

Министерство образования Московской области
Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет
Историко-филологический институт
Факультет Истории, политологии и права

Багдасарян В. Э.

Крунская

И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭПОХА



Москва
2019

УДК Крупская Н. К.
ББК 74.03д
Б14

*Печатается по решению Учёного совета
Историко-филологического института МГОУ*

Научный редактор

Запалацкая Вероника Станиславовна — кандидат педагогических наук,
и. о. ректора Московского государственного областного университета

Рецензенты

Орлов Игорь Борисович — доктор исторических наук,
профессор НИУ «Высшая школа экономики»

Певцова Елена Александровна — доктор педагогических наук,
доктор юридических наук, проректор по научной работе
Московского государственного областного университета

Багдасарян, В. Э.

Б14 Крупская и педагогическая эпоха / В. Э. Багдасарян; науч. ред.
В. С. Запалацкая. — М. : ИИУ МГОУ, 2019. — 180 с.
ISBN 978-5-7017-2709-8

Выход представляемой книги приурочен к 150-летию со дня рождения видного революционного и государственного деятеля Надежды Константиновны Крупской. Книга тематически акцентирована на разработках Крупской в теории новой для своего времени педагогики. Её педагогические воззрения раскрываются в контексте советского проекта нового человеко-строительства, широких общественных дискуссий о человеке будущего. Показана внутренняя борьба в СССР между сторонниками революционного и неоклассического типов школ.

Книга имеет не только историческую, но и актуальную проекцию. Многие идеи, практические приёмы и поставленные проблемы в педагогике первой трети XX столетия перекликаются с обсуждаемой сегодня повесткой реформ образования в России и мире.

Книга предназначена для использования в учебных целях по широкому профилю дисциплин, включая историю общественно-политической мысли и историю педагогики.

УДК 929 Крупская Н. К.
ББК 74.03д

ISBN 978-5-7017-2709-8

© Багдасарян В. Э., 2019.

© МГОУ, 2019.

© Оформление. ИИУ МГОУ, 2019.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
---------------------------	----------

Глава 1

МИРОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС И АЛЬТЕРНАТИВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогические идеи эпохи Крупской возвращаются	9
Кризис гумбольдтовской модели	11
Педагогика Дьюи и американский опыт модернизации образования	12
Метод проектной работы и Дальтон-план	17
Теория свободного воспитания Монтессори	20
Теория трудовой школы Кершенштейнера и опыт немецкой модернизации образования	24
Теория социальной педагогики Наторпа	26
Немецкая школа периода фашизма	29
Антропософия и вальдорфская педагогика	30
Коллективистские идеи советской педагогики в поисках путей модернизации школы	37

Глава 2

НАДЕЖДА КРУПСКАЯ: ИСТОРИЯ ЧЕЛОВЕКА – ИСТОРИЯ ИДЕЙ

Замолчанная родословная	38
Семейная эстафета	41
Отношение к религии	45
Гимназические годы	46
Опыт учительства	49
Крупская и толстовская педагогика	50
Марксистское посвящение	52
Обвенчанные Революцией	54
Политическая эмиграция	56
Крупская – исследователь «буржуазной школы»	58
Первая мировая война и революционеры-интернационалисты	64
1917-й	67
В Наркомате Просвещения РСФСР	70
Крупская в борьбе за ликвидацию безграмотности	73
Организатор политического просвещения	75
Формирование советской педагогической теории	76
Смерть Ленина и борьба за власть	79
Крупская – ленинский биограф	81
У истоков пионерского движения	83
Крупская и Чуковский	85
Крупская и Макаренко	86
Крупская и Шагинян	88
Контрреформы в сфере образования – правый поворот	89
Смерть и бессмертие	93

Глава 3

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ Н. К. КРУПСКОЙ

Антропологические основания образовательных систем	95
Советский проект человекостроительства	96
Критика буржуазной школы как школы неравенства и эксплуатации	98
Коммунистическая антропология в проекции реформ образования.	
Советский коллективизм против буржуазного индивидуализма	102
Критерий успешности школы – счастье ребёнка	105

Глава 4

КРУПСКАЯ В РАЗРАБОТКЕ МЕТОДОВ РАБОТЫ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

Крупская и практикоориентированный подход	108
Метод «комплексов»	109
Метод проектов	111
Бригадно-лабораторный метод	113
Дальтон-план	113
Экскурсионный метод	115
Исследовательский метод	115
Трудовая школа и ручной труд	116
Учебники нового типа	117
Преподавание иностранных языков	120
Преподавание художественной литературы	121
Преподавание истории	122
Против бюрократизации школы	123

Глава 5

СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ. ОТ РЕВОЛЮЦИОННОЙ К НЕОКЛАССИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Исторический контекст	127
Форсированная ликвидация безграмотности	128
Национальное измерение Ликбеза	130
Образование как стратегический приоритет	131
Теория отмирания школы	134
Теория и практика в образовательном процессе: проблема соотношения	136
Концепт свободного воспитания и реалии школьной жизни	137
Проектное обучение и опыт его внедрения в СССР	139
Критика школы знаний	140
Триумф и разгром школы педологии	141
Эксперименты с психоанализом. Советский фрейд-марксизм	146
Национал-большевики против лево-коммунистов.	
Дискуссия о патриотическом воспитании	149
Российские реформы образования в истории российской цивилизации	151

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	156
-----------------------------	------------

СПИСОК ТРУДОВ Н. К. КРУПСКОЙ	162
---	------------

ВВЕДЕНИЕ

Когда в 1969 г. отмечалось столетие Надежды Константиновны Крупской, в связи с юбилеем вышло огромное количество работ о её заслугах в становлении советской педагогики, организации Всесоюзного пионерского движения, о ней самой как жене и соратнице вождя мирового пролетариата. Тон этих публикаций в соответствии с духом времени был сугубо апологетическим. Столетие Крупской являлось своеобразной репетицией грядущего в 1970 г. столетия Ленина. Проходит время, меняется модель страны, название СССР вообще исчезает с политической карты мира. Стопятидесятилетие Крупской уже не вызывает того ажиотажа, что столетие спутницы Ленина. Но вместе с тем появляется возможность оценить реальное место Крупской в истории отечественной педагогики, без фанфар и идеологического ангажемента. И главное — ответить на вопрос: а есть ли, собственно, эта реальность, и не имеем ли мы дело с мифом о великом педагоге.

Представляемая книга не только и не столько о Крупской, она — о педагогической эпохе. Биография Надежды Константиновны имеет в общем замысле значение не сама по себе, а как персональная фокусировка педагогического дискурса. Тогда вопросы о педагогике были одними из центральных в общественном обсуждении, и не только в России, но и во всём мире. Современниками Крупской являлись четыре величайших, в определении ЮНЕСКО, педагогов всех времён и народов — Дьюи, Монтессори, Кершенштейнер и Макаренко. И Надежда Константиновна, действительно глубоко изучавшая современную ей педагогическую литературу, находилась в континууме связанных с именами каждого из них идей.

Начало XX столетия было временем всеобщей одержимости поиском путей переустройства жизни. Фактически каждый из выдвигаемых социально-философских проектов имел и педагогическое преломление. Свои идентичные подходы к педагогике формировались и в марксизме. И здесь роль Крупской была одной из центральных. Её

даже называли единственным марксистом-педагогом на весь Коминтерн. Можно, конечно, сказать, что марксистская теория педагогики безнадежно устарела. Но это, как минимум, требуется доказать. Пока же можно констатировать, что вся та критика системы образования, которую развёртывала с марксистских позиций Крупская, может быть фактически прямым текстом адресована и сегодняшнему времени. Многие диагностируемые ей сто лет назад проблемы сегодня принципиально усугубились. И главная, по-видимому, из этих проблем — утрата детьми в школе ощущения счастья. А разве не этот критерий, счастье детей, а не статистические показатели, должен быть главным при организации школьной жизни?

Книга о времени Крупской — это, в действительности, и книга о нашем времени. Все те педагогические методы, которые обсуждаются сегодня как новационные и передовые, были известны и активно внедрялись в России в послереволюционный период. Зачастую в отношении них применялись другие названия, но это сути не меняет. Об этом опыте совершенно забыли. А между тем он мог дать весьма ценные подсказки, что целесообразно использовать в процессе реформ, а что категорически противопоказано. И то, что в 1930-е гг. педагогические эксперименты в образовании в СССР были свёрнуты, нельзя объяснить исключительно злокозненностью непросвещённых властей. Несмотря на отдельные успехи, в масштабах страны в проекции большинства школ эксперименты не привели к ожидаемым результатам. Обнаруживались глубокие пробелы в знаниях школьников, обнаруживалось, что методика свободного развития ребёнка оборачивается на практике хаосом и разгулом тривиального хулиганства. Перспектива грядущей мировой войны также стала фактором свёртывания педагогических экспериментов и восстановления классической системы школы.

СССР ещё при жизни Крупской манифестировал две различные педагогические модели. Первая — революционная — была заложена ещё декретами 1918 г. и получила развитие в 1920-е гг. Одним из её основных идеологов выступала Надежда Константиновна Крупская. Несмотря на обращение к марксистской теории, эта модель в плане методов много почерпнула из американской школы. Вторая модель, поворот к которой происходит с начала 1930-х гг., может быть охарак-

теризована как неоклассическая. Приверженцы троцкистской линии левого коммунизма окрестили её термидорианской. И опять-таки, несмотря на апелляцию к марксистской теории модель содержала много фактически восстановленных элементов российской дореволюционной школы. Реабилитируется патриотическое воспитание, устанавливается обязательность изучения русского языка. Какая из этих моделей лучше? Ответ на этот вопрос не предполагает однозначности. Крупская как сторонник левого вектора в развитии педагогики проиграла. Но ведь и в неоклассической системе советской педагогики возникли со временем кризисные явления, воспроизвелись пороки, о которых Надежда Константиновна писала в применении к старорежимной школе. В конечном итоге из советской школы вышла и плеяда молодых людей — бывших пионеров и комсомольцев, ставших капитанами нового российского капитализма.

Замысел представляемой книги — показать неоднозначность, непрограммируемость выводов педагогического дискурса в Советской России. Важно было представить множественность вариантов развития системы образования, связанную с различием ценностных платформ оппонентов. Нет, соответственно, предопределённости какого-то одного сценария развития образования в России и мире третьего тысячелетия. И, в конечном счёте, вопрос о будущем образования — это вопрос о взятой в её основе антропологической модели. Образование в сути своей есть человекостроительство. Но что есть человек, каким он должен быть — об этом сегодня не задумываются. А между тем во времена Крупской вся образовательная политика, да и весь советский проект в целом были ориентированы на главное — создание нового человека. Из идеи строительства нового человека проистекала и новая педагогика.

Иногда для того, чтобы сделать шаг вперёд, целесообразно первоначально отступить на шаг назад. Таким отступлением и является представляемая книга. Для того чтобы не ошибиться с выстраиванием стратегий образования будущего, мы, вместе с Крупской, вернёмся в прошлое, окунёмся в пространство педагогических дискуссий первой трети XX столетия.

Джону Кеннеди приписываются слова о том, что Советский Союз выиграл космическую гонку за школьной партией. Действительно,

образование в СССР, особенно образование школьное, являлось одним из лучших в мире. Как система, оно прошло испытания Великой Отечественной войной, обеспечением форсированного атомного прорыва, космической гонкой. Именно на системном уровне была продемонстрирована способность к решению в области человеко-строительства любых задач — как технологической модернизации, так и морально-психологической мобилизации. основополагающие принципы этой системы были выработаны в ходе педагогических дискуссий 1920-х — 1930-х гг. Какие-то из новых идей и подходов были отброшены как не прошедшие проверки опытом, какие-то получили развитие. В любом случае этот период имел определяющее значение в генезисе советского педагогического проекта и советского исторического проекта в целом.

ГЛАВА 1

МИРОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС И АЛЬТЕРНАТИВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогические идеи эпохи Крупской возвращаются

Обращение к эпохе Крупской имеет значение не только как реконструкция страниц прошлого, но и как проекция актуального дискурса. Заявляемые сегодня как нечто принципиально новое идеи реформ классического образования уже входили в актуальную дискурсивную повестку. Первое послереволюционное десятилетие в плане педагогических идей было удивительно похожим на современную эпоху. Фактически весь комплект «инновационных» идей в образовании входил в обиход реформ эпохи Крупской.

Как сегодня, так и в экспериментаторские 1920-е гг. говорилось о внедрении проектного подхода в образовании. И тогда в его реальном воплощении в практике образовательной деятельности было сделано значительно больше, чем теперь. Не новым является и другой претендующий в настоящем на универсальность императив практикоориентированного обучения. Практикоориентированность в плане соединения среднего и высшего образования с жизнью являлась ключевой установкой образовательных реформ и в 20-е гг.

Свободное развитие учащегося в рамках образовательного процесса – сегодня это требование с позиций представляемой в качестве передовой педагогической теории. Но и в послереволюционные годы концепт свободного развития позиционировался как базовый, соотносясь с идеалом построения «царства свободы».

Сегодня с позиций идеологии инновационного развития резко критикуется классическая система образования, говорится, что гумбольдтовская модель безнадежно устарела. Но и в послереволюцион-

ные годы классическая система образования была подвергнута беспощадной критике. В фокусе критики оказалась система предметного обучения.

Как сегодня ведётся речь о замене учителя коучером, так и в 20-е гг. говорилось, что учительство есть атрибут старой школы и старой жизни. Звучали призывы к ликвидации прежней системы «учитель – ученик» как пережитка истории.

Универсальным методом оценки знаний в результате проведённых реформ оказалась на настоящее время система тестового контроля. Но и тесты не являются изобретением последних лет. Не правильно было бы их считать и исключительно продуктом американской образовательной системы, хотя в США их применение приобрело уже давно системообразующее значение. К тестированию активно обращались и в 20-е гг., и за перегибы с тестовым контролем впоследствии сильно критиковали школу педологов.

Не нова и идея учреждения при школах должности школьных психологов. В 20-е гг. в таком качестве с ещё более широким функционалом была учреждена должность специалистов по педологии. В педагогических институтах целевым образом готовили специалистов-педологов. Существовали специальные педологические кафедры и факультеты.

Выявление одарённых детей и целевая деятельность по раскрытию их потенциала является сегодня одной из главных установок для образовательных организаций. Но и в 20-е гг. ставились и решались задачи по разработке методик раскрытия потенциала учащихся. Активно внедрялись методы проблемного обучения, получившие в дальнейшем развитие в советской педагогике, и запрос сегодня на них вновь возрастает. Л. С. Выготским был ещё в 1920-е гг. выдвинут концепт опережающих зон развития, ставший в дальнейшем отправной точкой формирования теории развивающего обучения.

Такое историческое воспроизводство обуславливает задачу процессного мегавременного рассмотрения истории педагогики и образования. Задача – связать времена в единую процессную логику исторического развития.

Развитие советского проекта и вообще историю СССР не следует рассматривать изолировано от развёртки мировых процессов. Со-

ветский Союз давал по многим вопросам альтернативные ответы, но это была не изоляция от мира, а оппонирование капиталистическому миру. Советская педагогика также находилась и в контексте развития мировой педагогической мысли. И без этого контекста она вряд ли будет адекватно понята. Надежда Константиновна Крупская как один из лидеров советского образования хорошо знала и штудировала работы ведущих зарубежных педагогов, где-то ссылаясь на их опыт, где-то его критикуя. Реконструкция этого мирового педагогического контекста и составляет задачу представляемого раздела.

Кризис гумбольдтовской модели

Когда-то создание гумбольдтовской системы массовой народной школы и классических университетов являлось революционным шагом, преобразовавшим не только образовательную сферу, но и все общество¹. До этого доминировал другой тип образования – домашнее. В семьях, способных нанимать педагогов, оно было высококачественное. К одному ученику могла приходиться целая группа учителей. Там, где возможность приглашения учителей отсутствовала, детей родители учили собственными силами. Отсюда – пропасть в образованности между разными сословиями.

Переход к массовой народной школе был обусловлен формированием фабричной системы производства. Для работы на фабриках требовался определённый уровень грамотности и определённые образовательные стандарты. Домашнее обучение этих требований уже не удовлетворяло.

Однако по прошествии времени стали обнаруживаться пороки массовой школы. Важнейшие из этих пороков: чрезмерная бюрократизация, механическое зазубривание материала, отсутствие интереса к обучению у детей, отвращение с их стороны к школе, учителю, учебникам, домашним заданиям. Многие выдающиеся педагоги свидетельствовали, что массовая школа психологически травмирует детей,

¹ Гулыга А. В. Философская антропология Вильгельма фон Гумбольдта // Вопросы философии. 1985. № 4. С. 120–128; Даниленко В. П. Вильгельм фон Гумбольдт и неогумбольдтианство. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 216 с.

лишает их счастья детства, подавляет творчество. На волне этой критики и возникают различные проекты педагогических реформ.

Основной вопрос состоял в том, возможно ли, сохранив массовую школу, преодолеть все связанные с ней пороки. Были радикалы, в том числе и среди российских революционеров, которые полагали, что школа как институция должна, как пережиток буржуазного общества, отмереть. Школа всё же была сохранена. Посредством передовых методов было сброшено напряжение, задаваемое бюрократическим прессом, но сущностно проблемы функционирования школьной системы не разрешены.

К началу XXI в. все те пороки школьной системы, о которых говорилось сто лет назад, вновь заявляют о себе. И вновь ставится вопрос, как посредством передовых методов мотивировать детей на обучение, как у них выработать навыки творчества, как сблизить школу с жизнью. В перспективе развития образования обсуждается и вопрос о возвращении на новом уровне технологического развития к системе домашнего обучения. Технически в формате скайп-связи это возможно, и многие семьи выбирают именно такую модель обучения для своих детей. Зачастую к домашнему обучению переходят после психологических травм, которые наносит подросткам массовая школа. Станет ли такой подход доминантой, покажет время, но футурологический сценарий трансформации образовательной системы под технологии онлайн-обучения существует и находится в повестке общественного обсуждения. Исторически такой переход означал бы завершение цикла: от домашнего обучения через массовую школу к новому домашнему обучению.

Но вернёмся от футурологии к рассмотрению тех педагогических моделей, которые были выдвинуты в качестве альтернативы классической системе образования.

Педагогика Дьюи и американский опыт модернизации образования

Джон Дьюи — фигура, наилучшим образом идейно выражающая модель американской педагогики. Он по сей день воспринимается в США в качестве величайшего американского философа. Философию

прагматизма, которой придерживался Дьюи, можно определять в качестве национальной американской философии¹.

Идти от практического опыта — это очень по-американски. Но в России такая философия слабо применима. Русский человек идёт от идеи. Достоевский создал целую галерею такого рода образов — русских психологических типов. Прагматиками американцами поиск русскими высшей идеи будет, скорее всего, восприниматься в качестве психологического помешательства. Хотя и у американцев существует свой пакет национальных идеологем, но он заявляется, как нечто само собой разумеющееся и не является предметом рефлексии. Но ведь на философии прагматизма выстраивается в том числе и американская педагогика, а, соответственно, её применение ограничено определёнными философскими допущениями.

Дьюи как последовательный сторонник прагматизма был противником теоретизирования и увлечения теоретическими абстракциями. Все абстрактные теории воспринимались прагматистами в качестве схоластики. С этих позиций Дьюи оппонировал в том числе и марксизму, и сам факт этого оппонирования имел важное значение в генезисе философии прагматизма. В социальном плане проводилась на основании её мысль, что необходимости демонтажа капитализма нет, следует лишь провести практически полезные реформы, например, в направлении демократизации и расширения акционерного капитала.

Философия прагматизма, как и другие универсальные философские системы, проецировалась на все базовые сферы человеческой деятельности. Одной из таких проекций являлась дьюевская педагогика. Иными словами, в основании её, а соответственно, и в основании американской педагогической модели в целом с её специфическим набором методов лежит философия практического опыта, вне контекста которой они теряют свой смысл. Соответственно, и перенос методов американской педагогики в Россию в отрыве от порождающей их философской системы и вмонтирование в иную систему взглядов

¹ Дьюи Дж. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку: сб. статей. М.: Карапуз, 2009. 352 с.; Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000. 384 с.; Рогочёва Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. Владимир: Владимир. гос. пед. ун-т, 2005. 332 с.; Эймс Р. Т. Диалог между конфуцианством и прагматизмом Дж. Дьюи // Сравнительная философия: Моральная философия в контексте многообразия культур. М., 2004. С. 86–104.

обречены на неудачу. Такая окончившаяся в целом неудачей попытка соединения методов Дьюи с идеологией коммунизма привела к принципиальным противоречиям, которые были разрешены в итоге путём отбрасывания дьюевских методов.

Философия прагматизма выражалась в педагогике в той же прагматистской установке — обучение через практический опыт учащегося. Усваивается только то, что практически было освоено лично обучаемым в процессе решения им тех или иных прагматических задач. Всё остальное не будет им воспринято и не получит закрепления. Поэтому, учил Дьюи, из обучения следует максимально исключить готовые теории и готовые моральные интенции. Ко всему учащийся придёт сам в ходе решения практических задач. Российская традиционная педагогика исходила из прямо противоположного подхода (который можно условно определить как платонический) — теория и нравственные идеалы как ключ к решению задач проецируется на практику.

Из дьюевской установки концепции прагматизма следовала рецептура усиления роли практики, проведение реформ в создании трудовой школы. Требование практикоориентированности в современной образовательной реформе в России методологически восходит к идеям Дьюи и популяризации американского опыта. Ключевой здесь вопрос состоит не об отрицании самой практики, целесообразность которой в образовании модернизационного типа никто и не ставит под сомнение, а о сочетании и соотношении практики с теорией. Дьюи полагал, что первичен практический опыт ученика. Советская педагогика, как, впрочем, и немецкая, напротив, исходила из первичности теории, которая как базовая методология проверяется затем на практике. «Нет ничего практичнее хорошей теории» — с этим высказыванием, приписываемым Иммануилу Канту (по другой версии, немецкому физику Г. Р. Кирхгофу), Джон Дьюи бы не согласился.

Дьюи резко критиковал старую классическую школу. В ней, полагал он, даётся много лишней, ненужной в жизни человека информации. К такой избыточной информации он относил прежде всего то, что традиционно входит в фундаментальную подготовку. Старая школа, в оценке Дьюи, была предельно забюрократизирована. Она выстраивалась сверху вниз, и ребёнок оказывался самым последним звеном в процессе обучения. Господствовали планы и программы, па-

рализующие реальную творческую работу в школе. И многое в критике Дьюи остаётся справедливым и сегодня. Тем не менее под влиянием его идей американская школа действительно существенно трансформировалась в направлении её демократизации. Получила развитие система самоуправления, высоко оцениваемая Крупской.

В центр обучения, считал Дьюи, должен быть поставлен ребёнок. Соответственно, и учебный процесс должен идти от потребностей и интересов ребёнка. «Эта перемена, революция, — манифестировал философ значение нового подхода, — подобно той, что произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с земли на солнце. В этом случае ребенок становился солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого они организуются»¹.

То, что интерес к обучению заложен в самой природе ребёнка, Дьюи не ставил под сомнение. Педагогу надо только опираться на эти естественные для ребёнка импульсы. Таких импульсов, согласно Дьюи, четыре: социальный — стремление ребёнка к общению, конструктивный — стремление к созиданию, исследовательский — стремление к познанию нового, экспрессивный — стремление к самовыражению. При этом надо учитывать возраст учащегося, в зависимости от которого актуализируются различные импульсы и требуются разные формы педагогической деятельности.

Но как быть, если ребёнок не хочет учиться, не желает социализироваться, если он предпочитает асоциальные формы поведения? Идти за потребностями ребёнка в этом случае означало бы в конечном итоге разрушить общество. Дьюи успокаивает, что оснований для этих опасений нет, так как существуют врождённые способности, понимаемые им как нечто подобное врождённым идеям, популярной концепции просветительской традиции. Задача педагога состоит только в том, чтобы помочь раскрыть то, что заложено в ребёнке природой. Эта дьюевская идея о врождённых способностях подверглась в США резкой критике со стороны основоположника школы эссенциализма в педагогике Уильяма Бэгли. Врождённые способности — исходная рамка дьюевского учения. Но если врождённых способностей нет, то нет и предопределённости к тому, что потребности ребёнка будут направ-

¹ Дьюи Дж. Школа и общество. М.: Работник просвещения, 1925. С. 30.

лены в русло личностного развития. Ключевым оказывается, таким образом, вопрос антропологический – о природе человека, выносимый за скобки. Между тем дьюевская система могла быть непротиворечивой и работающей только при принятии за основу определённой модели человека.

В дьюевской системе ломалась традиционная, относимая к классической школе предметно-урочная система обучения. «Я, – писал Дьюи, – считаю, что мы насилуем природу ребенка и затрудняем его нравственное развитие, когда внезапно заставляем ребенка изучать целый ряд специальных предметов, таких как чтение, письмо, география, никак не связанных с его социальной жизнью»¹.

Вместо прежней дифференциации по предметам приоритет отдавался метапредметным связям. Базовыми изучаемыми нишами оказывались три онтологические сферы бытия человека – Природа, Общество и Труд. Любое обучение так или иначе касалось одной из этих ниш или их взаимодействия. Главной сферой изучения был Труд, так как он выводил учащегося непосредственно на практическую деятельность. «Комплексный метод, – указывал Дьюи, – концентрируется вокруг изучения человеческого труда в его связи с природными материалами и силами, с одной стороны, и с социальной и политической историей и институтами – с другой»². Показательно, что в дьюевской трёхсоставной модели не нашлось места религии и Богу. Распределение по трём сферам познания очень понравилось советским методологам. В нём обнаружилось развитие идей марксизма. И в послереволюционной школе в СССР эта методика была взята на вооружение. Учащиеся под руководством учителей чертили три колонки «Природа», «Общество» и «Труд», в которые распределяли полученные новые знания.

Метапредметный подход и сегодня воспринимается передовым. Он, в частности, используется в финской системе образования, позиционируемой в настоящее время в качестве одной из лучших в мире. И действительно, не только в образовании, но и в науке междисциплинарность даёт синергийный эффект, выводя на новые горизонты развития. Однако для реализации этой модели нужны соответствующие

¹ Дьюи Дж. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913. № 1. С. 3–16.

² Дьюи Дж. Впечатления о Советской России // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX в. М.: АСОУ, 2009. С. 170.

исходные условия. Во-первых, нужен такой педагог, который способен работать в методологии междисциплинарного синтеза, т. е. знать в равной степени хорошо различные предметные ниши. Именно такого педагога и удаётся подготовить в современной Финляндии, что и является важнейшим фактором успешности реализации метапредметного подхода. Во-вторых, нужна комплексная единая мировоззренческая система и выстраиваемая на её основе методология, позволяющая метапредметно работать с различными предметными нишами. Такая возможность имелась в образовательной системе СССР, что позволило первоначально отнестись с энтузиазмом к американским идеям метапредметного подхода в педагогике. Однако по прошествии определённого времени обнаружилось, как, в частности, свидетельствовала Крупская, что советские школьники не боятся рассуждать на любые сложные темы, но при этом имеют удручающие пробелы в фундаментальной подготовке.

Метод проектной работы и Дальтон-план

Ключевым методом в педагогической системе Дьюи позиционировался метод проектной работы. Обучение сообразно с ним велось через решение учащимися практических задач посредством реализуемых ученических проектов. Непосредственным автором проектного метода стал последователь Дьюи Уильям Килпатрик¹. В методологическом плане он соединил философию прагматизма и бихевиористскую психологию. В бихевиоризме принимается как психологический факт только поведение человека при невозможности изучения того, что называют внутренним миром человека. Прагматизм отрицал абстрактные идеи (то, что традиционно понималось как Логос), бихевиоризм отрицал внутренний мир души (именуемое в традиции «Псюхе»). Человек-утилитарист без высших идей и внутреннего мира представлял особый антропологический тип, приводящий в ужас многих исследователей американской культуры. Килпатриком выделялось несколько типов проектной работы в школе: потребительский проект

¹ Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л.: Брокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.

(направленный на получение какого-либо блага, в том числе развлечения), созидательный проект (направленный на создание чего-либо), проблемный проект (направленный на преодоление каких-либо интеллектуальных препятствий) и проект-упражнение. Общей целевой установкой применения проектного метода в системе Дьюи – Килпатрика являлось не усвоение знаний и овладение умениями, а формирование способностей ориентироваться в любых возникающих жизненных ситуациях.

И действительно, при помощи проектного метода возможно заинтересовать учащихся, мотивировать их к решению учебных задач. Однако при решении задачи в рамках проекта учащийся брал только то, что ему нужно, отбрасывая кажущееся вторичным. В итоге он хорошо ориентировался в практических ситуациях, но системных знаний, как правило, не имел. Впрочем, сторонники прагматизма считали, что они и не нужны. Выпускник американских школ, обученный по методу проектов, превосходил выпускника советской школы как менеджер, практически ориентирующийся в жизни. Но, не имея системных знаний, он уступал ему как потенциальный учёный и мыслитель.

Опыт внедрения проектного метода показал, что он целесообразен как дополнение к фундаментальной подготовке, а не замена её. Абсолютизация же методов проекта могла приводить к отрицательным результатам. О таких отрицательных результатах и свидетельствовала, в частности, Крупская по итогам экспериментов с введением методов проектов в школах СССР.

Обнаружилось также, что метод проектов требует более значительных учительских затрат, чем классическая система обучения. При этом методе требуется от учителя переакцентировка на индивидуальную работу, включённость его в каждый этап проектной деятельности школьника. В формате 25 человек на класс, как в современной российской школе, это практически невозможно. В итоге проектный метод оказывается некой имитацией, «показухой» инновационности. Выполняемые родителями за учеников – типичная практика – проектные работы превращаются в противоположность тому, чего в своё время добивался Дьюи.

Большое место в педагогике Дьюи уделялось игровым методам обучения. Учиться через игру – если на сегодняшний день этим вряд ли

можно удивить, то для классической школы пансионного типа такое предложение звучало революционно. Главное при введении игровых методов, как и метода проекта, — мотивировать детей на учебу. Среди последователей Дьюи высказывались даже такие идеи, что если нет игры, то нельзя и проводить обучение.

Дьюи и дьюисты вели активную борьбу против классно-урочной системы. Сама модель урока в классе с традиционной урочной дисциплиной, полагали они, отвращает от обучения и уродует личность ребёнка.

На волне внедрения демократических методов обучения появляется и получивший широкий резонанс новый способ организации учебного процесса — Дальтон-план, названный так по городу Дальтон, где его разработала и претворила в жизнь американская учительница Елена Паркхёрст¹. Другие названия Дальтон-плана — «система мастерских» и «лабораторная система» — позволяют раскрыть суть предложенного подхода. Вместо классической модели обучения, где учитель передавал в классе знания учащимся, в новой системе школьники обучались самостоятельно. Общие установочные занятия в классе занимали только один час в день, после чего учащиеся рассредотачивались по мастерским, лабораториям, библиотекам. Каждый из них работал по индивидуальному плану. Единая система планирования, как и единая программа, в школе Паркхёрст отсутствовала. Индивидуальный же план разбивался по срокам выполнения. Как правило, такая разбивка велась по месяцам. Взаимодействие учащихся с учителями-предметниками происходит в рамках Дальтон-плана в формате индивидуальных коммуникаций (лабораторий).

Преимущество Дальтон-плана состояло в усилении самостоятельности учащихся в обучении, что увеличивало усвояемость ими пройденного материала. Удавалось преодолеть школьную муштру и принуждение. Дальтон-планом можно было реализовать то, что сегодня определяется как разработка индивидуальной траектории обучения. Все эти преимущества обусловили особый к нему интерес в Советском Союзе. Но в СССР он был модернизирован в соответствии с советской идеологией. Такой модификацией стал лабораторно-бригадный метод обучения. Его специфика состояла в работе по заданиям не индиви-

¹ Parkhurst H. Education on the Dalton Plan. New York: E. P. Dutton & Company, 1922. 323 p.

дуально, а коллективно – бригадой. Сдача зачёта проводилась также коллективно. О советской версии Дальтон-плана писала и Крупская.

Отказ от системы Дальтон-плана был связан с проблемами реализации через него единой образовательной политики. Выстроенное индивидуально обучение не позволяло получить выпускникам школ единый пакет знаний. Как и в случае с проектным методом обучения, обнаруживались системные пробелы в подготовке значительной части учащихся, оказавшихся неспособными к индивидуальной самостоятельной работе, отдающих предпочтение праздности. Опыт показал, что полностью отказаться от метода «кнута» не получается. И сегодня по модели Дальтон-плана в мире работает единичное число школ (наибольшей популярностью он пользуется в настоящее время в Нидерландах).

Теория свободного воспитания Монтессори

Безусловным авторитетом в педагогике дошкольного обучения стала после удачных экспериментов, проведённых в Италии, Мария Монтессори¹. Эксперименты поддержал итальянский миллионер Эдуардо Таламо, на средства которого в 1907 г. в пригороде Рима был открыт реализующий монтессориевскую методику «Дом ребёнка». Будучи врачом, Монтессори перешла к педагогике от лечебной практики. Широкий резонанс вызвало её заявление, что проблема умственно отсталых детей в большей степени не медицинская, а педагогическая. По результатам обучения в школе Монтессори считавшиеся умственно отсталыми дети показывали результаты обучения лучше, чем дети нормальные, но обучавшиеся в дошкольных учреждениях традиционного типа. Это было сенсацией! Монтессори продемонстрировала огромные потенциалы педагогики в усовершенствовании человека. На то, что монтессориевская педагогика, равно как и педагогика Дьюи, выстраивалась от определения природы человека, указывают факты заведования Монтессори кафедрой антропологии в Римском университете, издания её книги «Психологическая антропология».

¹ Монтессори М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики. М.: Сотрудник школ, 1915. 375 с.; Мак Тамани К. Воспитание по Монтессори. М.: АСТ, 2018. 160 с.

Революционные идеи Монтессори также связывались с противоборством новой педагогики старой системе обучения. Прежняя модель осуждалась за педагогический диктат воспитателя, навязывание родителями детям стереотипов поведения, подавляющую личность дисциплину, практику оценок. То, что Дьюи изобличал применительно к школе, Мария Монтессори – применительно к дошкольным образовательным учреждениям.

Педагогический процесс, согласно Монтессори, должен выстраиваться не от педагога, а от самого ребёнка. Ребёнок сам лучше знает, что ему нужно. Знания эти идут от врождённых инстинктов. Природная инстинктивность оказывается, как и у Дьюи, основой правильности самостоятельного выбора ребёнка.

Свобода, свобода, свобода! Тема свободы в начале XX столетия являлась ключевой не только в политике, но и в педагогике. Одно было контекстно другому и создавало общую атмосферу ломки старого мира. Монтессори определяла свои педагогические идеи как теорию «свободного воспитания». Сторонником теории «свободного воспитания» провозглашала себя и Надежда Крупская. Ребёнок в школах, обучающихся по методике Монтессори, сам выбирал, что он будет делать и какие средства в этой деятельности использовать. Навязывание со стороны воспитателя того, чем должны заниматься дети, считалось методологически недопустимым. Понятно, что при такой методике не могло быть программ, какого-то предполагаемого к усвоению объёма обязательных знаний. Главным являлось другое – воспитание свободной и самостоятельной личности. Известна оценка «свободного воспитания» З. Фрейдом: там, где есть Монтессори, он не нужен. Смысл оценки автора теории психоанализа заключался в том, что при свободном развитии детей по монтессориевскому методу не формируются комплексы, связанные, как правило, с психическим подавлением человека в раннем возрасте.

Задача педагога при монтессори-методе состоит лишь в создании специальной обучающей среды. Обучающие среды должны изменяться в соответствии с возрастным развитием ребёнка, его сенситивностью, т. е. восприимчивостью к тем или иным обстоятельствам внешнего мира. Ребёнок сам выбирает, какие объекты из окружающей его среды он использует в своей практической деятельности. Такую мо-

дель саморазвития ребёнка Монтессори определяла понятием «автодидактизм».

В образовательных учреждениях, функционирующих по системе Монтессори, не ставили оценок. Полагалось, что оценивание психологически травмирует ребёнка, приводит его к отвращению от обучения. Оценки не ставились не только в дошкольных учреждениях, но и на уровне принявших монтессори-метод школ.

Среди обучаемых не было деления по возрастам. Монтессори считала, что у каждого ребёнка свой индивидуальный темп развития, и нельзя в данном случае осуществлять подгонку под какой-либо усреднённый возрастной норматив.

Но как быть, если ребёнок злоупотребляет своей свободой, проявляет агрессию в отношении других? Монтессори полагала, что это невозможно при последовательном применении системы автодидактики. Но на практике такое случалось, и сами прецеденты такого рода дискредитировали существо монтессориевской методологии. Обнаруживалось, что свобода ребёнка должна ограничиваться, должно формироваться чувство ответственности как неперемное условие социализации.

Характеристиками человека, воспитанного в рамках системы Монтессори, были не только свобода, но и индивидуализм. Каждый ребёнок занимался индивидуально, отделившись не только от педагога, но и от других детей. Будучи даже в одном помещении, дети существовали как бы каждый в своём индивидуальном мире. Коллективные методы обучения в системе Монтессори не практиковались. В этом отношении монтессориевские методы вступали, в частности, в противоречие с ориентированными преимущественно на развитие коллективизма советскими детскими садами и школами.

Некоторые специфические черты системы Монтессори позволяют говорить об определённых заложенных в ней для обучаемых детей рисках. Если у Дьюи игровой метод считался ключевым в обучении, то у Монтессори он был вообще исключён. Дети, обучаемые в соответствии с теорией «свободного воспитания», не играли вообще. Вместо игры использовалась реальная практическая деятельность познавательной направленности. Негативное отношение к игре связывалось с мнением, что посредством неё могут распространяться ложные социальные практики и стереотипы.

Ещё одна «странность» — отсутствие среди обучающих материалов в системе Монтессори сказок. Считалось, что сказки как априори ложное повествование искажают в восприятии детей реальность, что может иметь соответствующие психологические последствия. По этой же причине не использовались задачи, развивающие фантазию, творческое воображение. Как и Монтессори, Надежда Крупская негативно относилась к использованию сказок в качестве средства обучения. Вероятно, сказывалось знакомство с идеями Монтессори. Изъятие сказок из обучения сегодня может восприниматься как абсурд. Но для контекста первой трети XX в., когда всё старое низвергалось и сбрасывалось на «свалку истории», сказки воспринимались в определённых кругах в качестве одного из проявлений реакции.

В России интерес к методике Монтессори возник ещё до революции. Организовывались даже специальные стажировки для изучения опыта римского «Дома ребёнка». Одним из ярких популяризаторов методики Монтессори стала, в частности, дочь Льва Толстого — Сухотина-Толстая. Широкую деятельность по открытию дошкольных учреждений монтессорианского типа развернула в России Юлия Фаусек. После революции на волне педагогических экспериментов эта деятельность получает поначалу государственную поддержку. В 1926 г. даже обсуждался вопрос о переходе на Монтессори-метод всех дошкольных учреждений России. Активным сторонником его внедрения являлся А.В. Луначарский¹.

Однако в скором времени обнаружилось существенные различия в подходах к воспитанию и к человеку в теории Монтессори и в советской идеологии. Главное различие проходило по линии установок «индивидуализм — коллективизм». Индивидуалистические установки монтессори-метода были определены как буржуазные, и работающие на его основе образовательные учреждения закрываются. Уже в 1928 г. было принято решение о закрытии около двадцати существующих в СССР образовательных учреждений этого типа. Известно недоумение в связи с гонением на монтессори-метод со стороны Крупской.

¹ Фаусек Ю.И. Русская учительница. Воспоминания Монтессори-педагога. Кн. 1. М.: Форум, 2010. 398 с.

Теория трудовой школы Кершенштейнера и опыт немецкой модернизации образования

Модернизация школы и педагогики в начале XX столетия в разных странах шла, с одной стороны, в едином направлении, связанном с преодолением формализма и системы зубрёжки прежней школьной системы. На том, что следует изменять школу в сторону усиления самостоятельности учащихся, сходились все. Но вместе с тем имелись и существенные различия в понимании модернизационных задач, варьируемом по национальным педагогическим системам. В этом отношении альтернативу американской педагогике представляла прежде всего немецкая педагогическая школа. Другой конкурентоспособный альтернативный вариант будет представлять советская педагогика.

Широко известно решение ЮНЕСКО 1988 г. о провозглашении в качестве величайших педагогов всех времен Джона Дьюи, Марии Монтессори, Антона Макаренко и Георга Кершенштейнера. Деятельность каждого из них соотносилась с определённой идеологией и национальной традицией. Деятельность Дьюи была контекстна идеологии американского прагматического капитализма. Педагогика Монтессори соотносилась с идеологией европейского гуманистического либерализма. Без контекста коммунистической советской идеологии нельзя адекватно понять и оценить педагогику Макаренко. Наконец, Кершенштейнер выражал наиболее ярко немецкий подход к модернизации школы, и его педагогическая линия соотносилась с идеологией младо-консервативного спектра общественной мысли¹.

Кершенштейнер являлся автором концепта «трудовой школы». В СССР положение о трудовой школе было взято впоследствии в качестве базовой характеристики под прямым влиянием кершенштейнеровских идей. И в США, и в СССР, и в Германии оперировали понятием трудовой школы, но понимали его в каждой стране по-разному. В Соединённых Штатах это означало получение практического опыта решения жизненных ситуаций. В СССР трудовой принцип школы по-

¹ Кершенштейнер Г. Трудовая школа. М.: Задруга, 1913. 64 с.; Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка. Т. 1. М.: Тип. т-ва И. Д. Сыгина, 1914. 214 с.; Кершенштейнер Г. О воспитании / пер. с нем. Э. Н. Журавской. Петроград: Изд-во газеты «Школа и Жизнь», 1917. 32 с.

дразумевал формирование у учащихся ценности труда как важнейшего компонента социализации. Кершенштейнер полагал, что через трудовую школу учащийся должен готовиться к своей будущей профессии. Нецелесообразно, заявлял он, фрагментарно учить всех всему. Нужно ещё на уровне школы вести профессионально-ориентированное обучение.

Кершенштейнер отдавал предпочтение в профессионально-трудовом обучении ручному труду. Ручной труд стал фирменным знаком кершенштейнеровской школы. Он был введён и в предметную сетку занятий. По опыту кершенштейнеровской школы уроки труда вводятся и в СССР, представляя собой именно ручной труд. Однако обоснование функций этих уроков в СССР и Германии было различно. Предпочтение ручному труду в трудовом обучении отдавалось Кершенштейнером на том основании, что именно он доминировал в реальном производстве. По его оценке, он охватывал 90% всех трудовых кадров. Интеллектуальным же трудом было занято не более 10% населения. Соответственно, и школа, по замыслу Кершенштейнера, должна социально дифференцироваться. Один уровень сообразно с этим замыслом представляли школы народные, акцентированные на ручном труде, другой – школы для будущей элиты, в которых усиливалась интеллектуальная подготовка. Естественно, для советской школы такая дифференциация была неприемлема. Уроки труда в СССР должны были подчеркнуть в соответствии с тезисом о диктатуре пролетариата приоритетность в жизни физического труда.

Конечно, кершенштейнеровский образовательный элитаризм не акцентировался. При первоначальном знакомлении с идеями Кершенштейнера, напротив, возникало впечатление о демократизации выстраиваемой модели школы. В качестве демократического тренда воспринимала первоначально кершенштейнеровские идеи и Крупская. Только с течением времени в СССР педагогика Кершенштейнера стала переосмысливаться с позиции выражаемых в ней классовых меседжей. Имя автора «трудовой школы» было предано в советской педагогике забвению.

Если концепт Кершенштейнера о профессионализации образования был в целом поддержан либеральной общественностью, то выдвинутый несколько позже концепт гражданского воспитания был

встречен ей в штывки. Кершенштейнер заявлял, что важнейшей функцией школы является функция воспитания гражданина, верного товариществу и верного государству. Посредством гражданского воспитания мыслилось остановить революцию. Кершенштейнер говорил о целевом формировании патриотических чувств граждан. На этом основании его обвиняли в попытке превращения школы в инструмент национализма и шовинизма. Отличие кершенштейнеровского подхода от позиций Дьюи и Монтессори состояло в том, что ребёнку надо воспитывать целевым образом, не предоставлять самому себе в выборе ценностей, а направлять и вести к общественным идеалам. Кершенштейнер говорил о необходимости безусловного принятия ребёнком и подчинения его авторитетам (общественным авторитетам, авторитету учителя), что было принципиально неприемлемо и для Дьюи, и для Монтессори. Такой подход утвердился и в советской школе – воспитание под целевой идеал, а не автодидактика. И сегодня в современной России, после периода свёртывания воспитательных функций образования, утверждается понимание о принципиальной необходимости гражданского и, в частности, патриотического воспитания. Можно сказать и так, что при выработке методологии решения воспитательных задач возникает запрос на российского Кершенштейнера. Однако популяризируются педагогические направления, идущие не от Кершенштейнера, а от Дьюи и Монтессори.

Теория социальной педагогики Наторпа

Другой важнейшей фигурой в развитии педагогической мысли исторической эпохи перехода к индустриальной фазе модерна стал профессор Марбургского университета Пауль Наторп. Публикация его книги «Социальная педагогика» в русском переводе за несколько лет до революции вызвала¹ в России острую дискуссию о национальной модели образования.

¹ Наторп П. Избранные работы / сост. В. А. Куренной. М., 2006. 384 с.; Наторп П. Песталоцци. Его жизнь и его идеи / пер. с нем. М. А. Энгельгардта. Пг., 1920. 168 с.; Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. СПб., 1911. 360 с.; Наторп П. Социальный идеализм // Диалог. Карнавал. Хронотоп. 1995. № 1. С. 55–126; Наторп П. Философия как основа педагогики. М., 1910. 106 с.

Наторп в своих педагогических построениях шёл не от опыта, как Дьюи, а от идеи. Будучи известен прежде всего как философ — представитель неокантианской Марбургской школы, — он экстраполировал свои философские взгляды на педагогику. Одна из его книг так и называлась — «Философия как основа педагогики». Наторп гносеологически соединял Платона и Канта с педагогическими подходами Песталоцци, последователем которого себя позиционировал. Приоритетность идеи в педагогическом процессе приводила его к логическому положению о доминации целого, т. е. общества, над частным в системе образования. Данный подход выражался через введение в качестве базовой категории понятия «социальная педагогика». Но эта приоритетность общего, полагал Наторп, не ведёт к подавлению индивидуальности, а, напротив, максимально раскрывает её в гармонии межличностных отношений.

Принципиальная мысль Наторпа — об общественной природе человека. «Человек становится человеком только в человеческом обществе», — тезис Наторпа, из которого следовала необходимость выстраивания образовательной системы как институций социального строительства. Социальность понималась как в узком смысле социального окружения человека, так и широким — общества в целом. Человек в процессе образования и формируется под существующий тип общества. Необщественного воспитания, полагал Наторп, вообще не может существовать, как человек в любом случае воспитывается людьми и через людей. Он предлагал делать это открыто, целевым образом, в чём, собственно, и состояла суть социальной педагогики. Отсюда у Наторпа особое значение придавалось коллективистским формам воспитания и формированию у учащихся чувства коллективизма. Эти идеи «социальной педагогики», безусловно, оказали значимое влияние на выработку методологии коллективистской педагогики в СССР. Крупская знала труды Наторпа, и, вероятно, в её взглядах о воспитании через коллектив проявлялись косвенно и наторповские разработки. Ленинское наставление «учись у немца» проявлялось в том числе и в сфере педагогики.

Оценивая идеологическую позицию Наторпа, исследователи пишут о нём как приверженце этического социализма. Действительно, и сам автор «социальной педагогики» апеллировал к категории социализма, относя при этом к сторонникам государственного социализма даже

Иоганна Песталоцци. Вместе с тем он, в отличие от ортодоксальных марксистов, считал необходимым сохранение института частной собственности при контроле за ним со стороны государства. Политические симпатии, в частности принятие концепта правового государства, дают основания одновременно и для отнесения его к лагерю либералов.

Как и многие другие теоретики педагогики того времени, Наторп пытался соотнести систему обучения с объективным процессом взросления ребёнка. Им выделялось три педагогических этапа. На первом этапе воспитание осуществляется в микросоциуме семейного круга. Этот этап характеризуется доминирующей ролью родителей, передающих ребёнку сведения об установленных системах правил. Сегодня позиция Наторпа была бы оспорена в виду распространённости в современных разработках по дошкольной педагогике взгляда о минимизации правил, ограничений и, соответственно, наказаний именно для дошкольников.

Второй этап, по Наторпу, школьный период в жизни человека, характеризуется критическим отношением к действительности, попытками выразить своё «Я», пересмотреть индивидуально установленные нормы. То, о чём писал Наторп по отношению к школьной возрастной группе, сегодня, как известно, описывается как проявления переходного возраста. Задачи педагогики в этом случае — безболезненно разрешить психологические конфликты и социализировать учащегося. Собственно, в социализации и состоит главная функция школы.

Наконец, на третьем этапе, соотносимом со взрослой жизнью, человек достигает возможности самообразования и самовоспитания. «Вершиною человеческого образования, — писал Наторп, — является не некоторая наивысшая степень образованности, а наиболее свободная способность к образованию, неограниченная возможность самообразования»¹. Развивая взгляды Наторпа, советский педагог В. Н. Сорока-Росинский, чей образ представлен в «Республике ШКИД», определил наторповские этапы следующими категориальными соответствиями: «гетерономия», «аномия», «автономия». Автономность предполагала известную степень свободы человека, достигаемую им в обществе, а не в разрыве с ним, в процессе обучения.

¹ Наторп П. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности. СПб.:Типограф. О. Богданова, 1911. С. 222.

Из актуальных сегодня идей с Наторпом связывается также и концепт непрерывного образования в течение всей жизни. Теория социальной педагогики давала, в частности, возможность пересмотра стереотипов о возрастных образовательных ограничителях.

Немецкая школа периода фашизма

История развития немецкой педагогики не была бы цельной при исключении из неё национал-социалистского периода. Тот тип человека, на который опирался германский фашизм, взялся ведь не из ниоткуда. Он прошёл немецкую школу, получил там соответствующие представления, воспитывался определённым образом. Германский фашизм в этом плане показал возможности школы формировать человека под заданный антропологический ориентир. И если такой опыт оказался возможен со знаком минус, то, значит, существует возможность и со знаком плюс — целевая подготовка человека под идеалы нравственности.

Педагогический дискурс в Третьем Рейхе шёл, как и в прежние годы, в направлении критики прежней школы как школы знаний. Гитлер ещё в 1923 г. осуждал систему подготовки «всезнаек», говоря о «липовом» характере такого обучения. Главное в школе — не получить знания, а кристаллизовать волю учащихся. Приоритетность однозначно отдавалась идеологическому воспитанию. Школьная программа, которая была, по мнению Гитлера, перегружена, сокращалась в пользу увеличения физкультуры и производственной практики.

Мальчика предписывалось воспитывать в школе как будущего солдата, девочку — как будущую жену солдата. Обучение мальчиков и девочек было не просто раздельно, но выстраивалось принципиально различно, под разные социальные архетипы. В обучении девочек особое внимание уделялось рукоделию и ведению домашнего хозяйства. Формула Вильгельма II «Kinder, Küche, Kirche» являлась реальной педагогической установкой (при нацистах, впрочем, третья её составляющая, Церковь, часто исключалась). Видение того, как должна выстраиваться школа в Третьем Рейхе, А. Гитлер выразил следующим образом: «Государство должно наблюдать основную свою задачу не в

том, чтобы была возможность накачивать наших детей большим объемом знаний, а прежде всего в том, чтобы дети выросли здоровыми людьми. И только во вторую очередь мы должны подумать о развитии духовных способностей. Но и в этой сфере мы должны подумать, прежде всего, о том, чтобы была возможность развивать в нашей молодежи нрав, волю, силу решимости, а в совокупности с этим мы должны систематически действовать над тем, чтобы была возможность развивать в молодежи ответственность. Лишь в последнюю очередь мы думать будем о конкретно школьном образовании»¹.

В содержании знаний значение интегральной метапредметной системы отводилось расовой теории. Помимо урочной воспитательной работы, важная роль отводилась внеурочным занятиям. Организация внеурочной деятельности в нацистской школе осуществлялась с опорой на Гитлерюгенд. И в изложении истории Второй мировой войны наряду с другими аспектами целесообразно поднять и тему противостояния образовательных систем.

Конечно, и идеологическое воспитание, и включённость в воспитательный процесс молодёжных организаций, и коллективистская установка могут вызвать представление о подобии германской и советской педагогических моделей. В действительности же они были методологически различны. В германской школе прежде всего закаливали волю будущего борца с врагами Рейха. Советская школа в том виде, как она сложилась к началу войны, всё-таки была школой систематизированных знаний и интеллектуального гармонического развития ребёнка. Если в отношении советской школы можно было указать на генезисные её истоки в христианской педагогике, то в отношении нацистской школы это невозможно.

Антропософия и вальдорфская педагогика

Альтернативу как классической системе образования, так и модернистским течениям начала XX столетия представляла вальдорфская педагогика. Её нельзя, в отличие от всех описанных выше

¹ Гитлер А. Майн кампф (Моя борьба). Ашхабад: Водник, 1992. С. 313. (входит в перечень запрещенных в Российской Федерации изданий).

подходов к созданию новой школы, определять в качестве какой-то национальной версии педагогической модернизации. Сосредоточенная на идеях счастья человека и его духовного совершенствования, отрицании концепта прогресса в его западном понимании, она вообще контрмодернизационна.

Философскую основу вальдорфской педагогики составляет антропософское учение Рудольфа Штейнера¹. Антропософия возникла, в свою очередь, как развитие идей теософии, выдвинутых ранее Еленой Блаватской и её последователями². Теософская версия истории состояла в представлении о произошедшей цивилизационной деградации человечества. В праисторический период существовала единая сверхразвитая мировая цивилизация. Она, в отличие от современной техноцентричной цивилизации, была духовноцентричной. Однако вследствие произошедшей глобальной катастрофы, описанной, в частности, в рамках мифа о вселенском потопе, древняя мировая цивилизация погибла. Осколки знаний, которыми она обладала, были сохранены в религиозных практиках народов мира, будучи представлены, как правило, на уровне религиозной эзотерики. Цель теософских обществ состояла в реконструкции сакрального знания. Отсюда идеи теософов об объединении всех религий в рамках единой системы познания. Они не связывались ни с какой-то конкретной религией и не содержали идей о создании новой религии.

Изучение религиозного опыта народов мира и религиозное просветительство позиционировалось теософами в качестве особой духовной педагогики. Теософия, несмотря на отрицание этого со стороны последователей Блаватской, представляла собой новое религиозное движение. В стремлении объединить все религии теософы вступали в противоречие с каждой из них конкретно. Нельзя было быть теософом и являться последовательным христианином, как нельзя совмещать теософию с исламом. Более всего теософия близка индийским религиозным практикам. Теософы верили в существовании Абсолюта-универсума и рассматривали человека, а соответственно, и его обучение в качестве преломления абсолютного в индивидуальном.

¹ Штайнер Р. Принципы вальдорфской педагогики. Методика обучения и необходимые условия воспитания. М.: Энигма, 2018. 160 с.; Прокофьев С. О. Рудольф Штайнер и краугольные мистерии нашего времени. Ереван: Ной, 1992. 537 с.

² Блаватская Е. П. Тайная доктрина. Космогенезис. Антропогенезис. М.: АСТ, 2012. 1408 с.

Рудольф Штейнер попытался адаптировать теософию к европейскому культурному контексту. Правда, при этом бралась за основу не ортодоксальная и доминантная линия развития европейской культуры, а европейский эзотерический мистицизм. Антропософия объединяла элементы пифагорейства, неоплатонизма, кабалистики, гностицизма, немецкой натурфилософии. Особое значение Штейнер уделял творчеству Гёте, мистически и эзотерически трактуя его и характеризуя антропософию в качестве «геттеанства двадцатого века». Вальдорфская педагогика была выстроена, таким образом, на базе неозотерики, и принятие её базовых методов подразумевало и принятие соответствующей неорелигиозной доктрины. Всё это контекстуализировалось широким увлечением в интеллектуальных кругах начала XX в. новым религиозным строительством, богоискательством, неомистицизмом.

Сообразно с учением антропософии человек состоит из трёх тел — физического (плоть), эфирного (душа), астрального (дух). Очевидно, что это была особая версия антропологии, идущая вразрез и с антропологией христианской, и с антропологией секулярного взгляда на человека Нового времени. Методология вальдорфской педагогики между тем выстраивалась целиком на исходной антропологической матрице антропософии. Цель педагогической деятельности виделась в гармоническом развитии всех трёх тел человека, формирующих четвёртую сущность «Я», или ментальное тело. Результатом взаимодействия трёх тел в формировании «Я» человека является предопределение в постсмертных реинкарнациях. Если христианская педагогика была ориентирована в конечном счёте на спасение души человека, секулярные педагогические школы — на реализацию в социуме (в разных версиях понимания должной реализации), то антропософия, а через неё и вальдорфская педагогика — на обеспечение позитивной реинкарнации.

Развитие трёх тел человека соотносится с возрастом ребёнка, а соответственно, и педагогическая деятельность должна существенно различаться в зависимости от его возрастной принадлежности. На первом семилетнем цикле жизни, до семи лет, развивается преимущественно физическое тело человека. В этот период для ребёнка характерна подражательная деятельность. На основе косвенного подражания применительно к этому возрасту и должны выстраиваться педагогические методики. Метод наблюдения и решения исследовательских задач, к

которому обращался Дьюи, с точки зрения вальдорфцев, для дошкольников не являлся эффективным.

С семи до четырнадцати лет происходит преимущественное развитие уже эфирного тела. Для этого возраста особое значение приобретают эмоциональные факторы жизни. Соответственно, и педагогика вальдорфцев акцентируется на развитии образно-символического мышления. Большая роль отводится ими в развитии этих мыслительных способностей занятиям искусству и физическому труду. Но работать с данной возрастной группой на уровне абстракций вальдорфцы считали бесперспективным. Астральное тело у детей ещё не развито, а соответственно, воспринимать язык высокого уровня абстрагирования они не способны.

Формирование абстрактного мышления происходит уже после четырнадцати лет, на следующем семилетнем цикле, когда получает развитие астральное тело человека. Здесь уже возможно применение исследовательского метода, который не был бы эффективен на более ранних стадиях жизни. И, таким образом, к двадцати одному году складывается индивидуальное трёхтелесное «Я» человека.

Человека антропософия воспринимала в соответствии с традицией европейского мистицизма в качестве микрокосмоса. Добиться тождества микрокосмоса и макрокосмоса, Человека и Абсолюта и составляло философский смысл образовательной деятельности. Соответственно, в человеке должна воплощаться вся гармония мира. Антропософы и вальдорфская педагогика переосмысливали, таким образом, идею гармонического развития личности традиционной гуманистической педагогики в рамках собственной семантики.

Значимым в истории мировой педагогики был вклад вальдорфцев в обращение к эмоциональной сфере в образовании и воспитании. Знания, умения, навыки, воспитание, развитие — в этом классическом перечне результатов обучения не хватает очень важного компонента, о котором говорили вальдорфцы, а именно позитивного эмоционального тонуса, ощущения счастья. Школа сегодня не решает совершенно задачи, которая, вероятно, является главной — формирование у ребёнка ощущения счастья, обеспечение счастливого детства. Вальдорфцы эту проблему ставили, но она оказалась в своё время вытеснена из педагогического дискурса.

К специфическим особенностям вальдорфской педагогики в методах обучения относится изучение материала «эпохами». Вместо калейдоскопа предметов в классической системе школьного образования вальдорфцы шли последовательно в изучении разных предметных ниш. Это позволяло не рассредоточивать внимания, погружаясь целиком в изучаемую сферу. И такой подход, действительно, давал результат. Приводимые сравнительные результаты говорили в пользу вальдорфской системы. Правда, хорошо известно, что часто такие замеры подводятся под уже заранее сделанные выводы и служат средством создания брендов. В целом у вальдорфцев лучше результаты по гуманитарным предметам, что связано с акцентировкой эмоционально-образной составляющей обучения. Хуже обстоит дело с естественно-научным блоком, менее связанным с культурной проблематикой антропософского дискурса.

Вальдорфская педагогика по многим вопросам методологии и методик преподавания шла в прямо противоположном направлении в отношении педагогического вектора либеральных теорий. Так, если последователи Монтессори отвергали целесообразность изучения сказок как вымышленной реальности, то вальдорфцы, напротив, придавали принципиальное значение сказкам, мифам, эпосу, видя в них концентрацию знаний народов мира, выражаемых символическим образом.

В соответствии с общей антропософской апелляцией к прошлому в вальдорфской педагогике принципиальное значение придавалось статусу учителя. Учитель должен был служить образцом для подражания учеников, носителем высшей мудрости. Осуществлялась попытка восстановить таким образом систему отношений «учитель — ученик», характерную для традиционного общества и в определенной мере сохраненную на Востоке. Вальдорфский учитель, конечно, совершенно не подходил под тип педагога-коучера, созданного на базе дьюистского направления в педагогике. Но это не был и учитель-предметник классической гумбольдтовской системы. В вальдорфских школах все предметы на всех годах обучения вёл один учитель — классный руководитель, который реализовывал последовательно от года к году стратегию индивидуального развития человека. Преимуществом такого подхода было создание ощущения единой школьной семьи, где дети концентрируются вокруг учителя, выступающего в роли духовного наставни-

ка. Недостатком являлось, как и в случае с введением метапредметного подхода, отсутствие учительских кадров, которые в равной мере глубоко могли бы преподавать различные предметы.

Общим с модернистскими направлениями педагогической теории начала XX в. было стремление вальдорфцев преодолеть формализм классической школы. В вальдорфской педагогике упразднились оценки, упразднились учебники в их традиционном понимании. Минимизировались запреты, что, по мысли вальдорфцев, позволяло предотвратить девальвацию объективно необходимых табу.

Свидетельств о том, что Крупская как-то обращалась к опыту вальдорфской педагогики, не обнаружено. Сам факт такого игнорирования обращает на себя внимание ввиду достаточно широкого и детального охвата в её трудах всех инновационных направлений педагогической мысли. По-видимому, стоящую на позициях материализма Крупскую смущал квазирелигиозный характер вальдорфской педагогики, и она, полагая это чем-то вроде нового богоискательства, не видела в ней чего-то реально серьёзного. По этой же причине вальдорфский опыт школ не получил распространения в СССР, хотя среди части советской интеллигенции 1920-х гг. определённый интерес к антропософии существовал.

Неоэзотеризм в педагогике, помимо антропософской вальдорфской школы, имел и другие педагогические изводы. Не последнее место в этом дискурсе занимали выходцы из России. Одним из таких изводов явился проект «Института гармонического развития человека» философа и мистика Георгия Гурджиева¹. Основу гурджиевской педагогики составило обращение к традициям суффизма, эзотерического буддизма и восточно-христианской мистики. Главная педагогическая установка состояла в высвобождении внутренней духовной энергии человека. Методически это выражалось в переходе от состояния «сна наяву», при котором человек подобен машине и управляется внешними влияниями, к состоянию «относительного пробуждения» и далее «полного пробуждения». Как и вальдорфская педагогика, педагогика Гурджиева базировалась на представлении о трёх функциональных уровнях в природе человека — физическом, эмоциональном и интел-

¹ Кучеренко В. А. Учение о человеке Г. И. Гурджиева в контексте духовных исканий современности : дис. ... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону: Рост. гос. ун-т, 2005. 141 с.

лектуальном. Каждому уровню соответствует своя педагогическая рецептура. Путь физического совершенства определялся Гурджиевым «путем факира», путь эмоционального развития — «путем монаха», и путь интеллектуального развития — «путем йога».

Другим российским педагогическим изводом неозотеризма являлось учение о «живой этике» Николая Рериха. Как и у других сторонников неозотерического направления в педагогике, выдвинутая им концепция характеризовалась интегральным подходом к человеку. Образование, согласно этому взгляду, должно выстраиваться в единстве физического, психического и духовного развития. Развитие человека, а не получение суммы знаний, бралось в качестве императива педагогической деятельности. При этом в содержательном плане образование выстраивалось в двух взаимосвязях — с Природой и с Культурой. Акцентировка на изучении мировой культуры, трактуемой предельно широко, и преломляемой во всех возможных видах человеческой деятельности стала одной из характерных особенностей рериховской педагогики.

Апеллируя к восточной традиции, Рерих пытался в соответствии с ней обозначить должный образ учителя в педагогической деятельности. Педагог в рериховской трактовке есть и собственно учитель, и духовный наставник учителя, и философ брахманического типа. Подготовка педагога как брахмана — это был принципиальный поворот в отношении всей истории педагогики Нового времени. Сама попытка синтеза педагогических традиций Запада и Востока, вернее — переноса на европейскую почву восточной модели учительства, заслуживает в свете современного мирового тупика развития образования особый интерес. И этот кризис обуславливает запрос на возвращение к истокам генезиса образовательных систем, переосмысления всего пройденного пути. В отличие от начала XX столетия, сегодня, по прошествии ста лет, такие парадигмальные альтернативы в развитии педагогики не генерируются. Весь дискурс ограничивается прокрустовым ложем достаточно ограниченного числа педагогических подходов, что позволяет определять сложившуюся ситуацию в качестве методологического тупика.

Коллективистские идеи советской педагогики в поисках путей модернизации школы

Собственные наиболее значимые для мировой педагогической мысли разработки советской педагогики были связаны с теорией коллективного воспитания. Коллективному воспитанию в советской школе большое внимание уделяла Крупская. В мире теория коллективного воспитания известна более всего через сочинения и опыт Антона Макаренко¹. Ключевая идея его педагогики – принцип параллельного педагогического действия. Параллелизм заключался в одновременном двойном воздействии на учащихся – со стороны учителя и со стороны детского коллектива. Ещё одно требование педагогики Макаренко – создание радостной атмосферы в процессе обучения учащихся, принцип мажора. Принцип перспективы подразумевал уверенность учащихся в завтрашнем дне. Всё это Крупская интегрированно выражала как ощущение счастья. В чём она не могла согласиться с Макаренко – это с восприятием школьной дисциплины. Крупская считала дисциплину наследием бюрократического взгляда на школу. Напротив, Макаренко превращал её в ритуал, допускал даже физические наказания провинившихся, так как полагал, что невынесенное наказание порождает феномен хулиганства.

Историческое время – первая треть XX в. – стало временем, которое можно, по аналогии с образом Яспера об «оси истории», определить через понятие «педагогической оси». В это время творили наиболее видные теоретики педагогики разных стран мира. Своё место в этом мировом педагогическом дискурсе занимала и Россия. Деятельность Крупской оказывалась в фокусе всех этих дискурсивных течений вне зависимости от того, считать её саму или нет выдающимся российским педагогом.

¹ Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. М.: Педагогика, 1983–1986.

ГЛАВА 2

НАДЕЖДА КРУПСКАЯ: ИСТОРИЯ ЧЕЛОВЕКА – ИСТОРИЯ ИДЕЙ

Гуманитарные, в том числе педагогические теории, неотделимы от ценностных позиций их приверженцев и последователей. Ценностные же позиции человека формируются под влиянием множества составляющих биографии человека, исторического и национального контекста. В этом отношении обстоятельства биографии Надежды Крупской многое объясняют в генезисе её педагогических воззрений. Речь идёт в данном случае не просто о биографии как череде жизненных событий, а о биографии интеллектуальной, как идейной эволюции человека.

Замолчанная родословная

И начинается любая интеллектуальная биография с влияния семьи. У одних оно проявляется в оппонировании ценностям и идеям, которых придерживалась семья (бунт против отцов), у других – в принятии семейной эстафеты. Известен феномен, когда дети русских крепостников становились оппозиционерами, сторонниками революции. Влияние семьи на Надежду Крупскую приобрело характер семейной эстафеты. Можно сомневаться в степени революционности отца Надежды Константина Игнатьевича Крупского (такие сомнения сегодня высказываются), но его оппозиционность режиму – очевидна.

В советское время при всеобщей популяризации канонической версии биографических портретов семьи вождя («лениниана») изучение генеалогии лидеров СССР было нежелательно. Ведь при таком изучении могли обнаружиться обстоятельства, подрывающие создаваемый средствами пропаганды идеологический образ. Такой скандал

произошёл, в частности, когда Мариэтта Шагинян открыла, что предки Ленина по материнской линии принадлежали к крещёным евреям. Не поддерживались, соответственно, и инициативы генеалогических изысканий в отношении предков Крупской. Сама Надежда Константиновна поучаствовала в формировании мифа, подчёркивая в автобиографии, что отец хотя и принадлежал к дворянам, но не имел ни кола, ни двора, и нередко вынужден был занимать двугривенный, чтобы купить продукты питания. В СССР, следует напомнить, господствовала классовая теория и принадлежность к «эксплуататорским классам» являлась негативным обстоятельством биографии. Если его нельзя было скрыть совсем, то было желательно показать, во-первых, бедственное положение и, во-вторых, симпатии к революции. И то, и другое в воспоминаниях Надежды Константиновны акцентируется.

В действительности Крупские — достаточно старый, уходящий в XVII столетие дворянский род, имевший литовскорусские и польские изводы. Ряд известных носителей фамилии Крупских принадлежали к числу шляхты Речи Посполитой. Род Надежды Константиновны относился к волынским Крупским, внесённым после присоединения Волыни к России в результате раздела Польши в Дворянские Родословные Книги¹.

Дед Надежды Константиновны Игнатий Андреевич родился в городе Заславле (ныне Изяславль Хмельницкой области Украины) в семье православного священника именно в период перехода региона в российское подданство. Небезынтересно, что предки Ленина Бланки происходили из тех же мест, а их родной город Староконстантинов находился в 40–50 км от Заславля. Игнатий Андреевич дослужился до чина майора. Согласно семейному преданию, он примыкал к движению декабристов. Если это было действительно так, участие в оппозиционной деятельности в семье Крупских предстаёт уже в качестве фамильной традиции.

Помимо Константина, отца Надежды, в семье Игнатия Крупского родились Александр, Николай и Елена. Александр Игнатьевич, дядя Надежды Константиновны, служил прокурором, имел чин действительного статского советника, что соответствовало чинам генерала,

¹ Константин Игнатьевич Крупский. URL: <https://ru.rodovid.org/wk/%D0%97%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8C:58622> (дата обращения: 04.02.2019).

адмирала и высшим придворным. Надежда Константиновна не упоминает о нём в воспоминаниях, хотя известно, что Александр Игнатьевич помогал младшему брату и его семье. Жена Александра Игнатьевича Эмма Александровна была оперной певицей, окончив Миланскую консерваторию, она некоторое время выступала в Ла Скала. Судьба их детей, двоюродных братьев и сестёр Надежды Константиновны, сложилась по-разному: Октавиан станет борцом за коммунистические идеалы в Оренбуржье; Елена будет играть в театре, а в 1919 г. уедет в Польшу; Александр – служить в Казенной палате Петербурга и начальником Городской пожарной команды в Гатчине. Из племянников Надежды Константиновны, чья судьба известна: Михаил Александрович Крупский – инженер-контрадмирал, позже профессор-консультант в Военно-морской академии в Ленинграде, Вадим Вячеславович Антошевский, – уйдя добровольцем на фронт, погиб во время Гражданской войны в рядах Красной армии, Кира Вячеславовна Антошевская (Пацевич) – балерина, Людмила Вячеславовна Антошевская (Новикова) – сотрудник Института марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. Сведений о какой-либо протекции со стороны Надежды Константиновны родственникам нет.

Западнорусское происхождение рода Крупских, вероятно, проявлялось в их фамильной самоидентификации. Специфика этого типа идентичности связана, как известно, с буферным межцивилизационным положением Западной Украины. В современной истории оно проявляется особым образом в украинском политическом процессе. Западнорусская интеллигенция в Российской империи была резко поляризована на убеждённых сторонников имперостроительства и столь же радикальных сторонников сепаратных движений. Ключевое значение в идентификационных процессах российской части Западной Украины имперского периода имел Полоцкий собор 1839 г., ликвидировавший униатство в крае. Отец Надежды Константиновны Константин Игнатьевич представлял, вероятно, второй тип западнорусской идентичности. Это проявилось, в частности, в его симпатиях к польскому национальному движению.

О матери Крупской Елизавете Васильевне Тистровой в официальных биографиях Надежды Константиновны скудно сообщается, что была она крестьянкой с Алтая. Это действительно так. Но поданная в усечённом виде информация создаёт деформированный образ семьи

Крупских. Корни Тистровых, являвшихся немецкими переселенцами, ещё до попадания их на Алтай уходят на Север Германии или Дании. Дед Надежды Константиновны Василий Иванович окончил при Александре I закрытый Горный кадетский корпус в Петербурге, целевым образом готовивший элиту горнопромышленников для Российской империи. Будучи по окончании его направлен на Алтайские казённые заводы, женился на внучке знаменитого горного инженера, управляющего работами на всех рудниках Алтая, изобретателя, создателя гидросиловых машин Фролова Козьмы Дмитриевича, Александре Гавриловне. Именно под началом Козьмы Фролова трудился создатель первой паровой машины в России и первого двухцилиндрового парового двигателя в мире Иван Ползунов. Один из его сыновей, родной дядя Александры Гавриловны, Петр Козьмич Фролов возглавит после отца алтайские заводы, будет занимать пост томского губернатора, дослужится до чина тайного советника и завершит карьеру в статусе сенатора. Дед Надежды Константиновны доживёт до рождения внучки и умрёт в 1870 г. в Петербурге, живя на пенсионное обеспечение. Всё это, безусловно, маркером «мать – крестьянка» не исчерпывается¹.

Семейная эстафета

Елизавета Тистрова, мать Надежды Константиновны, была в девичестве отдана на обучение в Павловский институт благородных девиц. В институте обучались в основном девочки из дворянских семей, и зачисление в него Елизаветы само по себе является фактом, заслуживающим внимания. Во время обучения она отличалась склонностью к озорству, вследствие чего имела заниженный балл по поведению. Два года после окончания института Тистрова работала гувернанткой. В этом качестве педагогическая деятельность являлась для неё профессиональной, и обращение к педагогике Надежды Константиновны стало продолжением на новом уровне опыта её матери.

Когда Надежде исполнилось пять лет, Елизавета Петровна написала посвящённую своей дочери книжку в стихах. Книга «Детский день» о

¹ Елизавета Васильевна Тистрова. URL: <https://ru.rodovid.org/wk/%D0%97%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8C:58623> (дата обращения: 04.02.2019).

девочке Наде была издана в Варшаве на русском и польском языках. Сам факт такого поэтического опыта свидетельствует, сколь большое значение уделялось в семье Крупских правильной организации педагогической деятельности. Отец Надежды Константин Игнатьевич также планировал написать книгу для детей «Передвижение людей», что указывает по меньшей мере на солидаризацию с супругой в вопросе об актуальности применения передовых теорий педагогики. Была в доме Крупских и няня, девочка Людмила, с которой Надя очень сдружилась.

Константин Игнатьевич Крупский получил военное образование, окончив вначале Новгородский кадетский корпус, а затем Константиновское военное училище. После окончания училища он был зачислен в 25-й пехотный Смоленский полк. Полк в период службы в нём Крупского в качестве командира роты участвовал в подавлении в 1863 г. Польского восстания. Однако, по свидетельствам Надежды Константиновны и утверждениям биографов, Константин Игнатьевич симпатизировал и даже помогал повстанцам. Крупская пишет в своих воспоминаниях, что усмирителем отец был никудышным: отпускал пленных, помогал им бежать.

Он будто бы входил в революционное общество «Комитет русских офицеров» в Польше. Во главе Комитета наряду с, собственно, русскими офицерами находились и идейные вожди польского национально-освободительного движения — Ярослав Домбровский, Зыгмунт Падлевский. Организация поддерживала тесные отношения с революционными центрами в Петербурге и Лондоне (герценовский «Колокол»), войдя в состав «Земли и воли», что позволяет идентифицировать взгляды комитетчиков как республиканские и народнические.

Польский вопрос имел для российского общества характер политического индикатора. По отношению к нему происходило прежде всего разделение общественности между сторонниками и противниками империи. Константин Крупский относился ко второй группе. Он даже в противоположность русификаторской позиции имперцев изучал польский язык. К польскому вопросу со временем в качестве особого раздражителя добавился и еврейский вопрос. Согласно воспоминаниям Надежды Константиновны, национальный вопрос имел особое значение в формировании её психологического мировосприятия. «Я, — заявляет она с первых страниц автобиографии, — рано выучилась

ненавидеть национальный гнет, рано поняла, что евреи, поляки и другие народности ничуть не хуже русских, и потому я от всего сердца присоединилась, когда стала взрослой, к программе партии РКП, где говорилось о праве наций жить, управляться, как они хотят; признание права наций на самоопределение казалось мне очень правильным. Я рано поняла, что такое самовластие царских чиновников, что такое произвол. Когда я выросла, я стала революционеркой, боровшейся против царского самодержавия»¹.

Разочаровавшись в военной строевой службе, Константин Игнатьевич поступил по протекции брата в только что образованную петербургскую Военно-юридическую академию. Во время обучения в Петербурге он и женился на Елизавете Тистровой, и там же 14 февраля 1869 г. у них родилась дочь Надежда.

После окончания академии Константин Игнатьевич был распределён вновь в Польшу на пост уездного начальника небольшого города Груец (Гроец). «Когда, — свидетельствует об отце Крупская, — он приехал в назначенный ему уезд, там делались всякие безобразия — евреев вытаскивали на площадь и под барабаны стригли им пейсы, полякам запрещали огораживать свое кладбище и гоняли туда свиней, которые разрывали могилы. Отец прекратил все эти безобразия. Он завел больницу, поставил ее образцово, преследовал взяточничество, чем заслужил ненависть жандармерии и русского чиновничества и любовь населения, особенно поляков и еврейской бедноты»². Существуют сведения о связях Константина Игнатьевича с Первым Интернационалом, что и стало причиной его отставки. Надежда Константиновна в воспоминаниях не указывала непосредственной причины отстранения Константина Игнатьевича от службы: «Вскоре на отца посыпались всякие анонимные доносы. Он был признан неблагонадежным, уволен без объяснения причин и предан суду (на него возвели 22 преступления: говорит по-польски, танцует мазурку, не зажжена была в царский день в канцелярии иллюминация, не ходит в церковь и т. д.) без права поступления на государственную службу. Дело тянулось де-

¹ Крупская Н. К. Моя жизнь // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 10.

² Крупская Н. К. Моя жизнь // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 10.

сять лет, дошло до Сената, где отец уже накануне своей смерти был, наконец, оправдан»¹. В действительности причиной увольнения груецкого уездного начальника было самовольное проведение переписи среди сельскохозяйственных работников. Проведение таких переписей являлось инициативой Интернационала, принявшего соответствующее решение на Лондонской конференции.

Умер Константин Игнатьевич в 1883 г., когда его дочери было четырнадцать лет. Примерно в такой же ситуации оказался и Владимир Ульянов, потерявший отца в шестнадцатилетнем возрасте.

Был ли Константин Игнатьевич в действительности революционером? Степень его включённости в революционную деятельность оценить сегодня затруднительно. Но, во всяком случае, он принадлежал к формируемой не одно поколение революционной субкультуре, в которую опосредованно вовлекалась и дочь. Об этом влиянии Надежда Константиновна вспоминала следующим образом: «Условия тогдашней революционной деятельности требовали строгой конспирации; революционеры о своей работе говорили поэтому мало. Когда шел разговор о революционной работе, меня обычно усылали что-нибудь купить в лавочке или давали какое-нибудь поручение. Все же разговор революционных я наслушалась достаточно, и, конечно, сочувствие мое было на стороне революционеров»².

Из других детских впечатлений Надежды Крупской: о поездке к помещикам Русановым, у которых мать работала ранее гувернанткой, — и чувство ненависти к помещицкому классу; о рассказах отца о безобразиях, творимых на фабрике Говарда, — и чувство ненависти к классу фабрикантов; об играх с пленными турецкими детьми, диссоциирующих с пропагандой периода русско-турецкой войны, — и чувство ненависти к самодержавию. Если она в своих мемуарах не лукавила, пытаясь задним числом создать революционную биографию, путь в революцию с такими настроениями был для неё открыт.

¹ Крупская Н. К. Моя жизнь // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 10.

² Крупская Н. К. Моя жизнь // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 9.

Отношение к религии

Отношение Крупской к религии было сложным, и к атеистической позиции и даже к воинствующему атеизму она пришла не сразу. Мать Надежды Константиновны была, по её свидетельству, верующей, хотя обряды строго не соблюдала, а в церковь ходила лишь изредка. Тем не менее в квартире Крупских всегда висели образа. Семейный образок висел и у кровати Надежды. Мать иногда брала с собой дочь на всенощную службу. Прекрасным педагогом, вспоминала Крупская со слов матери, у неё был преподававший в закрытом учебном заведении священник. Это указание «прекрасный педагог — священник» в статье 1926 г. «Об антирелигиозном воспитании», вероятно, было единственной позитивной оценкой Надеждой Константиновной христианской педагогики.

Отец Крупской был, в отличие от матери, настроен крайне скептически к религии. Надежда Константиновна даже вспоминала, как он подшучивал над ней во время чтения молитв («Будет тебе грехи замалывать-то»). После этого, как вспоминала Крупская, отец, являвшийся для неё во всём авторитетом, перестал быть таковым в вопросе веры. О религии она с ним не говорила, имея собственное мнение, отличное от позиции отца.

В доме Крупских работала ещё религиозная нянька — по-видимому, польская католичка. Однажды она даже носила маленькую Надежду в костел.

Крупская свидетельствовала, что, даже достигнув двадцатилетнего возраста, она еще оставалась верующей. Она вспоминала, как часами смотрела на горящую лампадку и размышляла на религиозные темы. Отход её от религии произошёл под влиянием марксизма.

Из своего личного религиозного опыта Крупская сделала впоследствии ряд теоретических выводов. Своё обращение к религии в детстве и юности она объясняла одиночеством. Другим фактором религиозности Крупская оценивала отсутствие понимания закономерностей общественного развития, которое ей дал впоследствии марксизм. Личный религиозный опыт выводил Крупскую на следующую рецептуру антирелигиозной пропаганды в СССР: во-первых, начинать её как можно раньше, ещё в дошкольном возрасте, ввиду раннего обращения

детей к мировоззренческим вопросам; во-вторых, исключить из этой работы бюрократизм и какое-либо принуждение, которые приводят к прямо противоположному результату; в-третьих, крайне осторожное обращение к инструменту насмешек над религиозными чувствами; в-четвёртых, особое значение придавать преподаванию заострённых на антирелигиозную пропаганду естествознания и обществоведения¹. Для нас в данном случае важно в понимании внутреннего мира Крупской другое, что путь её к материализму не был запрограммирован, представляя психологическую драму выбора между религией и атеизмом. Выбор был сделан в пользу атеизма под влиянием марксистского окружения, но мог быть и прямо противоположным.

Гимназические годы

Первоначально Надежда была отдана на обучение в казённую гимназию. Подготовил её к поступлению двоюродный брат матери — известный филолог, профессор Николай Петрович Тистров. Однако учёба в гимназии у Надежды не удалась. Её даже оставляли на второй год. Особенно тяжело давалась грамматика. Изъяны в подготовке по русскому языку будут проявляться у неё и в более поздние годы. Впоследствии Надежда Константиновна крайне негативно отзывалась о системе гимназического обучения — зубрёжка без понимания предмета, диктат классной дамы, отсутствие заинтересованности в изучении дисциплин. Всё это в совокупности, возможно, будет проявляться как реминисценция в негативном отношении Крупской к классической системе школы.

Вынужденной мерой стал перевод родителями Надежды Крупской в частную гимназию княгини Александры Алексеевны Оболенской — одну из лучших средних учебных заведений в стране для девочек. Гимназия целевым образом готовила учащихся к поступлению в высшие учебные заведения и была вторым учебным заведением такого рода в России. Александра Алексеевна входила в круг просвещённых дам — представительниц элиты, поборниц женского образования (дру-

¹ Крупская Н. К. Об антирелигиозном воспитании // Крупская Н. К. О коммунистическом воспитании школьников. М.: Просвещение, 1987. С. 56, 57.

гие видные представительницы — А. П. Философова, Е. О. Лихачева, М. В. Трубникова). В педагогическом плане Оболенская как человек воцерковленный руководствовалась представлением о приоритетности духовно-нравственного воспитания в образовательной деятельности. Её кредо состояло в следовании в процессе обучения императиву внутренней правды. При этом, в отличие от традиционных закрытых женских учебных заведений, гимназия Оболенской допускала к участию в обсуждении гимназической образовательной программы и правил распорядка родителей и представителей широкой общественности.

Княгине удалось собрать в гимназии под своим крылом многих видных учёных и педагогов. Председателем педагогического совета гимназии во время обучения в ней Крупской являлся основоположник методики преподавания естествознания в качестве научной дисциплины в России Александр Яковлевич Гердт. О его авторитете в российской педагогике свидетельствует приглашение преподавать детям членов императорской фамилии. Гердт критиковал доминировавший в то время описательный подход известного немецкого методиста Августа Любена, акцентированный на сравнении учащимися внешних признаков растений и животных. Гердт в противоположность любеновской разработал диалектическую методику, состоящую в последовательном эволюционном изучении неорганического мира, органического, растений, животных, человека. Будучи дарвинистом, он вместе с тем представлял эволюцию в качестве развёртки мира Божьего («Мир Божий» — так назывался учебник Гердта для учащихся второго и третьего классов). Большое внимание в гердтовской методике уделялось живому созерцанию природы, экскурсиям, творческим наблюдениям и опытам. Гердт преподавал в гимназии Оболенской курсы естествознания, зоологии, космографии и педагогики. В период обучения Крупской там преподавали и другие яркие фигуры — математик А. Я. Билибин, философ Н. Г. Дебольский, географ А. О. Пуликовский, богослов Д. А. Тихомиров, историк Г. В. Форстен и др.¹

Попадание в гимназию Оболенской после казённой гимназии произвело на Крупскую на диссонансе неизгладимое впечатление. В воспоминаниях она указывала на царившую там доброжелательную

¹ Лихачёва Е. О. Материалы для истории женского образования в России (1856–1880). СПб.: Типография М. М. Стасюлевича, 1891. 890 с.

атмосферу, мотивацию интереса к учебе, формируемое у детей ощущение свободы, дружбу между учащимися. Вероятно, этот диссонанс обучения в двух гимназиях переосмысливался позже Крупской в том отношении, что от системы педагогической организации школы принципиально зависит, будет ли обучение рутинной процедурой или станет творческим процессом социализации учащихся.

В разные годы в гимназии Оболенской учились актриса Вера Комиссаржевская, писательницы и поэтессы Людмила Вилькина, Любовь Гуревич, Анна Тимирева (будущая спутница адмирала А. В. Колчака), историк и этнограф Нина Гаген-Торн, переводчица Вера Слоним (будущая супруга и хранительница литературного наследия В. В. Набокова), дочь М. Е. Салтыкова-Щедрина Елизавета, дочери П. А. Столыпина Ольга и Александра. Сокурсницей Крупской являлась Ариадна Тыркова-Вильямс – будущий член ЦК партии кадетов и депутат Государственной Думы. «Три основоположника русского марксизма, – вспоминала она в дальнейшем, – М. И. Туган-Барановский, П. Б. Струве и В. И. Ульянов, были женаты на моих школьных подругах. У всех троих была крепкая, дружная, устойчивая семейная жизнь. Благодаря им я рано познакомилась с русским марксизмом, вернее, не с марксизмом, а с марксистами. Теорию их я никогда не изучала и чем больше слушала длинные разговоры о Карле Марксе, его учении, его письмах Энгельсу, с указанием в каком издании, на какой странице находится та или иная цитата, тем менее было у меня охоты изучать его»¹. Но, вероятно, это уже было после гимназии. По свидетельству самой Крупской, до двадцати лет она о Марксе слыхом не слыхивала.

Окончив в 1886 г. гимназию Оболенской (вопреки распространённому мифу, без золотой медали), Крупская, проучившись дополнительно год, получает диплом, дающий право работать в качестве домашней наставницы. Занятия с девочками, живущими при пансионе гимназии Оболенской, и были её, по-видимому, первым педагогическим опытом. Потом она некоторое время преподавала в Петербургском профессиональном женском училище Пospelовой – частном образовательном учреждении. Преподаваемые ей в училище предметы – арифметика и алгебра.

¹ Забытые имена: Ариадна Тыркова-Вильямс (1869–1962). URL: <https://www.liveinternet.ru/users/feigele/post425910837> (дата обращения: 04.02.2019).

Опыт учительства

Гимназия Оболенской, как указывалось выше, подготавливала девушек к получению высшего образования. В качестве такой ступеньки высшего образования были в 70-е гг. XIX в. открыты высшие женские курсы в Петербурге – бестужевские (по имени первого директора и учредителя К. Н. Бестужева-Рюмина). Однако в 1886 г. набор на курсы по политическим причинам был приостановлен. Как только в 1889 г. набор на курсы был возобновлён, Крупская поступила на физико-математическое отделение. Но ей там было скучно, и, проучившись около полугода, она отчислилась. Уже в это время сферу её интересов составили идеи переустройства общества на принципах социализма.

С начала учебного 1891 г. Крупская начала преподавательскую деятельность в 1-ой мужской вечерней воскресной школе в селе Смоленском – пригороде Петербурга («смоленские классы»). Школа предназначалась для рабочих и являлась филантропическим проектом предпринимателя Николая Алексеевича Варгунина. У его брата на бумажной фабрике работал некоторое время Константин Игнатьевич Крупский. По протекции Николая Варгунина Надежда Константиновна и получила работу. В школе она преподавала русский язык и литературу, географию России и стран Европы. Фактически под видом географических знаний ею давались сведения о социальном положении рабочих, фактически велась пропаганда с позиции идеологии социализма.

Одновременно с Крупской в «смоленских классах» работали бывшая участница «Народной воли» Лидия Михайловна Книпович и Зинаида Павловна Невзорова (замужем – Кржижановская). Все они составляли кружок единомышленников, видевших в просвещении рабочих особую миссию. По свидетельству будущего руководителя ГОЭРЛО Глеба Максимилиановича, Крупская выделялась в этом кружке интеллектом. При этом она не любила светской жизни, не надевала нарядов. Для семиосферы «подпольной России» тип женщины, посвятивший себя социально-просветительской миссии, не был чем-то из ряда вон выходящим. О таких, как Крупская, говорили «девушка с идеями».

Крупская в Петербурге жила вместе с матерью на Старом Невском

проспекте в двухкомнатной квартире с кухней. В поисках заработка она устроилась переписчиком в счётный отдел Управления казённых железных дорог.

Крупская и толстовская педагогика

Марксизм не являлся единственным увлечением Надежды Константиновны в молодости. Большое влияние на формирование её воззрений оказало также толстовское учение. Оснований считать, что Крупская разделяла религиозный пафос толстовцев, толстовские устремления создать новую религию, нет. Судя по воспоминаниям самой Надежды Константиновны, в сочинениях Льва Толстого её более всего привлекли две составляющие – критика социальной действительности и этические установки на личное самоусовершенствование (в том числе через физический труд)¹. И молодая Крупская, отказываясь от нарядов и светских норм, следовала в целом принципам толстовской этики. Впоследствии эта этика будет подвергнута разгрому В. И. Лениным в работе «Лев Толстой как зеркало русской революции». Не исключено, что, разоблачая толстовство, он в том числе вёл полемику с супругой, продолжал некий внутрисемейный спор.

В контексте увлечения Крупской толстовством особый интерес представляет возможное обращение её к педагогическим воззрениям Льва Толстого. В отличие от западной интеллигенции, популяризовавшей успехи образования в Европе и США, Толстой нещадно обличал западную педагогику. Лев Николаевич совершил специальное путешествие по школам Европы, посетив во время его образовательные учреждения Германии, Швейцарии, Франции, Бельгии, Англии. «Я мог бы, – резюмировал он свои впечатления по результатам поездки, – написать целые книги о том невежестве, которое видал в школах Франции, Швейцарии и Германии»². Вот его типичная реакция при ознакомлении с европейской системой школьного образования. Герма-

¹ Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. 542 с.; Гусев Н. Н. Педагогические высказывания Л. Н. Толстого. М.: Работник просвещения, 1928. 106 с.; Кросби Э. Л. Н. Толстой как школьный учитель. М.: [б. и.], 1908. 79 с.

² Толстой Л. Н. О народном образовании // Толстой Л. Н. Статьи. М.: Директ-Медиа, 2010. С. 33.

ния: «Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои, все наизусть, испуганные, изуродованные дети». Франция: «Четырехлетние дети по свистку, как солдаты, делают эволюции вокруг лавок, по команде поднимают и складывают руки и дрожащими и странными голосами поют хвалебные гимны богу и своим благодетелям...». В противопоставление школе зубрёжки и принуждения к усвоению абстрактных знаний Толстой заявлял создание новой педагогики, основанной на свободе и личном познавательном опыте учащихся. Основными принципами толстовской педагогики являлись: сознательность и творческий подход в обучении; связь образования с реальной жизнью; доступность обучения, прочность усвоения знаний; природосообразность. О том, сколь негативными могут быть результаты применения ошибочных педагогических методик, Толстой рассуждал в сочинении «О народном образовании»: «Стоит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице, или в школе, — то вы видите жизнерадостное, любознательное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, — то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха, скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке, — существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик, все высшие способности — воображение, творчество, соображение — уступают место каким-то другим, полуживотным способностям ... одним словом способность подавлять в себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают со школьным состоянием — страх, напряжение памяти и внимание...»¹. Школа в том виде, как она сложилась, подавляла, с точки зрения Толстого, естественные познавательные стремления ребёнка, деформировала и его личность.

Отчасти толстовские педагогические идеи совпадали с подходами, развиваемыми в советской педагогике эпохи Крупской. Близкими были, в частности, идеи свободного, творческого воспитания детей, соединения школы с жизнью. Однако имелись и серьёзные расхождения. Толстой являлся противником обучения через раскрытие понятийных абстракций, полагая их оторванными от реального познава-

¹ Толстой Л. Н. О народном образовании // Толстой Л. Н. Статьи. М.: Директ-Медиа, 2010. С. 24.

тельного процесса. Он в целом скептически относился к целесообразности развития абстрактного мышления, отдавая приоритет живому конкретному восприятию, характерному для народной ментальности. Можно сказать, что толстовская педагогика разрывала с традицией как платонической, так и аристотелевской философии. Советская педагогика, напротив, выстраивалась в дедуктивной логике — от общего, связанного с фундаментальными положениями марксистской теории, к частному. Впоследствии, уже в рамках концепции развивающего обучения модель урока через раскрытие содержательных абстракций будет развита В. В. Давыдовым и даст выдающиеся результаты.

Марксистское посвящение

В деятельность марксистских кружков Крупская, судя по её воспоминаниям, стала активно включаться, участь на бестужевских курсах. Уход с курсов она объясняла тем, что освоение марксизма стало для неё более значимым обучением.

Из штудируемых ей в качестве марксистского самообразования произведений Крупская, помимо «Капитала», называла также «Очерки первобытной экономической культуры» Николая Зибера, «Крестьянское землевладение на Крайнем Севере» Александры Ефименко, «Развитие капитализма в России» Василия Воронцова. Но если Зибер и Ефименко были для марксистов вполне легитимными авторами, то либеральный народник Василий Воронцов, введший в русский лексикон слово «капитализм», являлся идеологическим противником. Его будут неоднократно критиковать и Ленин, и Плеханов. Изучение Крупской капитализма в России по книге Воронцова свидетельствует, что её марксистские воззрения на этот период ещё не сформировались¹. Вместе с тем Крупская вспоминает, что вела преподавание в рабочей воскресной школе на основе теории Маркса и что многие из её слушателей сами входили в марксистские кружки.

Историческая встреча Надежды Крупской и Владимира Ульянова состоялась на одном из заседаний марксистского кружка, проводимо-

¹ Воронцов В. С. Экономика и капитализм. Избранные сочинения. М.: Астрель, 2008. 994 с.

го на квартире будущего известного инженера-технолога и изобретателя, разработчика и организатора проектов электрификации в Российской империи и Советской России Роберта Эдуардовича Классона в феврале 1894 г. Их сближение произошло, когда Ульянов зимой 1895 г. слёг с воспалением лёгких, и Надежда Крупская помогала ухаживать за больным. Тогда же она познакомилась с матерью Владимира Ильича — Марией Александровной Ульяновой (урождённой Бланк).

К концу 1895 г. из различных разрозненных марксистских групп по инициативе В. И. Ульянова был создан «Союз борьбы за освобождение рабочего класса», что позже будет интерпретировано в советской историографии как веха, ознаменовавшая начало нового пролетарского этапа в истории революционного движения в России. «Союз» был связан с женеvской плехановской группой «Освобождение труда» и более чем семьюдесятью заводами, фабриками внутри России, что давало ему возможность управлять стачечной деятельностью. Как следствие, фактически сразу после организации «Союза» последовали аресты. Ульянов оказался в первой партии арестованных «союзовцев»¹.

Поддерживать контакты с арестованным Ульяновым, передавать ему литературу было общественным поручением Крупской, что ещё более сблизило их. Ранее, по некоторым сведениям, Ленин сватался к Аполлинару Якубовой, работавшей вместе с Крупской в «смоленских классах» и являвшейся активной участницей деятельности «Союза». Однако она вышла замуж за социолога Константина Тахтарева и вместе с ним впоследствии представляла направление «экономизма» в марксистском движении.²

Уже после ареста Ленина «Союз» фактически возглавляет забастовку текстильщиков Петербурга. Среди активистов стачки оказываются и многие учащиеся «смоленских классов». Расследование вывело на учительницу «смоленских классов» и члена «Союза» Крупскую. Надежду Константиновну арестовывают первый раз в августе 1896 г., потом отпускают, арестовывают вновь в октябре и вновь отпускают на свободу в марте 1897 г.

¹ Костин А. Ф. Ленин — создатель партии нового типа (1894–1904 гг.). М.: Политиздат, 1970. 367 с.

² Гусяров Е. Н. Ленин в жизни. Систематизированный свод воспоминаний современников, документов эпохи, версий историков. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. С. 192, 193.

Причиной неожиданного освобождения стал скандал с самоубийством в Трубецком бастионе Петропавловской крепости народоволки, слушательницы бестужевских курсов Марии Ветровой, вызвавшим волну «ветровских демонстраций». Ветрова была на год младше Крупской, так же, как и она, работала учительницей, так же увлекалась идеями Толстого. Это был не только особый, одержимый социальными идеями тип женщины-революционерки конца XIX столетия, но и тип учителя-идеалиста. Из опасения, что примеру Ветровой могут последовать и другие политические узницы, власти освобождают группу арестанток, находившихся в предварительном заключении. Среди освобождённых была и Надежда Крупская. Вердикт суда она уже ожидала, находясь в домашних условиях¹.

Обвенчанные Революцией

Между тем суд приговаривает Ленина к поселению в Иркутской губернии, характеризуемой достаточно суровыми условиями пребывания ссыльных. Поданное им прошение о замене Иркутской губернии Енисейской было удовлетворено, и так возникло в качестве места ссылки знаменитое по «лениниане» Шушенское. Крупскую суд приговорил к поселению в Уфимской губернии. Направиться к Ленину в Шушенское с соответствующим изменением места ссылки она могла только в качестве законной жены. Ответ Крупской «женой так женой» стал со временем одним из хрестоматийных эпизодов ленинской биографии. Дело не ограничилось формальной регистрацией брака. Несмотря на атеизм обоих новобрачных, в Воскресенском храме Шушенского состоялся обряд православного венчания.

В Шушенском Крупская включилась в литературную работу Ленина, помогая ему, в частности, с переводом. С этой целью она осваивает английский язык. Крупская помогает перевести Ленину книгу С. и Б. Веббов по британскому тред-юнионизму. Другим их совместным переводом стала книга Карла Каутского «Бернштейн и социал-демократическая программа. Антикритика». Тематика переводимой

¹ Брайнин И. Б., Шапошников В. Г. Ветровские демонстрации // Вопросы истории. 1983. № 2. С. 178–181.

литературы указывает на проработку Лениным и Крупской в этот период вопросов, связанных с теорией социал-демократического движения, ревизионистских течений в марксизме¹.

В 1899 г. в Шушенском Крупская пишет первый в своей литературной биографии самостоятельный труд – брошюру «Женщина-работница». В ней она рассматривает женский вопрос с позиций марксизма и перспектив включения женщин в марксистское движение. По её оценке, такие перспективы были весьма велики. Женщина в эксплуататорском обществе оказывается под двойным гнётом: во-первых, со стороны капиталиста-работодателя; во-вторых, со стороны патриархальным образом организованной семьи.

Брошюра вышла под псевдонимом Н. Саблина. Перед изданием с рукописью ознакомилась знаменитая народница Вера Засулич и одобрила публикацию. По факту вышедшей книги было возбуждено следственное дело, но автор так и не был найден. Изъятую часть тиража брошюры уничтожили².

Срок ссылки Ленина оканчивался раньше, чем Крупской, и Надежда Константиновна продолжила отбывать ссылочный срок в Уфе. Просьба Ленина изменить место ссылки супруги на Псков была отклонена властями. В Уфе Крупская учила иностранные языки – немецкий, французский, польский. С Уфимской ссылки она и предстаёт как автор, пишущий по педагогической тематике (статьи «Школа и жизнь», «Общественная сторона педагогических вопросов», «Тип хорошего учителя»).

История семейной жизни Ленина и Крупской оказалась заблокирована шаблонами других методологических версий изложения истории и в самостоятельном изложении фактически отсутствует. Безусловно, оба они являлись служителями высшей идеи, и это служение являлось доминирующим фактором их персональных биографий. Исказить эту доминанту было бы принципиально неправильно ни в научном, ни в этическом отношении. Но факторы коммуникаций с двумя семейными микромирами Ульяновых и Крупских не могли не оказать опре-

¹ Ушаков Г. Ленин в Шушенском: очерки. Шушенское: КГБУК Историко-этнографический музей-заповедник «Шушенское», 2015. 80 с.

² Крупская Н. К. Женщина-работница // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 71–102.

делённого влияния на жизнь Владимира Ильича и Надежды Константиновны. Отцы у них обоих умерли, когда оба будущих революционера находились ещё в юношеском возрасте, но матери дожили до вступления детьми в брак. Они обе, и Елизавета Крупская, и Мария Ульянова, умерли примерно в одно время, соответственно в 1915 и 1916 гг., не дожив совсем немного до ленинского революционного триумфа.

Нельзя сказать, что отношения их к зятю и невестке были идиллическими, каковыми они, вероятно, и не могли быть у матерей из специфического типа семьи профессиональных революционеров. Мария Александровна Ульянова со скепсисом относилась к Надежде Константиновне, которая не умела готовить и не соответствовала традиционному образу женщины-домохозяйки. Образ жены как идейной соратницы Марии Александровне был не вполне понятен. Елизавета Крупская, жившая вместе с дочерью и зятем во время их эмиграции, в свою очередь, упрекала зятя, что он не может найти для себя настоящего дела, создать материальную основу семейного благополучия. Гениальности Ленина ей по-настоящему, судя по всему, оценить не удалось. Трудности отношений с тёщей и свекровью нельзя не иметь в виду при написании реальной ленинской биографии. При нашем рассмотрении они фиксируются как некий бытовой фон, реалии быта, преодолеваемые при формировании Лениным и Крупской как персоналиями истории в её мегапреломлении, большом историческом проекте.

Политическая эмиграция

Между тем Ленин ввиду запрета жизни в столице, прожив некоторое время в Пскове, уезжает за границу. Крупская после окончания в 1901 г. периода ссылки отправляется за мужем.

В эмиграции Ленин с Крупской жили первоначально в Мюнхене, потом в Лондоне и, наконец, в Швейцарии под Женевою, где снимали двухэтажный домик. Надежда Константиновна включилась в работу в качестве секретаря знаменитой впоследствии по истории партии социал-демократической газеты «Искра». Она взяла на себя всю конспиративную переписку, которую должен был вести в связи с издательской деятельностью Ленин. Биографы Крупской указывают, что ей в

этот период было написано около тридцати тысяч писем. Конспиративные письма, в отличие от обычных, требовали ещё и специальной дешифровки, на которую также уходила уйма времени.

От редакции «Искры» Крупская и была делегирована на исторический II съезд РСДРП в Брюссель. После произошедшего на нём исторического раскола на большевиков и меньшевиков её супруг становится лидером большевистской партии. К Крупской переходят теперь фактически функции партийного секретаря. От работы в «Искре» она вынуждена была отойти ввиду выхода Ленина из состава редакции и перехода её в руки Г. В. Плеханова¹.

И революция 1905 г., и февральская революция 1917 г. начались без непосредственного участия Ленина, находившегося в эмиграции. Сам по себе этот факт опровергает популярные сегодня конспирологические подходы к революции, говорят, что её вызревание имело объективный характер и не определялось деятельностью заговорщических групп. Решение о целесообразности возвращения в Россию Ленин принимает уже после Всероссийской октябрьской стачки, оцениваемой сегодня в историографии в качестве революционного апогея. В Россию он направляется только в ноябре 1905 г. Вслед за ним, по прошествии десяти дней, через Швецию и Финляндию туда возвращается и Надежда Константиновна. Возникла практическая возможность окунуться в водоворот революции.

Ленин, правда, не был в этом водовороте на заглавных ролях. Первую скрипку из революционных сил играли в революции 1905–1907 гг. всё-таки не социал-демократы, а эсеры. Из социал-демократического же лагеря героем времени оказался Лев Троцкий, что признавалось и самим Лениным. Вместе с тем нельзя считать, как это делают некоторые авторы, что ленинского практического участия в Первой российской революции не было вовсе. Уже в 1907 г. меньшевики настояли на привлечении Ленина к партийному суду по вопросу об экспроприациях, что косвенно свидетельствовало о факте его погружения именно в организационно-практическую деятельность².

¹ Волин М. С. Ленинская «Искра» (1900–1903). М.: Изд. политической литературы, 1964. 254 с.

² Первая революция в России: взгляд через столетие / под ред. А. П. Корелина, С. В. Тютюкина. М.: Памятники исторической мысли, 2005. 602 с.

В России он и Крупская жили на нелегальных квартирах, скрываясь под вымышленными именами. Основным местом дислокации супругов стала Финляндия, обладавшая тогда автономией и служившая местом прибежища многих революционеров. Здесь, в Финляндии, в городе Таммерфорсе (ныне Тампере) в декабре 1905 г. состоялась первая встреча Ленина и Сталина. О чём они могли говорить, в принципе, ясно и объясняется сталинской ролью в осуществлении экспроприаторской деятельности.

В 1908 г., когда поражение революции уже стало очевидным, Ленин и Крупская повторно оказываются в политической эмиграции. Вернувшись в Швейцарию, Надежда Константиновна находит теперь время для теоретической работы и расширения круга знаний. Понимая, что в Европе они надолго, Крупская устраивается на курсы французского языка для иностранцев. Впоследствии она отмечала использование швейцарцами особой передовой методики языкового обучения и сетовала, что она не внедрена в России.

Крупская – исследователь «буржуазной школы»

С 1908 г. Крупская регулярно публикуется по педагогической проблематике. С этого момента и до конца дней образование становится специализированной темой её интересов. В своих публикациях она позиционируется как сторонник «свободной школы». «Современная школа, – констатирует она ситуацию в европейском школьном образовании, – является в большинстве случаев очень плохой воспитательницей: она не только не развивает общественные инстинкты детей, но, напротив, всячески их заглушает»¹.

Речь шла о классической школе гумбольдтовского типа. Ей Крупская противопоставляет новую свободную школу, где образование идёт от ребёнка. Такая модель образования, рассуждает она, требует иного типа учительские кадры. Крупская была не первой и, как известно, не последней, кто с позиций целесообразности преобразования школы

¹ Крупская Н.К. К вопросу о свободной школе // Крупская Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах. М.: Издательство академии педагогических наук., 1958. Т. 1. С. 114.

выдвигал претензии учителям. Но откуда, возникает далее естественный вопрос, возьмутся новые учителя? Крупская полагала, что они будут рекрутированы из числа учеников, включённых в образовательный процесс в качестве активного и творческого субъекта. Возникал, впрочем, логически и следующий вопрос: кто осуществит субъектное вовлечение учащихся в образовательный процесс, как не учитель? На этой проблеме — установке на эксперимент «свободной школы» при кадрах, обученных для работы в рамках классической модели, — в значительной степени и дал сбой проект реформ советской школы первого послереволюционного десятилетия.

Крупская не ограничивается изучением педагогической литературы, лично посещая европейские школы. Личные наблюдения убеждают её в системной порочности европейской буржуазной школы. Гнетущее впечатление произвело на неё, в частности, посещение швейцарских школ, имеющих, говоря современным языком, высокий неформальный рейтинг. Её поразило, что ученики четвёртого класса в образцовой швейцарской школе читают по слогам. «Поразжало, — делилась своими впечатлениями Крупская, — как плохо дети соображают»¹. Но главное — мертвящая школьная дисциплина. Дети боятся задать вопрос, боятся шевельнуться, боятся сделать что-либо не по шаблону. Возмущало Крупскую и отсутствие в предметной сетке «ручного труда», что считалось в эти годы передовым начинанием, направленным на усиление трудовой компоненты в образовательном процессе. Не могла Крупская не отметить и социального расслоения в европейской школе. Чистеньких, нарядно одетых детей, делилась она своими впечатлениями, превозносят, ставят в пример другим, а плохо одетых, представляющих социальные низы стремятся осадить, придираются к ним.

Ленин и Крупская в этот период много путешествуют по Европе. В конце 1908 г. они переезжают в Париж, где снимают двухкомнатную квартиру, живя вместе с Елизаветой Васильевной. Аргументов переезда было два — возможность принятия участия во французском революционном движении и меньшая слежка со стороны полиции в виду

¹ Крупская Н. К. В швейцарской школе. (Из личных впечатлений) // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 108.

масштаба столицы Франции. Вместе с ними из Швейцарии во Францию переезжает с семьей Григорий Зиновьев. Во время пребывания в Париже это были для Ленина и Крупской сами близкие люди. Впоследствии гонения на Зиновьева при Сталине Крупская, надо думать, не могла не воспринимать с особой тяжестью.

Под Парижем в деревне Лонжюмо Лениным и его сторонниками была создана Партийная школа. Она возникла как альтернатива школе в Болонье и каприйской школе, стоящим на фракционных позициях. Это был опыт организации системного обучения однопартийцев с позиций неклассической партийной обществоведческой науки. Крупская принимала активное участие в организации школы и преподавала методы шифрованной переписки¹.

В связи с работой Партийной школы происходит сближение Ленина и прибывшей из Брюсселя Инессы Арманд, ставшей завучем в Лонжюмо. Отношения Арманд и Крупской были всегда товарищескими, и документальных оснований для версий о «любовном треугольнике» объективно нет². Есть письма Инессы Федоровны к Владимиру Ильичу, указывающие на её теплые чувства к нему, восторженное отношение как к великому человеку, но свидетельств того, что Ленин отвечал ей взаимностью и относился иначе, чем как к товарищу, не существует. Констатировать это принципиально важно, поскольку сам факт распространения «историй» ленинских измен и ревности Крупской целевым образом дезавуирует прежде сакральные фигуры советского прошлого. А через дезавуирование фигур осуществляется и дезавуирование идей, с ними связанных, в том числе и идей по созданию новой школы и разработке новой педагогики.

Среди вопросов, связанных с образованием и педагогической деятельностью, Крупская в парижский период поднимала вопросы о совместном обучении мальчиков и девочек, о преподавании литературы, о школьном самоуправлении, о чрезмерности регламентации образовательного процесса. Она жёстко критиковала существующую в Европе и непосредственно во Франции традицию раздельного об-

¹ Каганова Р. Ю. Ленин во Франции. Декабрь 1908 – июнь 1912. Революционер, теоретик, организатор. М.: Мысль, 1977. 380 с.

² Крупская Н. К. Инесса Арманд (1879–1920) // Памяти погибших вождей: альбом воспоминаний. М.: Московский рабочий, 1927. 88 с. С. 63–66.

учения мальчиков и девочек, видя в этом проявление «духовного порабощения женщин». И более того, Крупская в соответствии с идеями женской эмансипации считала целесообразным обучение мальчиков женским видам труда. Такая мера рассматривалась ей как шаг по преодолению стереотипов неравенства между мужчинами и женщинами. Возложение на женщин обязанности ведения домашнего хозяйства сравнивалось Крупской с рабством, и в этом ей виделось прививаемое со школы восприятие их в качестве существ низшей природы.

Вероятно, в этот период Крупская увлекается американским педагогическим опытом, противопоставляя его традициям европейской классической школы. США характеризуется ей в 1911 г. как страна, «населению которой чужд дух европейского бюрократизма, сковывающего всякое живое дело, мертвящего всякую личную инициативу»¹. Главное, что привлекало Крупскую в американской образовательной системе – её дебюрократизация. Как следствие, полагала она, становятся возможны и передовые методы, и заинтересованность детей в обучении. «Свободная школа, – рассуждала она, – немыслима при бельгийском типе организации школьного дела и может лишь широко развиваться при американской системе, чуждой мелочной регламентации»². Преодоление мелочной регламентации – не с тем же ли вызовом, о котором писала Крупская более ста лет назад, сталкивается сегодня современная российская школа?

Впрочем, восторг Крупской в отношении успехов американской педагогики можно характеризовать как наивный. «Любовь к просвещению, страсть к чтению и знанию нигде, кажется, не сильна так, как в Америке, – утверждает она. – И это потому, что в Америке народная школа отдана в непосредственное заведование самой демократии»³. Любовь к просвещению и страсть к чтению американцев было тем фантазийным образом, который Крупская находила за океаном в ка-

¹ Крупская Н. К. Два типа организации школьного дела // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 162.

² Крупская Н. К. Два типа организации школьного дела // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 166.

³ Крупская Н. К. О постановке народного образования в Северной Америке и Западной Европе // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 203.

честве альтернативы европейской бюрократии. Американская школа, безусловно, была более демократичной. Отсутствие Министерства образования в США Крупская оценивала как американское достижение. Но ни во времена Крупской, ни позже американцы всё же не являлись более читающей нацией, чем европейцы.

Другую альтернативу европейскому школьному бюрократизму Крупская по-прежнему находит в педагогических идеях Льва Толстого. Она активно выступила в защиту толстовской педагогики в ответ на критику её со стороны одного французского педагога. Толстой в интерпретации Крупской предстал именно как противник буржуазной школы. «У нас, — пишет Крупская, — часто идеализируют буржуазные “новые школы”, обращая внимание на внешность и игнорируя чуждый демократизма, пропитанный насковоз филистерством дух, царящий во многих из этих школ. И занятия происходят в саду, и пение и рисование прекрасно поставлено, и ручной труд введен, и дается простор детской самостоятельности, и отношение к детям воспитательное и пр. и пр. А учат детей в этих школах преклонению пред существующим, шовинизму, тому, что религия хороша для невежественного народа, что без диплома нет спасения»¹.

По партийной линии Крупская занималась всем объёмом деятельности, связанной с изданием газеты «Пролетарий». Газета издавалась ранее по местам дислокации Ленина — сначала в Финляндии, затем в Женеве, и, наконец, была перенесена в Париж. На Крупскую по-прежнему возлагались обязанности ведения партийной переписки. После установления в Департаменте полиции источника направления в Россию нелегальной литературы в отношении Крупской был вынесен вердикт ареста. Признанием заслуг Надежды Константиновны в партии стало партийное возложение на неё обязанностей секретаря Заграничного бюро ЦК РСДРП.

В 1912 г. Ленин и Краков переезжают в Австро-Венгрию — поближе к России, поселившись в польском Кракове. Первоначально снимали квартиру на две семьи вместе с Зиновьевым. Крупская объясняла переезд тем, что Краков для ведения борьбы против самодержавия был

¹ Крупская Н. К. Лев Толстой в оценке французского педагога // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 200.

гораздо удобнее Парижа. Если французская полиция оказывала российской полиции содействие, то польская, скорее, готова была поддерживать революционеров. Важно ещё одно свидетельство Крупской, относящееся к краковскому переезду: «Еще несколько месяцев тому назад Владимир Ильич как-то с грустью говорил Anne Ильиничне, приехавшей в Париж: “Не знаю уж, придется ли дожить до следующего подъема”, теперь он ощущал уже всем существом своим эту поднимающуюся бурю — движение самих масс»¹. Сегодня, как правило, приводится другое ленинское высказывание, указывающее на то, что он будто бы не ожидал революции в России в ближайшей перспективе. Получалось, таким образом, что революция не прогнозировалась и разразилась неожиданно для самих революционеров. Из воспоминаний Крупской следует прямо противоположный вывод — Ленин считал, что революционная волна надвигается на Россию, и, веря в революционную перспективу, переезжает поближе к российским границам, покинув комфортный для жизни Париж.

Крупская в этот период пополняет свои педагогические знания изучением новых течений в немецкой педагогике. Австро-Венгрия находилась тогда под влиянием германских идей в сфере образования. Особое внимание Крупской было по праву обращено на педагогические идеи Георга Кершенштейнера. Она ставила, с одной стороны, в заслугу немецкому педагогу выдвижение идеи трудовой школы. В этом ей виделось выражение мировой объективной тенденции демократизации школы. С другой, Крупская критиковала Кершенштейнера и в ещё большей степени многих из его последователей в их намерении создать профессиональную школу. По мнению Крупской, школа должна быть общеобразовательной, что обеспечивало бы гармоничное развитие человека. Профессиональная же школа, по её мнению, осуществляла подготовку учащихся под нужды капитала, для использования их в качестве рабочей силы в развивающемся капиталистическом производстве. «Цель Кершенштейнера, — комментировала она, — путем трудовой школы создать кадры рабочих, подготовленных к выполнению задачи, выдвинутой промышленным развитием. Развитие индивидуальности ребенка является, так сказать, побочным результатом. Кершенштейнер готов поэтому жертвовать общим развитием ученика в пользу приобре-

¹ Воспоминания о Владимире Ильиче Ленине: в 5 т. Т. 1. М., 1984. С. 362.

тения им профессиональных навыков. Поэтому-то он и настаивает на привлечении к преподаванию ручного труда мастеров-специалистов»¹.

Критикуя бюрократизацию классической школы, Крупская вместе с тем вступает в полемику с идеями отказа от массовой школы как системы. В фокусе её критики оказалась известная книга шведской писательницы Эллен Кей «Век ребенка»². Крупская в данном разборе применила мастерски марксистскую методологию критики, достойную соратницы Ленина, показав, что, справедливо обличая реальную школу, Кей противопоставляет ей идеальную семью. «Но, критикуя теперешние детские сады и школы, — фиксировала Крупская обнаруживаемое ей противоречие, — Эллен Кей мечтает не о том, чтобы заменить теперешние плохие школы хорошими, она хочет заменить их семьей. Но не теперешней семьей. О! Эллен Кей слишком хорошо знает, что из себя представляет современная семья с педагогической точки зрения. Об этом она много рассказывает в своей книге. Она хочет заменить школьное воспитание воспитанием в семье идеальной, семье будущего, где мать будет в состоянии в течение 12 лет посвящать себя исключительно ребенку, где она будет обладать необходимой подготовкой, нужной выдержкой и пр., и пр. Тут Эллен Кей делает методологическую ошибку. Если сравнивать семью и школу, то надо сравнивать теперешнюю реальную школу с теперешней реальной семьей или же школу будущую, такую, как она должна быть, с семьей будущего. И сделанная методологическая ошибка дает себя чувствовать во время всего хода рассуждения, совершенно искажая всю перспективу»³.

Первая мировая война и революционеры-интернационалисты

Начало мировой войны спутало все планы. Австро-Венгрия являлась противником Российской империи, и Ленин как подданный

¹ Крупская Н. К. Вопрос о трудовой школе на Берлинском конгрессе немецких учителей // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 184..

² Кей Э. Век ребёнка. СПб.: В. М. Саблин, 1910. 314 с.

³ Крупская Н. К. Семья и школа // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 215, 216.

России подвергся аресту. Существовала перспектива выдачи его российским властям. Надежда Константиновна была во все колокола, добиваясь освобождения мужа и доказывая, что он является врагом самодержавия. В конечном итоге Ленина всё-таки освободили, и они с супругой возвращаются в Швейцарию, где жили вначале в Берне, а потом в Цюрихе. В этот период с интервалом в год умирают матери Надежды Константиновны и Владимира Ильича, не дожив немного до политического триумфа детей. Прах Елизаветы Васильевны захоронили на бернском кладбище. Только в 1969 г. в связи со столетием со дня рождения Н. К. Крупской урна с останками её матери была перевезена в Ленинград для перезахоронения рядом с могилой мужа.

Из заметных политических событий в биографии Крупской периода второй швейцарской эмиграции заслуживает внимание её участие в Международной женской социалистической конференции, проводимой в Берне. Российской делегацией был предложен проект резолюции, осуждавшей империалистическую войну и обозначавшей принципиальное размежевание с позицией социал-шовинистов. Однако конференция большинством поддержала центристскую платформу, выражающуюся в осуждении войны, но отказе от разрыва с социал-шовинистами и выдвигении революционных требований.

Позиция Ленина периода Первой мировой войны манифестировалась в качестве последовательно интернационалистской. Организационно группа, разделявшая ленинские взгляды в международном социалистическом движении, обозначалась как Циммервальдская левая. Она станет основой для преобразования в дальнейшем в 1919 г. в III Коммунистический Интернационал. Интернационалисты осуждали империалистические государства, развязавшие мировую войну, и призывали объединить силы в борьбе против империалистов всех стран. Отсюда лозунг — превратить империалистическую войну в войну классовую и тем самым, уничтожив империализм, покончить с войной.

Крупская, естественно, выступала в фарватере ленинских идей. Она борется против социал-шовинизма не только в политике, но и в школе. Популярностью сегодня пользуется фраза О. Пешеля (часто, впрочем, приписываемая Бисмарку) о том, что победу в войне над австрийцами одержал прусский школьный учитель. Эта фраза приводится в настоящее время в позитивной коннотации. Крупская писала о

том же явлении, но давала ему отрицательную оценку. Ориентир подготовки учащихся к борьбе с внешними врагами осуждался ей как шовинистический. «Школы стали лучше, — признаёт она успехи школьных реформ в Германии. — Но сделался ли немецкий учитель таким, каким он должен быть? Когда объявлена была война, немецкая школа превратилась в рассадник самого бешеного шовинизма. В немецких школах введены были самые грубые игры в войну, во время которых разжигалась ненависть к врагам отечества. Игры кончались обыкновенно победой над врагом и унижением его. Когда началась война с Англией, в школах введено было в обычай, чтобы дети приветствовали друг друга словами: “Покарай, боже, Англию!”»¹. Немецкую народную школу, прогнозирует Крупская, будет ожидать, согласно развитию логики империалистического государства, ещё большая милитаризация. Она ссылалась на книгу прусского министерского чиновника высокого уровня Адольфа Маттиаса «Война и школа», в которой автор призывал отбросить все «бредни о правах ребенка», готовить солдата и воспитывать мужество, отдавая приоритет вместо слова «свобода» слову «обязанность». Прогнозируя последующую милитаризацию германской школы, Крупская не ошиблась, и милитаристская модель воспитания Третьего Рейха подтвердила этот прогноз.

В 1915 г. Крупская написала, вероятно, свой главный труд о развитии педагогической теории «Народное образование и демократия». Брошюра была высоко оценена Лениным и направлена им для рецензирования Максиму Горькому. Это было, по всей видимости, первое системное исследование по истории педагогики, написанное с марксистской методологической платформы. История развития педагогики рассматривалась автором как последовательная эволюция в направлении создания трудовой школы. В ракурсе зарождения идей трудовой школы и рассматривалась ей эволюция мировой педагогики. Широкий круг авторов, от Руссо и Песталоцци до Кершенштейнера, свидетельствует о достаточно глубоком погружении автора в изучение педагогической мысли².

¹ Крупская Н. К. «Дух времени» в немецкой народной школе // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 377, 378.

² Крупская Н. К. Народное образование и демократия // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 249–350.

1917-й

Февральская революция была определена Лениным как буржуазно-демократическая, что подразумевало перспективу её перерастания в революцию социалистическую. Эта перспектива и всеобщая амнистия для политических преступников обусловили решение о возвращении в Россию. Ленин и Крупская совершают знаменитый переезд в «пломбированном вагоне» через враждебную Германию и нейтральную Швецию. В Петрограде на Финляндском вокзале состоялась знаменитая встреча Ленина, во время которой он произнёс речь, ставшую впоследствии одним из символов социалистической революции. Другой символ — «пломбированный вагон» — породил иную конспирологическую мифологию, выражавшуюся формулой «Ленин — немецкий шпион».

В действительности же возвращались в Россию по разрешению германских властей не только большевики, но и меньшевики, и эсеры, и анархо-коммунисты, и представители сионистского движения. Всё делалось открыто, за исключением того, что вагоны в целях безопасности были действительно пломбированы. Однако и всех течений политической эмиграции в шпионаже в пользу Германии объявили большевиков. Сейчас эта версия получила новое дыхание благодаря популяризации в средствах массовой информации и в кинематографе. Между тем фактически столетняя научная дискуссия привела к выводам, как минимум, о том, что каких-либо источников оснований для идентификации Ленина в качестве германского шпиона не существует, и обвинения были сфабрикованы его политическими противниками¹.

Современная популярность мифа связана с его удобством в распространении точки зрения о случайности Октябрьской революции. Если ключевым фактором революции было её финансирование со стороны Германии, она, следовательно, не имела объективных оснований. В действительности такие основания имелись, будучи проявлены к 1917 г. фактически по всем сферам жизнеустройства. Существовали

¹ Бахурин Ю. «Германский след» в Октябрьской революции. Анализ одной из главных исторических мифологем XX века. URL: https://scepsis.net/library/id_2749.html (дата обращения: 04.02.2019).

они и в сфере образования, выражаясь, с одной стороны, в сохранении фактического неравенства в его получении, с другой, в регламентации на немецкий манер российской школы, вызывавшей психологическое отторжение учащихся не только от неё, но шире — от всей действительности, с третьей, в отставании по степени грамотности от стран Запада, что в перспективе грядущих геополитических столкновений обрекло бы Россию на поражение.

Крупская по приезду в Петроград получила фактическое признание как один из главных революционных экспертов по образованию. Она активно ораторствует. Впоследствии историк академик М. Н. Покровский назовет её единственным педагогом-марксистом на весь Коминтерн.

Именно в 1917 г. Надежда Константиновна, по собственному признанию, быстро осваивает жанр публичного политического выступления. Образование было той сферой, где после Февральской революции руководящие посты заняли кадеты. Во главе министерства за период с февраля по октябрь сменилось три министра, и все кадеты — А. А. Мануйлов, С. Ф. Ольденбург, С. С. Салазкин. И надо иметь в виду, что содержание выступлений Крупской по проблемам образования в значительной степени определялось полемикой с кадетской либеральной идеологией. Если кадеты выступали за демократизацию школы, но в рамках классической образовательной парадигмы, то Крупская и большевики — за её радикальное преобразование на трудовых началах, сближение с жизнью.

При выработке партийной программы большевиков Крупская вносит ряд принципиальных замечаний по корректировке. Так, ею было предложено внести наряду с тезисом об отделении церкви от школы также положение о светском характере образования («полной светскости школы»). Крупская писала, что отделить церковь от школы недостаточно, так как религиозное преподавание вполне может осуществляться светскими учителями. В стремлении к этой подмене она подозревала кадетов, среди которых было особо сильны богоискательские течения. По существу, речь шла о запрете распространения религиозного мировоззрения.

Другая предлагаемая Крупской поправка состояла в указании на политехнический характер школы вместо формулировки о професси-

ональным характере. Разграничение представлялось ей принципиальным. Сегодня сама тема различия политехнической и профессиональной моделей школы ушла. Положение о политехническом образовании исчезло из российского законодательства. Фактически внедряется концепт профессионализации школы. Крупская считала, что это принципиально неправильно и характеризует «буржуазную школу», ориентированную на подготовку узкого специалиста, а не всесторонне развитую личность. Под политехническим же образованием понималось образование, «знакомящее в теории и на практике со всеми главными отраслями производства». «Вместо “профессиональное”, – поясняла Крупская в «Материалах по пересмотру партийной программы», – надо сказать “политехническое”. Цель школы – подготовить не узких специалистов, а людей, способных ко всякого рода труду. Маркс повсюду настаивает на необходимости именно политехнического образования, которое имеет и громадное общеобразовательное значение; в понятие “политехнический” входит и обучение сельскохозяйственному труду, и техническому, и художественно-ремесленному; практическое знакомство с всевозможными отраслями способствует также всестороннему физическому развитию, выработке общих трудовых навыков ... Разделение школы на среднюю и профессиональную есть выражение классового характера современной школы, создающей два типа образования, одно – среднюю школу, для белой кости, другое – профессиональное, для черной кости. Вот почему требование профессионального обучения совершенно недопустимо для социал-демократии»¹.

В реальности в развитии образования в СССР произошло на позднесоветской фазе именно то, против чего предостерегала Крупская: одна часть молодёжи шла после окончания 8 класса в техникумы и профессионально-технические училища, пополняя ряды рабочего класса, другая – в 9 класс с ориентиром поступления в вуз и возможности карьеры. Хотя, конечно, социальное расслоение в Советском Союзе сдерживалось идеологически, и резкой поляризации молодёжи всё-таки не существовало.

¹ Крупская Н. К. Материалы по пересмотру партийной программы // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 424, 425.

Другая важная идея, выдвинутая Крупской ещё до Октябрьской революции в мае 1917 г., состояла в создании пролетарского союза молодёжи. Впоследствии в послереволюционный период решение этой задачи станет одним из главных направлений её деятельности. Крупская резко критиковала бойскаутизм. Критика заключалась в отрицании не организационных форм бойскаутского движения, а его идеологии. Буржуазной идеологии бойскаутов противопоставлялась пролетарская идеология будущего коммунистического союза молодёжи. Идеология бойскаутизма характеризовалась ей как «яд буржуазного мировоззрения, буржуазной морали»¹. За кем рабочая молодёжь, формулировала она вызов времени в другом своём выступлении, за тем будущее. И Крупская обращалась к классовому сознанию молодёжи, акцентировала внимание, что целевая группа её обращений – «дети пролетариата».

В Наркомате Просвещения РСФСР

Октябрьская революция привела не только к смене власти и не только к смене системы социально-экономических отношений, но и к изменениям социокультурной модели российского общества. Более важно, чем её политические и экономические проекции, – реализуемый замысел создания нового типа человека. В этом прежде всего и заключался советский проект. Антропологическое измерение революции выводило на особое значение в советской политике в сфере образования.

Наркомат просвещения в структуре первого советского правительства возглавил один из наиболее ярких и интеллектуальных представителей революционного марксизма Анатолий Луначарский². По свидетельству Л. Д. Троцкого, лояльностью части старой интеллигенции к советской власти большевики были во многом обязаны именно Луначарскому. Крупская работала под его непосредственным руководст-

¹ Крупская Н. К. Союз молодёжи // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 416.

² Луначарский А. В. Просвещение и революция: сборник статей. М.: Работник просвещения, 1926. 431 с.

вом, возглавив внешкольный отдел Наркомата. К возложенным на отдел функциям относились организация школ для взрослого населения — рабочих и крестьян, создание Народных университетов, перед которыми ставилась задача обеспечения самообразования и саморазвития трудящихся, культурно-просветительская работа и др.

Назначение супруги Председателя Совета Народных Комиссаров на руководящий пост в правительственной структуре не было чем-то беспрецедентным. Гражданская жена Троцкого Наталья Седова возглавила музейный отдел Наркомпроса, супруга Зиновьева Злата Лилина заняла пост комиссара по социальному обеспечению в Северной коммуны, жена Каменева и сестра Троцкого Ольга Бронштейн оказалась в Наркомпросе во главе управления театрами.

Первоначально организация системы народного просвещения в России мыслилась как система реальной демократии, где все инициативы идут снизу вверх, а не так, как было при старорежимной модели. Луначарский провозглашал передачу всего школьного дела органам местного самоуправления. «По мнению Комиссариата Народного просвещения, надо, — призывала Крупская в 1918 г., — организовать население в особые советы народного образования. Эти советы состояются из делегатов от всех тех организаций, которые посылают своих представителей в местный Совет. В количестве одной трети к ним добавляются представители от учащихся и учащих. Перед этим Советом отчитывается народный комиссар, на этом Совете обсуждаются всесторонне все вопросы, касающиеся воспитания и образования. Так как собрание делегатское, то каждый делегат обязан делать доклады в своей организации о происходящем в советах народного образования»¹. Над Наркомпросом устанавливалась ещё одна претендующая на демократичность структура — Государственная комиссия по просвещению, в которую вошла и Крупская. Помимо чиновников, в Государственную комиссию по просвещению должны были войти специалисты и общественники — учёные, педагоги, общественные деятели. По замыслу создателей, Наркомпрос должен был только реализовывать решения, принятые на Госкомиссии. В реальности демо-

¹ Крупская Н. К. Контроль сверху и контроль снизу в деле народного образования // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 2. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 42, 43.

кратизировать систему управления образованием не получилось. Накомпрос обходился в практической деятельности без Госкомиссии, которая оказалась фактически лишней структурой.

На фактическое свёртывание первоначального замысла демократизации повлияло и сопротивление советской власти со стороны учителей. Всероссийский учительский союз выступил оппозицией большевикам, организовав в 1918 г. всероссийскую забастовку учителей. Демократизация в этих условиях означала бы передачу власти на уровне местного самоуправления в руки контрреволюционных сил. Крупская характеризовала позицию большинства учителей в 1918 г. как «шовинистскую». Большевики, как известно, вели первоначально борьбу с такими понятиями, как патриотизм, и, соответственно, боролись и с патриотическими настроениями среди учителей, обличая их в качестве шовинистов. Участвовала в этой борьбе и Крупская. Только с течением времени в СССР реабилитируется патриотическое воспитание, а противоречия с прежней позицией разрешались посредством выдвижения понятия «социалистический патриотизм» или «патриотизм социалистической Родины». Ситуация с управлением учителями была выправлена только к осени 1918 г., когда большевиками в противовес Всероссийскому учительскому союзу достаточно укрепились позиции Союза учителей-интернационалистов.

Высказанные Крупской ещё до революции идеи преобразований школьной системы нашли воплощение в декретах «Положение об организации дела народного образования Российской Социалистической Советской Республики» и «Положение о единой трудовой школе Российской Социалистической Советской Республики»¹. Ею пояснялось, что под трудовой школой понимается не эксплуатация детского труда, а трудовое воспитание, связь детей с жизнью. Именно труд, согласно марксистской теории, является основой любого общества. Различаются только системы организации труда. Школы в разных социальных системах готовят детей под разные типы трудовых отноше-

¹ Положение об организации дела народного образования Российской Социалистической Советской Республики // Декреты Советской власти. Т. II. 17 марта – 10 июля 1918 г. М.: Гос. издат-во политической литературы, 1959. С. 451–456; Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов «О Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» [Электронный ресурс]. URL: <http://istmat.info/node/31601> (дата обращения: 04.02.2019).

ний. Соответственно, социалистическо-трудовой должна была быть, по логике этих рассуждений, и школа в Советской России.

Во время Гражданской войны Крупская не только работала в Наркомате, но и активно включалась в агитационную деятельность. Для полуграмотной страны газетной агитации было недостаточно, и требовалось ехать на места. Об одном таком агитационном походе, организованном в 1919 г. на пароходе «Красная звезда», потом «Карле Марксе» по Каме и Волге, Крупская рассказывала в специальном репортаже. Выступить с этим репортажем в печати её побудил Ленин, впечатленный рассказами с мест. Из известных большевиков в агитационной бригаде вместе с Крупской участвовали В. М. Молотов, Л. М. Каганович, Н. И. Смирнов. Агитировали на территориях, только освобождённых от белых, во избежание соответствующих угроз для жизни супруги главы государства. Из курьёзных моментов Крупская описывала ситуацию, когда местные жители, встречая делегацию из Москвы, распевали «Интернационал» на церковный мотив. Из бесед с учителями она выносит как главную заботу — незнание педагогами того, как проводить занятие по-новому, отсутствие у них методической литературы. В дальнейшем она немало сделала для исправления сложившегося положения, поддерживая экспериментальные педагогические разработки.

Крупская в борьбе за ликвидацию безграмотности

Дискуссионность педагогических идей большевиков не отменяет очевидности их заслуг в форсированной ликвидации безграмотности в России. И в этом прорыве значимая персональная роль принадлежала Крупской. Специфика подхода большевиков состояла в том, что действовали они в борьбе с безграмотностью населения принудительными методами. Всё российское население в возрасте от восьми до пятидесяти лет было обязано («обязано» в данном случае ключевое слово) учиться читать на родном или русском языке. И этот подход, как покажет время, себя в итоге оправдал.

Характерно, что решения о ликвидации безграмотности были приняты советским руководством в самый тяжёлый период Гражданской

войны. В мае 1919 г. под председательством Крупской состоялся первый Всероссийский съезд по внешкольному образованию. Надежда Константиновна во вступительном докладе к съезду критиковала буржуазную интеллигенцию, говоря о её неспособности перевоспитать массы. «Кучка интеллигенции, которая до сих пор владела монополией знаний, не может воспитывать массы, — заявляла она собравшимся. — Массы воспитывает тот строй, те формы политической жизни, в которых приходится им жить»¹. Но Крупская, увлекаясь революционной фразой, отчасти лукавила. Она прекрасно понимала, что воспитание всегда субъектно и что без армии просветителей просвещать народ не удастся. Если для решения этой задачи старая интеллигенция не годилась, это означало необходимость кооптации новых просветительских кадров. Именно на Всероссийском съезде по внешкольному воспитанию и формулируется поручение правительству принять декрет о ликвидации безграмотности. Задачи ликвидации безграмотности среди взрослого населения соотносились с функционалом внешкольного отдела Наркомата Просвещения, что и объясняет прямое участие в этой работе Крупской.

Декрет СНК о ликвидации безграмотности среди населения РСФСР был подписан Лениным в самом конце 1919 г. Среди интересных положений декрета, иллюстрирующих принудительный подход к ликвидации безграмотности — пункт о привлечении к обучению неграмотных всего грамотного населения России в порядке трудовой повинности и с оплатой их труда. Обучающимся грамоте, за исключением работающих на военных предприятиях, на два часа сокращался рабочий день при сохранении полного объёма заработной платы. Для организации занятий в рамках политики ликвидации безграмотности должны были предоставляться любые удобные помещения, в том числе и здания церквей. Организации, занимавшиеся просветительской деятельностью, ставились на первую очередь снабжения. Для уклонявшихся от обучения грамоте и создававших препятствия для обучения предусматривалась уголовная ответственность. К знаниям народ большевики, как видим, вели драконовскими методами².

¹ Крупская Н. К. Текущий момент и внешкольное образование // Крупская Н. К. Основы политико-просветительской работы. М.: Директ-Медиа, 2014. С. 31.

² Куманев В. А. Революция и просвещение масс. М.: Наука, 1973. 334 с.

Как правило, когда речь идёт о ВЧК, имеют в виду Всероссийскую чрезвычайную комиссию по борьбе с контрреволюцией и пропагандой, возглавленную Ф. Э. Дзержинским. Но это не была единственная ВЧК. Летом 1920 г. была учреждена Всероссийская чрезвычайная комиссия по ликвидации безграмотности. Комиссию возглавил Луначарский, в её состав вошла и Крупская.

Организатор политического просвещения

На основе возглавляемого Крупской внешкольного отдела 12 ноября 1920 г. был учреждён Главный политико-просветительный комитет Наркомпроса РСФСР (Главполитпросвет). Руководство Комитетом было сохранено за Крупской. За Комитетом помимо функции реализации проекта ликвидации безграмотности закреплялись также функции агитационно-пропагандистской работы об идеалах коммунистического учения. В распоряжении Главполитпросвета на местах находились библиотеки, избы-читальни, клубы, а также школы для взрослых. Позже в подчинение Главполитпросвету были переданы коммунистические университеты и партийные школы. Такая ресурсная инфраструктурная концентрация учреждений, работающих на просветительство, позволяла решать самые масштабные задачи. Главполитпросвет в 1920-е гг. являлся фактически основным актором осуществления целевой идеологической пропаганды. Крупская, правда, подчёркивала, что Главполитпросвет является лишь исполнительным органом и не принимает самостоятельных решений.

Реорганизация в 1930 г. Главполитпросвета в сектор массовой работы Наркомпроса РСФСР, вероятно, преследовала цель ослабить позиции Крупской, лишив её функционала главного советского просветителя. Уже после войны опыт Главполитпросвета получит развитие в рамках создания Всесоюзного общества по распространению политических и научных знаний. То, что в названии организации присутствовало первоначально компонента политического просветительства, позволяет говорить о наличии исходно идеологических задач Общества.

Именно из-за деятельности Главполитпросвета в 1921 г. возник хронологически первый конфликт Крупской и Иосифа Сталина. Ста-

лин возглавлял тогда отдел агитпропа в ЦК. Сферы их деятельности с Крупской фактически совпадали. Можно сказать, что это был один из первых латентных конфликтов между государственными и партийными органами в определении того, кому принадлежит приоритет в советской системе государственного управления. Сталин был даже вынужден по произошедшему инциденту письменно изъясняться с Лениным и рассматривать последствия своего возможного ухода из агитпропа.

Формирование советской педагогической теории

Помимо организационной работы, Крупская в эти годы продолжает в статьях и докладах развивать новую педагогическую теорию. С 1921 г., столкнувшись с объективными трудностями, большевики принимают пакет мер, названных в совокупности Новой экономической политикой. Многие убеждённые коммунисты восприняли НЭП как отступление. Но отступление в экономике не сопровождалось таким же отступлением в образовании и культуре. Большевики, отступая в экономике, в сферах, сопряжённых с идеологией, считали компромиссы недопустимыми. И это наглядно прослеживается через контент педагогических работ Крупской.

Особенно активно развивается ей методология коллективного воспитания, противопоставляемая буржуазному индивидуалистическому воспитанию. Слова «коллективистское», «коллективисты», «коллективизм» являются наиболее часто употребляемыми в сочинениях Крупской. Коллективистское воспитание, полагала она, соотносится с тем типом социальных отношений, который был установлен в СССР. Вместе с тем коллективистское воспитание — это ещё и формирование нового типа человека, новой антропологической модели, в рамках которой преодолеваются собственнические установки прежнего человека. Позиция Крупской в отношении целевых ориентиров воспитания в СССР концентрированно выражалась следующими словами: «Общественно-политическое воспитание в школе II ступени должно преследовать цель — воспитание из ребят коллективистов, т. е. людей, умеющих подходить ко всякому вопросу с точки зрения целого, умеющих работать и жить коллективно, во всем помогать друг другу. Мне думается,

что у нас школа может сыграть совершенно исключительную роль в деле перестройки человеческого материала, в деле воспитания нового человека. Наш Союз Советских Социалистических Республик не является изолированным. Все то, что делается в более передовых в экономическом отношении странах, мы можем учесть — мы можем учесть их опыт, мы можем этот опыт проверить, осмыслить и претворить в нечто новое. Вот эта громадная задача — воспитание нового человека — задача совершенно новая, та задача, которая не может быть даже поставлена в капиталистических странах. Эта задача стоит сейчас перед нашей школой»¹.

Надежда Константиновна продолжает в 1920-е гг. поддерживать педагогические эксперименты. В качестве ключевой технологии организации учебного процесса поддерживался ей комплексный метод, почерпнутый у последователей Дьюи. Популяризировался также метод проектов. Но, предупреждала Крупская, сами по себе перспективные методы не должны превращаться в фетиш.

Несколько меняется в критическую сторону отношение Крупской к американской педагогике. Она признаёт, что ранее идеализировала педагогическую систему США в качестве демократической альтернативы европейской и царской бюрократической школе. Теперь она показывала, что и американская школа была школой буржуазной и встраивалась в общую систему капиталистической эксплуатации человека. «Мы, — признаётся она в 1923 г., — слишком долгое время были склонны идеализировать американскую школу и американскую систему воспитания. Это было вполне понятно, когда наша школа была зажата в кулак царского режима. Тогда мы просто противопоставляли нашей школе школу американскую. Такое противопоставление будило мысль. Теперь, когда революция открыла широчайшие возможности в области строительства школьного дела в РСФСР, мы должны иначе подходить к педагогическому опыту Западной Европы и Америки. Мы должны самым тщательным образом изучать этот опыт, отделять в нем десницу от шуйцы, оценивать его с точки зрения трудящихся масс. Мы должны учиться на этом опыте, должны взять из него то, что для нас приемлемо, и отбросить то, что не совместимо с интере-

¹ Крупская Н. К. Общественно-политическое воспитание в школе II ступени // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 3. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 157.

сами трудящихся, рабочего класса в первую голову. Было бы в высшей степени неразумно подходить теперь к американской школе, огульно идеализируя ее. Ее надо изучать. Изучение американской школы показывает, что американцы умеют с чисто американской смелостью и практичностью делать из школы великолепнейшее орудие духовного порабощения масс, орудие пропитывания масс буржуазной идеологией, но пользуются при этом необыкновенно тонкими методами и приемами, основанными на научном изучении психологии ребенка, с одной стороны, и на изучении современной действительности — с другой. В буржуазном обществе машинное производство достигло высокой степени развития. Машины, как и все другие орудия производства, служат в этом обществе орудием эксплуатации трудящихся. Однако коммунисты, стремясь уничтожить эксплуатацию трудящихся буржуазией, используют всемерно те достижения техники, которые получили такой размах при капитализме. Так же необходимо относиться и к буржуазной педагогике. Мы должны отбросить буржуазное содержание, вкладываемое в преподавание и воспитание европейскими и американскими буржуазными педагогами, но тем внимательнее должны изучать мы достижения педагогики, хотя бы и буржуазной, в области методов подхода к ребенку и подростку, учета психологических особенностей возраста, организации дела и пр.»¹.

Надежда Константиновна персонально поддерживала тех представителей отечественной педагогики, которых можно было бы охарактеризовать как педагогов-новаторов. Такое покровительство, в частности, получил от Крупской Сергей Шацкий. Созданная им Первая опытная педагогическая станция получила высокую оценку Ленина, что было для Крупской прямым руководством к действиям. Особый интерес в плане педагогики вызывала идея Шацкого о двойном факторном влиянии внешней среды на развитие личности учащегося — социокультурной и экономической среды. Соответственно, принципиальное значение уделялось в обучении формированию средового контекста².

¹ Крупская Н. К. Примечание к рецензии Е. П. Херсонской на журнал «Культура и жизнь» // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 41, 42.

² Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1958. 432 с.

Смерть Ленина и борьба за власть

С конца 1921 г. ввиду прогрессирующей болезни Ленина они с Крупской пребывали главным образом в Горках. Политическая роль супруги вождя в этот период времени возросла с точки зрения начавшейся борьбы за власть. Крупская могла оказать влияние на позицию больного Ленина, предоставить или не предоставлять ему той или иной информации. И Надежда Константиновна, судя по всему, всё же не осталась нейтральной в этой борьбе.

В декабре 1922 г. произошло новое столкновение Крупской со Сталиным по вопросу передачи Ленину политической информации, несмотря на имеющееся предписание ЦК. Сталин в телефонном разговоре грубо обругал Крупскую. Надежда Константиновна попросила заступничества у Каменева, к которому она обратилась с письмом, и Зиновьева. Обстоятельства конфликта в итоге стали известны Ленину, и он потребовал от Сталина принесения извинений. Ряд исследователей считает, что Ленин планировал организовать отстранение Сталина с поста генерального секретаря. Это предполагалось сделать на готовящемся партийном съезде. Крупская оказалась, таким образом, в фокусе разыгрывающейся борьбы за статус преемника вождя. Сталин в силу позиции супруги Ленина мог лишиться политических шансов, и история пошла бы иначе. По свидетельству В. М. Молотова, Сталин был крайне раздражён, обвинял Крупскую в попытке монополизации на основе супружеской близости ленинизма. Его тактику в этих условиях составило оттягивание открытия XIII съезда РКП(б). Ленин, как известно, умер за четыре месяца до проведения съезда.

В современных СМИ циркулирует точка зрения, что будто бы Крупская была сторонницей погребения супруга в Петрограде вместе с его матерью. Это не соответствует действительности. Надежда Константиновна присутствовала на II Всесоюзном съезде Советов и голосовала за сооружение Мавзолея. Она была первоначально противницей мумификации останков супруга, но под давлением запросов с мест сохранить облик Владимира Ильича для потомков уступила. Впоследствии она крайне редко посещала Мавзолей, но всё же такие посещения — где-то раз в год — происходили¹.

¹ Крупская и Мавзолей. Похоронить рядом с матерью? [Электронный ресурс]. URL:

В раскладе политических сил после смерти Ленина Крупская, по всей видимости, делала ставку на Троцкого. После ухода из жизни Владимира Ильича она пишет Льву Давидовичу письмо, свидетельствующее о расположении и – косвенно – о поддержке его позиции. И дело здесь не только в личном конфликте со Сталиным. Надежда Константиновна принадлежала к левому крылу в партии, и позиция Троцкого была ей идеологически ближе позиции Сталина. Перед открытием XIV съезда ВКП(б) Крупская зачитала ленинское письмо к съезду, в котором давалась характеристика возможных преемников в роли вождя партии. В отношении Сталина цитировалось ленинское пожелание об отстранении того, ввиду излишней грубости, с поста генерального секретаря. Сталина удалось отстоять поддержавшим его съездовским большинством. Во время обсуждения раздавались реплики, что сама партия, будучи партией пролетарской, действует классово грубо¹.

По праву вдовы вождя Крупская продолжает участие во внутривнутрипартийной политической дискуссии. На некоторое время она примыкает к стоящей на левой платформе «новой оппозиции». Вместе с Зиновьевым, Каменевым и Сокольниковым она участвует в выдвижении «Платформы 4-х», критиковавшей потворство ЦК правым настроениям в партии и распространение новой советской бюрократии. Крупская в этом отношении не изменяла себе, продолжая вести борьбу с бюрократизмом, как она вела её ещё в дореволюционные годы.

На XIV съезде ВКП(б) 1925 г. она произнесла, вероятно, самую смелую свою речь, вступив в открытое противостояние с просталинским большинством съезда. Основной её посыл состоял в том, что большинство не всегда право и бывают случаи, когда право меньшинство. Крупская ссылалась на IV Стокгольмский съезд РСДРП 1906 г., на котором большинство было за меньшевиками. Слова Крупской были интерпретированы так, что она обвинила партию в меньшевизме. Началась травля. Распространялись даже слухи о возможной эмиграции Крупской в Великобританию. Её позиции противопоставлялась в этот период просталинская позиция младшей сестры Ленина Марии Иль-

<https://leninism.su/lie/4105-lenin-o-kotorom-sporyat-segodnya.html?start=17> (дата обращения: 04.02.2019)..

¹ Сахаров В. А. «Политическое завещание» В. И. Ленина: реальность истории и мифы политики. М.: Издательство Московского университета, 2003. 717 с.

иничны Ульяновой. Не выдержав давления, осенью 1926 г. Надежда Константиновна разрывает с оппозицией, о чём годом позднее публично заявила со страниц газеты «Правда». Крупская теперь была вынуждена включиться в общую идеологическую борьбу с троцкизмом, сделав соответствующие анитроцкистские заявления¹.

Была в этом противостоянии сталинистов и антисталинской оппозиции и другая сторона. Сталинисты представляли собой силы, закалившиеся в основном в борьбе с режимом внутри России, антисталинисты — бывших политэмигрантов. Играло свою роль в размежевании и социальное происхождение. Костяк антисталинистов представляли выходцы из среды интеллигенции, служащих, буржуазии. Сталинисты, напротив, гордились своим народным происхождением и презирали «белую кость».

Крупская – ленинский биограф

Крупской в сталинской системе символической политики отводится роль свидетеля правды о Ленине — официального ленинского биографа. Уже в 1924 г. Надежда Константиновна начинает писать «Воспоминания о Ленине». Сталин, несмотря на участие Крупской в коалиции левой оппозиции, горячо поддержал издание её мемуаров. Дальше из-под пера Надежды Константиновны выходят и воспоминания о Ленине, предназначенные для детей. Именно в сталинские годы создаётся культ Ленина в том монументальном виде и с теми образами, которые были сохранены в своей основе фактически до перестройки. Крупской отводится своё достойное место в этом нарративе².

Уже в 1924 г. имя Крупской было присвоено Коммунистической академии воспитания. Надежда Константиновна сама читала лекции в академии, носящей её имя. В дальнейшем академия будет преобразована в Коммунистический педагогический институт имени Крупской, переведена в Ленинград, а во время войны объединена с Ленинградским педагогическим институтом имени Герцена. И в дальнейшем Крупская удостаивалась от властей многих почётных титулов. В 1931 г.

¹ Млечин Л. М. Крупская. М.: Молодая гвардия, 2014. 364 с.

² Крупская Н. К. Воспоминания о Ленине. М.: Партиздат, 1934. 290 с.

она была избрана почётным членом Академии наук СССР. Через четыре года Крупская удостоивается Ордена Ленина. В 1936 г. ей первой в СССР присваивается степень доктора педагогических наук.

Пропорционально увеличению числа управленческих титулов сокращается реальное управленческое влияние. В 1929 г. с поста наркома Просвещения был снят Луначарский, что само по себе являлось сигналом начавшегося поворота в советской образовательной политике. Поводом для снятия послужило опоздание на важное правительственное мероприятие. Крупская была единомышленницей Луначарского в реализуемых педагогических проектах, разделяя его ценностно-целевые установки формирования через систему образования нового человека. Новый нарком Андрей Бубнов был перекинут на просвещение с поста начальника Политического управления РККА¹. Он принимал в целом авторитет Крупской в педагогической теории, но её идейным единомышленником не являлся. При Бубнове происходит системное свёртывание педагогических экспериментов и восстановление образования классического типа. Происходит разгром «левацкой линии» в педагогике.

В результате проведённых реорганизаций Наркомата просвещения 1930 и 1933 гг. сфера управленческого влияния Крупской ограничивается. Фактически её функционал сводится теперь к управлению библиотечным делом. Её подход к вопросу комплектования советских библиотек можно охарактеризовать как парадоксальный. Будучи в эмиграции, Надежда Константиновна вместе с Владимиром Ильичом посещают ведущие европейские библиотеки, переезжают из одной страны в другую специально, чтобы получить доступ к редкой литературе. В качестве советского чиновника Крупская, напротив, проводила курс библиотечных чисток, полагая, что народ должен получить доступ только к полезной литературе, тогда как идеологически чуждые книги могут принести только вред. Ещё в 1923 г. ею в качестве председателя Главполитпросвета была подписана инструкция, согласно которой подлежала изъятию из библиотек литература следующих типов:

«Патриотическая, черносотенная, враждебная передовым идеям.

Историческая беллетристика, идеализирующая прошлое, приукрашивающая самодержавный строй.

¹ Биневиц А. И., Серебрянский З. Л. Андрей Бубнов. М.: Политиздат, 1964. 80 с.

Религиозно-нравственная.

Проповедующая мещанскую мораль, чрезмерно сентиментальная.

Бледная, не художественная, пустая.

Порнография.

Литература надрыва и упадочного настроения, мистическая, теософская и оккультная.

Пошлая юмористика.

Романы приключений, грубые, бессмысленные по содержанию, уголовщина.

Воспевающая буржуазный быт, враждебная советскому строительству, утратившая интерес в настоящее время»¹.

Крупская в идеологической борьбе была, безусловно, радикалом. Такое было время. И переписывать её образ под современные нормы вряд ли целесообразно.

Надежда Константиновна считала, что литература является оружием, которое может быть использовано тобой, а может быть использовано и против тебя. «Я помню, — поясняла она свою жёсткую позицию в идеологическом отсеке литературы, — как мне пришлось слышать ссылки на Бокля. Он говорил, что большинство книг будет влиять положительно. С этим никак нельзя согласиться, потому что есть книги, которые могут чрезвычайно тяжело повлиять на ребенка, на его психику, надолго дезорганизовать ребенка. Есть книги организующие и есть книги дезорганизующие, поэтому выбор книг чрезвычайно важен»².

У истоков пионерского движения

Образ Крупской в истории СССР был тесно связан с генезисом пионерского движения. Фотографии Крупской с пионерами особенно часто использовались в официальной пропаганде. Безусловно, создание пионерской организации не было её единоличной заслугой, но историческая значимость вклада Крупской в организацию и развитие

¹ Зенькович Н. А. Вожди и сподвижники. Слежка. Оговоры. Травля. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. С. 270, 271.

² Крупская Н. К. Выступление на Всероссийском совещании работников детских библиотек // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 539.

пионерского движения действительно фиксируется. Идеи такой организации были сформулированы Надеждой Константиновной в 1921 г. в брошюре «РКСМ и бойскаутизм»¹. С материалами, легшими в основание брошюры, Крупская неединожды делала доклады. Детский отдел РКСМ мыслился как коммунистическая альтернатива буржуазным бойскаутским организациям. Предлагалось, взяв у бойскаутов организационную форму, вдохнуть в неё другое идеологическое содержание. Первоначально пионерское движение носило имя Спартака, а после смерти Ленина ей было присвоено имя вождя мирового пролетариата.

На Первом Всесоюзном слёте пионеров Крупская вместе с писателем Максимом Горьким позиционировалась в качестве важнейшей фигуры. На поддержку пионерского движения в СССР были брошены значимые силы пропаганды. Владимир Маяковский и Михаил Светлов выступили со стихами, посвящёнными пионерии. К 1930-м гг. пионерская организация фактически стала структурой, инкорпорированной в школу. Она становится, по сути, частью образовательной системы. Крупская ещё в 1927 г. следующим образом интерпретировала функциональные различия школы и пионерского движения: «Мы не раз говорили о том, что школа и пионердвижение стремятся к одной и той же цели – воспитать из ребенка борца и строителя нового строя. Но, в то время как в школе центр тяжести кладется на учебу, в пионердвижении этот центр переносится на воспитание. Обучение и воспитание тесно связаны друг с другом, дополняют одно другое, переплетаются одно с другим, но все же это две разные проблемы. В пионердвижении главная задача – задача воспитания. Цель пионердвижения – воспитать новую молодежь, которая довела бы дело строительства социализма, коммунизма до конца. Строить социализм не значит только подымать производительность труда, подымать хозяйство, Высокоразвитое общественное хозяйство лишь база, лишь основа, обеспечивающая возможность общего благосостояния. Суть же строительства социализма заключается в новой организации всей общественной ткани, в новом общественном укладе, в новых отношениях между людьми. Мы хотим строить не только сытую жизнь, но и жизнь светлую. Если взрослое население надо перевоспитать в духе социализма, то молодое поколение тем более надо воспитывать в этом духе. Что же это за воспитание

¹ Крупская Н.К. РКСМ и бойскаутизм. М.: Красная новь, 1923. 54 с.

в духе социализма? Владимир Ильич расшифровывал этот новый дух в очень простых словах. Он говорил на беспартийной конференции рабочих и красноармейцев: «Раньше говорили: «Каждый за себя, а бог за всех», — и сколько зла от этого вышло. Теперь мы говорим: «Один за всех, все за одного»»¹.

Крупская и Чуковский

Имя Крупской оказалось связано, как минимум, с тремя резонансными конфликтами в сферах литературы и педагогики. Сегодня эти конфликты акцентируют, вырывая зачастую из исторического контекста.

Первый из этих конфликтов — критика творчества Корнея Чуковского. В 1928 г. в «Правде» вышла статья Крупской «О “Крокодиле” К. Чуковского», в которой знаменитая сказка была заклеена в качестве «чепухи» и «буржуазной мути». «Что, — задавалась Крупская вопросом в завершение рецензии, — эта чепуха обозначает? Какой политической смысл она имеет? Какой-то явно имеет. Но он так заботливо замаскирован, что угадать его довольно трудновато. Или это простой набор слов? Однако набор слов не столь уже невинный. Герой, дарующий свободу народу, чтобы выкупить Лялю, — это такой буржуазный мазок, который бесследно не пройдет для ребенка. Приучать ребенка болтать всякую чепуху, читать всякий вздор, может быть, и принято в буржуазных семьях, но это ничего общего не имеет с тем воспитанием, которое мы хотим дать нашему подрастающему поколению. Такая болтовня — неуважение к ребенку. Сначала его манят пряником — веселыми, невинными рифмами и комичными образами, а попутно дают глотать какую-то муть, которая не пройдет бесследно для него»². Другим упреком, адресуемым Чуковскому, стало обнаружение нелюбви Корнея Ивановича к поэзии Николая Некрасова. Она даже называла Чуковского «идейным врагом Некрасова». За Чуковского вступи-

¹ Крупская Н. К. Пионердвижение как педагогическая проблема // Крупская Н. К. О коммунистическом воспитании школьников. М.: Просвещение, 1987. С. 166.

² Бирюкова Н., Головастиков К. Почему в СССР запрещали сказки Чуковского. Надежда Крупская против «буржуазной мути» «Крокодила» и «Бибигона» [Электронный ресурс]. URL: <https://arzamas.academy/materials/372> (дата обращения: 04.02.2019).

лись Горький и Маршак. Развязалась широкая полемика. После этого Корней Чуковский сказок уже больше никогда не писал.

Столь резкая и где-то бестактная оценка творчества Чуковского не была литературным самодурством. В рецензии на «Крокодила» проявлялась её позиция даже в сфере не литературы, а педагогики. Надежда Константиновна была убеждённым противником использования сказок для обучения детей. Такой подход был, по-видимому, сформирован под влиянием педагогической школы Монтессори, также критически относящейся к использованию сказок в образовательном процессе. Крупская полагала, что сказки, создавая вымышленные картины, наносят объективный вред детям. С осуждением методик обращения к сказкам в воспитании она выступала до 1928 г., но её более ранние публикации на этот счёт не вызвали особого резонанса. Против сказок писала она и позже, критически разбирая, например, в 1932 г. другую знаменитую сказку «Три медведя»¹. Позиция Крупской в отношении сказок не была для того времени чем-то экстравагантным. За отказ от сказок в воспитании выступали тогда-многие. Среди них, например, видный советский психолог Л. С. Выготский.

Крупская и Макаренко

Другой конфликт породила оценка Крупской в 1928 г. на VIII съезде ВЛКСМ педагогической системы Антона Макаренко. Надежду Константиновну возмутили применяемые методы наказания учеников, что она считала несовместимым с духом советской школы и против чего боролась ещё в дореволюционные годы. Непосредственно фамилии Макаренко Крупская не называла, но из указания учреждения, колонии имени Горького, было понятно, о ком идёт речь. Вот соответствующий фрагмент её выступления на съезде комсомола: «Я хотела бы, товарищи, обратить ваше внимание на то, до чего докатываются отдельные школы. В первой книжке журнала “Народный учитель” за нынешний год описаны воспитательные приемы, которые употребляет один Дом имени Горького на Украине. Там введена целая система наказаний — за один

¹ Крупская Н. К. Какая книжка нужна нашим детям // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 486, 487.

проступок меньше, за другой — больше. Там есть такие проступки, за которые полагается бить, и там создалось такое положение, которое не может не возмущать до глубины души каждого, не только коммуниста, но и всякого гражданина Советского Союза. Там говорится, что воспитатель должен наказывать ученика, — он может бросить в него счетами или набрасываться на него с кулаками, может бить палкой, прутом. Там описывается сценка, как заведующий домом посылает провинившегося в лес для того, чтобы он принес прутья, которыми “воспитатель” будет его хлестать. Дальше идти, товарищи, некуда. Это не только буржуазная школа — это школа рабская, школа крепостническая, и, если даже только один такой факт есть, необходимо с ним тщательно бороться. Я думаю, что комсомол и пионеры не могут спокойно проходить мимо всех извращений того, чем должна быть наша школа, и, если им придется наткнуться на такие факты: наказывание ребят, выдвижение отдельных учеников, отметки — и на ряд других недопустимых вещей, они должны с этим бороться, потому что тут идет уже доподлинная борьба между старым и новым. Сейчас, конечно, это является еще единичным явлением, но и сейчас мы не можем равнодушно проходить мимо этих явлений, а должны с ними всячески бороться»¹. После этого начались многочисленные проверки колонии, придирки к ней со стороны административных органов. Как и в случае с Корнеем Чуковским, на защиту Макаренко встал Максим Горький. Спасало также то, что Макаренко работал в структуре НКВД, в ведении которого находились колонии для малолетних преступников, а не Наркомпроса, где в отношении макаренковской педагогики сложилось предубеждение.

Парадокс противостояния Крупской и Макаренко состоял в том, что они, по сути, являлись единомышленниками. Оба были сторонниками коллективистской модели воспитания. По большому счёту, Макаренко практически реализовывал провозглашаемые Крупской идеи воспитания человека-коллективиста, разрабатывал и применял соответствующие методики.

Различие заключалось в отношении к дисциплине. Крупская считала школьную дисциплину пережитком старой школы. Для Мака-

¹ Крупская Н. К. О работе ВЛКСМ среди детей // Крупская Н. К. Детское коммунистическое движение. Пионерская и комсомольская работа. Внешкольная работа с детьми. М.: Директ-медиа, 2014. С. 230, 231.

ренко, напротив, требование соблюдения дисциплины учащимися являлось исходным и неременным условием. С течением времени Надежда Константиновна всё-таки скорректировала свой подход, вводя разграничение дисциплины капиталистической и дисциплины коммунистической.

Крупская и Шагинян

Последний из череды скандалов был связан с публикацией в 1938 г. романа Мариэтты Шагинян «Билет по истории». Политбюро ЦК ВКП(б) оценила роман как «политически вредное и идеологически враждебное произведение». Крупская осуждалась за поддержку издания романа, положительные отзывы о нём, отсутствие согласования с ЦК. Опубликованная часть романа была посвящена семье Ульяновых и касалась в том числе генеалогических изысканий о происхождении Ленина. Непосредственно в решении Политбюро не пояснялось, чем было вызвано недовольство. Но ясно, что речь шла об обнаружении Шагинян еврейских корней Ленина по линии матери Марии Бланк. Это не соотносилось с канонической версией и, главное, в условиях правого поворота было политически нежелательным. Надежда Константиновна в этом вопросе, по-видимому, солидаризировалась с позицией старшей сестры Ленина Анны Ильиничны, обращавшейся к Сталину с тем доводом, что обнародование информации о еврейских корнях семьи Ульяновых может сыграть позитивную роль в качестве противовеса возрождаемому антисемитизму.

Тема борьбы с антисемитизмом не единожды поднималась Крупской в выступлениях разных лет. Вот, в частности, что писала она в 1935 г.: «Вся политика царского правительства воспитывала самый безудержный великодержавный шовинизм среди русских, с одной стороны, с другой — озлобленный национализм, национальную замкнутость среди угнетаемых национальностей, которых сплачивал гнет господствующей нации, и было бы наивно думать, что в быту, во взглядах широких масс нет пережитков великодержавного шовинизма, что изжито до конца недоверие к русским, нет националистических настроений, что классовый враг не использует этих настроений, этого наследия

прошлое. Возьмем, например, антисемитизм. На пережитки его часто приходится наткнуться. Иногда дети могут сказать: “евреи – это буржуазия”, не подозревая даже того, какой смысл имеют их слова. Тут нужна большая бдительность. Чтобы изжить плохое отношение к евреям, надо рассказать детям о геройстве отдельных евреев – борцов за дело социализма, о выдержке и упорстве в труде у евреев-рабочих и т. п.»¹. То, что, российская царская политика была националистской, не подтверждается в истории России при сравнении её с историей других стран. Но среди левых коммунистов, к которым относилась и Крупская, тезис о шовинистичности старого режима имел базовый характер в восприятии российского прошлого.

Опубликовавший роман «Билет по истории» редактор «Красной нови» В. В. Ермилов был снят со своего поста. Правлению Союза советских писателей предлагалось вынести Шагинян выговор. В отношении Крупской предписывалось указать на допущенные ей ошибки, а её поведение характеризовалось как «недопустимое и бестактное». Надежда Константиновна поспешила исправиться и дала отрицательные рецензии на шагиняновские сочинения².

Контрреформы в сфере образования – правый поворот

Поворот в политике в сфере образования в СССР, или контрреформы, датируется 1931 г. и знаменуется выходом постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе». В Постановлении констатировалось, что обучение не предоставляет достаточного объёма общеобразовательных знаний. Давался перечень дисциплин, по которым обнаруживались пробелы в знаниях. Такое положение определялось как «коренной недостаток школы». Из Постановления следовало,

¹ Крупская Н. К. Интернационалистское воспитание детей // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 3. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 678, 679.

² Постановление политбюро ЦК ВКП(б) «О романе М.С. Шагинян “Билет по истории”» [Электронный ресурс]. URL: <http://stalinism.ru/kultura-i-iskusstvo/postanovlenie-politbyuro-tsk-vkp-b-o-romane-m-s-shaginyan-bilet-po-istorii.html> (дата обращения: 04.02.2019).

что обучение без дисциплин, на основе комплексного метода себя не оправдало. Сама идея отказа от школы знаний в пользу школы жизни не прошла исторической проверки¹.

Надежда Константиновна не могла не поддержать публично выдвинутых новых положений Постановления. Она писала о вреде «левого загиба» теории «отмирания школы». Но вместе с тем в её реакции на Постановление прослеживается латентное несогласие с осуществляемым поворотом. «Правые загибы, — предупреждала она, — у нас очень живучи. Нужна большая бдительность, чтобы не дать правым истолковать постановление ЦК в таком смысле, который устранил бы все, что сказано в программе партии, и все, что говорил В. И. Ленин по вопросам культуры. Мы должны бороться со всякими попытками изобразить дело так, что громадная работа, проведенная со времени Октябрьской революции в советской школе, должна идти насмарку»².

Следующим шагом в 1932 г. ЦК ВКП(б) принимает постановление «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе». Учебные программы, так ненавистные революционным реформаторам образования, рассматривавшим их как выражение старорежимного бюрократизма, устанавливаются теперь сверху. Обращалось внимание на необходимость укрепления школьной дисциплины, призвалось вести борьбу с хулиганствующими учащимися. В качестве основной формы организации учебной работы в школе провозглашался урок с твёрдым составом группы учащихся, со строго определённым расписанием проведения занятий. Восстанавливалась, таким образом, отвергаемая прежде в ходе реформ классно-урочная система. Указывалось на необходимость осуществления индивидуального систематически контроля знаний учащихся, против чего ранее также выступали реформаторы. Устанавливались ежегодные проверочные испытания. При этом Постановление предписывало запретить «всякие сложные схемы и формы учета», что прямо подразумевало ключевой прежде комплексный метод³.

¹ Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» [Электронный ресурс]. URL: <http://istmat.info/node/53561> (дата обращения: 04.02.2019).

² Крупская Н. К. Поднять школу на высоту нашей эпохи // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 405.

³ Постановление ЦК ВКП(б) от 25.08.1932 «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» [Электронный ресурс]. URL: <http://istmat.info/node/57330>

Постановление ЦК ВКП(б) 1933 г. «Об учебниках для начальной и средней школы» прямо и резко критиковала позицию Наркомпроса РСФСР. Ошибочным и вредным признавался подход отказа от учебников, изгнания их из школы. Политбюро возмущало, что отсутствие учебников интерпретируется Наркомпросом в качестве признака революционных достижений. Предписывалось в кратчайший срок – за несколько месяцев – разработать и издать стабильные учебники. Постановлялось, что учебники должны утверждаться коллегией Наркомпроса, выдвигалось требование их стандартизации. Предписывалось вместе с тем немедленно прекратить издание «рабочих книг» и «рассыпных учебников». Категоричность предписания – «немедленно» – связывалась с тем, что «рабочие книги» не дают систематических знаний по изучаемым в школе предметам¹.

Большое значение в плане произошедшего идеологического поворота имело совместное постановление СНК и ЦК ВКП(б) 1934 г. «О преподавании гражданской истории в школах СССР». Замена истории обществознанием признавалась ошибочным подходом. Констатировалось, что вместо связного изложения гражданской истории учащимся дают отвлечённые социологические схемы. Постановление предписывало возвращение к принципу построения материала в формате историко-хронологической последовательности. Давалось поручение создать комплект школьных учебников по истории (истории древнего мира, истории средних веков, новой истории, истории СССР, новой истории зависимых и колониальных стран). Постановлением восстанавливались исторические факультеты в университетах. История, можно сказать, была в 1934 г. реабилитирована².

Постановление СНК и ЦК ВКП(б) 1935 г. «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» шло далее в логике установления единых правил школьного функционирования. Идея революционных лет дать полную свободу ребёнку в рамках учебного процесса приводила на пра-

(дата обращения: 04.02.2019).

¹ Постановление ЦК ВКП(б) от 12.02.1933 «Об учебниках для начальной и средней школы» [Электронный ресурс]. URL: <http://istmat.info/node/58635> (дата обращения: 04.02.2019).

² О преподавании гражданской истории в школах СССР [Электронный ресурс]. URL: <http://istmat.info/node/40824> (дата обращения: 04.02.2019).

ктике к неуправляемости, срывам школьниками занятий, неподчинению учителям. «На уроках шум и крики, иногда “кошачьи концерты”, — докладывалось с мест¹. Понятно, что овладение знаниями в такой атмосфере было невозможно. Идея «свободной школы» как проект в масштабах страны провалилась.

В 1936 г. ЦК ВКП(б) выступает с наиболее резким из всех постановлений в критике прежней образовательной политики «О педологических извращениях в системе Наркомпросов». Наркомпросы обвинялись в протаскивании в советскую науку буржуазной теории, прикрытии марксистской фразеологией. Более того, указывалось на связь педологии с расистскими учениями, и контекст фашизации Европы являлся, очевидно, значимой составляющей такой реакции. Главная претензия к педологам состояла в том, что они, обследуя отстающих детей, приходили к выводу о социальных или биологических основах их отставания. Фактически, в интерпретации ЦК, это означало аутсайдерство детей пролетариев. Ошибочным признавались создание отдельных педологических институций в школах, отделение педологов от педагогов. Постановление завершалось предписанием восстановления в своих правах педагогики. Критическая адресация Постановления направлялась в том числе и против Крупской, поддерживавшей педологические разработки. За четыре года до выхода Постановления она писала, что «педагогика без педологии и педология в отрыве от педагогики не могут разрешить вопросы правильного воспитания ребенка, найти правильные методы обучения»².

Завершало серию контрреформационных постановлений совместное постановление СНК и ЦК ВКП(б) 1938 г. «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей». Необходимость введения обязательного изучения русского языка обосновывалась подрывной работой по отделению национальных регионов от России со стороны контрреволюционных сил троцкистов-бухаринцев и буржуазных националистов. Среди приводимых в Постанов-

¹ Козлова Г. Н. Общая направленность «уклада жизни» и обучения в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (1931–1953 гг.) [Электронный ресурс]. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3248 (дата обращения: 04.02.2019).

² О педологических извращениях в системе Наркомпросов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zaki.ru/pagesnew.php?id=1933> (дата обращения: 04.02.2019).

лении аргументов имелся и аргумент совместного несения воинской службы представителями разных наций в рядах Красной Армии¹.

Это был существенный поворот в отношении курса Луначарского, направленного на предоставление национальным меньшинствам права выбора языка обучения. В 1920-е гг. при руководстве им Наркомпросом и вовсе велась политика перевода национальных грамматик с кириллицы на латинскую основу. Новый курс в отношении истории и русского языка выражал вектор идеологической трансформации режима, перехода к модели, определяемой сегодня как сталинский национал-большевизм. Крупская как левая марксистка была противницей происходивших тенденций. Она даже написала письмо Сталину о проявлениях в СССР великодержавного шовинизма. Сталин оставил письмо без ответа.

Смерть и бессмертие

До последних своих дней Крупская продолжала проводить активную общественную работу, много выступала. Один из визитов был совершён, в частности, в школу имени Радищева, на базе которой состоялось собрание педагогов школ крестьянской молодёжи. Пройдёт время, и переехавшему в здание бывшей школы на улице Радио Московскому областному педагогическому институту будет присвоено имя Крупской.

Надежда Константиновна ушла из жизни 27 февраля 1939 г., на следующий день после своего семидесятилетия. В настоящее время циркулирует в СМИ версия о том, будто бы она была отравлена. Первым это предположение сделал Троцкий. «Сталин, — писал он из Мексики в некрологе на смерть Крупской, — всегда жил под страхом протеста с ее стороны. Она слишком многое знала. Она знала историю партии. Она знала, какое место занимал в этой истории Сталин. Вся новейшая историография, которая отводила Сталину место рядом с Лениным, не могла не казаться ей отвратительной и оскорбительной»². В

¹ Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=d oc&base=ESU&n=23269#09659849000948224> (дата обращения: 04.02.2019).

² Троцкий Л. Д. Умерла Крупская [Электронный ресурс]. URL: <https://www.magister.msk.ru/library/trotsky/trotm464.htm> (дата обращения: 04.02.2019).

действительности смерть Крупской наступила после долгой болезни с прогнозируемым врачами исходом, что заставляет усомниться в достоверности версии об отравлении.

Шёл 1939 г. — год начала Второй мировой войны.

Война явилась испытанием на прочность для всего советского общества, для всех институций жизнеобеспечения. Соответствующим испытаниям подверглась и система советского образования. И эти испытания она выдержала.

Какая школа подготовила поколение победителей — экспериментальная школа 1920-х или неоклассическая школа 1930-х гг.? В перспективе грядущей войны, как показало время, восстановление классической модели образования себя оправдало. Потом были выигранная космическая гонка и оценка, данная на Западе, что СССР выиграл её благодаря советской школе.

Крупская являлась сторонницей другой педагогической модели. Время, казалось бы, не подтвердило её правоты. Но спор о перспективах образования продолжается. Многие из поставленных Крупской педагогических проблем вновь актуализируются, вновь оказываются в фокусе общественного обсуждения.

ГЛАВА 3

КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ Н. К. КРУПСКОЙ

Антропологические основания образовательных систем

Каждая образовательная система выстраивается на той или иной принимаемой в качестве нормативной модели человека (антропологическом типе)¹. В зависимости от принимаемой за основу в образовательной системе модели человека различаются цели образования, педагогические подходы и практики. Антропологический ориентир в образовании может быть публично заявлен, как было, например, в СССР, а может устанавливаться как нечто само собой разумеющееся. Но в любом случае — артикулировано или неартикулировано — такой ориентир существует и в образовательных системах, и в педагогических теориях.

Христианская антропология исходила из понимания человека в качестве образа и подобия Божьего. Причём в православии человек понимался существенно иначе, чем в западном христианстве. Согласно православному пониманию, природа Адама после грехопадения была повреждена. В католическом варианте он лишь утратил благодать, тогда как адамическая исходная природа оставалась неизменной. Из идеи повреждения природы Адама в результате апостасии следовало, что в будущем она должна быть преобразена. Это накладывало принципиальный отпечаток на базовые установки православной педагогики — принятие в качестве интеграла ориентира нравственного преобразования учащегося².

¹ Bagdasaryan V. E., Fedulin A. A. Historical Variability of Anthropological Models and Categorical Essence of Human Nature // *Bylye Gody*. 2013. № 28 (2). P. 11-17.

² Зенько Ю. М. Основы христианской антропологии и психологии. СПб.: Речь, 2007. 912 с.

В контексте Российской империи христианская антропология контекстуализировалась с долженствованием имперского человека, выражаемая в различных сословных версиях. Для дворянского сословия, правда, на православную антропологию накладывалась секулярная антропология западного Просвещения, обусловив соответствующие внутрисистемные противоречия в образовании и педагогике.

В современной образовательной системе Российской Федерации целевой антропологический ориентир не заявлен. В управленческих документах акцент делается на профессиональные компетенции, а не образ человека, что при отсутствии ценностного целеполагания (желаемого образа человека) не может не привести к функциональным проблемам. Тем не менее даже в этой ситуации антропологические основания образования и педагогики идентифицировать возможно. С распадом СССР и переходом к рыночной экономике определяющее значение в установлении стратега развития, в том числе стратега в сфере образования, возымело принятие в качестве базовой модели «человека экономического» (*homo economicus*). Под эту модель выстраиваются в значительной степени концепции образовательной политики как на уровне государства, так и на уровне отдельных образовательных учреждений. Не оспаривая самого существа этой модели и её применимости к российской цивилизационной матрице (такое рассмотрение не входит в предмет представляемого исследования), важно зафиксировать, что сама по себе модель есть. На уровне же учительского сообщества, как и большинства российского общества в целом, сохраняется ещё по инерции советская антропологическая традиция (*homo soveticus*) со всеми вытекающими из неё педагогическими интенциями¹. Существо внутреннего конфликта в образовании видится в столкновении этих двух антропологических типов, определяемом их парадигмальной несовместимостью.

Советский проект человекостроительства

Соответственно, на определённом фундаменте выстраивалась и советская антропология. Более того, сам советский проект можно

¹ Cambra F. P. de. *Homo soveticus. La vida actual en Rusia*. Barcelona: Ediciones Petronio, 1975. 296 p.; Зиновьев А. А. *Гомо советикус. Пара беллум*. М.: Московский рабочий, 1991. 416 с.

трактовать в первую очередь как проект антропологический. Решалась задача создания нового человека, по отношению к которому всё остальное — экономика, политическая организация, культура — было производным. Педагогическую деятельность Н. К. Крупской, её идеи в отношении развития образования нельзя адекватно понять и оценить без акцентировки внимания на проблеме революционной антропологии.

Во главе Наркомпроса РСФСР, во всяком случае, его первого состава, стояли люди, одержимые замыслом нового человекостроительства. До 1927 г. Наркомат Просвещения возглавлял А. В. Луначарский, развивавший одно время вместе с Максимом Горьким, А. А. Богдановым и В. А. Базаровым идеи богостроительства. Суть богостроительства состояла в создании новой религии на основе усовершенствования человека и совокупной мощи коллектива. Богостроителями обожествлялись прогресс и коллективизм, что выводило, соответственно, на идеи изменений не столько в экономике, сколько в культуре и образовании. Ко времени руководства Наркомпросом Луначарский от наиболее радикальных положений богостроительства, безусловно, отошёл, но сами идейные установки создания нового совершенного человека на принципах коллективизма остались и практически реализовывались¹. Единомысленником Луначарского выступала и Крупская.

Положение о зависимости формируемого системой образования человека от типа общества выдвигалось Крупской ещё в дореволюционных публикациях². Эту идею можно определить в качестве центральной во всём её педагогическом творчестве. Крупская стояла на платформе марксизма и, соответственно, представляла марксистский вариант антропологической теории. Человек в её понимании формировался через систему образования под определённый тип формации, и антропология, таким образом, задавалась характером исторически изменяющихся социально-экономических отношений.

¹ Любутин К. Н., Франц С. В. Российские версии марксизма: Анатолий Луначарский. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002. 170 с.

² Крупская Н. К. Народное образование и демократия // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 249–350.

Критика буржуазной школы как школы неравенства и эксплуатации

«Воспитывать, — формулировала Крупская цели политики в сфере образования, — значит планомерно воздействовать на подрастающее поколение с целью получить определенный тип человека»¹. Соответственно, этот тип человека требуется описать, обозначить как ориентир. Если же такой ориентир не устанавливается публично, следует думать, что истинные цели скрываются. Крупская полагала, что сокрытие и камуфляж истинных целей образования в буржуазном обществе связано с их эксплуататорской сущностью. И она посвящает много внимания в работах разных лет обнаружению этой сущности. Написанная в 1918 г. Крупской статья «К вопросу о социалистической школе» открывается следующим постулатом: «В буржуазном государстве — будь то монархия или республика, безразлично — школа является орудием духовного порабощения широких народных масс»².

Школа при капитализме описывалась ею в различных публикациях на примере образовательных учреждений не только России, но Франции, Германии, Швейцарии, США в качестве орудия классового господства буржуазии³. Под это подвёрстывались школьные программы, методы преподавания, режим учебного процесса⁴. Особое внимание уделяла Крупская в критике буржуазной школы феномену «школьной дисциплины», которая, по её мнению, преследовала не только организационные цели, но и воспитывала человека, покорного режиму — «человека, привыкшего беспрекословно повиноваться воле всяко-

¹ Крупская Н. К. Идеалы социалистического воспитания: речь на конференции пролетарских культурно-просветительских организаций // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 71.

² Крупская Н. К. К вопросу о социалистической школе // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 2. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 7.

³ Крупская Н. К. Народное образование и демократия // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 249–350; Крупская Н. К. В швейцарской школе. (Из личных впечатлений) // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 106–110.

⁴ Крупская Н. К. Идеалы социалистического воспитания // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 2. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 83–92.

го начальства, точно исполнять приказания и считать существующий буржуазный порядок чем-то неизбежным и неизменным, установленным самим господом богом»¹. Цель революционных преобразований виделась, со ссылкой на К. Маркса, в создании новой школы, главной функцией которой станет «содействие всестороннему развитию свободного человека»².

Крупская выделяла в буржуазном обществе в соответствии с классовыми интересами три типа школы — для детей господствующего класса, для детей мелкой буржуазии и так называемую «народную». Цель первой школы — подготовить людей, составляющих управленческую элиту и способных наслаждаться жизнью. Это, по оценке Крупской, тип аристократической школы. Она ссылается на европейский опыт так называемых «сельских гимназий» — закрытых гимназических учреждений для детей аристократии, располагаемых в загородной местности.

Цель школ второго типа виделась Крупской в воспитании кадров бюрократии среднего и низшего звена, кадров интеллигенции. Выпускники школы этого типа за допущение к определённой доле общественного пирога выполняют при господствующем классе функции «квалифицированных слуг», помогают ему в управлении народом.

Школы, позиционируемые как «народные», оценивались Крупской в качестве инструмента управления народом. Народ в условиях технического прогресса и усложнения производства должен получить определённые знания. В противном случае, при отсутствии таких знаний сам производственный процесс окажется невозможен. Школе учебы, т. е. натаскивания на необходимые производственные навыки, какой была школа в буржуазном обществе, Крупская противопоставляет школу развития человека, каковой она должна стать в будущем³.

Помимо обучения под производственные задачи, у народной школы в буржуазной обществе, указывала Крупская, была и другая фун-

¹ Крупская Н. К. Школа и государство // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 2. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 46.

² Крупская Н. К. Школа и государство // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 2. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 46.

³ Крупская Н. К. К вопросу о социалистической школе // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 2. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 7–18.

кция — идеологическая. Её содержание виделось в воспитании народа в покорности к властям, в идейном и психологическом принятии существующего режима, порядка вещей. Крупская в 1918 г., воодушевленная перспективой революционных преобразований в системе образования, давала следующую уничижительную характеристику старорежимной школе: «Народная школа до последнего времени была школой учебы. Она давала ученикам кое-какие элементарные знания: управлять грамотными массами легче, чем не умеющими прочитывать правила внутреннего распорядка или правительственного распоряжения, не умеющими подписать свое имя, сделать самый простой расчет. И чем развитее в промышленном отношении страна, тем больше объем знаний, который требуется от рабочего и крестьянина. Школа дает эти знания, но это дар данайцев, она дает их под условием усвоения учениками буржуазной идеологии. Данный буржуазный порядок установлен самим господом богом, он самый разумный, самый лучший, самый справедливый — внушается ученикам. Лица начальствующие, правящие — лучшие люди, им надлежит беспрекословно повиноваться. В школе ежедневно, ежечасно, ежеминутно ученик упражняется в послушании, в уважении к старшим. Преклонение перед силою, перед богатством, перед буржуазным образованием воспитывается в ученике с самых малых лет. Уроки родного языка, географии, истории служат средством воспитывать в детях самый неудержимый шовинизм. Школа стремится задушить в учениках чувство товарищеской солидарности. Система поощрений, наград, наказаний, отметок имеет целью вызвать между учениками конкуренцию, “соревнование”. Одним словом, задача народной школы — пропитать учеников буржуазной моралью, притупить в них классовое самосознание, сделать из них послушное стадо, которым легко управлять»¹.

Сегодня многое из написанного Крупской сто лет назад не может не восприниматься с учётом последующего столетнего исторического опыта. Воспитание патриотизма в школах на предметах гуманитарного и социального цикла, то, что Крупская считала шовинистическим уклоном, показало свою целесообразность ещё в советское время и

¹ Крупская Н. К. К вопросу о социалистической школе // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 2. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 9.

стало одним из факторов Победы в Великой Отечественной войне. Не оправдали себя и антирелигиозные установки советской образовательной реформы, связанные с упрощённой трактовкой религии исключительно в классовом смысле. Но есть в рассуждениях Крупской положения, актуальные и в применении к нашему времени. Сегодня вновь обостряется проблема социального неравенства в системе образования, дифференциация школ на предназначенные для элиты и для масс. Имеются прецеденты такой же дифференциации внутри школ по классам. Дети элиты учатся по другим методикам, чем остальные, они готовятся к иной, нежели прочие, карьере. Вывеска работы с одарёнными детьми зачастую используется как камуфляж элитарного образования.

При анализе существующих типов школ в мире Крупской в лучшую сторону в сравнении с европейскими выделялась американская и определялась передовой. Её передовой характер связывался с демократизацией, методами, связующими учащегося с жизнью. И, находясь на руководящих постах в системе советского образования, Крупская выступала страстным популяризатором американского опыта. Однако при этом ей постоянно подчёркивалась, что и американская школа остаётся сущностно буржуазной и ведёт в целевом отношении к формированию человека, адаптивного системе капитализма. Надежда Константиновна никогда не была в США и если о французской, немецкой, швейцарской школе судила на основе личного опыта, после их непосредственных поручений, то об американской только на основе имеющейся литературы. Можно сказать, что она в определённой мере оказалась заложником «американского мифа». Некоторые негативные подробности развития школьного образования США в части функционирования массовых школ, уровня подготовки их выпускников были ей неизвестны¹.

¹ Крупская Н. К. Два типа организации школьного дела // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 161–167; Крупская Н. К. О школьном самоуправлении // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 168–177; Крупская Н. К. О постановке народного образования в Северной Америке и в Западной Европе // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 201–208; Крупская Н. К. Американская школа продленного дня в советских условиях // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 310, 311.

Коммунистическая антропология в проекции реформ образования. Советский коллективизм против буржуазного индивидуализма

Переход школы к коммунистической антропологии согласно с применением Крупской марксистской методологии диалектического развития воспринимался ей в качестве исторической неизбежности, заданной самой логикой прогресса. Развитие машинного производства, появление фабрик и конвейерного труда привели объективно к замене семейного воспитания воспитанием школьным. Школа учебы, как её определяла Крупская, и была ориентирована на этот уровень развития технологий. Её базовым признаком являлись стандартизация, натаскивание учащегося под установленный производственными задачами шаблон. Однако в связи с усложнением технологий возникает запрос уже на другой тип работника, действующего не по стандарту, приученного к инициативе, готового брать ответственность на себя. «Новое время, — цитирует Крупская докладчика на Берлинском конгрессе немецких учителей по вопросу о трудовой школе Э. Вебера, — требует произведений промышленности, сделанных не по шаблону; продуктов, которые не сможет так же хорошо сделать любой иностранный рабочий. Новое время требует оригинальности, требует высокого качества продуктов». «Для производства такого рода продуктов, — делала уже свой вывод Крупская, — нужен уже другой рабочий — самостоятельный, инициативный, могущий вносить в свою работу творческий элемент»¹. Достичь этого в рамках буржуазного строя, полагала она, в принципе невозможно. Только школа, соотносимая с обществом освобождённого труда, может создавать целевым образом такой тип человека.

Главное отличие человека, формируемого школой советского типа, Крупская определяла ценностной установкой коллективизма. Американские школы, указывала она, при всех их передовых методах целевым образом работают на формирование человека-индивидуалиста. Индивидуалистическая антропология соотносится с капиталистическим обществом как обществом всеобщей конкуренции. Её базовый

¹ Крупская Н. К. Вопрос о трудовой школе на Берлинском конгрессе немецких учителей // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 184.

элемент — индивидуум (латинский эквивалент греческого «атом») как нечто неделимое, существующее само по себе вне обязательной связи с другими индивидуумами. Человек в коммунистической системе отношений трактуется совершенно иначе. Он есть социальная личность, которая очеловечивается только через социализацию, только через связь с другими личностями. Фундаментальным основанием этих отношений в марксизме определялся коллективный труд. Отсюда и идеи Крупской о создании системы трудовой школы, приоритетности коллективных методов обучения. «Капиталистический уклад, — писала она в 1920 г. в связи с вопросом о развитии школ-клубов для подростков, — с его частной собственностью на средства производства, с его свободной конкуренцией, вызывавшей бешеную борьбу за “теплое местечко под солнцем”, воспитывал в людях особую, собственническую, звериную психологию, психологию, в которой не было места братской солидарности; вся она, эта психология, окрашивалась в мрачный цвет черствого эгоизма. И только в рядах рабочего класса еще при капитализме возникает новая психология — психология коллективизма. И, развиваясь все больше и больше под влиянием новых условий жизни, под влиянием обобщения производства, эта психология явится той предпосылкой социалистического строя, без которой невозможен и самый этот строй»¹.

Под новую модель человека, под коллективистскую систему ценностей требовались, соответственно, и иные педагогические методы, чем те, которые применялись для формирования человека-индивидуалиста. «Возьмем старую, буржуазную школу, — говорила Крупская уже в 1927 г., выступая с докладом, посвященным коллективным формам работы в школе, — как там было? Каждый за себя учится, отвечает, а до других ученику дела не было, и даже запрещалось ребятам помогать друг другу, старались ребят разъединить, отметки ставили: оценивали работу каждого отдельно, постоянно слышались наставления о том, что каждый должен за себя отвечать в школе, а коллективной совместной работы никакой не было. Уроки учили каждый в отдельности, а не то, чтобы два или три ученика какой-нибудь урок вместе, сообща приготовили и помогли друг другу. Ведь всегда силы разные: один немного больше знает по арифметике, другой — по-русски, третий — по ге-

¹ Крупская Н. К. Социально-политическая работа в школах-клубах для подростков // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 13.

ографии, и вот когда ребята вместе работают, то помогают друг другу; раньше, в старой школе, эта взаимная помощь запрещалась. Бывало, ребятам хочется друг другу помочь, подскажет кто-нибудь – сейчас же преподаватель кричит: “Какое ты имеешь право! Это запрещается!” Дети приучались в школе врозь работать»¹.

Крупская различала индивидуальность и индивидуализм. В современных спорах они, как известно, фактически отождествляются. Индивидуальность ребёнка, полагала Крупская, как раз наилучшим образом может раскрываться в коллективном труде, в общем деле. Стереотип об уравнивании и усреднении в системах приоритетности коллективного не был исходно задан в советской педагогике. Напротив, говорилось о свободе индивидуального самовыражения. Крупская ещё до революции определяла свою позицию как сторонницы свободной трудовой школы. Создаваемый такой школой человек характеризовался прежде всего как свободная личность. Но это была не свобода в либеральном, кадетском понимании, а свобода построенного на принципах коллективизма общества, в котором отсутствует эксплуатация человека человеком, отсутствует начальник и подчинённый. Развивалось в этом отношении учение К. Маркса о преодолении отчуждения. Риск того, что коллективизм сам по себе может в определённых проекциях развития стать фактором подавления свободы, в том числе и в школе, на том этапе развития советской педагогике в достаточной мере не оценивали.

Задача кардинального изменения школы под коллективные методы работы была практически сложна и предполагала изменение всей системы школьного функционирования. Крупская полагала, что это возможно, связывая перспективу таких изменений, в частности, с методом проектов. И действительно, советская школа продвинулась значительно вперёд в развитии коллективистской системы ценностей. Пионерские звенья, октябрятские звёздочки были построены также на принципе коллективного дела и являлись важным дополнением советской школы. Крупская сыграла важную роль в их практической организации и формировании идеологии коммунистического

¹ Крупская Н. К. Коллективная работа в школе (доклад на конференции учащихся ШКМ) // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 232, 233.

молодёжного движения в СССР, противопоставляемого ею идеологии бойскаутизма. Она писала и говорила о принципиальном отличии социалистического соревнования в советской школе от конкуренции в школе буржуазной (в частности, американской и французской). Соревнующиеся звенья движутся в одном направлении, делают одно общее дело. При капитализме этой общей цели нет, и победить в конкурентной борьбе означает низвергнуть противника.

Во французской школе, проводила свои сравнения Крупская, особенно активно используется метод соревнований, служащий средством повышения успеваемости. Формула «прогресс посредством соревнования», свидетельствовала она, печаталась в качестве эпиграфа на французских школьных тетрадах. Конкуренция, действительно, стимулировала их на повышение успеваемости. Но она же предельно нервировала их, формировала предельно негативное отношение к школе в целом. «Соцсоревнование и индивидуальное соревнование, — писала Крупская в 1931 г., когда по стране в условиях первой пятилетки шло активное внедрение социалистического соревнования, — две вещи различные. Соцсоревнование предполагает общую борьбу за великую цель, за строительство социализма. Люди напряженно работают не ради личной выгоды, а ради скорейшего достижения общей цели. В процессе борьбы за эту цель люди начинают ее лучше понимать, эта цель становится им ближе и понятнее. Коллектив соревнуется с коллективом. Но коллектив не обезличка. Внутри коллектива также идет соревнование, кто сделает больше, чтобы превратить свой коллектив в передовой, ударный. Однако это не индивидуальное соревнование, не “кто кого”, а соревнование взаимопомощи, где каждый дает максимум того, что может дать, это практическая расшифровка лозунга “каждый по способностям”»¹.

Критерий успешности школы – счастье ребёнка

Успеваемость как главный критерий буржуазной школы ставилась Крупской под сомнение. Будет ли успевающий ученик чувствовать себя счастливо? Не возникнет ли у него в итоге принуждения к уче-

¹ Крупская Н. К. Соцсоревнование в советской школе // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 413–414.

бе и дамоклова меча оценок отвращения к образованию, да и к жизни? Крупская вспоминала, как до революции даже хорошо учившиеся дети с наступления каникул уничтожали учебники и плевали в них, выражая тем свою ненависть к школе¹. Примерно такое же отношение к школе детей фиксирует она и в европейских странах.

Крупская ещё в 1911 г., исследуя проблему подросткового суицида, которая и сегодня стоит так же остро, как и в начале XX столетия, приходит к выводу, что сама школьная система формирует у подростков суицидальные установки. Быть может, плохая оценка или рутинные занятия на уроках, перегруз домашними заданиями и не выступают непосредственными поводами для суицида, но в совокупности они формируют у ребёнка подавленное душевное состояние. Создаётся контекст психологического угнетения, а далее оказывается достаточно одной искры, и происходит непоправимое. Так что является истинной причиной подросткового суицида — искра, толкнувшая непосредственно ребёнка на самоубийство, или система повседневной жизни, лишаящая его ощущения счастья? Очевидно, что к этому анализу Крупской стоит в применении к суициду подростков в современном мире и в России подойти с самым серьёзным вниманием².

Крупская полагала коллективизм советской школы следствием перехода к новой исторической формации. Современные исследования показывают, что коллективистские ценностные установки существовали и в царской России, будучи гораздо больше акцентированы в российском образовании, чем в образовании западных стран. Они соотносились, с одной стороны, с общинностью русской деревни, а с другой, с соборными установками русского православия. Даже сегодня, в постсоветский период, сравнительные социологические замеры показывают, что в ценностной оппозиции «коллективизм — индивидуализм» Россия по-прежнему находится на коллективистском полюсе. Но сама постановка вопросов о коллективизме и индивидуализме в школе, о счастье ребёнка в процессе обучения, которые были сформулированы Крупской, сохраняют свою актуальность.

¹ Крупская Н. К. Учебник в массовой школе // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 155–158.

² Крупская Н. К. Самоубийства среди учащихся и свободная трудовая школа // Крупская Н. К. Педагогические сочинения: в 10 т. Т. 1. М.: Издательство академии педагогических наук, 1958. С. 135–142.

Сохраняет свою актуальность и главный вопрос — о формируемом системой российского образования человеке. При разработке этого целевого образа, безусловно, необходимо учитывать педагогические и антропологические разработки прошлого. В их числе, очевидно, находятся и работы Н. К. Крупской. Тени политической истории и современной политики не должны вывести её педагогическое наследие за рамки актуального изучения.

ГЛАВА 4

КРУПСКАЯ В РАЗРАБОТКЕ МЕТОДОВ РАБОТЫ СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ

Сегодня в фокусе широкого обсуждения находятся вопросы об эффективных педагогических технологиях. Считается, что применение передовых технологий может принципиально улучшить качество обучения. Ссылаются на опыт зарубежных стран с их особыми технологическими подходами. Всё это было и во времена Крупской. Так же обращались, включая Надежду Константиновну, к зарубежному образовательному опыту. Наиболее популярным был опыт американский. Даже содержательно, хотя и используя другие категории, говорили о тех же вещах, что и сегодня. Вместо слова «технологии», которое тогда не применялось к педагогической деятельности, использовалось слово «метод».

Крупская и практикоориентированный подход

Как и современные сторонники реформ в образовании, Крупская говорила об увеличении значения практики. Однако практика в её понимании должна была быть связана с теорией и вытекать из теории. В этом отношении позиция Надежды Константиновны отличалась от прагматического подхода школы Дьюи, отвергавшей теоретическую схоластику¹.

Методы производны от теории и не существуют сами по себе. Без теории никакой метод не будет работать — это положение отечественной педагогической науки важно было бы напомнить современным сторонникам реформ в образовании. «Характерной особенностью буржуазной

¹ Киробова А. Э. Педагогические идеи Джона Дьюи и их интерпретация в отечественной педагогической теории и практике 20–30-х годов: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000. 145 с.

школы, — рассуждала Крупская, — именно и является отрыв теории от практики, и мы всячески должны обратить наше внимание на то, чтобы у нас этого отрыва не получалось. Я этим не хочу сказать, что все, что мы изучаем, сейчас же должно практически применяться. Если бы стать на такую точку зрения, то пришлось бы отказаться от изучения многих областей знания в целом, пришлось бы только останавливаться на мелочах и упускать из виду общую увязку явлений, что имеет громадное значение для выработки целостного мирозерцания. Нельзя считать, что каждый урок непосредственно должен быть связан с какой-то коллективной практической работой, при таком характере работы легко за деревьями не увидеть леса, утонуть в узком практицизме. Но нужно дать метод претворения теории в жизнь, перекинуть мост между теорией и практикой. Без этого у нас советской школы, настоящей школы, воспитывающей новое молодое поколение, не получится»¹.

Надежда Константиновна, в отличие от дьюистов, никогда не была противником оперирования теоретическими абстракциями. И иначе и быть не могло ввиду того, что в процессе обучения учащиеся должны были освоить методологию марксистского учения, получить цельную мировоззренческую картину мира. Крупская была, в частности, убеждённым сторонником изучения в школе второй ступени эволюционной теории Ч. Дарвина. Она критиковала будущего ректора 2-го Московского университета и Московского педагогического института А. П. Пинкевича, считавшего невозможным для школьников изучать дарвинизм на уроках естествознания ввиду его сложности, за отступление от марксизма.

Метод «комплексов»

Система школьного обучения в 1920-е гг. выстраивалась на применение метода «комплексов». Убеждённым сторонником внедрения метода комплексов выступала Крупская. Суть метода она раскрывала в 1922 г. следующим образом: «В основу программы как первой, так и

¹ Крупская Н. К. Общественно-политическое воспитание в школе II ступени [Электронный ресурс]. URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped337.html> (дата обращения: 04.02.2019).

второй ступени кладется изучение трудовой деятельности людей. Этим создается та внутренняя связь между темами отдельных бесед, между различными предметами, которая так необходима, так осмысливает все преподавание. Есть внутреннее единство в выборе тем, в подходе к их обсуждению – будет хорош комплексный метод, не будет этого единства – не поможет делу и он. Чтобы изучить трудовую деятельность людей, необходимо изучить объект этой деятельности – природу и ее силы, затем необходимо изучить способы воздействия человека на природу (технику) и, наконец, субъекта этой деятельности – человека. Надо изучить его как члена животного царства и как члена человеческого общества, изучить его физические потребности и потребности социальные. А чтобы понять эти последние, надо представлять себе, так сказать, анатомию и физиологию современного общества, знать, как оно возникло и развивалось и куда идет»¹.

В рамках реализации метода комплексов учащиеся чертили три колонки – «Труд», «Природа», «Общество». Средняя колонка отводилась «Труду», что соотносилось с общей методологической установкой изучения мира и общественных отношений через трудовую деятельность. Задача состояла в установлении связи между трудовой деятельностью и природным миром, с одной стороны, и общественными отношениями, с другой. Метод комплексов был заимствован из американской дьюистской педагогики. Отличием от дьюистских таблиц являлась гораздо большая акцентировка идеи общественного характера труда.

Однако применение метода комплекса было практически трудно и для детей, и для педагогов. Уже в начале 1920-х гг. Крупская констатировала пробуксовку с его внедрением. Объяснялась эта пробуксовка недостаточной подготовленностью учителей. Другой стороной являлось превращение метода комплекса в самоцель, некий педагогический фетиш. Зачастую учителя, отчитываясь перед властями об активном внедрении передового метода, в реальности применяли классические методы обучения. Не правда ли, есть в этом что-то очень знакомое?

«Комплексный метод, – свидетельствовала Крупская, – легко превращается в простое перебалтывание, если у учителя нет мерила, которое определяло бы важность того или иного вопроса и давало бы

¹ Крупская Н.К. К вопросу о программах // // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 33-34.

перспективу всей беседе. Кроме того, и при комплексном методе остаётся нерешённой проблема выбора материала. Комплексный метод не есть решение вопроса ещё и потому, что он возможен только в первые годы занятий. По мере расширения знаний учащегося приходится группировать их по отдельным областям. Вопрос в том, как и при делении на предметы сделать программу единой, цельной»¹. Начав с популяризации отказа от классического обучения по отдельным дисциплинам, Крупская к середине 1920-х гг. начинает признавать целесообразность возвращения к дисциплинарному подходу на условиях сохранения метапредметности.

Метод проектов

Сегодня в качестве признака новационности школ рассматривается применение метода проектов. И действительно, этот метод при правильном его применении (а не как в современной российской школе — задание для родителей и отчётности учителей) обладает значимым потенциалом по выработке навыков целеориентированной самостоятельной работы. Но проектный метод может нанести и вред, когда он становится не вспомогательным, а основным, как произошло в советской школе 1920-х гг.

Крупская, разбирая в 1931 г. перегибы с внедрением метода проектов, признавала, что его введение являлось в значительной мере её инициативой. Она вспоминала о распоряжении Ленина 1922 г. по изучению опыта американской педагогики. Отталкиваясь от этого поручения, Надежда Константиновна и стала популяризировать широко применяемый в образовании США метод проектов, рассматривая его как способ повышения заинтересованности учащихся в учёбе. По всей видимости, она здесь несколько лукавила, так как хорошо знала американскую педагогику и даже увлекалась ей ещё задолго до ленинского поручения.

Характерно описание Крупской практики внедрения методов проекта в советской школе, дезавуировавшей саму идею проектирования:

¹ Крупская Н. К. К вопросу о программах // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 33.

«Никто толком не знал, что это такое – всяк молодец понимал его на свой образец, стали считать, что это всеспасующий метод и ничего другого не нужно. Стали крестить методом проектов каждую агитку. “Поможем выполнению промфинплана” – какой это метод проектов, где тут разработка плана, где тут проект? Всякую увязку с жизнью, с грандиозной работой, которая происходит в стране, стали называть методом проектов. Увлечение агиткой отодвинуло пропаганду, т. е. теорию, на задний план. Это мешало работе над содержанием программ, над методами проведения их в жизнь. “Левые” загибщики говорили, что все проведем в два счета – ребята будут учиться жизни по методу проектов. По этому перегибу весьма больно бьет постановление ЦК, ибо нельзя растить коммунистов, не вооружая их теорией. Но это не значит, что нужно все угробить – чур меня, мол, от метода проектов. Нужно иметь голову на плечах и понимать, что непроверенное, непродуманное, мешающее учебе проводить нельзя, а над тем, что помогает учебе, нужно работать»¹. Надежда Константиновна, судя по приведённой цитате, даже после постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от методов проектов не отказалась, указывая, что плох не сам метод, а его неумелое применение.

Обращение к американскому методу проектов не было копированием дьюевской практики. Она переосмысливалась в соответствии с советским контекстом и коммунистической системой ценностей. Крупская отмечала, что если американский метод проектов индивидуалистичен, приучает к самостоятельности индивидуума, готовит его к конкурентной борьбе в обществе, то советский – ориентирован на коллективистские формы деятельности. «Американский метод проектов, – поясняла она, – очень индивидуалистичен. Так, например, ученик придумывает там проект – как развести сто кур у себя в хозяйстве. Учитель дает советы, потом все школьники идут в хозяйство к ученику, предъявившему проект, смотрят, проверяют, обсуждают этот вопрос. Ученик заключает договор со школой и с родителями при участии учителя, а потом, когда эти сто кур он выведет и продаст, получает денежки и похлопывает себя по карману – вот его цель. Мы, конечно, с этой архикапиталистической установкой не можем мириться. Мы

¹ Крупская Н. К. Поднять школу на высоту нашей эпохи [Электронный ресурс]. URL: <https://public.wikireading.ru/134420> (дата обращения: 04.02.2019).

сразу же на конференции, которая обсуждала вопрос о методе работы в совпартшколах, отметили, что метод проектов у нас — это коллективный метод проекта»¹.

Понятно, что коллективный метод проекта также имел свои известные изъяны, связанные, в частности, с контролем всеобщего участия коллектива в реализации проекта. Часто проект выполняли за всех несколько человек, тогда как другие присоединялись «паровозом» в качестве соисполнителей без реального вклада.

Бригадно-лабораторный метод

Возможность перевода на коллективистские рельсы видела Крупская и в отношении лабораторного метода. В СССР он получил развитие в формате метода бригадно-лабораторного. Недостатки его применения опять-таки были связаны со слабостью контроля над индивидуальной включённостью. Зачёты при бригадно-лабораторном методе сдавались всей бригадой. Для сдачи зачёта достаточно, чтобы хотя бы один из представителей бригады дал правильный ответ. Отметка «зачтено» при этом выставлялась всем.

Дальтон-план

Сложнее была позиция Надежды Константиновны в отношении метода Дальтон-плана. Ещё в 1925 г. она активно ратовала за его внедрение. Конечно, говорила она, Дальтон-план — это индивидуальный метод. Но научиться коллективной работе можно только в том случае, если человек умеет работать индивидуально. Дальтон-план мыслился Крупской как первая фаза обучения, на которой происходит научение человека работать индивидуально. В качестве второй фазы выступал, по её замыслу, бригадно-лабораторный метод, посредством которого вырабатывались навыки коллективной работы. Оба метода были логически взаимосвязаны друг с другом и не должны были применяться

¹ Крупская Н. К. Поднять школу на высоту нашей эпохи [Электронный ресурс]. URL: <https://public.wikireading.ru/134420> (дата обращения: 04.02.2019).

изолированно. «Для того, — поясняла Крупская значение Дальтон-плана, — чтобы уметь коллективно работать, надо еще научиться и индивидуально работать. В этом отношении чрезвычайно важен дальтон-план, конечно, не в той его форме, какая создалась в Америке. Нам надо обдумать, как этот дальтон-план, который содержит в себе чрезвычайно плодотворную идею воспитания в ребенке умения планомерно работать с учетом своей работы, расширить и сделать так, чтобы он учил не только умению дисциплинированно работать по плану с учетом своей, лично проделанной работы, но помогал бы учиться работать коллективно, по коллективно выработанному плану, с коллективным учетом работы. Индивидуальная работа вплетается в работу коллективному. Тот, кто не умеет индивидуально работать, будет плохим работником и в коллективе. Мне кажется, надо отдать себе в этом отчет. Поэтому, думая о том, как выучить ребят работать коллективно, надо думать также и о том, как выучить ребят работать индивидуально. Дальтон-план можно было бы приложить не только к изучению книжек и т. д., но и ко всякого рода работе. Надо взять сущность его, надо взять то, чему ребята должны научиться: ставить себе конкретные цели, отдавать себе отчет, сколько на работу понадобится времени, какие средства нужны для того, чтобы этот план осуществить»¹.

Сегодня в качестве передового современного педагогического опыта часто ссылаются на методику «перевёрнутого урока». Само понятие «перевёрнутый урок», действительно, сравнительно новое. Но обозначаемый им метод применялся и столетие назад в рамках разных методологических парадигм. Применялся он и в советской послереволюционной школе. Общей установкой педагогических реформ начала XX в. являлось усиление самостоятельной работы учащихся. В рамках этой установки практиковалась, в частности, форма предварительного изучения учебных материалов школьников при последующем разборе полученных результатов с помощью педагога.

¹ Крупская Н. К. Общественно-политическое воспитание в школе II ступени [Электронный ресурс]. URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/ped337.html> (дата обращения: ???.???.???)

Экскурсионный метод

В изучении природы особенно перспективным Надежда Константиновна считала экскурсионный метод. Развёрнутое теоретическое обоснование его применению дал ранее К. Д. Ушинский, труды которого штудировались Крупской ещё в дореволюционные годы. «Метод Ушинского мы взяли, а содержание у нас новое», — выражала Крупская своё отношение к наследию великого русского педагога.

Однако к концу 1920-х гг. Надежда Константиновна отмечала перегиб в применении экскурсионного метода, вытеснение экскурсией книги. Как и в отношении других поднятых на волне революции и считавшихся передовыми методов, Крупская, первоначально их горячий приверженец, со временем переходила на более умеренные позиции. Эксперименты, надо заметить, и применяются для того, чтобы проверить связанные с ними тезисы, которые либо подтверждаются, либо опровергаются. И отрицательный результат эксперимента является не менее ценным, чем позитивный¹.

Исследовательский метод

Среди других педагогических методов Крупская выделяла также исследовательский метод². Наиболее целесообразно, полагала она, его применение при изучении естествознания. Вместе с тем она предлагала обратиться к нему и в рамках изучения литературы. Книжка, наставляла она, должна стать для ребёнка источником. Соответственно, литературный разбор должен представлять собой прежде всего источниковедческий анализ. Хотя исследовательский метод также активно внедрялся в педагогику Дьюи, Крупская в качестве его основоположника полагала русского критика-шестидесятника Д. И. Писарева.

¹ Ягодковская И. В. История становления и развития экскурсионного метода в российском образовании: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 150 с.

² Рубинштейн М. М. Исследовательский метод в преподавании // Мир. 1926. № 5. С. 35–41.

Трудовая школа и ручной труд

Крупская ещё в дореволюционные годы поддерживала опыт внедрения в школах занятий «ручным трудом». Она писала об особом моральном значении этих занятий. И с установления советской власти занятия ручным трудом — тогда в качестве новации — появляются в школе. Уже в более позднее время в предметной сетке школы в СССР был представлен предмет «Труд», под которым подразумевался труд ручной. Он дифференцировался на мужские и женские трудовые функции у мальчиков и девочек, хотя Крупская ещё в своих дореволюционных публикациях выступала против такой дифференциации. В современной российской школе предмета «Труд», как известно, нет. Он заменен предметом «Технология», что не одно и то же. И не случайно министр просвещения Российской Федерации О. Ю. Васильева говорит сегодня о необходимости возрождения трудового воспитания в школе, видя в нём одно из проявлений лучших традиций отечественной педагогики.

Тема «трудовой школы» была одной из центральных в педагогическом творчестве Крупской фактически всех периодов обращения её к вопросам педагогики. Провозглашение ещё в 1918 г. советской школы школой трудовой оценивалось ей как величайшее достижение советской политики в сфере образования. Но какое понимание вкладывала Крупская в категорию «трудовая школа»? В работах разных лет она давала на этот счёт соответствующие разъяснения. Крупская подчёркивала, что трудовая школа — это не школа активной практической деятельности. Активная практическая деятельность в школе, безусловно, должна вестись, но не она составляет суть трудовой школы.

Крупской указывалось два важнейших, с её точки зрения, признака трудовой школы. Во-первых, центром изучения в школе должна стать трудовая деятельность человека. Поставить труд в центр изучения позволял, как указывалось выше, метод комплексов. Во-вторых, в системе организации жизни в школе доминирующее положение должно было отводиться производительному труду. Подчёркивалось, что речь идёт не о деятельности вообще, а именно о труде производительном. Крупская приводила примеры такого вида труда — таскание воды, колка дров, рисование плакатов, собирание школьного музея, сбор ле-

карственных растений и грибов. Подразумевался, таким образом, труд именно физический¹.

Крупская отделяла трудовую школу также и от школы профессиональной и даже противопоставляла их друг другу. Сегодня, надо сказать, категориальное отождествление их достаточно распространено. В случае с профессиональной школой, в понимании Крупской, речь шла о подготовке учащегося к будущей профессии, с трудовой — о формировании личности, обладающей трудовой этикой и видящей в труде жизненную потребность. Нет нужды говорить, что восстановление этики труда — сегодня одна из острых проблем для России и мира. Она в условиях современной культуры потребления даже более актуально, чем во времена Крупской. И, соответственно, тема «трудовой школы» вновь, как никогда прежде, актуализируется, хотя пока она фактически выведена из публичной повестки дискуссии о модернизации системы образования.

Учебники нового типа

Крупская являлась сторонником создания новационной учебной литературы, разрывающей с традицией классического учебника. В дореволюционных публикациях она говорила об учебниках как о коннотате буржуазной школы, о символе ненависти к школьной системе со стороны учеников. Уже работая в структуре Наркомпроса, Крупская приходила к выводу, что учебник всё-таки необходим. Она оппонировала сторонникам взгляда о необходимости изгнания учебника из школы. «Мне кажется, — комментировала она эту позицию в 1924 г., — что нам надо идти не этим путем. Конечно, те учебники, которые в спешном порядке переиздаются Госиздатом, хотя и не заключают в себе ничего контрреволюционного и в большинстве случаев дают некоторый материал, но во многих отношениях напоминают еще старый учебник, и у многих учителей, идущих по новому пути, этот новый учебник, в довольно большом количестве выбрасываемый на книжный рынок, возбуждает неприязненные чувства. Я думаю, что не надо изгонять учеб-

¹ Крупская Н. К. Задачи школы I ступени // Крупская Н. К. Обучение и воспитание в школе. М.: Директ-медиа, 2014. С. 27–29.

ник, а надо поработать всему учительству, и учительству опытно-показательных школ в первую очередь, над созданием нового учебника»¹.

Учебник, поясняя свой подход Крупская, практически необходим не только для ученика, но и для учителя, служа для него опорным материалом. Программы в качестве такой опоры, указывала она, бывает недостаточно. Учебники, заявляла Крупская, должны соответствовать двум основным критериям: обладать научной ценностью и быть общественно необходимыми. Проверенные научные факты и марксистское учение (идеология) должны были выступить, таким образом, базовыми основаниями советских учебников.

В качестве примера учебников, написанных в противоречие с критерием общественной значимости, Крупская указывала на дореволюционные учебники Д. И. Иловайского. Напротив, примером того, к какому типу учебников надо стремиться, она указывала на опыт издания американской учебной литературы. Крупская в статье 1930 г. «Какой нам нужен учебник» признавалась, что одно время внимательно изучала американские школьные учебники. В качестве позитивного опыта этих учебников она указывала: краткое изложение большими буквами содержания параграфа; повторы ключевых мест, которые требуется запомнить; связь материала с актуальными общественными вопросами; задания для самостоятельной работы; задания для коллективного исполнения.

Крупская поддерживала и в значительной степени инициировала создание для целей активизации самостоятельного изучения так называемых «рабочих книг». Она сетовала на то, что большинство издаваемых под таким названием книг, по сути, «рабочими книгами» не являются. Ещё в 1930 г. Крупская пропагандировала опыт «рабочих книг», а уже в 1933 г. Постановлением ЦК ВКП(б) их издание было запрещено. Очевидно, что Постановление было по позиции Надежды Константиновны и сторонников педагогического эксперимента.

К 1933 г. Крупская по вопросу о школьных учебниках несколько корректирует свою позицию. Ею проводится та мысль, что чем выше уровень подготовки педагогов, тем меньше нужен учебник. Отказ от учебников в школах Германии она связывала именно с фактором вы-

¹ Крупская Н. К. О работе над новым учебником для новой программы [Электронный ресурс]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9A/krupskaya-nadezhda-konstatinovna/obuchenie-i-vospitanie-v-shkole/3> (дата обращения: 04.02.2019).

сокой профессиональной подготовки учителей. На опытных экспериментальных педагогических площадках, рассуждала Крупская, можно обойтись без учебника. Но применительно к массовой школе учебник необходим. Такая корректировка позиции отражала в целом разочарование результатами революционного эксперимента в педагогике.

Крупская, по сути, признавала, что создать новую школу неклассического типа возможно, но эта возможность ограничивается отдельными экспериментальными площадками, где концентрируются лучшие педагогические кадры. Для масштабов же всей страны в проекции обычной школы и обычного учителя новые подходы не работают. Этот результат надо иметь в виду при внедрении в современных российских школах передовых педагогических технологий: то, что эффективно в отдельных случаях (условно – «школы топ»), не факт, что будет работать в типичной ситуации.

Особое внимание в применении к школьному учебнику Крупская уделяла систематизации материала. «Учебник, – поясняла она свой подход к формированию школьной учебной литературы, – должен давать систематизированный материал. А к нашему советскому учебнику мы должны предъявлять еще особое требование – не формальной систематизации, а систематизации, вытекающей из самой сути предмета, трактующей каждое явление во всех его связях и опосредствованиях, берущей явление в его развитии и увязке с практическими потребностями данного момента. Наш советский учебник должен давать диалектическую трактовку каждой темы»¹.

Проблема систематизации знаний является острейшей проблемой и для современных российских учебников. Несистематизированность материала, особенно остро проявляемая в нынешних поколениях учебников по истории, обществознанию, географии, биологии, является следствием отсутствия цельной теории. Знания могут быть систематизированы только на основе принятия той или иной интегральной теоретической парадигмы. В советское время это была парадигма марксистской теории. Отсутствие базовой теории сегодня проявляется в виде соответствующей эклектики школьного учебника.

¹ Крупская Н. К. Воспитание мышления у школьников в процессе обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.detskiysad.ru/ped/sistema20.html> (дата обращения: 04.02.2019).

Крупская свидетельствовала в 1930 г. о существовании дискуссии в Наркомпросе о том, кому следует писать школьные учебники. Высказывалась, в частности, точка зрения, что учебники должны создавать не учёные, а педагоги-практики. Крупская считала такую позицию ошибочной, а само противопоставление искусственным. Качественный учебник, по её мнению, может быть создан только на основе тесного сотрудничества ученых-теоретиков и педагогов-практиков. И сегодня, как и во времена Крупской, учебники составляются зачастую людьми, непосредственно не связанными с работой в школе, и, как следствие, учебный материал оказывается слабо адаптирован к возрастным особенностям учащихся.

Интерес в свете современных вызовов представляют также размышления Крупской о создании учебника для национальных регионов. Она предупреждает о необходимости особого такта в вопросах, касающихся национальных отношений, рассмотрении народов с позиции превосходства одних и отсталости других. Национальный учебник, предупреждает Крупская, — и это предупреждение может быть адресовано к современной эпохе — должен воспитывать не национальную замкнутость, «а интернациональный дух, интернациональные взгляды, стремления». Интернационально воспитание — очень важный ценностный ориентир советской школы — оказалось, к сожалению, купировано в современной российской школе, заменено воспитанием толерантности, хотя являлось, безусловно, сильной стороной образовательных учреждений СССР. Интернациональное воспитание не означало отрицания воспитания национального, а было связано с ним и не позволяло подменить его национализмом (симптомы которого, к сожалению, существуют).

Преподавание иностранных языков

Ряд суждений был выдвинут Крупской в отношении методики преподавания иностранных языков¹. Надежда Константиновна считала, что наиболее предпочтительно изучение языков наиболее передовых наций. В этом качестве она выделяла немецкий, английский и, в мень-

¹ Крупская Н. К. О преподавании иностранных языков // Крупская Н. К. О коммунистическом воспитании школьников. М.: Просвещение, 1987. С. 53–56.

шей степени, французский. Из двух языков – немецкого и английского – она для российских школ отдавала предпочтение немецкому ввиду большей исторической близости России и Германии. И, надо сказать, что, в отличие от современной российской школы, в которой под иностранным языком подразумевается чаще всего английский, в советской школе первоначально (во всяком случае, до Великой Отечественной войны) приоритет был за немецким.

Основной методологической ошибкой в изучении иностранных языков Крупская считала выдвигание в качестве исходного пункта освоение грамматики. Исходным пунктом, оппонировала она грамматико-центричному подходу, должно стать освоение живой речи, разговорного языка. При изучении же грамматики, указывала Надежда Константиновна, «самое существенное, не останавливаться на деталях, не увлекаться бесчисленными орфографическими и стилистическими правилами».

Преподавание художественной литературы

Большое внимание Крупская уделяла определению перечня произведений художественной литературы для изучения в школе. Основным критерием отбора для неё выступала связь произведений с общественной жизнью, понимаемой, соответственно, через призму коммунистической идеологии. Отсюда резкие оценки Надежды Константиновны в отношении многих признаваемых великими произведений литературы, неудовлетворяющих критерию общественной актуальности. Среди таких несоответствий она указывала на «Крокодила» К. Чуковского, «Приключения доисторического мальчика» Э. Эвилли, «Генерала Топтыгина» Н. А. Некрасова, «Папу-пряник» Н. М. Вагнера. «Кавказского пленника» Л. Н. Толстого, полагала она, нельзя давать без параллельно представляемого учащимся художественного произведения, в котором изображалась бы колониальная политика царизма. В противном случае, считала Крупская, у школьников сложится негативное и превратное представление о горцах Кавказа. Со скепсисом, выражаемом ремарками «рабфаковцы гибнут над произведением», «морим молодежь литературой», относилась Крупская к изучению в школе та-

ких фундаментальных произведений русской классики, как «Евгений Онегин», «Герой нашего времени», «Война и мир». Вместе с тем она настаивала на включение в перечень изучаемых авторов представителей условно демократического направления – Радищева, Белинского, Герцена, Добролюбова, Чернышевского, Писарева, Гончарова, Короленко. Из зарубежных авторов ей назывались фигуры Джека Лондона, Жюль Верна, Анри Барбюса и др.

Крупская допускала, что могут изучаться и произведения авторов, стоящих на чуждых идеологических позициях, как, например, сочинения Ивана Тургенева, оцениваемого, со ссылкой на Ленина, в качестве либерала. Но изучение не означало априорное принятие идей, выражаемых произведением. Учащийся, говорила она, должен научиться критиковать. В выработке навыков критики изучаемого текста Крупская видела одну из главных функций истории литературы. Методика преподавания литературы виделась ей в целом в качестве особого варианта обществоведческого анализа. Но важно, предупреждала она, не перегнуть в этом вопросе палки, не свести литературу лишь к виду дополнительного источника по истории общественных отношений¹.

Преподавание истории

К середине 1920-х гг. Крупская пришла к выводу, что отказ от истории в пользу обществознания себя не оправдал. Сам отказ от её преподавания в послереволюционный период она объясняла методологической неготовностью учителей. Действительно, учителя в своем большинстве при отсутствии новых учебников фактически наверняка излагали бы исторический процесс в версии исторической матрицы Иловайского. Появление обществознания она по-прежнему считала принципиальным достижением советской школы. Функция же преподавания истории виделась ею в генезисном осмыслении актуальных общественных явлений и отношений. «Увлечение изучением современности, — описывала Крупская ситуацию сложившуюся на 1926 г.,

¹ Крупская Н. К. О преподавании литературы // Крупская Н. К. О коммунистическом воспитании школьников. М.: Просвещение, 1987. С. 45–50.

— оттеснило на задний план и изучение истории и изучение литературы. Современность была ярка и красочна. Хотелось, чтобы дети охватили ее, впитали в себя ... Историю и литературу прошлого брали лишь как иллюстрацию для пояснения современности. Собственно говоря, история как таковая исчезла. Надо было основательно переработать ее, нужна была переоценка прежнего материала — на это нужно было время, а пока что современность поедала историю. Получилась настоящая беда. Правильно поставленное преподавание истории дает понимание двух чрезвычайно важных вещей. С одной стороны, оно дает понимание взаимозависимости разных сторон общественной жизни, понимание того, как экономика определяет собой известный политический уклад и известный уровень, и тип культуры. Понимание этой взаимозависимости дает представление о строе, об укладе страны в данный промежуток времени как о чем-то целом. Без понимания того, что такое общественный строй, общественный уклад, нельзя по-марксистски подойти и к изучению современного строя, понять его в целом. Другое, что необходимо в преподавании истории, — это понимание того, как один строй перерастает в другой, понимание динамики общественного развития. История дает возможность показать это на конкретных примерах. И опять-таки нельзя понять современности, если не знать ничего о законах общественного развития»¹.

Против бюрократизации школы

Крупская негативно относилась к практике вынесения оценок школьникам. Когда оценки стали восстанавливаться и в советской школе, она высказывала к этому реверсу в сторону старорежимных порядков скептическое отношение, хотя резко и не протестовала. «Теперь, — высказывалась Крупская по отношению шагов по укреплению школьной дисциплины, — вошло в моду ставить “уд” и “неуд”, но ведь отметки-то эти ставит учитель не детям, а сам себе. На то он и учитель, чтобы давать детям такие задания, которые их интересуют, которые им

¹ Крупская Н.К. К вопросу о преподавании литературы во II ступени [Электронный ресурс]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9A/krupskaya-nadezhda-konstatinovna/obuchenie-i-voospitanie-v-shkole> (дата обращения: 04.02.2019).

по силам, на которых ребята растут. Чем больше у учителя второгодников, тем, значит, хуже учитель, тем он беспомощнее»¹.

Относясь к тому направлению в педагогике, которое исходит из принципа свободного воспитания, Крупская являлась противником того, что определяется в качестве «школьной дисциплины». Она была крайне раздражена, что требование «дисциплины» проникает и в советское образование. «Начинаются, — возмущалась Крупская новым бюрократическим поворотом, — бесконечные разговоры о “дисциплине”. Тут нужен организованный отпор, и я не сомневаюсь, что учительство сумеет его дать»². Крупская призывала не превращать урок, как одну из форм образования, в фетиш. Соответственно, и опоздание на урок ученика не следует, призывала она, рассматривать как какое-то преступление. Более того, разговоры о дисциплине в школе связывались ей с классово чуждыми теориями о неспособности детей низших слоев общества к саморазвитию. Вряд ли сторонники школьной дисциплины в действительности руководствовались такой теорией, но использовать в дискуссиях обвинения оппонентов в приверженности буржуазной идеологии было в целом знаком времени, и таким приёмом пользовались фактически все диспутанты.

Школьное самоуправление также рассматривалось Крупской в качестве одного из базовых методических средств обучения. Надежда Константиновна ещё с дореволюционных лет детально изучала теорию и практику школьного самоуправления в мире. Результатом этого изучения явилась констатация, что целевой установкой школьного самоуправления в «буржуазной школе», как правило, является содействие учителю в обеспечении школьной дисциплины. Именно эту целевую установку обнаруживала Крупская в концептах самоуправления педагогических теорий Фридриха Ферстера, Георга Кершенштейнера, Якоба Буркхардта и др. Советское школьное самоуправление, полагала Крупская, должно быть направлено не на то, чтобы держать детей в покорности, а на их творческую самоорганизацию и самовыражение.

¹ Крупская Н. К. На некоторые злободневные темы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rulit.me/books/obuchenie-i-vospitanie-v-shkole-read-198213-131.html> (дата обращения: 04.02.2019).

² Крупская Н. К. На некоторые злободневные темы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rulit.me/books/obuchenie-i-vospitanie-v-shkole-read-198213-133.html> (дата обращения: 04.02.2019).

Самоуправление и выступало, сообразно с этим замыслом, выражением субъектности детей в обучении. Фигура педагога оказывалась здесь вторичной, вспомогательной. «Надо, — распоряжалась Крупская, — будет разгрузить органы самоуправления от милицейских функций. Надо будет изгнать из них ненужную формалистику. Надо дать схему построения школьного самоуправления и указать, какого характера отступления от нее допускаются. Надо поставить инструктаж по этому вопросу как учащихся, так и учащихся»¹.

Нет нужды говорить, что самоуправление в соответствии с замыслом Крупской создать в масштабах системы не удалось. Время ставило перед образованием жёсткие требования, страна должна была отвечать на возникающие перед ней вызовы, и промедление с этим ответом было чревато геополитической катастрофой. Отсюда и образовательная политика не могла в этих условиях строиться иначе, чем сверху вниз.

Можно было бы сказать, что реализовать прекрасный замысел помешало чрезвычайное время. С этим можно согласиться, но с оговоркой о необходимости продолжения дискуссии о функциональности лежащих в основе идей самоуправления идей свободного воспитания. Возможность или невозможность модели свободного воспитания связана с вопросом об антропологии человека, исходно — с вопросом о его доброй и злой природе. Если природа человека добра, тогда и свободное воспитание целесообразно, но если она зла или нейтральна, тогда свобода не может привести ни к чему иному, как к доминации порока.

Человек есть существо, в бытие которого включены и биологический, и социальный, и духовный уровни измерения. Биологическое бытие естественно и закладывается от рождения. Для овладения бытием социальным и, тем более, духовным от человека требуются усилия. И эти усилия есть всегда определённое насилие над биологическим естеством. Если предоставить ребёнка самому себе, в большинстве случаев он эти необходимые усилия над собой совершать не будет. Итог — деградация человека. И чтобы этой деградации не произошло, собственно, и существует фигура учителя в его традиционном значе-

¹ Крупская Н. К. Организационное и воспитательное влияние школы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rulit.me/books/obuchenie-i-vospitanie-v-shkole-read-198213-130.html> (дата обращения: 04.02.2019).

нии, ведущего ученика за собой, преодолевая его естественное нежелание и сопротивление.

Работы и выступления Крупской соотносились с педагогическим мейнстримом своего времени. Все ключевые проблемы, находящиеся в фокусе развития педагогики, нашли отражение в её творчестве. Предлагаемый Крупской методический инструментарий вытекал из принимаемого ей методологического фундамента и был связан с левомарксистским направлением общественной мысли. Многие из этих инструментов, но уже во взаимосвязи с иными общественными платформами, вновь позиционируются сегодня в качестве передовых методов. Не обратиться в данном случае к истории, показав, что всё это в известной степени уже апробировалось на практике с разной степенью успешности, означало бы растратить исторический опыт страны.

ГЛАВА 5

СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕВОЛЮЦИЯ. ОТ РЕВОЛЮЦИОННОЙ К НЕОКЛАССИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Исторический контекст

Историческая фигура, каковой, безусловно, являлась фигура Крупской, не может быть адекватно понята без реконструкции исторического контекста. Сегодня исследования по истории всё более смещаются методологически именно к изучению контекста. От различий описания контекста будет принципиально различаться и описание того явления или субъекта, вокруг которого реконструируется контекстное пространство. Возьмем позднесоветскую версию репрезентации 1920-х–1930-х гг., как череды триумфальных побед, и деятельность Крупской в системе Наркомпроса также окажется великими победами на ниве образования. При взятии современной версии репрезентации этой эпохи, трактуемой в парадигме теории тоталитаризма, и Крупская окажется одним из акторов тоталитарной политики СССР в образовании. Наша задача состояла в том, чтобы уйти от идеологических крайностей и попытаться реконструировать эпоху через призму интеллектуальной истории, представить контекст жизни и деятельности Крупской через раскрытие циркулирующих в педагогическом сообществе идей. Предполагается, что одни идеи всегда противостоят другим идеям, а соответственно, требуется выявить существо идейного соперничества внутри советской педагогики в 1920-е–1930-е гг.

Форсированная ликвидация безграмотности

Уинстону Черчиллю часто приписывалась фраза о Сталине «Принял страну с сохой, а оставил с атомной бомбой». Однако подтверждения, что английский премьер произносил нечто подобное, не находится. Слова о сохе и атомной бомбе, как принято считать сегодня, могли являться перефразом слов Исаака Дойчера о деревянном плуге и ядерном реакторе. Но, в сущности, вопрос об авторстве не столь важен, а важно то, что, действительно, за кратчайший срок был совершен величайший технологический прорыв, который бы не мог быть осуществлён без соответствующей модернизации в сфере образования. «Чудом» было оценено, что в еще недавно аграрной стране в кратчайшие сроки был реализован атомный проект и заложены основания для советского первенства в космической гонке. «Чудом» стало превращение за два поколения СССР из полуграмотной страны в самую читающую страну в мире.

А ведь это было не просто увеличением доли грамотных, а сменой типов мышления. Письменная культура связана с логическим, рациональным мышлением, тогда как дописьменная выстраивается не на логике, и на рацио. Ментальная трансформация, о которой идёт речь, произошла в России и вовсе за одно поколение, тогда как в мире имела сравнительно длительную эволюционную развёртку.

Тренд всеобщего образования к началу XX столетия являлся уже очевидным для всего мира. Ряд ведущих в технологическом отношении западных государств приближались уже к стопроцентным показателям. В Российской империи, согласно данным всероссийской переписи, на 1897 г. грамотным являлось только 27% населения. Среди мужчин этот показатель был несколько лучше, но не принципиально – 39% грамотных¹. Была ли перспектива изменения ситуации с образованностью населения в рамках модели Российской империи? На этот счёт ведутся споры. Число грамотных, безусловно, росло, но росло ни теми темпами, чтобы участвовать в технологической гонке с другими странами. Накануне революции 1917 г. доля грамотных в России со-

¹ Статистический ежегодник России. 1913 г. СПб.: ЦСК МВД, 1914; Kahan A. Russian economic history: the nineteenth century. Chicago: University of Chicago Press. 1989. P. 244.

ставила, по минимальным оценкам, 30%¹, по максимальным — 45%². Соответственно, в первой версии за двадцать лет рост удельного веса грамотных составил всего 3%, во второй — 18%. Даже если это были 18%, для России такая динамика сулила в перспективе большие неприятности. Идя вперёд такими темпами, Россия бы смогла достичь всеобщей грамотности, только к началу 1980-х гг.

Особенно угрожающими были статистические данные по грамотности среди призывников в армию. На 1914 г. — год начала Первой мировой войны — из всех призывников не умели читать и писать 32,2% человек, почти треть³. В тоже время в Германии, с которой пришлось вести войну, грамотность военнослужащих была стопроцентной. А Первая мировая война представляла уже тот тип войн, для ведения которой нужны были не просто грамотность, а технические знания на уровне солдат. В перспективе будет Вторая мировая война — война моторов и скоростей, и подойти к ней с существующим уровнем грамотности населения означало бы большие проблемы.

Перенесемся теперь в 1926 г. — время всесоюзной переписи. К тому моменту реализовывалась уже более шести лет политика ликвидации безграмотности. Тем не менее показатели грамотности оставались еще критичными — 51% грамотных, т. е. почти половина неграмотного населения. Это было меньше не только, чем в европейских странах всеобщей грамотности, но и, например, чем в Турции. Статистика от 1926 г. показывает сколь велика была инерция архаического типа жизни, как тяжело преодолевались традиции безграмотности.

Но к началу Второй мировой войны Советскому Союзу задачу ликвидации безграмотности удалось решить. По данным переписи 1939 г., доля грамотных в населении СССР приближалась уже к 90%. Осуществить это удалось в значительной степени за счет жестких методов мобилизации, режима «чрезвычайщины». Далеко не все взрослое население желало обучаться грамоте, и демократический подход в борьбе с безграмотностью был бы, очевидно, неэффективен. Теория демо-

¹ Уткин А. И. Первая мировая война. М.: Алгоритм, 2001. С. 19, 20; Вергасов Ф. Россия и Запад. Формирование внешнеполитических стереотипов в сознании российского общества первой половины XX века. М., 1998. С. 310; Богданов И. М. Грамотность и образование в дореволюционной России и в СССР. М.: Статистика, 1964. 198 с.

² Вернадский У. Г. Русская история. М.: АГРАФ, 1997. С. 245.

³ Рашин А. Г. Население России за 100 лет (1811—1913). М.: Госстат, 1956. С. 304.

кратизации сферы обучения, с которой выступали ещё до революции Крупская и другие марксисты, с самого начала вступала в противоречие с реальной повесткой задач, с которой столкнулась Советская Россия. И то, что удалось сделать большевикам в плане ликвидации безграмотности, уже одно заслуживает того, чтобы исторической деятельности Крупской и других ликбезовцев была вынесена высокая оценка с позиций их роли в истории России. Хотя, конечно, на чаше весов окажутся и гири, которые потянут в другую сторону, но, вероятно, они не перевесят позитивной стороны организации форсированного овладения грамотой.

Национальное измерение Ликбеза

Была в политике ликвидации безграмотности и ещё одна компонента, о которой сегодня часто забывают, но являвшаяся одной из ключевых – национальная. При анализе уровня грамотности среди отдельных этносов СССР возникала вопиющая картина национального неравенства, противоречащая интернационалистскому позиционированию советского государства.

Например, по переписи 1926 г. доля грамотных среди еврейского населения составляла 72,3%, что было значительно выше среднего по стране уровня. Высокий сравнительно уровень грамотности был среди финнов и прибалтов. Следствием этого оказывалось то, что именно представители этих этносов имели больше шансов оказаться на управленческих должностях, что вызывало зачастую недовольство и подозрения со стороны представителей других этнических групп. А вот, как выглядели, по переписи 1926 г., показатели грамотности среди восточнославянских народов – у русских 45,1%, украинцев – 41,3%, белорусов – 37,3%. Среди народов условно «восточной периферии» степень грамотности среди населения оставалась на уровне средневекового общества: у казахов – 7,1%, якутов – 6,3%, народов Дагестана – 5,9%, киргизов – 4,6%, узбеков – 3,8%, чеченцев – 2,9%, таджиков – 2,3%, туркменов – 2,3%, чукчей – 0,7%. И эти цифры неплохо было бы напомнить в ряде суверенных государств «ближнего зарубежья», в школьных учебниках которых создается миф о колониальной поли-

тике советской власти в регионах. Диспаритеты грамотности среди отдельных этносов СССР подразумевали, что политика ликвидации безграмотности была, таким образом, ещё и политикой преодоления фактического национального неравенства¹.

Понятно, что ни одна политика не может быть осуществлена без ресурсов. Ресурсы у государства, даже самого богатого, всегда ограничены. Всегда существует выбор — на что и в каком объеме расходовать средства. Увеличивать расходы на образование, означает предпочесть образование другим сферам. Этот выбор по большому счету — аксиологический. В структуре расходов государственного бюджета на 2018 год на образование выделялось 4,86 % суммарных расходов. Вероятно, выделить больше не позволили обстоятельства — необходимость укрепления обороны, поддержки правоохранительных органов, решения проблем ЖКХ и пр. Но понятно, вместе с тем, что и в стратегической перспективе сверхвысокие задачи осуществления прорыва в образовательной сфере при таком уровне финансировании не решить.

Образование как стратегический приоритет

Обратимся теперь к статистике расходов на образование того времени, когда этот прорыв, заключающийся в форсированной ликвидации безграмотности, действительно, состоялся. В 1926 г. расходы на образование в структуре государственных расходов СССР составили 12,36%, в 1927 г. — 11,96%, в 1928 г. — 12,42%, в 1929 г. — 12,78%, в 1930 г. — 13,37%². Сумасшедшие по нынешним временам цифры! А между тем, это было время начало индустриализации, это было время актуализации угрозы новой войны (разрыв в 1927 году дипломатических отношений с Великобританией). Деньги, таким образом, было куда направлять, но образование оказалось в приоритете. Это было стратегическое вложение и, как показало время, оно себя полностью оправдало.

¹ Всесоюзная перепись населения 1926 года. Т. 9–11, 14–17. М.: ЦСУ Союза ССР, 1928–1929; Всесоюзная перепись населения 1939 г. Основные итоги. М.: РАН. 1992. С. 83.

² Дьяченко В. П. История финансов СССР (1917–195 гг.). М.: Наука, 1978. 495 с.; Барсенков А. С., Вдовин А. И., Воронкова С. В. История России XX – начала XXI века. М.: Эксмо, 2006. С. 330, 400.

И еще одно сравнение эпох в истории образования, которое будет не в пользу современной системы – сравнение оплаты труда и статуса работников образовательной сферы. Для понимания положения работника образования в структуре общества целесообразно сравнить получаемые заработные платы того же времени по разным сферам деятельности. Материалы для такого сравнения предоставляют опубликованные сведения из служебной председателя Моссовета М. Яснова по результатам выборочного обследования москвичей. Они относятся к более позднему времени, чем исследуемая нами эпоха – апрель 1952 г., но позволяют понять общую тенденцию в зарплатных приоритетах государства¹.

Таблица 1

Зарплаты по ряду профессий в Москве (апрель 1952 г.)

Профессия, профессиональная категория	Минимальная (или нормированная) зарплата в рублях	Максимальная зарплата в рублях
курьер	235	410
сторож	250	335
швейцар	260	
ткачиха	400	735
грузчик	350	800
продавец	410	
официантка	475	
буфетчица	485	
инженер	500	1800
слесарь	600	700
шофер	675	
врач	700	1000
начальник отдела	740	3500
сотрудник МГБ	750	
полковник	750	
журналист	890	
режиссер	1000	

¹ «Итоги выборочного обследования квартиросъемщиков в домах, оборудованных центральным отоплением, водопроводом, канализацией, горячим водоснабжением, ванной и газом» для ЦСУ СССР Старовскому от председателя Моссовета М. Яснова по результатам выборочного обследования москвичей в апреле 1952 года [Электронный ресурс] // Сталинская статистика без грифа «секретно» - зарплаты 1952 года. URL: <https://burckina-faso.livejournal.com/501754.html> (дата обращения: 04.02.2019).

Профессия, профессиональная категория	Минимальная (или нормированная) зарплата в рублях	Максимальная зарплата в рублях
директор	1000	4000
зам. министра	1360	3500
зав. отделом МК ВКП (б)	1800	
управляющий трестом	2000	
архитектор	2300	
капитан футбольной команды	3000	
учитель	600	760
преподаватель	500	
доцент	1600	3200
профессор	1750	7050

Зарплаты московской профессуры в сталинские годы были, таким образом, выше зарплат заместителя министра. Это показатель оценки значимости профессорского труда в те тяжёлые годы.

Но откуда взялись такие расценки? Они, в сравнительном эквиваленте, были беспрецедентны даже для статусного высшего образования Российской империи. Для ответа на вопрос о причинах сверхвысокой зарплаты сталинских профессоров, обратимся вначале к нормам учебной нагрузки. Согласно положению от 1930 г., объем учебной нагрузки составлял 360 часов для профессоров, 390 — для доцентов, 480 — для ассистентов¹. Примерно такие же нормы существуют сегодня в большинстве стран мира. Предполагается, что преподаватель вуза ведет помимо учебной еще и научную деятельность, предполагается, что он качественно, на современном материале, готовится к лекциям. Но, вопреки мировой практике, объемы учебной нагрузки для профессорско-преподавательского состава в большинстве вузов современной России принципиально выше — 800–900 часов. Откуда же взялись такие «дикие» объемы нагрузки вузовских работников в России? Дело в том, что при дефиците профессорско-преподавательских кадров в 1920-е–1930-е гг. по призыву властей профессора и доценты брали на себя по две ставки. Это была чрезвычайная мера в условиях кадрового голода. Но, как известно, многое из вводимого в качестве «чрезвычайного» оказывается со временем естественным. Двойная нагрузка предполага-

¹ Собрание постановлений и распоряжений правительства СССР. 1930. М.: 1930. № 44. С. 829.

ла, соответственно, и двойную заработную плату. Прошли годы — объемы нагрузки остались прежние, но только теперь в рамках одной ставки и, соответственно, уже при иных объемах заработной платы.

Впрочем, помимо заработной платы были и иные средства материального и нематериального стимулирования работников вузов. В частности, лицам, имеющим ученую степень, на основании Постановления ВЦИК и СНК РСФСР от 20 августа 1933 г. «О жилищных правах научных работников» давалось право на дополнительную отдельную комнату под кабинет, или дополнительную жилплощадь не менее 20 кв. метров на каждого.

Теория отмирания школы

Многие современные идеи реорганизации образования, которыми так пугают учителей, циркулировали в общественном дискурсе и активно внедрялись на практике после Революции. Через сто лет, как будто были извлечены из сундуков старые платья, которые вновь стали модными. Различие в ценностях и целях, казалось бы, исключали какое-либо подобие. Сто лет назад реформы образования осуществлялись под проект создания коммунистического общества. Сегодня реформы ориентированы на совершенно иную, противоположную по базовым принципам коммунистической, модель общественного устройства. При этом расхождении предлагался очень похожий пакет методов, в соответствии с которыми виделась перспектива школы будущего.

Большевики первоначально были крайне критично настроены в отношении классической модели школьного образования. Гумбольдтовская модель школы безнадежно устарела — об этом говорили в свое время большевики и об этом же по прошествии ста лет говорят современные сторонники преобразований. Классической школе и действительно можно было еще сто лет назад предъявить серьезные претензии.

Уже в 1918 г. П. Лепешинским совместно с В. Познером был разработан вариант школьной реформы, предполагающий трансформацию классической школы в школу-коммуна¹. Проект горячо поддерживал

¹ Ильин Г. Д., Цимхес Э. М. Об антиленинской теории «отмирания школы». М.: Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1931. 62 с.

Л. Шапиро, возглавлявший отдел реформы школы в Наркомате просвещения РСФСР. Классы, сообразно с новой моделью школы, отменялись, будучи заменены группами, объединяемые вне зависимости от возрастов, по степени освоения знаний. Устанавливался непрерывный учебный год с семидневной учебной неделей, что, по замыслу реформаторов, должно было стереть разграничение между учебой и жизнью. Традиционные плановые уроки отменялись или минимизировались в общей сетке учебного процесса, где приоритет отдавался неурочным занятиям. Как пережиток старорежимного прошлого отменялись домашние задания. Отменялись все виды экзаменов – вступительные, переходные, выпускные. Индивидуальные формы обучения должны были быть вытеснены групповыми. Отменялись и учебники – еще один из ненавистных символов старой школы.

Получила распространения концепция исторического отмирания школы. Перестроенная по принципу производственной коммуны школа уже не являлась бы школой в ее классическом значении.

Школа оценивается как производственная коммуна для молодежи, а школа в прежнем, буржуазном смысле слова, должна была уйти в прошлое. Снимались границы между школой и жизнью и в этом отношении, считали авторы концепта, о школе как отдельной институции говорить уже не приходилось. На уровне руководства Наркомпроса звучали призывы выбросить на свалку истории – классы, парты, уроки, расписание, учителей... Озвучивавший такую повестку руководитель отдела реформы школы Л. Шапиро, требовал скорейших преобразований. Учитель и ученик характеризовались, как «два раба старой системы». Учительско-ученическим отношениям, полагали сторонники преобразований, отныне пришел конец.

Реформы, говоря современным языком, имели и научное сопровождение. Концепцию отмирания школы активно поддерживал и развивал Институт методов школьной работы, являвшийся структурным подразделением Наркомата Просвещения. То, что против было подавляющее большинство учителей – в расчет не бралось.

Прошло время и оказалось, что без учебника, без учителя, без расписания, без классов практически невозможно. В 30-е гг. эксперименты свертываются и создается тип советской школы, который условно можно было бы определить как неоклассическую. Даже Крупская,

поддерживавшая многое из повестки реформ, со временем выступила с жесткой критикой теории «отмирания школы». «Сложилась, - писала она в 1931 г., — законченная мелкобуржуазная теория, которой мы своевременно не дали отпора. А она, так сказать, если не прямо, то косвенно отразилась весьма отрицательно на наших программах, на наших методах работы, внесла много прожектерства и оторвала в практике теорию от реальной почвы. Знать ребят, изучать возрастные особенности совершенно необходимо. Мы должны по этой теории, взятой в целом, ударить, мы должны ее до конца разоблачить и должны не пускать ее в школу, потому что она разрушает нашу школу, мешает организации»¹.

Теория и практика в образовательном процессе: проблема соотношения

Сегодня, говоря о реформе в образовании, первым номером, с чего следует начинать, провозглашается увеличение объема и качества практических занятий. Соединить обучение с практикой — задача, которая ставится применительно ко всем ступенькам образования. Практикоориентированный подход стал едва ли не ключевой идеологемой реформ.

Но повсеместный в проекции школьных реформ разговор о переходе школы на практические рельсы, о соединении ее с жизнью имел место и в послереволюционной России. Критике, как признаку старорежимной школы, подверглась система обучения детей теоретическим абстракцией. Такой метод был заклеямен как схоластический. Широко популяризировался зарубежный опыт, в рамках которого обучение соединялась с практикой или велось фактически через практику. Первую позицию, как безусловный авторитет обучения через практику, имел в СССР Дж. Дьюи. На него перестали ссылаться только после того, как он однозначно поддержал позицию Л. Д. Троцкого. Развивались идеи

¹ Крупская Н. К. Вооружить подрастающее поколение систематическими знаниями [Электронный ресурс] // Крупская Н.К. Обучение и воспитание в школе. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9A/krupskaya-nadezhda-konstatinovna/obuchenie-i-vospitanie-v-shkole#> (дата обращения: 04.02.2019).

трудоу школы. И если Крупская понимала феномен трудовых школ в расширительном значении, то большинство — упрощенно в смысле ее практикоориентированности.

Но практика является производной от теории и без теоретического уровня не существует. Соответственно, перегибы с практикой вызывали оппонирование и со стороны методологов, и со стороны педагогов. Против этих перегибов выступал, в частности, выдающийся педагог Пётр Каптерев. Являясь одним из разработчиков теории трудового воспитания, он был принципиальным противником профессионализации школы. Да, признавал он, «отвлеченная и мертвая книжность вредна», но «грубый утилитаризм и мастеровщина в школе еще вреднее». Эта позиция являлась своеобразной манифестацией против американизации советской школы.

К тому же установка на приоритетность практики вступала в противоречие с еще более значимой установкой — овладение массами марксистской теории. Получалось, что запрещалась только «буржуазная теория», тогда как «социалистической теории» должен был быть дан «зеленый свет». Но это уже подразумевало совершенно иную методологию обучения, которая была ближе к классической школе, с изменением не сути метода — от теории к практике, а теоретический контент.

Концепт свободного воспитания и реалии школьной жизни

Еще одним китом новой революционной педагогики являлся концепт свободного воспитания ребенка. Активным его поборником ещё до революции выступала Крупская. Но и сегодня в педагогике вновь распространяется точка зрения о выстраивании педагогической деятельности от потребностей и желаний ребенка. Это положение позиционируется сегодня как нечто само собой разумеющееся, хотя методологически, как минимум, не бесспорно. Идти ли от потребностей ребенка, или вести ребенка к общественному идеалу — давнишний спор между разными школами педагогики. Русская педагогика, в отличие от американской, преимущественно развивалась исторически в рамках второй парадигмы.

Так, выдающийся российский педагог Пётр Лесгафт описывал принцип обучения — от потребностей ребенка следующим образом. Вначале ребенок получает конфетку, потом конфетку с ромом, потом ром без конфетки¹. Деградация личности в результате потакание потребностям ребенка оказывается программируема. И разве не это ли самое происходит сегодня, и не в педагогике ли следует искать глубинные факторы этой деградации.

Однако в послереволюционный период в России на волне революции доминировали идеи положить принцип свободы в основу образовательной деятельности. Одним из наиболее ярких пропагандистов свободного воспитания выступал известный педагог и общественный деятель Константин Вентцель. Ещё в 1917 г. он выступает с «Декларацией прав ребенка». Особого внимания в ней заслуживают два положения: «4. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться, и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни, причем государство и общество должны заботиться о том, чтобы никакие перемены в этом отношении не повлекли за собою ухудшения в материальных условиях жизни ребенка. 6. Ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения. Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидуальностью»².

Субъектность ребёнка доводилась, таким образом, в теории Вентцеля до права ухода от родителей, если он их сам оценивал в качестве плохих воспитателей, и права не посещать образовательное учреждение, если ему покажется, что оно умаляет его индивидуальность. Хочет ребенок ходить на урок, не хочет — это его дело ребенка и надо ему предоставить в этом полную свободу. Только будучи свободной личностью, полагал Вентцель, ребенок будет развиваться. Понятно, что ни к

¹ Памяти П. Ф. Лесгафта: сб. ст. / под ред. Е. Н. Медынского. М.: Физкультура и спорт, 1947. 124 с.

² Вентцель К. Н. Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка. М.: Типография тов-ва Кушнерев и К, 1918. С. 12, 13.

чему иному, как к социальному обвалу такой прыжок в «царство свободы» привести не мог. Впрочем, сам Вентцель, приглашенный было к работе в Наркомпрос, через некоторое время был обвинен в толстовстве и отстранен от образовательной деятельности.

Уже к середине 1920-х гг. стало ясно, что на базе теории свободного воспитания развитие школьного образования в стране, решающей задачи форсированной модернизации, крайне проблематично. Методики, связанные с принятием концепта свободного воспитания, свертываются. В 1926 г. научно-педагогическая секция Государственного ученого совета при Наркомпросе, с участием Крупской, выносит отрицательное заключение в отношении деятельности школ Монтессори. Теория свободного воспитания Монтессори подверглась критике за неправильные представления о содержании детской возрастной эволюции, недоучет значения воображения и игры, мистицизм, витализм и другие идеологические прегрешения. Эксперименты организации обучения через парадигму свободы начинают свертываться. И дело тут состояло не в запрете темы свободы в пользу тоталитарности, а в возвращении к классическим лекалам педагогики с советскими привнесениями, такими, как, в частности, акцентировка на ценностях коллективизма, идея трудовой школы и др.

Проектное обучение и опыт его внедрения в СССР

Проектное обучение — только ленивый сегодня не говорит об этом. Слово проект прочно вошло в массовый разговорный лексикон. При этом понимания, что такое проект, и знаний принципов формирования проектов — огромный дефицит. Примерно тоже самое было и в 1920-е гг. Метод проектов, равно как Дальтон-план и лабораторный метод, было предписано Наркомпросом внедрять в практику школьного обучения. Причем, речь не о внедрении, дополняющем основные методы, а в качестве методов базовых. Шли ссылки на успехи американской, прежде всего, дьюистской педагогики. Однако помимо Крупской — горячей приверженке проектного обучения и еще нескольких энтузиастов, знающих зарубежный педагогический опыт, никто представлений о сути метода проектов не имел.

В итоге за проектный подход могли выдаваться совершенно разные приемы, как правило, не имеющие ничего общего с настоящим проектным подходом. Обнаруживалось, между тем, при проверках, что школьники имеют фундаментальные пробелы в знаниях, в том числе касающиеся базового для элементарно-культурного человека когнитивного багажа. То, что от всех этих методов с середины 1930-х гг. руководство сочло целесообразным отказаться, говорит не столько о непросвещенности этого руководства, сколько о пробуксовке использования нового методического инструментария в подавляющем большинстве школ.

Критика школы знаний

Одной из составляющих критики классической гумбольдтовской модели школы сегодня является критика ориентации обучения на освоение знаний. Школа-знаний, заявляют сторонники реформ, катастрофически устарела. Используется довод, что при переходе к информационному обществу, а в перспективе – и к обществу цифровому – знания утрачивают прежнюю ценность, так перестают быть дефицитом и их легко получить. Соответственно, следует учить не знаниям, а навыкам.

Но ведь в 20-е гг. XX в. говорилось примерно тоже самое. Старорежимная школа-знаний устарела. Механическое зазубривание информации учащимся лишено какого-либо смысла. Следует учить не готовым знаниям, которые можно получить из книг и практического жизненного опыта, а необходимым для человека умениям. В этой собственной логике и находилась ликвидация предметов и учебников. Предметы замещались комплексами и метапредметными связями, учебники – разного рода рабочими книгами, неклассическими учебниками, создаваемых в виде газет и журналов.

Но не получилось. Выяснилось, что без фундаментальных знаний не будут сформированы простейшие умения, не будут выработаны элементарные знания. Стали восстанавливаться предметы, возрождается система учебников в их классическом формате.

С ЕГЭ в Российскую Федерацию пришла захлестнувшее образование волна тестирования. Натаскивание на тесты как подготовка к вы-

пускным экзаменам низвергло значение всех других методов, свело на нет все разработки в теории и практике педагогики. Безусловно, мода на тесты пришла в современную Россию из США. Там различные виды тестирования учащихся существуют давно. Но и в Соединённых Штатах сегодня на самом высоком уровне раздаются голоса против тестирований, делаются заявления, что система тестов ведет к деградации американской нации.

В СССР также был период увлечения тестами — 1920-е — первая половина 1930-х гг. С помощью тестов пытались диагностировать творческие способности. Выяснилось, что способных среди общей школьной массы — всего около 3%. Это было скандалом. Родители требовали перестать тестировать детей. Тестирование у самих детей вызывало страх и формировало отвращение к учебе. В итоге с 1936 года применение в школах тестовых методов запрещалось. Они вновь стали легитимизироваться только с конца 1970-х гг. Среди противников тестирований была и Крупская, видя в них форму бюрократического контроля, создающего эрозию мотиваторов школьников к учебе.

Триумф и разгром школы педологии

Сегодня широкое распространение имеют идеи создания некоей науки о ребенке, по отношению к которой педагогика будет иметь подчиненное значение, как практика в отношении теории. Чаще всего в таком качестве фигурирует возрастная психология. Эти идеи практически выразились в создании институций школьных психологов. Предполагалось, что педагоги будут организовывать учебный процесс, индивидуально дифференцируя его, в соответствии с советами психологов.

Но ведь нечто очень похожее имело место в еще большей степени инфраструктурной развитости в советской школе конца 1920-х — начала 1930-х гг. Роль особого научного учения, стоящего над педагогикой, отводилась тогда педологии — буквально науке о ребенке. Это был особый междисциплинарный концентрат, объединяющий инструментарий психологии, физиологии, социологии¹. В педагогических ин-

¹ Блонский П. П. Педология: учебник для высших педагогических учеб. заведений. М.: Гос. учеб.-пед. изд.-во, 1936. 336 с.

ститутах готовили педологов, открывали педологические кафедры и факультеты. Одним из главных инициаторов развития педологии выступала именно Крупская. Существует даже точка зрения, что осуждение педологов в 1936 г. имело исключительно персональный подтекст, будучи направлено непосредственно против Крупской.

Но среди сторонников педологии и помимо Крупской было много влиятельных фигур среди политиков и ученых. Основоположником российской школы педологии принято считать выдающегося русского ученого академика В. М. Бехтерева. При создании еще в дореволюционное время бехтеревского Психоневрологического института среди его отделов был и педологический. Далее Бехтеревым на основе частных пожертвований был создан Педологический институт. Была разработана широкая повестка вопросов, связанных с развитием ребенка, включая и педагогические вопросы, например, «рефлексология труда», «рефлексологическая педагогика», «рефлексологический метод в обучении грамоте».

После революции педология получает целевую поддержку со стороны государства. В Петрограде в 1921 г. учрежден Педагогический институт социального воспитания нормального и дефективного ребенка, переименованный через три года в Институт педологии и дефектологии. В Москве в том же 1921 г. были учреждены сразу три педологические институции: Центральный педологический институт, психолого-педологическое отделение Второго МГУ, Медико-педологический институт. На состоявшемся в 1923 г. I Всероссийском съезде по психоневрологии был провозглашен призыв создания «нашей советской педологии». Педологические идеи начинают распространяться и на региональном уровне. «Педологический журнал» был учреждён, в частности, в Орле.

Критически относился к созданию новой науки Иван Павлов, но и он не чуждался входить в президиумы педологических конференций и слетов. Среди теоретиков новой советской педагогики видным разработчиком и популяризатором педологических идей выступил Павел Блонский. Он стал автором ряда книг по педологии, воспринимаемых советскими педологами в качестве классических. Крупская высоко ценила Блонского и не единожды положительно отзывалась о его работах. После выхода Постановления ЦК с осуждением педоло-

гических извращений, Блонский написал на имя наркома просвещения Бубнова письмо, в котором выражал свое несогласие с решением Центрального Комитета. Возможно, такая немыслимая дерзость определила столь же нестандартную реакцию властей — Блонского по делу педологов не тронули.

Апогеем увлечения в СССР идеями педологии стал проведенный на базе Второго МГУ в конце 1927 — начале 1928 г. Первый педологический съезд. В президиум съезда помимо Крупской со стороны власти были выдвинуты Н. И. Бухарин, А. В. Луначарский, Н. А. Семашко. «Педология по самому существу своему материалистична, — говорила с трибуны съезда Крупская. — ...Уже то небольшое, сделанное педологией в деле разработки методов обучения и образования, показывает, какие тут имеются громадные перспективы, как значительно можно при применении педологического подхода облегчить учебу, как много можно достигнуть в воспитательном отношении». Характерно, что выступления Надежды Константиновны по педологии в ее собрания сочинений включены не были, так как получалось бы, что вдова Ленина поддерживала «буржуазные педологические извращения»¹.

Ярко в пользу педологии говорили на съезде также Н. И. Бухарин и А. В. Луначарский. Бухарин использовал формулу, что соотношение педологией и педагогикой должно стать соотношением теории и практики. Он даже называл педагогику «служанкой педологии». При этом, впрочем, Николай Иванович оговаривался, что «служанка» может сама, исходя из своих практических потребностей, ставить задачи перед научной теорией. Луначарский, как нарком Просвещения, ставил задачу создания сети научно подготовленных педологов. Кроме того, он считал необходимым и в рамках подготовки педагогов ввести предмет педологии, дабы «в мозгу каждого учителя» жил «крепкий педолог».

В 1933 г. при участии Крупской и Блонского было разработано постановление Наркомпроса РСФСР по педологической работе, ставящее задачи внедрения педологии в массовую школу. Запускается в широкий оборот лозунг — «Каждой школе — педолога». Началось массовое педологическое тестирование детей. Вот оно-то и вызвало, прежде всего, рез-

¹ Крупская Н. К. Из речей на I педологическом съезде // На путях к новой школе. 1928. № 1. С. 3–10.

кое недовольство со стороны населения. По результатам обследований дети распределялись по классам, дифференцируемым по умственным способностям. Многие подростки оказались отнесены к категориям с той, или иной степенью умственного отставания. То, что чаще всего — это были дети рабочих и крестьян позволило оценить педологические исследования буржуазной диверсией. С призывом защиты советских детей от экспериментов педологов выступила газета «Правда».

Внедрением педологии в школу были недовольны и учителя. Нередкими на местах являлись конфликты между педологами и педагогами. Вероятно, постановление 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» опиралось на широкий массив обращений с мест как от родителей, так и от учителей¹.

И в этой связи есть ещё одна опосредованная ассоциация с современными реалиями — появлением институтов школьных омбудсменов. Родительское сообщество забило тревогу — омбудсмены вмешиваются в воспитание. У них в руках оказывается право изъятия ребенка у родителей. Некоторые публицисты даже охарактеризовали происходящее как «электронный фашизм». Все это передает атмосферу, сложившуюся в результате появления на местах институции педологов. Об изъятии детей у родителей речи тогда не шло, но вынесение приговора детям в их умственной неполноценности — штампе на всю жизнь — такая перспектива тогда нависла над советским обществом.

А содержались ли, в действительности, в педологии идеологические угрозы для советской системы идеологии? Попытаемся в этом разобраться.

Как и сегодня, большое внимание в 1920-е гг. в рамках общего замысла строительства нового человека и тогдашней легитимности евристических изысканий уделялось поиску одаренных детей. Но фиксация того, что существуют «избранные» дети, означает, что существуют и дети «посредственные», а также дети «аутсайдеры». Но как, в таком случае, быть с идеями социального равенства? Зачем, вообще затевалась Революция, если теперь утверждается, что дети должны быть поделены по их природным способностям?

¹ Постановление ЦК ВКП(б) от 04.07.1936 «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zaki.ru/pagesnew.php?id=1933> (дата обращения: 04.02.2019).

В торпедировании идеи социального равенства и была обнаружена угроза педологии для советского строя. Внутри педологии, в действительности, оппонировали друг другу два течения — социогентистское и биогентистское. Первое связывало формирование характера ребенка и его способностей с социальной средой, второе — с биологической наследственностью. Блонский, в частности, представлял именно направление биогентистов. Биогентистом можно было бы квалифицировать и самого основоположника педологии Грэнвилл Стенли Холла, считавшую ее лишь разделом генетической психологии. Еще более усиливал биогентистскую линию Э. Мейман, добавлявший к фактору генетической психологии факторы физиологические и антропологические. Раскрытие логики биогентизма приводило вообще к необходимости пересмотра системы единой школы. Обладая разной наследственностью, разные дети, согласно логике биогентистов, должны были обучаться в различающихся по программам обучения и применяемым методам учебных заведениях. Не удивительно, что развитие биогентистского направления педологии в СССР рано или поздно должно привести к обвинениям в фашизме. После прихода национал-социалистов к власти в Германии такое обвинение в перспективе угроз борьбы с фашистским врагом последовало достаточно быстро. Начало Гражданской войны в Испании, создание Антикоминтерновского пакта постановление «О педологических извращениях...» в СССР — события 1936 г., связанные единой логикой. Впоследствии по тем же самым мотивам — биологическая легитимизация превосходства одних над другими подверглась разгрому в СССР генетика. В генетике, как это не парадоксально прозвучит сегодня, увидели покушение на фундаментальные основы демократии¹.

Марксистская версия педологии могла бы в принципе развиваться в рамках социогентистского направления. То, что социальная среда формирует человека — это положение социогентистской педологии

¹ Балашов Е. М. Последние годы советской педологии: политический аспект // Россия. Век двадцатый: сборник статей к 95-летию д-ра ист. наук В. М. Ковальчука. СПб.: Нестор-История, 2011. С. 291–313; Баранов В. С. Педологическая служба в советской школе 20-30-х // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 109; Петровский А. В. Запрет на комплексное исследование детства // Репрессированная наука. Л.: Наука, 1991. С. 126–136; Родин А. М. Из истории запрета педологии в СССР // Педагогика. 1998. № 4. С. 94, 95. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность. М.: Знание, 1991. 80 с.

было весьма близко антропологическому дискурсу марксизма. Но в применение к советской школе соответствующего времени педологическая акцентировка фактора социальной среды также содержало определенные угрозы. Получалось, что воспитанные в рабочих и крестьянских семьях дети запрограммированы в школах на отставание от детей представителей привилегированных классов. К тому же опросы и тестирования, проводимые педологами, подтверждали фактическое неравенство на эмпирическом материале.

Эксперименты с психоанализом. Советский фрейд-марксизм

Российская школа пережила в конце 1980-х—1990-е гг. увлечение идеями сексуального просвещения школьников, полового воспитания подростков. Сфера школы оказалась затянута в воронку «сексуальной революции». Маститые психологи объясняли необходимость сексуального просвещения преодолением комплексов подросткового возраста, ссылались на сделавшего враз сверхпопулярным Зигмунда Фрейда. К счастью, на высшем властном уровне вовремя одумались, и целевая сексуальная пропаганда среди подростков в школах была свернута. Но нечто подобное пережила и советская послереволюционная школа.

Фрейдизм в послереволюционный период получил бешеную популярность в левом спектре советской политической элиты. В поддержку использования в СССР методологии психоанализа выступали Л. Д. Троцкий, Н. И. Бухарин, К. Б. Радек, Е. С. Варга. Предлагалось широкое внедрение психоаналитического подхода в педагогическую практику¹. Троцкий, как известно, хорошо знал фрейдизм и даже посещал лекции Фрейда в Вене. Льву Давидовичу принадлежала идея соединить фрейдизм и павловскую теорию об условных рефлексах. Он даже написал в 1923 году академику Павлову письмо с изложением

¹ Эткин А. М. Лев Троцкий и психоанализ // Нева. 1991. № 4. С. 183–90; Эткин А. М. Эрос невозможного: История психоанализа в России. СПб.: Медуза, 1993. 463 с.; Эткин А. М. От психоанализа к педологии (из истории советской науки о человеке) // Человек. 1990. № 1. С. 20–30.

ем сути этого проекта. Но Павлов относился к учению Фрейда крайне враждебно и считал его лженаукой. «И Павлов, и Фрейд, — рассуждал Троцкий, — считают, что дном «души» является физиология. Но Павлов, как водолаз, спускается на дно и кропотливо исследует колодезь снизу вверх. А Фрейд стоит над колодцем и пронизательным взглядом старается сквозь толщу вечно колеблющейся замутненной воды разглядеть или разгадать очертания дна. Метод Павлова — эксперимент. Метод Фрейда — догадка, иногда фантастическая. Попытка объявить психоанализ «несовместимым» с марксизмом и попросту повернуться к фрейдизму спиной слишком проста или, вернее, простовата. Но мы ни в каком случае не обязаны и усыновлять фрейдизм. Это рабочая гипотеза, которая может дать и несомненно дает выводы и догадки, идущие по линии материалистической психологии. Экспериментальный путь принесет в свое время проверку. Но мы не имеем ни основания, ни права налагать запрет на другой путь, хотя бы и менее надежный, но пытающийся предвосхитить выводы, к которым экспериментальный путь ведет лишь крайне медленно»¹.

Можно сказать, что Троцкий был идейным вдохновителем советского фрейдомарксизма. Его слова «Что же такое наша революция, если не бешеное восстание против стихийного бессмысленного биологического автоматизма жизни... во имя сознательного, целесообразного, волевого и динамического начала жизни?» были взяты в качестве эпиграфа Георгием Малисом к книге 1924 г. «Психоанализ коммунизма». В ней автор проводил ту мысль, что коммунизм удовлетворяет не только социальные — сознательные, но также и подсознательные устремления человека. Коммунизм и есть тот строй, который снимает, по мысли Малиса, психические комплексы человека, возникающие как противоречие между личным подсознательным и сознательным общественным. При коммунизме это раздвоение человека будет преодолено².

В СССР с чтением лекций приезжал и Вильгельм Райх, считавшийся основателем фрейдомарксизма на Западе. Его приезд состоялся в 1929 году, когда Троцкий уже был выдворен в Турцию, что указывает

¹ Троцкий Л. Д. Культура и социализм [Электронный ресурс]. URL: <https://www.marxists.org/russkij/trotsky/works/trotl981.html> (дата обращения: 04.02.2019).

² Маллис Г. Психоанализ коммунизма. Харьков: Космос, 1924. 87 с.

на наличие в верхах партии поддержки фрейдизма в разных нишах. Но все-таки это была преимущественно ниша лево-коммунистического сегмента.

За синтез марксизма одновременно и с педологией, и с психоанализом выступал Арон Залкинд, занимавший в 1920-е — начале 1930-х гг. ряд видных постов в системе советской науки и образования. Именно Залкинд являлся, в частности, автором «Двенадцати половых заповедей революционного пролетариата». Им в бурных полемиках, определенное время — с опорой на авторитет Троцкого, доказывалась непротиворечивость марксизма и фрейдизма, возможность считать фрейдистский метод — марксизмом в психологии. «Социальный динамизм (пластичность) человеческого организма, — перечислял Залкинд достижения фрейдизма, — психофизиологический монизм, исчерпывающий детерминизм всех биопсихических проявлений, и богатый фонд ценнейших революционно-практических советов по вопросам воспитания и перевоспитания человека — вот вклад, который внес фрейдизм в науку. В основе своей, как мы видели, этот вклад идеологически глубоко родственен марксизму»¹.

Можно сказать, что Залкинд относил к особой категории партийных ученых, имена которых сметает история вместе со сменой идеологических установок. Но обратимся к творчеству Льва Семеновича Выготского — его то имя точно пережило эпоху послереволюционного времени. «Для психолога, — писал он в 1926 г., — прежняя школа осуждена. В свете психоанализа мы можем прямо сказать, что педагогическая система создавала учительский невроз»². Выготский, таким образом, признавал достоверность фрейдистского метода психоанализа и давал с его позиций оценку состояния школы. Из его оценки логически следовала необходимость преобразования школы в фокусе решения проблемы преодоления детских комплексов, профилактики их возникновения.

Психоанализ составлял одну из базовых методологических компонент организации обучения в знаменитом Детском доме-лаборатории «Международная солидарность». Руководила детским домом Вера Фе-

¹ Залкинд А. Фрейдизм и марксизм [Электронный ресурс]. URL: <http://www.magister.msk.ru/library/revolt/zalka001.htm> (дата обращения: 04.02.2019).

² Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Работник просвещения, 1926. С. 365.

доровна Шмидт — жена знаменитого полярника, являвшаяся секретарем Русского психоаналитического общества и автором ряда статей по теории и практике психоанализа в применении к детям. Вильгельм Райх оценил проект образовательного учреждения «Международная солидарность» «первой в истории образования попытке наполнить теорию детской сексуальности практическим содержанием». А между тем, в Детском доме у Веры Шмидт проходили обучение дети представителей советской политической элиты первого уровня — Сталина — сын Василий, М. В. Фрунзе, Д. И. Курского, М. Л. Рухимовича, Ф. А. Сергеева (Артема). Как минимум, это свидетельствовало о крайне серьезном отношении в 1920-е гг. в СССР к фрейдизму.

Увлечение фрейдизмом было прервано в 1931 году, в связи с открытием кампании борьбы с буржуазными проникновениями в науку. Сталин в статье «О некоторых вопросах истории большевизма» призвал не допустить проникновения в науку «замаскированного троцкистского хлама», «троцкистской контрабанды». В качестве такой «контрабанды» и всплыл, прежде всего, фрейдизм. Появились публикации, в которых заявлялось о недопустимости проникновения в советскую школу «идеалистических фрейдистских извращений в педагогике».

Национал-большевики против лево-коммунистов. Дискуссия о патриотическом воспитании

Картина педагогической эпохи была бы не полной при умолчании особо острого вопроса — русская национальная тема в гуманитарном образовании. Сегодня она тоже стоит достаточно остро, вокруг нее ломаются копья между либералами и националистами. Сверхострой эта тема была и в педагогическом пространстве 1920-х — 1930-х гг. Сталкивались два течения внутри ВКП(б), первое из которых представляла лево-интернационалистскую платформу, второе — национал-большевистскую.

Крупская принадлежала к лево-интернационалистам, хотя и не к радикальной их части. И эта платформа первоначально явно доминировала и в Наркомпросе. При этом позиция большинства учителей могла бы быть охарактеризована как русско-патриотическая, что вызывало недовольство наркомпросовцев. Нарком просвещения Луна-

чарский резко критиковал Всероссийский учительский союз за стремление воспитывать у учащихся любовь к Родине. «Я не знаю, — заявлял нарком, — что разумеется под здоровой любовью к Родине. Что это значит? Поскольку дитя говорит на своем родном языке, оно к нему привыкает и его любит. Но значит ли это, что оно должно утверждать, будто русский язык самый лучший, а французский и немецкий никуда не годятся. Бросается в глаза нелепость такой постановки вопроса ... Нет, будем в этом отношении совершенно объективными и скажем — нужно воспитание интернациональное человеческое. Воспитывать нужно человека, которому ничто человеческое не было бы чуждо; для которого каждый человек, к какой бы он нации ни принадлежал, есть брат, который абсолютно одинаково любит каждую сажень нашего земного шара и который когда у него есть пристрастие к русскому лицу, к русской речи, к русской природе, понимает, что это иррациональное пристрастие..., которое отнюдь не нужно воспитывать»¹.

Грань русофобии переходили некоторые оценки российского прошлого, даваемые одной из наиболее влиятельной фигур в тогдашней советской науке М. Н. Покровский. «Предлагаю, — эпатировал он традиционное патриотическое сознание русского человека, — всегда писать название страны «Россия» именно так, в кавычках, настолько оно скомпрометировало себя за тысячелетнюю историю, в которой не было ни единого светлого пятна, а лишь угнетение собственного тёмного, дикого и забитого народа и подавление стремления к свободе других... «Российская империя» вовсе не была национальным русским государством. Это было собрание нескольких десятков народов... объединенных только общей эксплуатацией со стороны помещичьей верхушки, и объединенных притом при помощи грубейшего насилия»². Или, вот, другая типичная оценка Покровским истории России: «Российскую империю называли тюрьмой народов. Мы знаем теперь, что этого названия заслуживало не только государство Романовых, но и его предшественница, вотчина потомков Калиты. Уже Московское великое княжество, не только Московское царство, было тюрьмой наро-

¹ Луначарский А. В. О преподавании истории в коммунистической школе [Электронный ресурс] URL: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/o-prepodavanii-istorii-v-kommunisticheskoi-shkole> (дата обращения: 04.02.2019).

² Вдовин А. И. Русские в XX веке. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. С. 27.

дов. Великороссия построена на костях инородцев, и едва ли последние много утешены тем, что в жилах великоруссов течет 80% их крови. Только окончательное свержение великорусского гнета той силой, которая боролась и борется со всем и всяческим угнетением, могло послужить некоторой расплатой за все страдания, которые причинил им этот гнет»¹. И эти высказывания были легитимны. Никто не думал одернуть Покровского со стороны руководства партии. Не делала этого и Крупская.

Однако с середины 1930-х гг. вся русофобия в системе образования резко свертывается. Реабилитируется категория «патриотизм», восстанавливаются в правах герои дореволюционной российской истории. Троцкий из-за границы писал в этой связи о сталинском идеологическом термидоре. В учительской среде в целом произошедший поворот восприняли положительно. Положительно его восприняла и патриотическая часть русской эмиграции.

С середины 1930-х гг. система образования в СССР перешла системно на иные рельсы. Революционный педагогический эксперимент был завершен. Но нельзя сказать, что он прошел бесследно, не оставив следа. Сложившаяся в 1930-е гг. неоклассическая модель все-таки отличалась от модели классической, и эти отличия не в последнюю очередь задавались наследием революции.

Российские реформы образования в истории российской цивилизации

Образовательные системы фундаментально определяются положенной в их основание антропологической моделью. Как правило, эти модели корреспондируют с традициями национальной культуры, фактически каждая из которых дает свое специфическое прочтение, что есть человек. Однако бывали в истории и примеры, когда образовательные системы перестраивались на инокультурной платформе, в противоречие с выработанным исторически в соответствующей цивилизационной общности типом человека.

¹ Покровский М. Н. Историческая наука и борьба классов (Историографические очерки, критические статьи и заметки). Т. 1. М.: Соцэкгиз, 1933. С. 284.

Через периоды такого рода образовательных инверсий прошла, как минимум, трижды и Россия. Первый раз — это была петровская образовательная реформа, в ходе которой осуществлялся перенос в Россию европейской секулярной системы организации образования. В ходе этой реформы, с одной стороны, осуществлялся импорт научных достижений Запада, но, с другой, происходило разрушение идентичных, выработанных на базе православной культуры традиций. В итоге по прошествии времени был все-таки найден синтез между немецкой классической и русской православной моделью образования. На основе этого синтеза сложился особый тип российской педагогики девятнадцатого столетия. Его преимущества связывались с методологическим соединением воспитательной и развивающей компонент, недостаток — с сословной ограниченностью. При переходе к индустриальному обществу эта сословная ограниченность становилась угрозой в перспективе грядущих геополитических столкновений, войн моторов и всеобщей механизации вооруженных сил.

Новая образовательная инверсия приходится на послереволюционный период и соотносится с общими установками традиции нового человека и нового общества. Прежняя школа объявлялась школой эксплуататорской. Образовательная реформа соотносилась с волной русофобией и антиклерикализма. Антирусская и антиправославная пропаганда была направлена на ломку прежнего легитимного антропологического типа. Из образовательных инноваций особую популярность приобрели идеи и практики американской школы педагогики. Немецкое влияние прежней эпохи в сфере образования было заменено американским. Звучали слова о необходимости соединения американской деловитости с русским размахом. Посетивший Советский Союз основоположник теории прагматизма в педагогике Джордж Дьюи пришел в восторг, заявив, что именно в СССР нашли наилучшим образом воплощение его идеи.

Однако, американизация образования имела и естественные идеологические ограничители. Воспитание человека в соответствии с коммунистическими идеалами естественно не могло не отличаться от антропологии в рамках системы капитализма, тем более, такой страны как США — «Мекки буржуазности». Американские методики сочетались с коллективистским воспитанием, приводя к формированию принципиально иного типа человека.

В тридцатые годы эксперименты американизации в педагогике были свернуты. Происходит возвращение к классическим принципам построения образовательной системы в их советской модернизированной модификации. Созданную модель образования - высшего и школьного можно было бы определить как неоклассическое. В отличие от элитарного качественного образования периода Российской империи высокое качество становилось массовым, обеспечивалось для народа в целом. Советская неоклассическая система воспитания воспроизводила в значительной мере принципы православной системы воспитания и православной аксиологии, хотя и без обращения к Богу и даже напротив, с включением, компонент так называемого научного атеизма.

Новая ревизия в системе образования соотносилась с процессами десоветизации и распада СССР. Причем, попытки изменений начались первоначально в педагогике и только потом стали переноситься и на иные ниши общественных отношений. Деятельность педагогов-новаторов можно рассматривать (что не проводилось до сих пор) фазой предперестроечного дискурса. С началом перестройки казалось, что в сфере педагогики имеются все перспективы выдвижения нового слова, создания новой педагогической теории. Однако этого не произошло. Вместо поиска парадигмально нового возобладал вектор заимствования опыта «цивилизированных стран». Установка на о выразилась фактически в выхолащивании не только советского, но и российских цивилизационных накоплений. С.Г. Кара-Мурза небезосновательно считает, что имел место проект культурного инженеринга¹.

Создать из русского человека западноевропейца или американца не получилось и не могло получиться. Получилось другое – озверение и криминализация общества. Выпускники школ эпохи девяностых мечтали о карьере бандитов и проституток. С такой школой шанса на выживание у России не было. И только инерционность институтов образования и подготовленных в рамках советской парадигмы кадров удержала страну от полной энтропии. Парадоксальность ситуации состояла в том, что не готовность к изменениям, а неготовность к ним кадров в системе образования сыграла на данном историческом этапе во благо.

¹ Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо, 2000. 864 с.

О новой теории педагогики на этот раз речи не шло. Генерирование педагогических концептов вообще после периода оживления 1980-х гг. остановилось. В качестве базовой антропологической модели, как нечто само собой разумеющееся, была взята модель «человека экономического». Заимствования из опыта «цивилизованных стран» шло не столько на уровне теории, что показало бы достаточную архаичность заимствований, сколько на уровне технологий. Понятие образовательная технология прошла вошла в лексику новой волны реформ в сфере образования. При этом получалась, что технология существует сама по себе без системы ее порождающей. А между тем, большинство заимствуемых технологий были адаптивны к определенным мировым культурам и даже религиям. Нельзя было с успехом переносить технологии американской системы образования в отрыве от порождающей их протестантской культуры, или технологии сингапурской системы - в отрыве культуры конфуцианства.

Первоначально главным образцом для подражания выступали при реформировании образовательной системы в России, как и почти во всем, Соединенные Штаты Америки. Вхождение в Болонскую систему воспринималось как однозначный путь прогресса. В Болонскую систему вошли, тестирование по американскому образцу экзаменования в рамках ЕГЭ установили, однако прорыва России в образовательных рейтингах не произошло. Напротив, ее показатели, в сравнении с советским временем, продолжали снижаться. Стало возникать сомнение в отношении правильности избранных ориентиров для подражания. Обнаружилось, в чем, собственно, и не было большого секрета, что массовая американская школа имеет достаточно низкий уровень в решении задач интеллектуального развития учащихся. Ориентиры сменились. Широко популяризироваться стал опыт в сфере школьного образования Финляндии и Сингапура. То что он может быть не применим для России в силу цивилизационных причин, различия базовых ценностей, менталитета, понимания природы человека, оказалось за полем реформаторской повестки.

Между тем иллюзии западничества рассеивались. Курс на ресувенинизацию В. В. Путина оказался исторически соотнесен с действием сил российского цивилизационного самовосстановления. Президент Российской Федерации в Послании Федеральному Собранию 2012 г.

выдвинул тезис о России как государстве-цивилизации. Но из этого положения следует, что есть особая цивилизационно-специфичная российская экономика, российское социальное устройство, российский тип культуры. Это значит, что есть и российская цивилизационная модель образования, отличная от всех других моделей. Но в чем состоит эта модель? Кто ее и когда описал? Такой анализ – перспективная задача для историков, культурологов, педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Канонизация образа Крупской началась еще при жизни Надежды Константиновны и, естественно, была продолжена после смерти. Уже в 1939 г, фактически сразу же после смерти, начались работы по подготовке к изданию собрания сочинений Крупской. Возглавила работы ее многолетний личный секретарь Вера Соломоновна Дридзо. Вера Соломоновна – сама являлась историческим персонажем такого уровня, о жизни которых пишут книги. Дочь видного революционного и советского государственного деятеля, репрессированного по делу Еврейского антифашистского комитета, переводчица романов Михаила Булгакова, она была и первым биографом Крупской. Десятитомник педагогических сочинений Крупской увидел свет в конце 1950-х – начале 1960-х гг. Но это не было полным собранием сочинений, которое так и не увидело свет, ввиду наличие блока работ, которые можно охарактеризовать как «замолчанную Крупскую». Это – её статьи и выступления, вступающие в противоречия с генеральной линией партии, и таких противоречий было достаточно. Биография Крупской лакируется - учительница - марксистка, верная соратница Ленина, основатель пионерского движения. Корректируется и родословная Крупской. Уже в 1939 году состоялась первая художественная экранизация образа Крупской в фильме Михаила Ромма «Ленин в 1918 году» (роль Крупской сыграла Зинаида Добиная).

Подлинный культ Крупской был создан в хрущевские годы. Хрущев использовал образ супруги Ленина в целях создания определенного противовеса Сталину. Отношения Крупской со Сталиным были тяжёлые и, по-видимому, в политике десталинизации Хрущев хотел это использовать в своих интересах. Не признать прорыва в сфере образования в сталинские годы было нельзя, но можно было сказать, что во главе побед по ликвидации безграмотности стоял не Сталин, а Крупская и Луначарский. Кроме того и начавшийся при Хрущеве новый левый поворот делал особо востребованной именно такую

фигуру, как Крупская, стоящую на последовательно левых позициях. Крупская была убежденной атеисткой и разрабатывала рекомендации по совершенствованию системы атеистического воспитания в школе. Крупская была несогласна с усилением русской темы в идеологическом позиционировании СССР, видя в этом рецидивы великодержавного шовинизма. Все это коррелировало с хрущевским курсом.

Впрочем, в политике в сфере образования Хрущев от неоклассической модели школы, сложившейся в 1930-е гг., отказываться в пользу модели школы - коммуны побоялся. Неоклассическая система школы сыграла большую роль в обеспечении победы СССР в космической гонке с США и свертывать ее в пользу экспериментальной педагогики было бы странно. И, таким образом, главное в наследии Крупской — её педагогические идеи остались парадоксально табуизированы. Это не значит, что педагогические взгляды Крупской запрещалось изучать. Напротив, им посвящалось множество публикаций. Негласный запрет состоял на обозначение парадигмы проекта новой школы по Крупской, ибо пришлось бы в противном случае признать отступление от идей соратницы Ленина, признать буржуазное перерождение советской школы.

Именно в хрущевские годы разворачивается широкая кампания присвоения имени Крупской различным учреждениям - институтам, библиотекам, школам, дворцам пионеров и т. д. В 1957 г. на этой волне состоялось, в частности, присвоение имени Крупской Московскому Областному Педагогическому Институту. С визитом в МОПИ в связи с присвоением имени супруги Ленина приезжала Вера Дридзо.

При Хрущеве происходит, говоря современным языком, ребрендинг исторического мифа о Революции и Гражданской войне. Обращение к эпохе «той единственной Гражданской», юности комсомола, левой мечте все это должно было вдохнуть новые силы в коммунистическую идею. Кубинская революция выражала пафосы продолжения революционного проекта. В рамках этого ребрендинга происходит тиражирование художественного образа. Создаётся череда её киноплощадок. Чаще всего в роли Надежды Константиновны выступала актриса Мария Пастухова.

В брежневский период в отношении острых и идеологически спорных страниц истории использовалась политика исторического забве-

ния. Соответственно, и образ Крупской подвергся дальнейшей лакировке. Еще в большей степени акцентируется ее роль в качестве «главной пионервожатой», еще меньше внимания левому педагогическому эксперименту. Создается впечатление, что с 1918 г. провозглашения принципов организации советской школы, как школы трудовой и политехнической, образование СССР шло генеральным курсом от побед к победам. Зигзаги этого исторического пути в брежневские годы нивелировались.

Брежневское время было временем помпезных исторических юбилеев. Крупская являлась устойчиво персонажем больших революционных и ленинских дат. Особое внимание к ней было привлечено в связи со столетним юбилеем в 1969 г. Происходит учреждение Государственной премии РСФСР имени Крупской, вручаемой за лучшие произведения литературы и искусства, созданные для детей. Первым лауреатом премии стал в 1969 г. Николай Носов, удостоенный ее за трилогию о Незнайке. Премия вручалась до 1991 г., хотя последние два года без упоминания имени Крупской.

Крупская преимущественно давалась в тени Ленина. Но со временем появляются произведения – художественные и исторические, где она фигурирует в качестве главной героиней. В 1973 г. на экраны телевидения вышел фильм Марка Донскова «Надежда», с Наталией Белохвостиковой в главной роли, посвященный молодости Крупской, началу ее революционной деятельности в Петербурге. В 1985 г. в серии ЖЗЛ выходит книга «Крупская» Клары Маштаковой и Людмилы Кунецкой, при выходе которой обнаружилось, что биография супруги главы советского государства мало известна и существует в общественном сознании фактически только в привязке к биографии Ленина.

Семидесятилетие Октябрьской революции было проведено принципиально иначе, чем все предыдущие революционные юбилеи. Журнальная кампания с ликвидацией «белых пятен истории» в скором времени превратилась в кампанию по тиражированию «черных пятен». Вначале в фокусе критики находились Сталин и Брежнев, но затем – весь советский период истории. Образ Ленина вначале десакрализуется, а потом подвергается и демонизации. Дезавуированию вместе с ним подвергаются и связанные с ленинианой персоналии. Не мог не подвергнуться очернению и образ Крупской. И стоит ли этому

удивляться? Идеологическую борьбу ведь никто не отменял. Происходило низвержение советского строя, и его противники использовали против него весь арсенал борьбы, который существует в идеологических войнах, включая пропаганду.

Нельзя применительно к постсоветскому периоду сказать, что фигура Крупской оказалась забыта. Нет, обращение к ней происходит регулярно - и в художественных фильмах, и в газетных публикациях, и в научно-популярной литературе. Но подаётся образ Крупской в соответствии с определенной матрицей, занижающей его под канву политической конъюнктуры и личной жизни руководителя советского государства. По запросам в Интернет наиболее популярной темой в коннотации с Крупской является тема любовного треугольника с участием её, Инессы Арманд и Ленина. Другим популярным сюжетом является представление Крупской в качестве сталинской жертвы. Создан характерный для времени постмодерна миф о том, как Сталин отравил Крупскую, прислав ей на день рождения отравленный ядом торт. Ломаются копья по вопросу о возможном участии Крупской в фальсификации ленинского завещания. Появляются, наконец, и публикации условно конспирологического жанра, как, например книга Ольги Грейг «Красная фурия, или как Надежда Крупская отомстила обидчикам», в которой сообщалось, в частности, о царском происхождении Крупской, о полученном ей образовании в Йельском университете, о борьбе с тайным масонским Орденом, о фактическом руководстве Надеждой Константиновной советским государством при Сталине.

Не было в этом дискурсе главного — рассмотрения фигуры Крупской в фокусе идей и ценностей, которые она выражала. Парадоксально, но собственно педагогические воззрения Крупской менее всего изучены. Они, в лучшем случае, были изложены по принципу «за все хорошее». Но ведь идеи всегда противостоят другим идеям, и история идей является историей борьбы. Вот этого-то измерения жизни Крупской через призму борьбы идей в педагогике и общественной жизни как раз и не доставало. Представленная книга в определенной степени ликвидировала этот пробел. Крупская оказалась одним из создателей новой педагогической теории, которую пыталась со своими единомышленниками претворить в жизнь. И эта теория занимает свое достойное место в истории мировой педагогической и общественной

мысли. В фундаменте своем эта теория была подчинена великому замыслу создания нового человека.

Конечно, педагогические взгляды Крупской были тесно связаны с контекстом революционной эпохи и не могут быть отделены от неё. Но ряд положений, оценок, идей из педагогического арсенала Крупской и сегодня оказываются не просто актуальны, а выражают мейнстрим трансформаций в сфере образования в мире.

Сегодня в очередной раз в своей истории страна подходит к новой реформе системы образования. И в перспективе обсуждаемых шагов было бы целесообразно обратиться к опыту такого реформирования в прошлом. Целесообразность этого обращения тем более актуальна, что большинство находящихся в повестке обсуждения вопросов реформирования активно прорабатывались в дискуссиях 1920–1930-х гг. То, что в настоящее время преподносится зачастую как нечто принципиально новое в педагогике активно внедрялось в практике развития советского образования. Проектный подход, практико-ориентированное обучение, система выявления талантливых детей, гибкие образовательные технологии, интерактивные методы, учитель как коучер, тесты – все это не изобретения сегодняшнего дня. Все это активно внедрялось в новой советской послереволюционной школе. Что-то из этого арсенала, действительно прошло проверку времени, а что-то себя совершенно не оправдало. И в этом отношении повторно через сто лет наступать на одни и те же грабли было бы принципиально ошибочно.

В результате проб и ошибок, педагогических и идеологических дискуссий (а такие дискуссии в сфере педагогики велись очень активно) была в 1930-е гг. создана система образования, признаваемая позже многими экспертами и политиками в качестве лучшей в мире. И один из главных педагогических итогов состоял в том, что удалось воспитать поколение советских людей, которое одержало победу в Великой Отечественной войне, «поколение победителей». А соответственно, следует оценить и почему такое поколенческое воспроизводство оказалось невозможно в дальнейшем.

В фокусе внимания педагогической общественности сегодня оказывается вопрос о школьных учебниках и, прежде всего, о школьных учебниках по истории. Многие предъявляют к ним справедливые пре-

тензии, отмечают их нефункциональность. Поручение Президента 2013 года о разработке единого учебника истории оказалось фактически провалено. И это также заставляет обратиться к опыту создания советских учебников, которые такой функциональностью обладали. Известно, что в практике репетиторства сегодня многие учителя продолжают еще пользоваться учебниками советского времени. Получается, что почти за тридцать лет выйти на уровень учебной литературы советского времени и методически, и содержательно так и не удалось. Возникает также естественный вопрос о причинах такой пробуксовки. Что же до первого советского учебника по истории, то его соавтором можно считать самого Сталина, и в этом отношении анализ учебной литературы выступает еще и источником для изучения происходивших идеологических трансформаций.

И завершить реконструкцию педагогической эпохи 1920-х–1930-х гг. было бы целесообразно словами Сталина, сказанными в 1934 году в беседе с Гербертом Уэллсом: «Образование – это оружие, эффект которого зависит от того, кто его держит в своих руках, кого этим оружием хотят ударить». И дело здесь не об авторстве Сталина – фигуре вокруг которой не умолкают споры, а о том, что и сегодня, как и всегда, и в еще большей степени чем обычно, образование является и мощнейшим оружием, и ристалищем борьбы.

Сегодня образование рассматривается как некая самоценность. Но для каких целей служит образование? Оно, если исходить из предложенного понимания его в качестве инструмента, может быть использовано и во благо соответствующей стране и во вред ей, её суверенитету. Соответственно и сегодня актуальная проекция нашего обсуждения выводит на тему не просто образования как фактор индивидуальной успешности, а образования как фактора развития России.

СПИСОК ТРУДОВ Н. К. КРУПСКОЙ

1899

Женщина-работница (первая публикация в 1901 г.).

1901

Школа и жизнь.

1908

К вопросу о свободной школе.

1909

В швейцарской школе (из личных впечатлений).

1910

Следует ли обучать мальчиков «бабьему делу»?

Совместное обучение.

Позитивный метод преподавания.

К вопросу о школьных судах.

1911

Самоубийства среди учащихся и свободная трудовая школа.

Социальное будущее. «Пять лет педагогического опыта».

Советы матерям.

Два типа организации школьного дела.

О школьном самоуправлении.

К обновлению народной школы.

Итоги съезда по народному образованию.

1912

Лев Толстой в оценке французского педагога.

Пролетарские дети.

Вопрос о трудовой школе на Берлинском конгрессе немецких учителей
О постановке народного образования в Северной Америке и Западной Европе (К съезду I Всероссийского съезда по народному образованию).

1913

Семья и школа.

Смертность детей среди петербургских рабочих.

Внепартийная школа.

К съезду народных учителей.

Маркс о воспитании.

Организация школьного дела.

О двух типах организации школьного дела за рубежом: реакционном и демократическом.

1914

Русские учителя за границей.

О школьном самоуправлении.

1915

Народное образование и демократия (первая публикация в 1917 г.).

Письмо издателю, который взялся бы издавать «Педагогический словарь».

1916

Воспитывающая школьная община.

Как учить писать сочинения.

«Дух времени» в немецкой народной школе.

К Всероссийскому съезду учителей.

1917

Неотложная задача рабочих — охрана труда детей и подростков.

К учителям социал-демократам.

Школьная муниципальная программа.

Союз молодежи.

Борьба за рабочую молодежь.

Как организовать рабочую молодежь?

Материалы по пересмотру партийной программы.

Доклад на II общегородской петроградской партконференции 3 июля 1917 г.

Культурно-просветительский отдел Выборгской районной управы.
«Задачи» пролетариата в деле народного образования.

Страничка из истории Российской социал-демократической рабочей партии.

1918

Идеалы социалистического воспитания.

Школа и государство.

О задачах воспитания детей в советской трудовой школе.

К вопросу о социалистической школе.

Интересная статья.

Об организации народного образования и дошкольного воспитания детей.

О светской школе.

К реформе средней школы.

Учительский союз и союз учителей – интернационалистов.

Чем должен быть рабочий клуб.

Как организовать дело народного образования в стране.

Контроль сверху и контроль снизу в деле народного образования.

Учитель и население.

Странная психология.

Не совсем одно и то же.

О советах народного образования.

Еще несколько слов о советах народного образования.

Идеалы социалистического воспитания (речь на конференции пролетарских культурно-просветительских организаций).

К вопросу об организационной политике народного комиссариата по просвещению.

Год работы Народного Комиссариата просвещения.

К вопросу о социалистической школе.

1919

Организация комиссариатов.

Как учиться? Письмо к молодежи.

Советская демократия и советы народного образования.

О работе в деревне в области внешкольного образования. Доклад на I Всероссийском совещании по работе в деревне.

Поездка на «Красной звезде» по Волге и Каме.

Что такое клуб.

Работница и народное образование.

Профессиональное и общее образование. (Из речи на I Всероссийской конференции школьных подотделов).

О текущем моменте.

1920

Об общеобразовательных и профессионально-технических задачах внешкольного дела.

Социально-политическая работа в школах-клубах для подростков.

1921

Проблема коммунистического воспитания.

Главполитпросвет и искусство.

1922

Единая трудовая школа.

Задачи антирелигиозной пропаганды.

Задачи школы I ступени.

К вопросу о коммунистическом воспитании молодежи.

Как должна вести изба-читальня пропаганду сельскохозяйственных знаний.

К вопросу о программах.

Организация самообразования.

1923

Антирелигиозная пропаганда в школе взрослых.

Экскурсионный метод при изучении вопросов, намеченных в схемах программ, принятых съездом Соцвосов.

Реорганизация подготовки учительства.

К вопросу о целях школы.

О классовом различии школы в буржуазном и советском обществе.

О преподавании иностранных языков.

Общественное воспитание.

Немножко о педагогах.

Система народного образования в РСФСР.

О нашей школе.

Праздник урожая.

Примечание к рецензии Е. П. Херсонской на журнал «Культура и жизнь».

Рецензия на книгу П. П. Блонского.

Из отзыва на рукопись статьи С. Дзюбинского.

К вопросу о морально-дефективных детях.

Школьное самоуправление и организация труда.

Новые программы в оценке съезда по естественноисторическому образованию.

О новых программах.

1924

Вопросы безопасности.

Больше внимания внешкольной работе с детьми!

Будь готов!

Выступление на первом съезде клубных работников.

Детский клуб при избе-читальне.

Доклад о работе в деревне на совещании наркомов просвещения.

Изба-читальня и красные уголки.

К вопросу о развитии коллективного пользования книгой.

К вопросу об антирелигиозной пропаганде.

Как изучать ленинизм? Доклад на собрании мобилизованных для работы с ленинским призывом 21 марта 1924 г.

Ленин и партия.

О Владимире Ильиче.

О культурной работе в деревне. Из доклада на XIII съезде РКП(б) по вопросам о работе в деревне.

О работе врача в деревне. Доклад на 3-м Всесоюзном съезде врачебных секций Союза Медсантруд. 23 окт. 1924 г.

О работе избы-читальни.

Ответ на многочисленные выражения сочувствия трудящихся по поводу кончины Владимира Ильича Ленина.

Подготовка ленинца. Речь на VI съезде РЛКСМ.

Речь на траурном заседании Второго съезда Советов 26 января 1924 г.
 Чем должны быть уголки имени В. И. Ленина. Ответ на анкету технического бюро газеты «Экономическая жизнь».
 Всесоюзный учительский съезд и его задачи.
 Школа и пионердвижение.
 Ответ А. Пинкевичу.
 Конференция по педагогическому образованию.
 Физкультура (замечание в скобках).
 Основные линии переподготовки учительства. (Доклад на Всероссийской конференции по переподготовке учителей).
 О работе над новым учебником для новой программы.
 По поводу статьи «О литературных вкусах беспризорных».
 К вопросу о детдомах.
 Чему учат в теперешней школе? (Письмо к рабочим и работницам, крестьянам и крестьянкам).
 Связывание школы с жизнью окружающей социальной среды
 Предисловие к книге «Школа-коммуна Наркомпроса».
 Общественно-политическое воспитание в школах фабзавуча. (Доклад на Всесоюзном съезде по рабочему образованию).
 Коллективный опыт учительства.
 В Истпарт.
 О деятельности В.И. Ленина в дни подготовки и проведения Великой Октябрьской социалистической революции.
 Пути советской школы.
 Ленин и народное просвещение.
 Памятка по НОТ для школы и юных пионеров.
 Поменьше барабанного боя.

1925

Всесоюзный учительский съезд.
 Советская школа.
 Первый Всесоюзный учительский съезд.
 В Питере 1893–1898 гг.
 В ссылке 1898–1901 гг.
 В Госиздат.
 Выбор профессии.

Из «Воспоминаний о В. И. Ленине».

Вопросы, требующие разрешения.

О проблемах образования в национальных республиках.

Общественно-политическое воспитание в школе.

Изучение Ленина и ленинизма в школе.

За новую, просвещенную страну.

Коллективными усилиями.

Культурно-просветительная работа среди крестьянок. Доклад на совещание по работе среди крестьянок при ЦК РКП(б).

О клубе.

Общественно-политическое воспитание в школе II ступени.

Помощь и самопомощь в деле политпросветработы.

Приветствие Первому Всесоюзному учительскому съезду.

Роль пионеров и комсомольцев в школе.

Самообразование молодежи.

Через культуру к коммунизму. Доклад на общегородском собрании делегатов и партийного актива.

К статье Блонского и Чулита «Антирелигиозное воспитание»

О комплексах.

О школьной кооперации.

Вопросы, требующие разрешения.

Очередные задачи Наркомпроса.

1926

О всеобщем обучении.

О беспризорных.

В Институт Ленина.

К вопросу о детской книжке.

К вопросу об общественно необходимой работе школы.

Нам нужно успеть цивилизоваться.

О радио и кино как средствах повышения культуры деревни.

О кино.

О работе деткружков.

Об антирелигиозном воспитании.

Увязка работы избы-читальни с деревенской общественностью. Речь на курсах по переподготовке избачей и волостных организаторов.

Четыре линии пионерработы. Речь на VII съезде РЛКСМ.
 Отзыв на портрет В. И. Ленина работы художника А. И. Михайловского.
 Учебник в массовой школе.
 «Демократизация» учебника.
 Больные вопросы школьной работы.
 Общественно-политическое воспитание в ШКМ.
 Речь на III сессии ВЦИК XII созыва.
 Программы ГУСа для школ I ступени.
 Об учебнике и детской книге для I ступени.
 Советы и общественно-полезная работа школы.
 Отзыв на портрет В.И. Ленина работы художника Домажирова.
 К составлению программ по труду для начальной школы. (Записки И. Г. Розанову).
 Из выступления на I Всесоюзном совещании (конференции) по культурно-просветительной работе среди деревенской молодежи.

1927

Воспитательная роль учителя.
 За красочность и сплоченность. Из речи на V Всеююзной конференции ВЛКСМ.
 Об интернациональной и национальной культуре.
 Ленин о просвещении и народном учителе.
 Ленин об организации дела строительства социализма.
 О детской библиотеке и детской книге: доклад и заключительное слово на конференции работников детских б-к.
 О задачах художественного воспитания.
 О задачах школьного кино: доклад на совещании о детском кино.
 Об Ильиче.
 Важная проблема.
 О детском кино.
 Старое перевернуто, но еще не изжито.
 Школа и учитель перед лицом опасности войны.
 Роль учительницы в раскрепощении работниц и крестьянок.
 Старые и новые учебники.
 Предисловие к книге М. Бернштейна и Н. Бухгольц «Домашний труд детей и школа».

Советская школа и естествознание.

Пионердвижение как педагогическая проблема.

Антирелигиозное воспитание.

Как работать по просвещению.

Народное просвещение за 10 лет.

Из заметок к тезисам докладов на I Всесоюзном педологическом съезде.

Отзыв на рукопись статьи Б. П. Есипова «О терминологии методических приемов».

Отзыв на проект программы по труду для школ II ступени.

Предисловие к программе по труду для школ I ступени.

Пионерская дисциплина.

1928

На пороге пятого года без Ленина.

О системе народного образования.

Проблемы народного образования.

Коммунистическое воспитание и литература.

Организационное и воспитательное влияние школы.

На некоторые злободневные темы.

Об антирелигиозном воспитании в школе.

Методика общественно-полезной работы.

О Льве Толстом.

М. Н. Покровский.

Положение о единой трудовой школе.

Роль детской библиотеки и библиотекаря в современных условиях.

Необходимые навыки. Примерное содержание обучения навыкам по домоводству в школе I ступени.

Отзыв на букварь для взрослых, изданный в 1928 г.

Ленин о воспитательной работе пролетариата.

Проверка выполнения.

1929

Воспитание.

Выступление на совещании заведующих крайоно.

Значение массовой книги в эпоху социалистического строительства.

Ильич о колхозном строительстве.

Ленин об умении писать для рабочих и крестьянских масс.
 Классовая борьба в просветительских учреждениях.
 Ленинское воспитание пионеров: доклад на Международной пионерской конференции. 22 авг. 1929 г.
 О борьбе с сектантством.
 О политехнизме.
 О политехническом образовании.
 Педагогическая консультация.
 Роль искусства в религиозном и антирелигиозном воспитании.
 Американская школа продленного дня в советских условиях.
 Вниманию Совсодов.
 Внимание отсталым национальностям.
 О средней школе.
 Педагогическая консультация.
 Антирелигиозное воспитание в школе при советской власти.
 Замечания к программам по труду.
 Не сужать инициативы масс.

1930

Общество педагогов-марксистов.
 О задачах национально-культурного строительства в связи с обострением классовой борьбы.
 Социалистическая база системы народного образования.
 К вопросу о национальной культуре.
 К вопросу о системе рабочего образования.
 О партсовещании по вопросам народного образования.
 О социальном воспитании.
 Всеобщее обучение и культгектар имени XVI партсъезда.
 XVI партийный съезд и вопросы всеобщего обучения.
 Крепче должна быть хватка.
 Беспризорный детский дом.
 Выступление на расширенном заседании Главполитпросвета.
 Как организовать работу Наркомата просвещения.
 Детское самоуправление в школе.
 Завет Ильича — боевое знамя комсомола.
 Об антипасхальной кампании.

Об участии в антирелигиозной работе против «Курбан Байрама».
Какой нам нужен учебник.
К вопросу о политехнизации школы.
Как воспитывать детей.
Коммунистическое воспитание детей и подростков. Из доклада на III съезде по охране детства. 26 мая 1930 г.
Отзыв на проекты программ ФЗС по ИЗО и музыке.
О битье детей.
Замечания на проект программы по естествознанию для школ I ступени.
Перестройка клубной работы.
Политехнизм не есть предмет.
Почва вспахана, нужно зерно.
О необходимости усилить культурно-просветительскую работу на селе.
Приветствие Всесоюзному клубному совещанию.
Разница между профессиональным и политехническим образованием.
Роль пионердвижения в борьбе за политехнизм.
О подготовке педагога: доклад на педагогической секции ректорского совещания.
Выступление перед слушателями Центральных курсов Центросоюза по переподготовке кооперативных работников.
Замечания на педологическое введение.
О политехническом образовании в ФЗС. (Замечания на материалы к проектам программ).
Отзыв на проект программы политехнической трудовой подготовки в I-IV группах ФЗС.
Доклад на Пленуме III сессии ГУСа.

1931

Ленин, культурная революция и встречный культплан общества педагогов-марксистов.
Бороться за качество школьной учебы.
В помощь культбригадам. Из беседы с бригадами, посланными Наркомпросом РСФСР на посевную кампанию.
Внимание изобразительному искусству в школе.
Детская книга — могущественное орудие социалистического воспитания.
«Искра».

К вопросу о программах политехнической школы.
 К закону о политехнизации.
 Как бороться с пропусками и опозданиями.
 Ленин и техника.
 Ленин на маевках.
 Ленинские дни.
 Ленинские установки.
 Выступление на XV Всероссийском съезде Советов.
 Очередные задачи всеобуча.
 Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» и задачи общества педагогов-марксистов.
 О начальной и средней школе.
 Важнейшее постановление партии.
 Методика задавания уроков на дом.
 Национальный учебник. Из доклада на II конференции-курсах авторов национальных учебников.
 О качестве работы в школах всеобуча
 Ранняя специализация вредна. Из доклада на 1-й рабочей конференции по политехническому образованию Ленинского р-на Москвы.
 Соцсоревнование в советской школе.
 Теория и практика.
 Журналы-учебники.
 О школьном самоуправлении.
 Опорные пункты педобразования.
 К вопросу о программах политехнической школы.
 Поднять школу на высоту нашей эпохи.
 Вооружить подрастающее поколение систематическими знаниями.
 О нулевке.
 Удельный вес производственной пропаганды.
 Отзыв на проект программы по ИЗО.
 К педагогам школ Сахалина.
 Как бороться с пропусками и опозданиями.

1932

Очередные задачи общества педагогов-марксистов и журнала «На путях к новой школе».

Культурная революция в свете пятнадцати лет пролетарской революции.
Отзыв на рукопись сборника, подготовленного Программно-методическим институтом.

Замечания на проект «Положения о детском самоуправлении в политехнической школе».

Отзыв на рукопись методического письма о преподавании математики в школе.

Отзыв на рукопись методического письма о преподавании русского языка в школе.

Будьте общественниками.

Буржуйские замашки вон из советской школы!

Выбор профессии.

Подняться на высшую ступень

Кадры – соцстроительству!

Какая книжка нужна нашим детям.

Ленин и Горький.

Ленин о молодежи.

Ленин о национальном и колониальном вопросе.

Ленин – редактор и организатор партийной печати.

Отзыв на проект программы по педагогике для педтехникумов.

«Мое и «наше». Надо беречь общественное имущество.

Научимся работать по-настоящему, по-ленински.

Наши классики как орудие изучения действительности.

О детских энциклопедиях.

О преподавании литературы.

Политехническая школа и пионерорганизация.

Работа Ленина в библиотеках.

Роль Ленина в борьбе за политехническую школу.

Роль Ленина в организации Октябрьской революции.

Учение Маркса - Ленина в учительские массы.

Методические заметки.

На борьбу за образцовую школу.

Выступление в прениях по докладам о реализации постановления ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г.

К проекту постановления Наркомпроса о переработке программ по труду.

Отзыв на картину «Ленин – друг детей».

Заметки к вопросу о частных методиках.

Отзыв на проект программы по педагогике для педвузов.

О методах работы В. И. Ленина.

Мерила оценки педагога.

Борьба за знания — важнейшая задача пионерорганизации.

1933

Вопросы культурной работы среди народностей.

Береги книгу! Создадим бригады юных друзей библиотеки.

Борьба за знания — важнейшая задача пионерорганизации

В ногу с партией.

Второй съезд партии.

Диалектический подход к изучению отдельных дисциплин.

Женам шахтеров.

К борьбе за культурно организованную жизнь, за жизнь просвещенную и светлую.

Как Ленин работал над Марксом.

Каким должен быть вожатый. Выступление на общемосковском слете вожатых

Ленин как организатор партии.

Ленин как пропагандист и агитатор.

Маркс о коммунистическом воспитании подрастающего поколения.

Программа партии и народное просвещение.

Нашим ребятам нужна книжка, которая воспитывала бы из них подлинных интернационалистов.

За подлинные очаги коммунистического воспитания.

О Ленине.

Облик Ленина как человека.

Ответы на вопросы слушателей Высшей школы пионердвижения.

Петроградский союз рабочей молодежи летом 1917 г.

Строить миллионами рук. Выступление на совещании по агротехпропаганде.

Чем должен владеть учитель, чтобы быть хорошим советским педагогом.

Хороший учебник — политехнической школе.

Как проводить дни памяти Маркса.

О детской книжке.

Счет подрастающих поколений.

Нашим ребятам нужна книжка, которая воспитывала бы из них подлинных интернационалистов.

За интернациональное воспитание.

Как проводить Ленинские дни и подготовку к XVII партсъезду в школе.

Такие книжки очень нужны.

Замечания на проект программы по теории педагогики для педвузов.

Политпросветработа на данном этапе.

Отзыв на рукопись А. И. Гуковского «Эпоха феодализма: учебник по истории для сред. школы».

Выступление на траурном заседании в Комакадемии.

Растите крепкими коммунистами.

Примечание к статье Г. Б. Поляка «Соцсоревнование в школе».

Пионер, в библиотеку!

1934

Из выступления на Всероссийском совещании работников детских библиотек.

Привет съезду учителей-ударников Марийской области.

К 25-летию выхода в свет книги Ленина «Материализм и эмпириокритицизм».

Нашей смене — всестороннее развитие.

О преподавании в школах взрослых повышенного типа. Введение к программам для общеобразовательных школ взрослых повышенного типа.

О преподавании русского языка.

Отношение Ленина к музеям.

Поэты «Искры».

Пройденный путь.

Библиотечные уроки.

Создать произведения небывалой еще силы.

Отзыв на картину «Ленин в ссылке».

Из речи на собрании студентов и преподавателей Коммунистического университета трудящихся Востока.

1935

Беседа с Ильичом.

Задачи нашей советской школы и кадры ее строителей.

Интернациональное воспитание детей в начальной школе.
 Как писателям работать над биографией Ленина.
 По поводу предложения С.М. Фридмана об организации лаборатории экспериментальной педагогики. (А. С. Бубнову — наркому просвещения РСФСР).
 Книга, рожденная в борьбе.
 В.И. Ленин в деревне Кашино.
 Ленин в Петербурге в 1905-1906 гг.
 Ленин о производительности труда.
 О работе с малышами.
 О работе сельского библиотекаря.
 О самообразовании.
 О сознательной дисциплине.
 Приветствие газете «Комсомольская правда».
 О воспитательной работе.
 Воспитание подрастающего поколения в коммунистическом духе — важнейшая задача.
 Дело чрезвычайной важности.

1936

Выбор профессии.
 Крепкая советская семья.
 Как проходить программу по русскому языку в школах взрослых.
 О дружбе.
 Забота партии о народном учителе.
 В отдел школ ЦК ВКП(б) т. М. П. Малышеву.
 О значения дружбы между детьми в воспитательной работе школы ли комсоров в воспитании пионеров.
 Основные вопросы методики преподавания в школах взрослых. Доклад на II Всероссийском совещании по ликвидации неграмотности и малограмотности.
 По совету Ильича.
 О школьных библиотеках.
 Право на образование.
 К вопросу об изучении истории педагогики.

К программе по географии. Из замечаний к проекту программ 1936/37 учеб. год.

Проект докладной записки в ЦК ВКП (б) о политехническом обучении. Отзыв на кинофильм.

Привет работникам и юным техникам детских технических и сельскохозяйственных станций, привет инициаторам этого дела.

Быть учительницей — почетная обязанность.

1937

Вожатому надо знать педагогику.

Главное в преподавании математики.

Заботиться о всестороннем развитии детей.

Ильич не терпел никакого бюрократизма.

К сельской интеллигенции.

Призыв к усилению культурно-просветительной работы в колхозной деревне.

Ленин о коммунистической морали.

К 17-летию со дня выступления В. И. Ленина на III съезде комсомола.

Ленин об изучении иностранных языков.

О жизни в лагерях.

О кружковой работе.

О преподавании географии. Из выступления на совещании преподавателей географии средней школ взрослых.

О пьесах, посвященных Октябрю.

Отзыв из проекта программы по педагогике для пединститутов.

О содержании программ. Из выступления на совещании при ЦК ВЛК-СМ по вопросам средней школы взрослых.

Поднять на должную высоту преподавание биологии. Из выступления на совещании преподавателей естествознания средней школ взрослых.

В.И. Ленин и вопросы народного образования.

О преподавании химии и физики. Из выступления на совещании преподавателей средней школ взрослых.

Об антирелигиозной пропаганде в начальных, средних школах, в школах взрослых, в кружках и клубах.

Чем программы школ взрослых должны отличаться от программы детских и подростковых.

Письмо колхозным ребятам.
 Вожатому надо знать педагогику.
 Заботиться о всестороннем развитии детей.

1938

Отзыв на проект программы курса «История религии и современные религиозные пережитки» для культпросветшкол и политпросветтехникумов.

Воспитывать достойную смену. Из беседы с заведующими домами и дворами пионеров.

О работе пионерских кружков, об отношении пионеров к общественной работе и о воспитании у них чувства интернационализма.

Детство и ранняя юность Ильича

Знания нужны в жизни, как винтовка в бою.

Как и что рассказывать школьникам о Ленине.

Советская власть и школа.

Музей Ленина и его филиалы.

Надо учиться работать головой и руками.

О дружбе ребят всех национальностей.

О зарождении комсомола.

Об учебнике по литературе.

Учение Маркса для советского педагога.

О книге для родителей.

Ленин и Красная Армия.

Отзыв на проект программы по педагогике для педагогических училищ.

С. Н. Пирожкову, заведующему учебной частью Еленской средней школы.

Письмо сельской учительнице-комсомолке о значении педагогической профессии.

1939

Заметки о коммунистическом воспитании.

Как самостоятельно работать над книгой.

«Крепко любил Владимир Ильич Красную Армию»

По-ильичевски беречь свое и чужое время.

Растить настоящих ленинцев-сталинцев.

Задачи методкабинета школ взрослых.

Научное издание

Багдасарян Вардан Эрнестович

**КРУПСКАЯ
И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭПОХА**

Редактор, корректор – *Гладунов И.К.*

Подписано в печать: 00.02.2019 г.
Бумага офсетная. Гарнитура «NewtonС».
Печать офсетная. Формат бумаги 60×84/16.
Усл. п. л. 11,25, уч.-изд. л. 8,25.
Тираж 500 экз. (1-й з-д 1–100). Заказ № 4/Е.

Информационно-издательское управление МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А,
(495) 780-09-42 (доб. 1740), iiu@mgou.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО «Диона»
111674, г. Москва, ул. Липчанского, д. 4, оф. 24.