

Чему и как учить: из истории отечественного образования

Анатолий Владимирович Лубский,

доктор философских наук, профессор Института по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук Южного федерального университета

ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ ИСПЫТЫВАЕТ БОЛЬШИЕ ТРУДНОСТИ: ОКАЗАЛИСЬ ИСЧЕРПАННЫМИ ВНУТРЕННИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМЫ, СЛОЖИВШЕЙСЯ В 30–50-Х ГОДАХ ПРОШЛОГО ВЕКА, КОТОРАЯ В СВОЁ ВРЕМЯ ДОСТАТОЧНО ЭФФЕКТИВНО УДОВЛЕТВОРЯЛА ПОТРЕБНОСТИ ИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА, НО СЕГОДНЯ НЕ В СОСТОЯНИИ ОТВЕТИТЬ НА «ВЫЗОВЫ» ИННОВАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА, СВЯЗАННЫЕ С РЕШЕНИЕМ ЗАДАЧ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ПЕРИОДА. В РЕЗУЛЬТАТЕ ВОЗНИК РАЗРЫВ МЕЖДУ ПОТРЕБНОСТЯМИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА И ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. КРОМЕ ТОГО, РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НЕ ПОЗВОЛЯЕТ ЧЕЛОВЕКУ В ПОЛНОЙ МЕРЕ РЕАЛИЗОВЫВАТЬ СВОИ ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ, БЫТЬ СОЦИАЛЬНО УСПЕШНЫМ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫМ НА РЫНКЕ ТРУДА.

Существует множество причин, почему российское образование оказалось не в состоянии адекватно ответить на «вызовы» XXI века. Одна из них состоит в том, что подавляющее большинство российских преподавателей — носители традиционной профессиональной культуры, которая в прошлом позволяла выполнять профессиональные и социальные функции, но в нынешних условиях превратилась в анахронизм.

Традиционная профессиональная культура преподавателя — это культура XX века. Она лежит в основе системы обучения, реализуемого в форме организованного и управляемого учебно-воспитательного процесса, в котором учащимся отводится роль объектов педагогического воздействия. Эта система порождает авторитарно-императивную педагогику и создаёт благоприятные условия, с одной стороны, для пренебрежительного отношения преподавателя к внутреннему миру своих учеников, а с другой — для формирования у самих преподавателей технократического мышления и таких качеств, как профессиональный субъективизм и гипертрофированный дидактизм.

Основой традиционной профессиональной культуры выступает информационно-знаниевая парадигма обучения как особый способ организации такого учебного процесса, в котором преподаватель является транслятором готовых предметных знаний. Основная его цель — передать знания учащимся, обучить их умениям и навыкам, а затем проконтролировать, как они усвоили их на уровне воспроизводства. Учащиеся в таком учебном процессе превращаются в «когнитивных иждивенцев». Их цель — зафиксировать готовые знания, запомнить их и воспроизвести во время контроля, а затем «благополучно» забыть. Идеалом информационно-знаниевой парадигмы обучения, базовыми характеристиками которой выступают репродуктивность, монологичность, когнитивная пассивность, реактивность, нормативность, «мёртвое знание», память, выступает «человек знающий и умеющий» (энциклопедист-функционалист, не склонный, однако, к принятию самостоятельных решений и инновационной деятельности).

В настоящее время информационно-знаниевая парадигма обучения, достаточно при-

годная для решения задач индустриального общества, исчерпала свои возможности, поскольку она не позволяет решать задачи, поставленные постиндустриальной эпохой.

Следует отметить, что ещё в 1970 году американский учёный и теоретик постиндустриального общества А. Тоффлер назвал безнадёжным анахронизмом то, что изучается в образовательной системе, и выделил такие его черты, как строгая регламентация жизни, пренебрежение индивидуальностью, авторитарная роль преподавателя, которые «сделали массовое публичное образование столь совершенным инструментом для своего времени и места». «Технологии завтрашнего дня, — писал А. Тоффлер, — требуют не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах, не людей, которые выполняют указания не моргнув глазом, сознавая, что цена хлеба — это механическое подчинение власти, но людей, которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности. Она требует людей, у которых... «будущее в крови»... Быстрое устаревание знаний... — причина того, что навыки, полученные в юности, вряд ли будут актуальны в старости или даже в зрелые годы»¹.

В связи с этим в России в начале XXI века вновь особую актуальность приобрели вопросы: чему учить и как учить? Ответов на них уже поступило много, они разные и порой противоположные. Это естественно, поскольку в образовательном пространстве существует несколько субъектов, оказывающих влияние на его развитие. В России такими субъектами, с разными социальными интересами и ценностными ориентациями, выступают государство, учащиеся (и их родители), преподаватели и учёные, занимающиеся проблемами образования.

Для государства управление образованием — это не только деятельность, направленная на решение его проблем, например, связанных с инновационным развитием, но и способ контроля духовной жизни общества с помощью разного рода регламента-

ций и стандартов. В своих управленческих стремлениях государство часто исходит не только из реальных потребностей общества, но и из *à priori* сформированных идеалов.

Для учащихся и их родителей, которые чаще всего руководствуются повседневными запросами и представлениями, образование — это или способ решения проблем профессиональной наследственности, или путь к изменению социального статуса. Преподаватели, исходя из специфики профессиональной культуры, рассматривают образование или как способ приобщения учащихся к научным знаниям, или как способ овладения культурным достоянием. Учёные разрабатывают «рецепты» соединения образовательных реалий и социальных ожиданий в рамках различных образовательных концептов и стратегий. Однако, отвечая на вопросы — «чему учить и как учить?», учёные порой забывают поставить вопросы: а кто это будет делать, готовы ли к этому учащиеся и соответствует ли это запросам государства.

Вот почему особый интерес сегодня вызывает опыт разрешения всех этих социальных и профессиональных коллизий в образовании, который уже имел место в отечественной истории. Опыт нельзя заимствовать, и поэтому было бы наивным искать в прошлом готовые ответы на вопросы сегодняшнего дня. «Прошлое, — как заметил испанский философ Х. Ортега-и-Гассет, — не может сказать, что нам делать, но оно может нас предупредить, чего нам не делать»². Кроме того, изучение прошлого опыта может иногда породить оригинальные мысли. В этом плане экскурс в историю отечественного образования может быть вполне полезным.

Такой экскурс мы предлагаем совершить вместе с американским учёным, доктором философии Л. Холмсом, который в 1992–1993 учебном году работал в качестве приглашённого профессора в Ростовском государственном университете. В 1993 году в издательстве РГУ была опубликована его книга «Социальная история России: 1917–1941», в которой специальная

¹ Тоффлер А. Футурошок / Пер. с англ. М., 1997. С. 324–327.

² Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Вопросы философии. 1989. № 3. С. 134.

глава посвящена просвещению и народному образованию в советской России³.

В тот период в советской России шёл непрерывный поиск новых идей, форм и способов организации образовательного пространства и его содержательного наполнения. Перед советским государством остро встал проблема целей и задач просвещения и народного образования в эпоху строительства нового общества. В связи с чем чрезвычайную актуальность приобрели вопросы — «чему учить и как учить» в новой советской школе. Л. Холмс отмечает, что коллизии становления новой советской школы были во многом обусловлены разными представлениями Народного комиссариата просвещения как органа государственной власти, учащихся, их родителей, а также учителей о функциях образования в новом обществе, его содержании и формах.

В частности, Л. Холмс отмечает, что с момента прихода большевиков к власти образование стало рассматриваться ими, прежде всего, как необходимое условие воздействия советского режима на массы. Однако под влиянием целого ряда социальных, политических и идеологических обстоятельств, которые складывались в СССР в эпоху социалистического строительства, представления органов государственной власти о целях, содержании, формах и способах народного образования в советском обществе постоянно изменялись. Материал книги Л. Холмса позволяет выделить три этапа в трансформации этих представлений.

На первом этапе (1917–1927 гг.) среди работников Народного комиссариата просвещения широкое распространение получили идеи, вызванные романтикой «перехода к социалистическому бесклассовому обществу», согласно которым народному образованию отводилась решающая роль в формировании нового, «раскрепощённого человека», в труде преобразующего мир и преобразующего самого себя. На основе этих идей сложилась парадигма «преобразующего трудом обучения» в качестве

такого способа организации учебного пространства, в рамках которого

стали широко использоваться комплексный и лабораторный методы обучения.

На втором этапе (1928–1931 гг.) в условиях «перехода к прагматике социалистического строительства» возникла парадигма «актуального обучения» с широким распространением «метода проектов», приобщающего учащихся к решению конкретных социальных и профессиональных задач.

На третьем этапе (1931–1934 гг.) в условиях завершения «наступления социализма по всему фронту», становления командно-административной системы в рамках перехода советского общества от традиционного к индустриально-социалистическому стала складываться «авторитарная парадигма обучения» как более подходящий «инструмент» формирования «индустриального человека» советского типа. Эта парадигма была ответом на вызовы индустриального общества, с которыми столкнулось образование в СССР и которые требовали «миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах» и выполнять указания «не моргнув глазом».

Ниже приводятся фрагменты, взятые из книги Л. Холмса «Социальная история России: 1917–1941», посвящённые политике и практике народного образования в СССР.

Грамотность и просвещение: политика и практика 20-х годов

Политика

Новые правители Советской России принесли с собой значительный идеологический багаж, унаследованный от Маркса и Энгельса и заимствованный во многом у прогрессивной мысли Запада. Особенно наглядно это наследство проявлялось в их искренней вере в силу грамотности и просвещения. Как марксист и педагог, знакомый с работами западных просветителей, Надежда Константиновна Крупская восприняла эти идеи как свои собственные. И она не была в этом одинока. Многие из старых большевиков разделяли воодушевляющую веру Н.К. Крупской в просвещение как

³ Холмс Л. Социальная история России: 1917–1941 / Пер. с англ. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1993. С. 59–85.

силу, преобразующую человека и общество. Им верилось, что с помощью простых средств просвещения — от школ и рабочих клубов до сельских изб-читален — можно будет совершить настоящую культурную революцию.

Грань между просвещением и прогрессом

Этому первому поколению большевиков и их западным единомышленникам суждено было жестоко разочароваться в народной культуре, имеющей, как оказалось, стойкий и неподатливый характер.

Необходимо провести грань между грамотностью и просвещением. Приобретение навыков чтения и письма ещё не означает, что человек становится просвещённым или начинает стремиться к просвещению в том смысле, в котором этот термин использовался западными и советскими педагогами. Грамотность, как мы увидим далее, служила крестьянам для укрепления своего старого образа жизни.

Это различие имеет основополагающее значение и лучше осознавалось простыми русскими крестьянами в 20-е гг., чем педагогами и политиками тех лет с их грандиозными проектами социального преобразования.

Практика

Фактом является то, что лишь немногим более половины книг и брошюр, изданных с 1921 по 1925 стоимостью в 151 млн. рублей, было распродано. Не лучше дело обстояло и с газетами. Советский режим не жалел ни времени, ни денег, печатая для крестьян «Бедноту», «Крестьянскую газету». Но когда газеты всё-таки попадали в крестьянские руки, они шли не на дело просвещения, а на самокрутки.

Тем не менее, многочисленное взрослое население хотело научиться читать и, благодаря колоссальным усилиям со стороны режима в 20-е гг., освоило грамоту. Но эти люди предпочитали чтение, значительно отличавшееся от предложенного им большевиками. Их выбор стал очевидным задолго до революции. Начиная с конца XIX века простой люд, включая многих крестьян,

стал осознавать значение грамоты и счёта. Растущая роль рынка усиливала значение счёта, возрастающая мобильность населения, хотя и ограниченная, делала насущной потребностью умение писать и читать письма для поддержания родственных связей. Считалось, что чтение вслух Библии приятно Богу; понимание и толкование прочитанного имело второстепенное значение или не имело значения вообще. Те, кто читал на более высоком, уровне, избирали для чтения описания жизни святых или практические руководства по кулинарии, столярному делу, рукоделию и т.п., и, конечно же, триллеры — волнующие повествования о катастрофах, преступлениях, любовных похождениях и героических приключениях.

Грамотность и даже умение читать и понимать не произвели на свет «нового русского человека», готового возвыситься над традиционным обществом. Скорее, в большинстве случаев распространение таких умений в массах вело к укреплению старых привычек, отношений и образа жизни. Вкусы отнюдь не изменились после революции 1917 г. Когда новый режим предложил преобразующее чтение широким массам, большинство проигнорировало его. Им не понравилось его содержание — покушение на традиционную жизнь, и его форма — «иностраный» язык. Они предпочитали совсем другое, более соответствовавшее их образу жизни и более привлекательное.

Школьная реформа «сверху» и «снизу»: 1917–1931 гг.

Новая идеология

Маркс как-то сказал, что, изменяя мир, человек изменяется сам. Более чем кто-либо другой в новом советском правительстве, Наркомпрос старался буквально следовать этому высказыванию. Он стремился создать бесклассовую школу с прогрессивным учебным планом. Наркомпрос полагал, что в этом процессе изменится не только мир, но и сама природа человека. Он отводил школе роль носителя новой культуры и провозвестника бесклассового общества.

Анатолий Васильевич Луначарский, комиссар просвещения с 1917 по 1929 г., страстно верил в чудодейственную силу школы. Вера эта брала начало из его ранних взглядов на марксизм, которые Ленин считал весьма странными и определил как «богостроительство». Луначарский полагал, что марксизм является научной религией пролетариата, источником его веры в будущее и собственную божественную миссию — спасти себя, создать новое общество и достичь коллективного бессмертия. Став комиссаром, Луначарский, хотя и отказался от «богостроительного» языка, но не отрёкся от основных положений своей веры. Они послужили основой его планов для будущей школы, которые он проповедовал с искренним энтузиазмом. Луначарский полагал, что учителя должны прийти в священный трепет от открывающейся перспективы чудесного преображения человечества. «У нас, — говорил он, — есть возможность обратиться к тем свежим сердечкам, к тем светлым, открытым маленьким умам, из которых можно сделать так страшно много и из каждого из которых при правильном педагогическом подходе можно сделать настоящее чудо. И каждый педагог, когда он правильно понимает свою миссию, входя в класс или в какую-нибудь комнату, где играют дети, или ведя их на лоно природы на прогулку, должен чувствовать, что совершает нечто торжественное, от чего его сердце должно трепетать радостью, ибо он живёт в чуде преображения человечества».

Новая школа отказывалась от классовой дискриминации, отдельного обучения полов и, конечно, от религиозного обучения, ставшего явным соперником новой, социалистической веры. Она также должна была положить конец таким грехам традиционной школы, как зубрёжка, физическое наказание, экзамены (включая вступительные экзамены в вузы), балльная система оценок знаний и формальное отношение между учителями и учениками. Вместо того Наркомпрос рекомендовал уделять больше внимания детскому самоуправлению и использовать в обучении и воспитании разнообразный набор активных методов, включая экскурсии, походы на природу, пение, рисование, работу с деревом и металлом. И, что самое главное, Наркомпрос потребовал, чтобы в его детище — «еди-

ной трудовой школе» — труд стал не отдельным предметом, но пронизал все уроки, все дисциплины, был бы сердцем и душой нового учебного плана. Один из основополагающих документов нового образования «Основные принципы единой трудовой школы», принятый в октябре 1918 г. так возвеличивал роль труда: «Как воспитать волю, как сформировать характер, как развить дух солидарности, — ответом является одно магическое слово — трудом».

Более того, Наркомпрос предполагал вовлечь общество в дела школы. Наряду с директором и учителями, в управлении школой должны были участвовать также представители местных профсоюзов, партийных органов и других представительных учреждений. Наркомпрос даже рекомендовал создание местных советов по образованию, независимо от отдела народного образования местного совета, — для оказания финансовой поддержки школе и помощи в определении учебного плана, отвечающего местным условиям.

Комиссариат строил планы на весьма оптимистической оценке своих материальных возможностей и на вере в гибкость и податливость людей, которых он собирался преобразовать. Итак, Наркомпрос представлял себе образ новой школы. Теперь перед ним лежала грандиозная задача найти учителей, родителей, учеников и материальные средства для того, чтобы превратить этот образ в реальность. Но задача оказалась значительно труднее, чем это представлялось лидерам советского образования тех лет.

Политика

Политика и практика на деле были совершенно разными вещами. Пропасть существовала между тем, чего хотел Наркомпрос, и тем, чего желали, а главное — что могли и делали учителя. Революция, гражданская война и интервенция сделали своё дело, и у многих школ едва хватало сил бороться за самое существование, не говоря уже о том, чтобы вводить новый учебный план. Учителя продолжали полагаться на знакомый набор приёмов: домашнее задание, диктант, отметки, дореволюционные учебники, наказания. Многие дети вообще не ходили в школу; те, кто начал учёбу во

время гражданской войны, проучились в среднем 2–4 года.

Несмотря на жестокую реальность, Наркомпрос не отказался от своего видения новой школы. Окончание гражданской войны ещё более укрепило его боевой дух. В 1921 году он продемонстрировал свою непоколебимую приверженность провозглашённым идеалам, настойчивую решительность следовать своей цели — преобразовать мир через школу. Наркомпрос принимает самое радикальное нововведение — комплексный метод.

Комплексный метод

В 1921 году Государственный Учёный Совет (ГУС) Наркомпроса, который до того времени занимался вопросами высшего образования, принял на себя ответственность за разработку содержания, материалов и методов преподавания в начальной и средней школах. Эти задачи легли в основном на одну из шести новых секций Совета — Научно-педагогическую секцию, возглавляемую Н.К. Крупской. В число её членов также входили известный историк М.Н. Покровский и знаменитые педагоги-прогрессисты С.И. Шацкий, П.П. Блонский и М.М. Пистрак. В том же году секция приняла на вооружение комплексный метод обучения как фактор трансформации школы и ученика.

Новый метод концентрировал внимание не на учебных предметах, а на наборе тем, сгруппированных под рубриками природы, труда и общества. Для Наркомпроса такой подход олицетворял путь к прогрессивному образованию в социалистическом обществе. Традиционный набор учебных предметов, как полагали наркомпросовские руководители, разделял мир на ложные категории, отдавая предпочтение запоминанию несвязных порций информации. С другой стороны, комплексный метод был основан на правдивом представлении реальности. Иначе говоря, этот метод и подчёркивал, и опирался на взаимосвязь труда, общества и природы. «Вместо изучения предметов, — говорилось в методическом письме Наркомпроса по комплексному методу, — нам нужно изучение самой науки». Наконец, посредством этого нового метода, труд как объект и субъект обучения прони-

зал бы каждый урок; правильное изучение прошлого и настоящего гарантировалось бы правильным набором ряда тем, например: «Как подготовиться к зиме», «Смычка между деревней и городом» и «Октябрьское восстание».

Наркомпрос сначала усиленно пропагандировал новый метод, а затем стал настаивать на его применении. В 1923 году Научно-педагогическая секция объявила о своём намерении сделать комплексный метод обязательным для всех школ к началу 1928–29 учебного года.

Лабораторный метод (Дальтон-План)

Наркомпрос ориентировал учителей на ещё одно новаторство — лабораторный план, или Дальтон-План. Этот новый метод был обоснован Елен Паркхурст в средней школе в городе Дальтоне в штате Массачусетс (США). Он не отменял предметов (как комплекс), но преобразовывал их преподавание в школе. При этом методе изучение того или иного предмета состояло из ряда контрактов на определённую работу/уроки. Каждый контракт или урок длился около месяца. Все уроки посвящались одной теме. Ученики завершали эти уроки в посильном для них темпе, в кабинетах (или лабораториях), закреплённых за определённым предметом (а не определённым классом, как обычно). Учитель в каждом классе не читал лекций, а отвечал на вопросы учеников как друг. К тому же старшие и более умные ученики помогали остальным.

Советские педагоги, правда, предложили одно изменение, чтобы приспособить этот метод к той действительности: заключать контракты с группами, а не с отдельным учеником, чтобы избежать развития отталкивающего индивидуализма. С таким изменением лабораторный план имел такие же положительные черты, как и комплексный метод. В средней школе Дальтон-План, казалось, мог подать отдельные предметы через объединяющие темы и создать классы, где господствовало бы товарищеское сотрудничество среди учеников и между учениками и учителями.

Многими учителями передовой учебный план, включая комплексный метод и Дальтон-План, отвергался вполне сознательно.

Ни профессиональная подготовка, ни собственный опыт не толкали их на решительный разрыв с традиционным обучением. Ведь более 40% учителей, работавших в школах Российской Республики в середине 20-х гг., начали свою карьеру ещё до революции 1917 г. В то же время только около трети учителей начальной и средней школы имели специальное образование и лишь немногим более 10% обладали законченным и незаконченным высшим образованием. Неудивительно поэтому, что учителя засыпали инспекторов, работников Наркомпроса градом вопросов, касавшихся нового метода, а также жаловались на то, что их обязывали применять его без предварительной подготовки.

Многие преподаватели также принципиально отвергали комплексный метод. Для них класс оставался местом передачи специфических учебных навыков и определённого объёма знаний. Они указывали, что и дети предпочитают старый способ, поскольку при изучении широких тем основные навыки даются им труднее. К тому же немало учителей средней школы стремились подготовить своих воспитанников к поступлению в техникумы и вузы. Многие родители были в этом согласны с ними.

Кстати, родители, более чем учителя, приняли новые программы в штыки. Они хотели, чтобы их детей наставляли в должном поведении в религии. «Мы должны учить детей бояться гнева господня, иначе они вырастут хулиганами и ворами». Учителя, которые пытались делать что-то другое, представлялись родителям «тупицами», которых послали большевики, стыдящиеся учить сами».

Обследование 28 волостей Пензенской губернии в 1926 году выявило массовое недовольство родителей, которые возмущённо жаловались, что дети даже во 2-м классе всё ещё не знают букв, и винили во всём «компас», путая его со словом «комплекс».

Подобная негативная реакция родителей вполне понятна. Они ценили грамотность, но не образование; они понимали важность умения читать, но не важность чтения для образования. Родители хотели, чтобы школа приучала к дисциплине, но не хоте-

ли, чтобы занятия проводились во время посевной, уборки урожая и религиозных праздников, и сомневались в нужности обучения после первых двух классов, когда грамотность была освоена и начиналось образование как таковое.

Наркомпрос: признание реальности

История школьного образования в Советской России в 1920-е годы не являет собой простой ситуации, в которой высшие органы непрестанно навязывали свои революционные представления сопротивляющимся профессионалам и обществу. Низшие органы просвещения, которые с особой очевидностью понимали непригодность планов центра, сразу же стали пытаться приспособить их к местным условиям. Эти отделы, подобно некоторым учителям, весьма вольно трактовали «комплекс» и подчёркивали роль знаний и умений в изучаемых предметах.

В НКП и ГУСе медленно нарастало осознание глубокой пропасти между желаниями и действительным положением в сфере школьной практики. На заседаниях в сентябре 1925 г. члены Научно-педагогической секции признавали, что ранее секция действовала в отрыве от происходящего «внизу»; Н.К. Крупская сказала, что необходимо считаться с действительностью, учитывать реальный опыт массовой школы. В тот же день П.П. Блонский призвал при переработке учебных планов и программ в большей мере учитывать реалии школьной практики и пожелания учителей.

Разгромный доклад Рабоче-крестьянской инспекции (Рабкрин) на заседании Научно-педагогической секции от 10 декабря 1925 г. вызвал бурную реакцию. Докладывая о своих выводах из последнего обследования школ в 42 волостях, Рабкрин информировал секцию о том, что новый учебный план и комплексный метод были введены в школы чисто внешне и формально. В действительности же в подавляющем большинстве учителя отделяли обучение чтению, письму, счёту от изучения комплексных тем. Рабкрин рекомендовал больше увязывать учебные программы с реальными условиями школьной действительности.

В это время ряд деятелей образования выражали озабоченность сложившимся поло-

жением, делая это публично. Так, С.Т. Шацкий признавал, что учебные планы Наркомпроса и град его методических писем требовали слишком многого от учителей. Будущие планы и программы должны быть реалистичнее и включать уроки по чтению, письму, счёту и другим навыкам, независимо от комплексных тем. «Программы не должны быть Евангелием, талмудом... Если старые методы достигали цели, пускайте их в ход».

С.Т. Шацкий дал на секции своё понимание взаимоотношения между прогрессивной педагогикой и скептически настроенной общественностью. По его мнению, если найдено равновесие между импульсом к переменам наверху и силами инерции внизу, «тогда у учителя создаётся ощущение движения школ, которое является самым ценным в его работе». Иначе учителя воспротивятся «административным нажимам и старым приёмам командования».

Соответственно в 1926 г. Научно-педагогическая секция начала разрабатывать учебный план и программы. Эта работа увенчалась выпуском летом 1927 г. нового учебного плана и программ для начальной и средней школы, делавших упор на содержание традиционных учебных предметов. Начальная школа должна была обучать чтению, письму и счёту, видя в этом «одну из главных задач школы». Для первых трёх классов средней школы Наркомпрос теперь предлагал преподавание иностранного языка, химии, литературы, естественных наук и обществоведения независимо от каких бы то ни было комплексных тем.

Культурная революция: новое наступление

Новые события положили конец сотрудничеству «низов» и «верхов» — попыткам Наркомпроса, местных отделов народного образования, учителей и родителей искать и находить взаимоприемлемые решения проблем школы. Культурная революция и программа форсированной коллективизации и индустриализации вынудили Наркомпрос ввести новый учебный план, ещё менее реалистичный, чем комплексный метод. Компромисс 1927 года был принесён в жертву, А.В. Луначарскому пришлось уйти в отставку в 1929 году. Школам снова от-

водилась роль трансформатора общества и личности, правда, на сей раз не в качестве внеклассовой обители, но как активного участника классовой борьбы.

Осенью 1928 года школам было предложено присоединиться к кампании по превращению Советской России в могущественного индустриального колосса, изображавшегося обычно в клубах чёрного заводского дыма и золотом море пшеницы. Ученики и учителя должны были организовывать противоалкогольные и антирелигиозные мероприятия, празднования Октябрьской революции, лично участвовать в посевной и уборке и следить за трудовой дисциплиной на ближайшем заводе или в колхозе. «Учительская газета» печатала карикатуры, призывавшие учителей и учеников в бой против семейных и общественных язв — водки, религии, распущенности, грубости в семье, нецензурной речи.

Чтобы соединить обучение и участие в масштабных кампаниях, Наркомпрос разработал учебные планы на основе метода проектов. Ученики и учителя одного или нескольких классов, а порой и вся школа совместно с представителями местной общественности занимались выполнением проектов, связанных с культурной революцией, коллективизацией и индустриализацией, лишь малой частью которых было изучение академических дисциплин. Соответственно, в 1930 году Наркомпрос рекомендовал реорганизовать классы и звенья или бригады для участия в многочисленных и разнообразных кампаниях вне школы. Поэтому главными предметами изучения литературы и обществоведения стали классовая борьба с религией; кульминацией преподавания музыки являлся концерт на фабрике с целью повышения производительности труда; а удобрения, стройматериалы и техника стали гвоздём программы изучения естественных наук.

Не замедлили появиться и новые учебные материалы. В начале 30-х гг. были опубликованы рабочие книги, которые можно было легко адаптировать к местным условиям и новым событиям. Учителя и учащиеся легко могли выкинуть устаревшие страницы и вставить новые по мере надобности. Наркомпрос публиковал различные материалы с такими заглавиями, как «Школьная

бригада» (Москва), «Маленькие ударники» (Ленинград) и «Маленькие строители» (Самара и Смоленск). В книге-раскладке «Школьная бригада», предназначенной для первых двух классов, напечатана карикатура на кулака — врага первого пятилетнего плана.

Практика 1928–1931 гг.

И вновь наступило смятение в рядах учителей (и учеников) и, как результат, началось сопротивление снизу. На практике метод проектов был лишь тенью самого себя. Если судить по жалобам его сторонников, то большинство учителей продолжало учить классно-урочным методом. Методические конференции также отмечали, что традиционное обучение доминировало в среде учителей.

Отчасти в ответ на эти условия 25 августа 1931 г. ЦК ВКП(б) взялся диктовать школьную политику. «ЦК считает, что коренной недостаток школы в данный момент заключается в том, что обучение не даёт достаточного объёма общеобразовательных знаний и неудовлетворительно разрешает задачи подготовки для техникумов и для высшей школы вполне грамотных людей, хорошо владеющих основами наук (физика, химия, математика, родной язык, география и др.)».

Это решение фактически положило начало восстановлению политики традиционного учебного плана, а также заложило новые проблемы в народном образовании.

* * *

Наркомпрос начинал свою деятельность с надеждой, что школа сможет переделать людей и общество. Он надеялся, что учителя, родители, ученики и общество в целом разделили его энтузиазм и будут помогать созданию нового мира. Однако А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий и другие обнаружили, что школой нельзя манипулировать сверху, точно так же как невозможно манипулировать людьми, которым она служит. В конце периода НЭПа Наркомпрос изменил свой курс и стал приспосабливаться к существующей социальной реальности. Другие взгляды на социализм и основанная на них политика форси-

рования свели «на нет» достигнутый было компромисс в области образования. Школы снова становились средством революционного преобразования. И вновь общество оказало сопротивление, и возникла пропасть между политикой центра и практикой на местах. В августе 1931 года Центральный Комитет решительными авторитарными мерами взялся за то, чтобы избавиться от этого.

Революционное государство рано или поздно должно было пойти навстречу пожеланиям определённых граждан и поддержать традиционные ценности. Такое воссоединение с реальностью способствовало преобразованию политики Наркомпроса в конце периода НЭПа и вызвало установление диктата Центрального Комитета в школьной политике в 1931 году.

Школьная реформа и становление административно-командной системы

В 1934 году, в последний год своей жизни, советский педагог Станислав Теофилович Шацкий говорил о взаимосвязи между созидательным обучением и некоторым беспорядком: «Пора подумать об углублении преподавания, о новом дидактическом материале, о более интересных методах преподавания. Дети должны заниматься со вкусом, с большей степенью заинтересованности. Возможно, что при этом ослабнет порядок».

В те времена, когда господствовало стремление достичь совершенного порядка путём диктата, это казалось ересью. Однако это был не тот случай, когда государство навязывает свою волю ничего не подозревающему и пассивному обществу. Учителя, родители и ученики приветствовали директивное возвращение старого учебного плана и школьной дисциплины. Мнение Шацкого было его и только его личным мнением. К концу жизни его взгляды не совпадали ни с позицией органов управления в образовании, ни со взглядами тех, кому эти органы были призваны служить. Более того, учителя и родители по доброй воле и, надо сказать, с большим энтузиазмом приняли положение, что высшие партийно-государственные органы и их лидеры могли (и долж-

ны были) решать все проблемы в образовании. Они просто засыпали Москву жалобами и просьбами, часто мелочными и незначительными, укрепляя тем самым веру во всемогущее и всемилостивейшее государство и в то же время, как это ни парадоксально, лишая его способности действовать эффективно. Общество (учителя и родители) в значительной степени содействовало, во-первых, формированию командно-административной системы и, во-вторых, её дисфункциональной сущности.

Диктат сверху и учительское общество

Как уже упоминалось выше, отчасти в ответ на непопулярность среди учителей и родителей радикальных методов преподавания, ЦК ВКП(б) взялся диктовать школьную политику. Постановлением от 25 августа 1931 года он начал процесс возвращения к традиционным методам и учебным планам. Большинство учителей и родителей приветствовали эту инициативу сверху и такое «разумное» решение проблем.

Обследование секции общей методики Программно-методического института в 1931–32 учебном году показывало, что многие учителя ждали твёрдого руководства сверху. Они потребовали «стандартизации» и «стабилизации» программ и учебников, «обеспечение однородными учебниками и пособиями». Переписка между учителями и научно-исследовательскими институтами при Наркомпросе в 30-е гг. обнаруживает и добросовестность, и нехватку инициативы учителей. Они просят указаний, директив, разработок уроков, часто спрашивают: «Как провести урок?», «Как построить урок?», «Как готовить урок?».

Директирование программы сверху и искреннее желание внизу точно следовать этой программе не позволяли ни учителю, ни ученику проявить независимость.

Безусловно, политическое давление, авторитарная идеология, конформизм и пассивность (как результат страха) сыграли свою роль. Но не только это. Классно-урочный подход пользовался популярностью среди учителей и родителей. Учителям казалось, что необходимо учить знаниям, умениям и конкретным навыкам по традиционным

дисциплинам, что важно приучить к порядку и должному поведению. Трудно было вести себя иначе при нехватке учебников, пособий, помещений. Вполне понятно, что без учебников большинство учителей прибегли к методу лекции, повторения и заучивания наизусть, то есть к зубрёжке. К тому же многие из них имели только среднее образование плюс шести- или восьмимесячный курс педагогической подготовки. Они не умели понять и принять другой, более сложный подход к преподаванию.

Режим мелочей

Общество также сыграло определённую роль в создании сталинского «режима мелочей» и поддержании его жизнеспособности. Его роль в создании такого режима была довольно пассивной и, напротив, очень активной в плане обеспечения его существования. Без содействия учителей и родителей (и учеников) подобный «режим мелочей» не прожил бы и дня, не то чтобы расцвёл пышным цветом, как это случилось в 30-е гг. По странной иронии, понимание важности общества начинается с признания сталинского единовластия в принятии решений.

Лавина мелочей

Общество искренне и грустно делилось со своими вождями мелочными, но важными для него, проблемами: нехватка учебников, тетрадей, карандашей; задолженность зарплаты; пьянство среди учителей и учеников; порнография; непосещаемость занятий; захват жилья учителей и школьных помещений местными партийными органами или НКВД.

Однако эта лавина писем снизу поглотила время и энергию Наркомпроса и других административных органов, загруженных и «без того многочисленными делами и проблемами». Таким образом, тоталитарный режим оказался неспособным эффективно реагировать на многочисленные проблемы неорганизованного общества.

Культ критики и парадокс власти

Уверовав в культ, который они сами создали, центральные власти никак не могли

отделаться от впечатления полного хаоса, царившего внизу, и явной беспомощности своего «всесильного» аппарата. Продолжая верить в своё могущество, Центр реагировал на всё это ещё большей централизацией. Не было сделано попытки (путём разграничения и разделения функций) предоставить возможность Наркомпросу самому решать свои текущие проблемы и поощрять учителей проявлять инициативу.

Я называю этот результат «парадоксом власти» — парадоксальным бессилием всесильного аппарата. На Первом Всероссийском совещании актива учителей и работников просвещения 11–12 августа 1939 года Андрей Януарович Вышинский, бывший деятель Наркомпроса, а в тот момент заместитель председателя Совнаркома СССР, затронул эту проблему: «Очень

много выносятся хороших резолюций и постановлений, а на самом деле ни одна из них в жизнь не проводится». Однако его рецепт опять-таки вёл к ещё большему ухудшению ситуации. В апреле 1940 года перед активом Наркомпроса он заявил: «Наркомпрос должен сказать учителям, что он считает правильным в методике и как он считает нужным проводить это в жизнь, должен требовать претворения в жизнь своих методических установок».

Успехи советской школы в 30-е гг. были велики, впрочем, как и стоявшие перед ней проблемы. Успехи были достигнуты в большей степени независимо от управленческого аппарата; проблемы же существовали в значительной степени по вине последнего и тех, кто «наверху» и «внизу» верил в него. □



ИГРА И ДЕТИ

Периодичность – 8 номеров в год, 40 стр.

Сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь, февраль, март, апрель, май.

Журнал предлагает апробированные материалы, помогающие объединить работу сотрудников дошкольных образовательных учреждений, начальных школ и усилия родителей, имеющих детей в возрасте от 1 года до 10 лет.

Содержит научно-популярные и методические материалы, консультации специалистов, опыт семейного воспитания, описания творческих и дидактических игр, игровых занятий, сценарии праздников, конкурсов и других мероприятий.

Все материалы готовы к практическому использованию для коллективной и индивидуальной работы с детьми.

Подписные индексы:

в каталоге Агентства «Роспечать»: **80660** (полугодовой), **81606** (годовой)

Адрес: 125009, Москва, Газетный пер, д. 1/12, стр. 6, тел./факс: **(495) 202-86-33**.

E-mail: igra@i-deti.ru, www.i-deti.ru