимулирования (З. И. Равкин), индивидуализации и дифференциации педагогического процесса (В. В. Давыдов), политехнического обучения (М. Н. Скаткин), проблемного обучения (И. Я. Лернер), воспитательного коллектива (Л. И. Новикова) и др. Они по сути на новой основе возвращались к ведущим принципам единой трудовой школы, изложенным в известных документах 1918 года, и обогащали их (см. выше). Ярким выразителем гуманистической педагогики был В. А. Сухомлинский, который как бы принял эстафету идей свободного воспитания, разработал соответствующую дидактическую систему, ее методические основания, создал технологию их реализации.

Все эти позитивные тенденции представляли опасность существующей официальной педагогической традиции, противоречили логике функционирования административно-командной системы, исчерпавшей свои инновационные возможности. В 70–80-е годы нарастают негативные тенденции в системе народного образования, отражающие характер застойных явлений в экономической и общественно-политической жизни страны. Стремление любой ценой решать задачу всеобщего среднего образования дискредитировало идею, снижало качество знаний, порождало скрытую неуспеваемость.

Процветала показуха, результаты педагогической деятельности оценивались по таким показателям, как процент успеваемости, количество проведенных мероприятий, собранного металлолома и т. п. Отчитываться нужно было таким образом, чтобы не нарушать «статистического благополучия». Учитель вынужден был идти на сделку с совестью, гражданским и профессиональным долгом. Система нравственно уродовала учащихся, которые все видели и понимали.

Общественно-политическая ситуация, сложившаяся в конце 80-х годов, создала реальные предпосылки для преодоления этой социально-политической технологии. Вместе с тем ее инерционное влияние имеет место и в настоящее время. В частности, оно проявляется в менталитете учительства. Для примера сошлемся на проведенный нами опрос преподавателей техникумов, слушателей педагогического факультета ИПК Московского университета потребительской кооперации (450 респондентов). Опрос показал, что все преподаватели испытывают напряжение, внутренний конфликт. Но у одних он связан с неприятием новаций, которые являются велением времени, стремлением сохранить статус-кво (около 60%). Такое отношение в значительной степени совпадает с установкой преподавателей, согласно которой учащиеся являются пассивным объектом приложения их сил (имеет место примерно у 67% респондентов). У других — и таких меньшинство — конфликт связан со стремлением к освоению и развитию новых педагогических реалий. Такое отношение чаще всего совпадает с установкой на учащихся как на равноправных партнеров взаимодействия. Таким образом, большинство респондентов самоопределяются как «трансляторы информации», ориентированные на типичные субъектно-объектные отношения в учебном процессе [46, с. 118].

В заключение рассматриваемого параграфа вернемся к затронутому выше вопросу о том, что конкретные мероприятия и преобразования, которые декларировались в партийно-правительственных документах, никогда

не достигали да и не могли достичь поставленных в них целей. Причин здесь много. Помимо того, что многие (но не все) цели носили заведомо декларативный характер, сказалась искусственная оторванность, начиная с 30-х годов, советской системы народного образования от мирового сообщества, мирового историко-педагогического процесса. Кроме того, утвердился остаточный принцип финансирования народного образования, лишавший его соответствующей материальной поддержки. Но существенную роль играл и сам характер применяемой социально-политической технологии.

Мировой опыт убеждает, что наибольший эффект приносит технология постепенных социальных преобразований, осуществляемых на основе постоянного «диалога с жизнью», учета естественных процессов самоорганизации и развития. Применительно к системе образования предполагается тесная связь, переплетение (в формулировке доклада Римского клуба, см. выше) поддерживающего и инновационного обучения, позволяющая воспроизводить существующую культуру и вносить в нее плавные изменения как ответ на возникающие проблемные ситуации. При отсутствии плавных изменений возникает необходимость резкого, «взрывного» реагирования на изменения в социуме и адекватного ему наименее эффективного и травматичного «шокового обучения».

Советская социально-политическая технология в области народного образования была изначально утопична. М. К. Мамардашвили идею нового человека считал волюнтаристской манипуляцией жизнью любого человека, самой глупой и трагической идеей в XX веке. Она обусловила инженерный подход к душе человека, ставший технократическим подходом к образованию в наше время. Из нее произросла и расцвела пышным цветом социальная алхимия [47, с. 68–69]. Эта идея стала господствующей с первых политических шагов советской власти в области народного образования. Но в 20-е годы не были разрушены иммунные механизмы развития и саморазвития системы народного образования и лежащая в их основе педагоги-

ческая свобода учителя. Указанные процессы сдерживали разрушительную силу изначальной идеи и в определенной мере обеспечивали плавное сочетание поддерживающих и инновационных типов обучения. В 30-е годы педагогическая свобода была резко ограничена. Преобладающим стал поддерживающий тип обучения. Путь к существенным и систематическим инновационным изменениям был закрыт. Они носили частный характер, осуществляемый в рамках функционирования, не выходящий в режим развития. Проведенные в дальнейшем реформы системы народного образования, вызываемые постоянными изменениями в социуме, носили в основном «взрывной» и в силу этого малоэффективный характер.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Социологический анализ советской политики в области народного образования, основанный на изучении директивных документов с привлечением социологических, философских, педагогических и других источников, характеризующих историко-педагогический процесс, позволил выделить адекватную ей социально-политическую технологию, которая складывалась как инструмент, орудие решения партийно-политических задач. В настоящей работе исследованы сущностные особенности советской социально-политической технологии в области народного образования, этапы ее становления. Показана направленность этой технологии вначале на «штурм, слом» старой школы, а затем стабилизацию советской школьной системы путем отторжения инноваций и постоянного «диалога с жизнью», изоляции от мирового историко-педагогического процесса. Преодоление деформаций, вызванных указанной социально-политической технологией является актуальной задачей современной политики в области народного образования. Исследование показало, что педагогическая свобода учителя является одним из наиболее сильных, можно даже сказать — главных факторов инновационного развития школы. Рассмотрим ряд условий, способствующих реализации потенциала педагогической свободы учителя как фактора инновационного развития школы. Возвышение педагогической свободы учителя — длительный, многоаспектный процесс, требующий применения плавной, поэтапной технологии, включающей органическое сочетание инновационного и поддерживающего обучения. В настоящее время особую актуальность приобретает социологическая поддержка этого процесса. Социологическое обеспечение реализации

потенциала педагогической свободы учителя предположительно включает комплекс взаимосвязанных социальных технологий, процедур, которые должны занять свое особое место в общей проблематике социологии образования, к числу которой можно отнести:

— степень адекватности системы образования на современном витке общественного развития: потребностям общества, потребностям личности в культурном и личностном самоопределении;

— стимулы образования и самообразования;

— влияние образования на все системы общественной и частной жизни;

— перспективы и тенденции развития образования, пути достижения оптимальной взаимосвязи элементов и факторов, составляющих систему образования.

Разработка социологического обеспечения реализации потенциала педагогической свободы учителя — предмет самостоятельного исследования, призванного объединить накопленный социологией образования опыт у нас и за рубежом и результаты последних исследований. В общем виде социологическое обеспечение включает методики выявления специального самочувствия и удовлетворенности учителя трудовой деятельностью и степень соблюдения условий становления и развития педагогической свободы учителя, соотношение факторов, ее определяющих. Процедура предусматривает стадии сбора данных, анализа и интерпретации полученных результатов, разработку конструкторских решений и проектов, направленных на совершенствование различных аспектов школьного дела, а также развитие и саморазвитие социологии образования как самостоятельной области научных знаний.

Литература

1. Ленин В. И. Сочинения, т. 31.
2. Доватор Р. Л. Педагогическая печать России на рубеже двух веков // Советская педагогика, 1987, № 6.

3. Степашко Л. А. Ценности отечественной педагогики и стратегия образования. Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования. — М.: 1993.
4. Розанов В. В. Сумерки просвещения. — М.: 1990.
5. Законопроекты и постановления Государственного комитета по народному образованию при министерстве народного просвещения. — М.: 1917.
6. Петроградский учитель, 1918, № 10, 22(9) мая.
7. Петроградский учитель, 1918, № 1, январь.
8. Известия Всероссийского учительского союза, 1918, № 2(30), февраль.
9. Народный учитель, 1918, № 2, январь.
10. Петроградский учитель, 1918, № 8–9, май.
11. Королев Ф. Ф. Великая октябрьская социалистическая революция и учительство(1917–1918 гг.) // Советская педагогика, 1955, № 11.
12. Народный учитель, 1918, № 5–6.
13. Восленский М. Феодалный социализм. Место номенклатуры в истории // Новый мир, 1991, № 9.
14. Народное просвещение, еженедельник Наркомпроса, 1919, № 30.
15. Константинов Н. А., Медынский Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. — М.: Учпедгиз, 1948.
16. Витухновский Г. В. Борьба за учительство в первые месяцы советской власти // Советская педагогика, 1956, № 11.
17. Витухновский Г. В. Становление советской власти и учительство // Советская педагогика, 1978, № 6.
18. Сборник декретов и постановлений Рабоче-крестьянского правительства по народному образованию, 1918, вып. 1.
19. Уэллс Г. Россия во мгле. — М.: Прогресс, 1970.
20. Ядов В. О социальных процессах перестройки // Коммунист, 1991, № 6.
21. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. В 6 т. — М.: 1978, Т. 1.
22. Попов Г. Х. Программа, которой руководствовался Сталин // Наука и жизнь, 1989, № 7.
23. Восьмой съезд РКП(б). Протоколы. — М.: Политиздат, 1959.
24. Королев Ф. Ф. Советская школа в период социалистической индустриализации. — М.: Учпедгиз, 1959.
25. Еженедельник Наркомпроса РСФСР, 1928, № 9.
26. Луначарский А. В. Пролетарская революция и народное просвещение // Народное просвещение, 1927, № 10.
27. Покровский М. И. Марксизм в программах трудовой школы. Работник просвещения. 2-е изд., 1925.
28. Еженедельник Наркомпроса РСФСР, 1928, № 20–21.
29. Культурное строительство СССР. — М. –Л.: Госполитиздат, 1940.

30. ВКП(б) в резолюциях и решениях съездов, Конференций, пленумов ЦК, ч. II, 1940.
31. Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. О педагогических парадигмах // Магистр, 1992, май.
32. Овчинникова И. Если образование серое, жизнь становится черной // Известия, 1993, 7 декабря.
33. Вебер М. Избранные произведения. — М.: Прогресс, 1990.
34. Журавлев В. И. Практико-ориентированная методология педагогической науки как одна из основ осуществления стратегических задач в сфере образования. Историко-педагогические исследования и проблемы стратегии развития современного отечественного образования. — М.: 1993.
35. Кузьмин Н. Н. Социальная роль учителя в советском обществе и ее отражение в теории педагогики и практике школы. Проблемы истории советской школы и педагогики. — М.: 1991, ч. 1.
36. Российская школа на рубеже 90-х: Социологический анализ / Под ред. В. С. Собкина. Центр Социологии образования РАО. — М., 1993.
37. Титович С. П., Алферов Ю. С. Управление школой в федеративном государстве. — М., 1992.
38. Богуславский М. В., Корнетов Г. Б. Исторические парадигмы: История и прогноз // Магистр, 1992, сентябрь.
39. Педагогический вестник, 1994, № 1(97), январь.
40. Фишбейн М. Е. Объективная оценка и преемственность в исследованиях как методологическая проблема. Историко-педагогический процесс и современные проблемы образования. — М.: 1993.
41. Харцберг Ф., Майнер М. У. Побуждение к труду и производственная мотивация // Социологические исследования, 1990, № 1.
42. Поппер К. Открытое общество и его враги, — М.: Международная инициатива, 1992, т. 1, 2.
43. Свободное воспитание «Влади». — М., 1993, вып. 3.
44. Паначин Ф. Г. Учительство и предреволюционное движение в России (XIX начало XX в.). — М.: Педагогика, 1986.
45. Днепров Э. Четвертая школьная реформа в России // Первое сентября, 1994, 11.01, 20.01, 25.01, 01.02.
46. На путях к новой школе, 1927, № 2.
47. Столяр И. Г. Социальная позиция педагога и подготовка конкурентоспособного специалиста // Социальная теория и социальная практика. Сб. — М.: Философское общество, Московское отделение, 1992.
48. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеал региональности. — Тбилиси, 1984.
49. Международные нормативные акты ЮНЕСКО. — М.: Логос, 1993.
50. Корель Л. В. и др. Социальная адаптация населения Сибири к рынку // Социс, 1993, № 11.

51. Учитель и общество. Итоги анкетного опроса. — Саранск, 1993.
52. Философия образования для XXI века. — М., 1992.
53. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. — М., 1993.
54. Оглоблина Г. И. Нововведения в управлении образованием // Педагогика, 1993, № 6.
55. Андриевская Е. Знаете ли Вы своих детей? // АИФ, 1994, № 9–10, март.
56. Свободное воспитание «Влади». — М., 1993, вып. 2.
57. Свободное воспитание «Влади». — М., 1992, вып. 1.
58. Российское образование в переходный период. Программа стабилизации и развития./ Под ред. Э. Д. Днепров, В. С. Лазарева, В. С. Собкина. — М., 1991.

Научное издание

Фараджев Кирилл Владимирович

**ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТА СОЦИАЛЬНОЙ ИНЖЕНЕРИИ:
СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
в послереволюционной России (1917 – 1930).**

Редактор — *О. В. Шапошникова*
Оформление, верстка — *А. Пожарский*

Лицензия ИД № 01374 от 30. 01. 2000

Подписано в печать 22.04.2002. Формат 60х90/16.

Печать офсетная. Бумага офсетная № 1.

Усл. печ. л. 14,5. Тираж 500 экз. Заказ № 6787

Центр социологии образования РАО
119905, Москва, ул. Погодинская, 8

Отпечатано в полном соответствии с качеством
предоставленных диапозитивов в ППП «Типография «Наука»
121099, Москва, Шубинский пер., 6