
Генрих: Но позвольте! Если глубоко рассмотреть, то я лично ни в чём не виноват. *Меня так учили.*

Ланцелот: Всех учили. *Но зачем ты оказался первым учеником, скотина такая?*

Евгений Шварц «Дракон»

Вместо предисловия

В первую очередь возникает вопрос: почему лики? Звучит весьма благостно и относительно обозначенного периода отечественной истории даже лакировочно, если не фальсифицирующе. Но, по В.И. Далю, лик — это лицо, облик, обличие, выражение лица, физиономия, то есть это благостное, на первый взгляд (слух?), слово обнимает не только нечто возвышенное, но и всё обыденное, заурядное (лицо), и даже омерзительное (выражение лица может быть и зверским, а физиономия отвратительной). Из этого следует, что слово лик (если не впадать в сентиментальность или клерикальность) вполне справедливо употреблять и говоря о С.И. Гессене, и о Н.К. Гончарове, и всех тех, кто внёс свой вклад в отечественную педагогику советского периода.

А теперь о главном. Подлежащим в тексте будет идея о том, что в тоталитарный советский период существовали нетоталитарные концепции, созданные отдельными педагогами, а всё остальное, о чём пойдёт речь, это либо предыстория, либо контекст их возникновения и бытования, то есть всё остальное — дополнение.

И ещё одно: почему «записки дилетанта»? Дилетант — человек, который занимается чем-либо без специальной подготовки или обладая поверхностными знаниями о предмете. Поскольку в тексте речь идёт об истории педагогики, то это про меня, ибо я не профессионал уровня В.Г. Безрогова или М.А. Лукацкого. В то же время, имея базовую историческую подготовку и четыре десятилетия читая по необходимости или из любознательности различные историко-педагогические работы, я имею некий слой исторических, педагогических и историко-педагогических знаний, которых,

Лики отечественной педагогики советского периода (Заметки дилетанта)

как мне кажется, достаточно для дилетантского суждения о заявленном в заголовке предмете.

О чём этот текст?

Хочу чётко оговорить, что в этом тексте речь пойдёт в основном о теории воспитания (о педагогике). Воспитание будет рассматриваться как некая иллюстрация, как нечто реально существующее, но не совпадающее с педагогикой.

Сколько раз я читал и слышал: «педагогика как наука», «педагогика как искусство», «педагогика как теория», «педагогика как практика» и ещё много подобных словосочетаний. Довольно поздно (уже в почтенном возрасте, подбиравшемся к полусотне лет), мне понадобилось для чтения курса лекций и написания учебника по социальной педагогике навести порядок в своих представлениях о том, чем я занимался со студенческих лет, и ответить на вопросы про определение, объект, предмет, принципы и пр. относительно социальной педагогики, наверное, действительно полезные, а может быть и необходимые. И вот тут я с удивлением, а иногда и с оторопью обнаружил, что мои коллеги в большой своей части не считают нужным чётко отделять воспитание от педагогики. А между тем это далеко не одно и то же.

Воспитание — это часть социальной реальности любого конкретного социума. В этой реальности взаимодействуют конкретные люди, группы, коллективы, организации, органы власти и управления. Все они что-то делают или хотят что-то делать для того, что они понимают или ощущают как воспитание. При этом они очень мало задумываются, если задумываются вообще, о том, почему они делают то или иное, как на самом деле это надо было делать (если это действительно можно определить). Это не значит, что все они напрочь игнорируют то, что принято называть теорией, методикой, философией, психологией воспитания: эти материи доходят до иных

в виде учебников в студенческие годы; уставов, приказов, методических рекомендаций и пр., когда они уже работают; наконец, они их воспринимают из собственного опыта, опыта своей семьи, ближайшего, и не очень, социального окружения. Но суть того, что называется воспитанием, — это то, что оно — часть социальной реальности конкретного социума.

Педагогика — отрасль знания (большинство моих коллег называют его наукой, хотя и всеми вышеприведёнными словами тоже — теорией, искусством и пр.). С.И. Гессен писал, что педагогика — это «осмысление воспитания», то есть реальность нуждается в осмыслении, то есть в педагогике.

Далеко не сразу я придумал своё определение педагогики — рефлексия фрагмента социальной реальности, называемого воспитанием, отражённая в текстах и «преданиях» (забавно, что определение Гессена мне встретилось позднее, а он двумя словами сказал то, на что я употребил одиннадцать, — впрочем, известно, что краткость — сестра таланта).

Так вот, дело в том, что воспитание как реальность и педагогика как её осмысление очень плохо соотносятся друг с другом. Педагогика предпочитает не столько осмыслять воспитание, сколько определять то, каким оно должно быть. Придуманные ею варианты Утопий и Городов солнца, что в масштабе системы воспитания целого государства, что для микропространства обучения детей чтению, улучшенные по сравнению с ними или ухудшенные (казалось бы, куда уж хуже, а XX век показал, что очень даже можно хуже), в реальном воспитании либо не используются, либо «упрощаются», порой до неузнаваемости. И это несовпадение может быть как вредом, так и благом. Я полагаю, что применительно к истории нашего отечества в XX веке это несовпадение иногда приносило вред, но значительно чаще бывало благом. Что я и попробую немного показать ниже.

Мемуарное отступление

В книге Эренбурга «Люди, годы, жизнь» (бестселлера, как бы сказали теперь, второй половины 50-х годов XX века) есть такой пассаж (почти дословно): «В гостиницу я вернулся поздно, совершенно вымотанный и сразу же бросился в кровать. В эту ночь Гитлер двинул свои танки на Прагу». Как сейчас помню ехидные рассуждения газетных критиков о нескромности автора, посмеявшегося поставить чуть ли не через запятую эпизод своего парижского быта и трагедию чешского народа, и многие иные рассуждения по поводу.

Вспомнил я об этом не случайно. Ибо и в моей жизни случилось соседствовать драматическому и вполне заурядному. Было это в 1996 году, в день, когда Б. Ельцин совершенно неожиданно отправил в отставку троицу своих ближайших клевретов — Коржакова, Барсукова и Сосковца, что означало победу Чубайса и отстаиваемой им идеи о необходимости проведения второго тура выборов президента.

Так вот, именно в этот, весьма небезразличный для отечественной истории XX века, день и в моей жизни произошло нечто, привлёкшее моё внимание к истории отечественной педагогики XX века.

В этот день на редколлегии Педагогической энциклопедии обсуждалась одна из основных статей второго тома — «Педагогика», включавшая в себя раздел по истории педагогики. Всё шло очень благостно (хотя было высказано Н. Ландой, заместителем главного редактора издательства, замечание по поводу цивилизационного подхода в рассмотрении истории педагогики; были, вроде бы, ещё какие-то довольно незначительные замечания).

Идиллия кончилась, когда я напомнил присутствующим о том, что в вышедшем первом томе в моей статье «Воспитание» оно включает в себя образование, а в обсуждаемой статье — «Педагогика — наука об образовании». Может быть, осторожно предложил я, имеет смысл хотя бы дописать «и вос-

питании»? Авторы статьи Н.Д. Никандров и Г.Б. Корнетов отнеслись к моим словам вполне индифферентно, резонно полагая, что «собака — то бишь я — лает, а караван идёт». (Хотя в опубликованный вариант были добавлены два абзаца про советский период, в которых почему-то были смешаны педагогика и система воспитания.)

Зато весьма негативно отреагировал президент РАО Артур Владимирович Петровский, сказавший, что надо дать во втором томе какое-нибудь пояснение, исправляющее ошибочное суждение в первом томе. Но Н. Ланда категорически заявил, что так в издательстве не делается. Так и осталась педагогика наукой об образовании в полном противоречии с тем, что было написано в первом томе. Как оказалось, это были мелочи по сравнению с тем, что последовало.

Дело в том, что в обсуждавшемся варианте статьи история педагогики советского периода была изложена в одном (хотя и большом) абзаце без дифференциации её содержательных особенностей в 20-х или 30–40-х годах, а затем в 60–70-х годах. И чёрт меня дернул сказать, что это неправильно, ибо в 30-е годы у виска педагогов был пистолет, а в 70-е годы, хотя и нельзя было писать всё, что хочешь, но можно было не писать то, чего не хочешь.

Разгорелся скандал, столь громкий в буквальном смысле слова, что Наум Моисеевич Ланда, с которым мы были знакомы ранее, поздно вечером позвонил, чтобы выяснить, всегда ли околопедагогические проблемы обсуждаются на столь высоких тонах.

Содержание инвектив в мой адрес я не упомянул, но точно помню сделанный Артуром Владимировичем вывод о том, что из-за моих размышлений торчат коммунистические уши. В момент, когда Зюганов имел, или считалось, что имел, реальные шансы стать президентом, этот вывод звучал... (Вообще-то Артур Владимирович всегда, с начала 1970-х, относился ко мне по-доброму — я был его студентом, рабо-

тал у Л.И. Новиковой, и просто «мальчик из интеллигентной семьи».)

Думаю, что именно ему и Н.Д. Никандрову, который на моей защите докторской активно меня поддерживал и тоже относился ко мне вроде бы неплохо, я обязан вхождением в члены академии в 1992 году. Но под влиянием некоторых «прорабов педагогической перестройки», с некоторыми у меня с молодости были проблемы, отношение Петровского ко мне изменилось. А может быть, главную роль играло то, что я, как и Л.И. Новикова, так и не согласился с тем, что воспитание было изгнано из школы — во всяком случае в официальных документах — и «доверено» семье, про которую было доподлинно известно, что она это сделать не в состоянии как минимум в 60–70% случаев.

Прошедший разговор (если так это можно назвать) стал для меня своеобразным «щелчком». Мне стало интересно, что же на самом деле было в нашей педагогике в советские времена. Почитав и повспомнав, я пришёл к выводу о том, что в этот период было три педагогики — тоталитарная, антитоталитарная и нетоталитарная.

Впервые выступая с этой идеей на бюро отделения философии образования РАО где-то спустя пару лет после описанного выше эпизода, я назвал создателями нетоталитарных концепций воспитания позднего Сухомлинского, И.П. Иванова, Л.И. Новикову и Х. Лийметса. Некоторые члены бюро обиделись на то, что я их не причислил к этому списку, что выглядело довольно забавно.

Единство или многообразие?

Совершенно очевидно, что понятия советская педагогика и педагогика советского периода отечественной истории (1917–1991 годы) нельзя считать идентичными.

Советская педагогика как понятие — это идеологический стигмат, хотя она и не представляла собой нечто застывшее

и одномерное (кроме, пожалуй, периода 30-х — первой половины 50-х годов).

Отечественная педагогика советского периода нашей истории — явление отнюдь не однозначное и не одномерное на всём историческом отрезке 1917–1991 годов. Она включает в себя не только педагогику, создававшуюся жёстко в рамках партийных установок. И, соответственно, «колебавшуюся — вместе с линией партии», а порой «отстававшую» от этих колебаний, как это было в период, называемый «оттепелью».

В 20-е годы, а потом в 60–80-е годы появились вариации — авторы которых, кто осознанно, а кто неосознанно, в той или иной мере пытались, даже не помышляя о конфронтации с «линией партии», предложить идеи, не совсем совпадавшие с этой линией, иногда доведя их до уровня концепций, которые, будучи «прикрыты» марксистско-партийной фразеологией, не всегда становились объектом критики или травли «подлинных марксистов». Но и особого признания тоже не получали.

Однако и в смутные 20-е, и в расстрельные 30-е, и в «оттепельные» 60-е, и в застойные 70-е доминантной характеристикой советской педагогики был её тоталитарный дискурс. Советская педагогика, будучи тоталитарной, изначально и всегда была ориентирована на создание философии, теории, методики, психологии воспитания нового человека. Частные признаки этого нового человека могли варьироваться на том или ином отрезке времени. Но главное его назначение — служение партии и народу — оставалось неизменным. Педагогика и разрабатывала всяческие программы и методы того, как наиболее эффективно государство (то есть партаппарат) уже с детских лет могло приучить человека к мысли (даже не к мысли, а к реакции или чему-то подобному) о том (на то), что оно (они — партаппарат и его вооружённый отряд ВЧК–ОГПУ–НКВД–КГБ) имеет право, может и должно организовать, нормировать, контролировать все сферы жизни человека — экономическую, социальную,

идеологическую, духовную, семейно-бытовую и даже сексуальную.

В этот же исторический период в центрах русской эмиграции, в так называемом русском зарубежье, разрабатывалась последовательно и осознанно антитоталитарная педагогика, которой я посвящу свою следующую краткую заметку. Мне неизвестно, были ли подобные попытки в Советском Союзе. Ведь если они и были, то авторы писали «в стол», и может быть, какие-нибудь рукописи педагогов-авторов потаённых антитоталитарных текстов когда-нибудь «всплывут». Могли быть диссиденты-педагоги, а антитоталитарные идеи могли быть текстуально оформлены в исламских, католических и униатских регионах советской империи, а также в подпольных сектах и немногочисленных и малочисленных антисоветских кружках и организациях, подобных описанной в книге Анатолия Жигулина «Чёрные камни».

И, наконец, очень важно иметь в виду, что в 20-е и затем в 60–70-е годы наряду с тоталитарной советской педагогикой бытовали оформленные в текстах и более или менее широко публикуемые идеи и концепции, которые я в 1996 году назвал нетоталитарными и о которых ниже будет высказан ряд соображений.

В изгнании или в послании?

После октябрьских событий 1917-го и спровоцированной ими гражданской войны 1918–1922 годов из страны эмигрировало несколько миллионов представителей в основном наиболее образованной части российского населения. Эта трагедия имела, как минимум, два аспекта, непосредственно относящихся к предмету моей статьи.

Один — косвенный. В эмиграции оказалось довольно много детей, родители которых были озабочены не только их физическим выживанием, но и их воспитанием. Поскольку относительно долго многие эмигранты верили в скорый крах большевизма

и, соответственно, в неизбежность своего возвращения на родину, постольку они, одни больше, другие меньше, были озабочены тем, чтобы дети воспитывались в национальных и православных традициях, сохраняя русский язык, постигая русскую культуру в возможном многообразии. Кроме того, взрослым эмигрантам надо было не только залечивать свои душевные раны, но и реабилитировать детей, подростков, юношей и девушек, жизненный опыт которых 1917–1922 годы «обогатили» такими кошмарными эпизодами, читать о которых страшно и сегодня (педагоги-эмигранты провели массовые исследования — сочинение «Мои воспоминания с 1917 г.» написали более двух тысяч учеников разного возраста русских гимназий, открытых за рубежом). В Берлине, Праге, Карловце, Париже, Харбине и в других городах за пределами России русские педагоги в течение двадцати с лишним лет создавали и сохраняли систему национального воспитания детей-эмигрантов. Но о воспитании, как я написал в начале статьи, я речь не веду.

Предмет моего интереса — педагогика, которая и есть тот второй аспект трагедии эмиграции, о котором скажу несколько слов. До конца 80-х годов прошлого века мы, основная масса советских педагогов (думаю, практически все, за исключением единиц), ничего не знали ни о русском зарубежье, ни о педагогике, которая там существовала. Во всяком случае, мне не попадалось ни одного текста, в котором об этом шла речь, хотя бы, как это было принято в советское время, в формате «Критический анализ...». И лишь на рубеже 80–90-х годов появились первые известные мне работы о педагогике русского зарубежья П.В. Алексеева, Е.Г. Осовского и его учеников, моей тогдашней аспирантки Т.В. Скларовой (ныне — доктор педагогических наук, профессор).

Педагогика русского зарубежья 20–30-х годов была представлена такими крупными фигурами, как Сергей Иосифович Гесен и Василий Васильевич Зеньковский.

Это были мэтры отечественной педагогики за рубежом. Но, как это уже бывало в русской истории, педагогические идеи порождали и люди, формально с педагогикой не связанные (до революции, например, Н.И. Пирогов — попечителем учебного округа он стал после своей эпохальной статьи, которую писал в статусе хирурга, и др.). В эмиграции — её интеллектуальные и духовные лидеры — Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков и другие, менее известные авторы, которые сотрудничали в созданном в 1927 году (или в 1925-м) в Париже религиозно-педагогическом кабинете Богословского института.

Тексты М.И. Гессена и В.В. Зеньковского изданы в Саранске в 2001 и 2002 годах в виде толстых фолиантов, подготовленных Е.Г. и О.Е.Осовскими тиражом тысяча экземпляров каждый (деньги дал Российский гуманитарный научный фонд, к чему и я приложил руку, будучи тогда в фонде «почти главным по педагогической части»). В 1990-е и 2000-е годы опубликовано несколько десятков статей о них и других педагогах русского зарубежья. А вот о серьёзных монографиях мне неизвестно.

А жаль. И труды С.И. Гессена, и труды В.В.Зеньковского необходимо анализировать в надежде найти в их далеко неидентичных взглядах нечто, что позволит осмыслить сегодняшние реальности воспитания. Ведь каждый из них в отдельности и оба вместе своими монологами и имплицитными диалогами, запечатленными в их текстах, дают явные, а чаще латентные фрагменты ответов на вопросы, вечные, в том числе и для педагогики, — «Кто виноват?», «За что?», «Что делать?».

Но это, может быть, даже не главное. Главным может оказаться, а может и не оказаться, объяснение (не прямое, а имплицитное) того, почему даже в трагической ситуации гибели привычного мира и невзгод эмиграции Д. Мережковский заявил, что народ-богоносец (по Ф.М. Достоевскому) находится не в изгнании, а в послании.

Тоталитаризация под маской смуты

Сразу после прихода к власти большевиков в школе начались кардинальные изменения, как позитивные, так и не очень. К позитивным и наиболее существенным я бы отнёс отделение школы от Церкви и неизбежное в связи с этим прекращение преподавания Закона Божьего, введение совместного обучения, декларирование и стремление внедрить в жизнь школы самостоятельность учащихся в широком смысле и их самоуправление (последнее уже не столь однозначно выглядело позитивным). В то же время создание единой трудовой школы и всё, что с этим было связано, весьма существенно понижало общий уровень обучения, что было явно негативным явлением.

Про советскую школу и педагогику 1920-х годов принято писать как о периоде творческого расцвета. Очень модно стало, начиная, кажется, с перестроечных времён, цитировать слова, кажется Дьюи, о том, что всем департаментам (министерствам по-нашему) образования западных стран необходимо иметь в России своих представителей, чтобы перенимать её творческие находки.

Во-первых, Дьюи (если это был он), наверное, как и Джон Рид, а потом многие западные интеллектуалы, не понимали (а иные из них не хотели понимать) то, что в России на их глазах (в 1920-е годы) происходит катастрофа всемирного масштаба.

Во-вторых, то, что почиталось педагогическими изобретениями, сделанными в Советской России, нередко на самом деле было столь же справедливо, как и утверждение «Россия — родина слонов».

В-третьих, хотя я и не уверен в этом, для многих (статистика мне не попадалась, поэтому пусть всего лишь для многих) конкретных педагогов — учителей, методистов, теоретиков — бригадный метод, метод проектов, Дальтон-план и пр., и пр., и пр. были действительно творческими изобретениями, позволявшими им, как сказали

бы ныне, самореализоваться. Но большинство эти новации вряд ли воспринимало как «дар судьбы», а скорее как ниспосланные Богом испытания.

Четвёртое обстоятельство нашло своё отражение в интереснейших книгах «Республика ШКИД» Г. Белых и Л. Пантелеева, «Дневник Кости Рябцева» Н. Огнева, «Кондуит и Швамбрания» Л. Кассиля, отчасти в «Двух капитанах» В. Каверина и ряде других. Это же засвидетельствовала своими рассказами, сама того не ведая, моя мама. Она училась в школе, помещавшейся в здании бывшей гимназии, кажется, на Литейном уже в Ленинграде, в которой в своё время якобы училась Н.К. Крупская. Мама была секретарём школьной комсомольской организации, а поскольку зав. школой и педагоги были почти все гимназические, то есть беспартийные, то бюро комсомола, судя по маминым рассказам, имело огромное влияние и вмешивалось во все вопросы школьной жизни. Как вспоминала мама, в случае чего в райком партии вызывали её, а не зав. школой. Из всех рассказов мне запомнился такой эпизод: старшеклассники пишут сочинение (почему-то в двух классных комнатах), учитель литературы, по маминым словам интеллигентнейшая Ольга Николаевна Воронович, ходит из класса в класс и, хлопая в ладоши, повторяет: «Дети, не забудьте — марксистский подход, марксистский подход». «Что она в нём понимала? — говорила на старости лет моя мама. — Она русскую литературу прекрасно понимала. А марксистский подход...» — мама махала рукой.

И, наконец, в-пятых, и это мне кажется главным, все новации 1920-х на самом деле имели своими целями разрушение старой школы; дискредитацию педагогов (переименованных в шкрабов, а слова за себя мстят); снижение общего культурного уровня и школы, и педагогов, и населения в целом; многопланную дезориентацию детей, подростков, юношества, весьма упрощавшую процесс их коммунистической индоктринации.

Возникшая в 1920-е годы смутная социальная реальность — воспитание, естественно, влияла на её отражение в педагогике. Одни теоретики бежали из страны (те же С.И. Гессен, В.В. Зеньковский и др.); другие в ужасе затаились во внутренней эмиграции (К.Н. Вентцель и плеяда столь же ярких и нестандартных мыслителей); третьи стали искать общий язык с властью (П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и немало иных); четвёртые, видимо, искренне поверили в Документы Наркомпроса и Гуса, в идеи статей образованцев (по Солженицыну) Н.К. Крупской и А.В. Луначарского и, нередко полуголодные и разутые, стали создавать марксистско-ленинскую тоталитарную педагогику. (Были ещё пятые и шестые, но о них — позже.)

Как водится, среди вновьобращённых адептов тоталитарной педагогики почти сразу же началась борьба «за близость к телу и к уху» марксизма, за то, кто из них «вернее толкует» генеральную линию, чьи идеи и проекты «больше соответствуют». К концу 1920-х годов искренние и истинные творцы и последователи марксистско-ленинского тоталитаризма в педагогике А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, В.Н. Шульгин и др. регулярно схлестывались между собой — кто из них больший марксист-ленинец. Называли дискуссиями, а на самом деле было тем, что позднее В. Высоцкий обозначил как «толковище вели до кровянки». Фактически между своими же шли драки «на вылет» за то, какой должна стать тоталитарная педагогика (в 1937 году «вылетят» почти все, расстрелянные или сосланные).

Но «пришёл лесник и выгнал всех из избышки» — в 1929 году вместо А.В. Луначарского, грешившего писанием не всегда ортодоксальных текстов и иными изыпаниями, наркомом просвещения назначается не обезображенный интеллигентскими комплексами начальник Политуправления РККА А.С. Бубнов, перед которым ставится задача — навести в школе порядок, ибо уже прикрыт НЭП, идёт год великого перелома

и вот-вот начнутся массовые раскрестья-нивание, расстреливание и тоталитарное закабаление.

«Фельдфебеля в Вольтеры дам...»

Фельдфебель, то бишь Бубнов, весьма шустро навёл порядок, сделав воспитание окончательно тоталитарным по существу (новые программы, учебники, инструкции и т.д., и т.п.) и обернув господствовавшую в 1920-е латентно тоталитарную смуту в содержании и в формах (ведь и по сию пору многие исследователи считают эти годы чуть ли не Афинами на 1/6 части суши) в квазиармейский тоталитаризм (вновь классно-урочная система, вновь жёсткое построение урока, палочная отчётность и пр.). Время пришло — задача разрушить школу, дискредитировать и зачистить учительство, дезориентировать учащихся была решена, и весьма успешно. Пора было собирать камни — прости меня, Господи, ежели это звучит нехорошо («Он в три шеренги вас построит, / А пикнете, так мигом успокоит» — А.С. Грибоедов).

И вот тут любопытный момент. Общее место — история не знает сослагательного наклонения. Ну, во-первых, как мне думается, знает, и не так уж редко. А во-вторых, педагогика, будучи, с моей точки зрения, отражением реальности, уж точно имеет возможность рассуждать в сослагательном наклонении тоже. И тогда, в связи с обсуждаемым здесь периодом, должен был возникнуть вопрос: что положить в основу новой советской школы? Ответов было несколько. В частности: идеи русских педагогов XIX — начала XX веков, или серьёзно разработанный в 1915–1916 годах проект реформы графа П.Н. Игнатъева, или толстовско-вентцелевские идеи свободного воспитания, или... Но для тоталитарной системы нужна была тоталитарная школа. А её педагогической (иначе теоретической) основой, естественно, должны были стать идеи казенно-казарменные, и желательно чётко и окончательно по-большевистски структурированные и сформулированные.

Поэтому если посмотреть на плоды деятельности НКП Бубнова в 1929–1937 годах, то мы обнаружим школу, скроенную, как и дореволюционная, по лекалам германской педагогики. Но имевшую кардинальное отличие: дореволюционная гимназия была классической, а советская школа — технологической.

Но что это я всё о школе да о школе. Обещал ведь о педагогике. С ней-то дело обстояло неважно. В годы, которые не я назвал расстрельными, когда каждый ощущал у своего виска или затылка дуло чекистского револьвера, мало было охотников писать педагогические тексты (даже в текстах С.Т. Шацкого в последние годы жизни сегодняшний взгляд видит силуэт пистолета, направленного на автора). А если такие и находились (а они находятся в любую чуму), то либо искренне писали тексты-доносы, либо тексты-панегирики, либо... всё что угодно, кроме того, что можно хотя бы приблизительно назвать «рефлексией реальности». (Может быть, они и были, но или мне не встретились — ведь я дилетант, либо писались в стол, что вряд ли.)

О том, что с педагогикой обстояло дело плохо, свидетельствует весьма интересно задуманная книга М.В. Богуславского «XX век Российского образования», в которой к каждому календарному году «пришпилены» один педагог-теоретик и одна воспитательная организация. Так вот, в 1930–1956 годы, судя по очеркам книги, тон задавали такие столпы тоталитаризма, как Н.К. Гончаров, И.А. Каиров, А.М. Арсеньев, М.А. Данилов, которые в своих трудах живописали, какими должны быть воспитание и его плод — воспитанник в полном соответствии с последними на каждый текущий момент постановлениями партии и правительства.

Вслед за академиком Струмилиным, уже в 1926 году заявившим, что «наука (экономика. — А.М.) должна быть служанкой партии», педагоги той поры (да и почти до середины 1980-х годов) видели свою функцию в комментировании и реализации партийных постановлений.

Луч света! ...?

Однако именно эти самые мрачные, трагичные и подлые годы во всей нашей отечественной истории породили некое чудо, имя которому Антон Семёнович Макаренко (воспитателем он работал ещё до семнадцатого года, а вот как педагог-теоретик явился именно в 1930-е годы). О не знавшем аналогов сочетании практической работы и рефлексии её содержания написано немерено, как у нас, так и за рубежом.

Рано ушедшая из жизни Элеонора Самсоновна Кузнецова — блестящий лектор, преподававшая в МГПИ, большой знаток А.С. Макаренко и в чём-то его фанат (у неё дома еженедельно собиралась толпа студентов на Макаренковские среды) в середине семидесятых годов называла умопомрачительные цифры, говоря о том, сколько диссертаций, книг, статей посвящено её кумиру (одних диссертаций, по-моему, было больше тысячи). А ещё была в буржуазной ФРГ специальная макаренковская лаборатория Анвейлера, и этим макаренковедение не исчерпывалось.

Естественно, я читал из написанного лишь ничтожную часть (да и качество написанного нередко таково, что оно не стоит траты времени), хотя семь томов самого Макаренко прочёл с огромным интересом (иначе бы и не читал) и удовольствием (большую часть текстов), учась в девятом классе (что и определило во многом моё дальнейшее), а поскольку память тогда у меня была магнитофонная, постольку до сих пор помню из Макаренко столько, сколько ни из какого другого автора. Но сам о нём практически не писал.

Умнее, глубже и драматичнее среди всех тех, кого я читал о Макаренко, написал о нём, на мой взгляд, ныне покойный Сергей Владимирович Кульневич в одной из глав совместной с Е.В. Бондаревской книги «Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания» (1999 год). Он пишет о Макаренко как о безусловно тоталитарном марксистско-

ленинско-сталинском педагоге-теоретике (он приводит его письма о Сталине 1928 года со словами восторга), парадоксальность которого была в том, что он сумел «соединить принципиально несоводимые понятия — коммунистический коллективизм и гуманизм» под сенью самой страшной «конторы» ГПУ–НКВД. Именно поэтому «не стоит упускать из виду, что созданная А.С. Макаренко система коллективистского воспитания была чрезвычайно гуманизированным для своего времени, но всё-таки лагерным вариантом педагогики» (С. Кульневич).

Поскольку весь этот текст — заметки дилетанта, постольку и в отношении А.С. Макаренко ограничусь несколькими поверхностными и слабо между собой связанными суждениями.

Макаренко был очень не прост как человек. Об этом свидетельствуют его отношения с властью, с её идеологией и пр. Об этом говорили и его воспитанники (я работал в детдоме С.А. Калабалина), и моя родная тетка (она была с ним знакома по писательским делам, когда он переехал в Москву), и его собственные тексты. Один пример: впервые читая его в девятом классе, я сначала пришёл в восторг от «Педагогической поэмы», а потом — в сильное недоумение (но не более того) от напечатанных в том же первом томе (издания 1947 года, кажется) «Типов и прототипов». Недоумение шло от того, что ни одному из них не была дана позитивная оценка, а для большей части у автора нашлись лишь негативные.

Макаренко парадоксален как воспитатель, иначе он не стал бы тем, кем был и остался в истории воспитания.

Макаренко как педагога можно изучать в самых разных и порой, как мне кажется, неожиданных аспектах и ракурсах. Попробую обозначить некоторые, хотя, может быть, не скажу ничего нового, ибо, как уже писал, читал о нём не так уж и много. Но всё же рискну.

Во-первых, мне представляется, что в наследии Макаренко нет теории воспитания в таком виде, какого обычно требуют от теории, хотя имплицитно она безусловно имеет место. Вся довольно детально проработанная и прописанная методика воспитания у него концептуальна. В практике, судя по текстам и разговорам с воспитанниками, успешно, порой парадоксально, талантливо он реализовал свою постепенно формулируемую методику, и у меня впечатление, что «разрывы» между методикой и практикой не только уменьшались со временем, но и изменялись по сути («смазывая», ретушируя, смягчая то, что не позволяла идеология, и, как это может быть ни странно, некоторые его же концептуально провозглашаемые теоретические идеи).

Во-вторых, то, что писал Макаренко (и, видимо, во многом то, что он делал), безусловно имело определённый и солидный бек-граунд, включающий в себя идеи, как минимум, от эпохи Просвещения. Но хотя он и писал в «Педагогической поэме», что в первую колониюскую зиму перечитал гору педагогической литературы (а надо думать, он читал её и раньше), я не припомню ни одной упоминаемой им в книгах и статьях фамилии предшественника. Это вполне объяснимо, ибо в любой момент могло случиться так, что упомянутого объявят врагом марксизма-ленинизма, а ещё того хуже троцкистом (пусть и в душе, ежели он давно ушёл из жизни). Но это ведёт к тому, что авторство ряда идей, довольно широко бытовавших в русской дореволюционной педагогике, приписывается Макаренко (на что он вряд ли претендовал). Например, идеи коллективного воспитания имели «предшественников» в виде идей «товарищества», «товарищеских отношений», «духа школы», «корпоративного духа» и др. (см. статьи Г. Рокова, О. Шмидта, Е. Ельницкого и др. в журналах конца XIX — начала XX веков).

В-третьих, складывается ощущение, что многие идеи бек-граунда довольно успешно реализовывались Макаренко и встраива-

лись в его тексты, несмотря на то, что его педагогическое наследие создавалось в эпоху большевистских модернизма и конструктивизма. Но и контекст сурово корректировал идеи эпохи Просвещения в наследии Макаренко, например, гипертрофировал одну из его основополагающих идей о необходимости производительного труда, которая была актуальна для его колонии и коммуны, но им и его адептами распространялась и на общеобразовательную школу. А в школе эта идея вступает в неразрешимое противоречие с её институциональной культурой, что и ведёт к регулярным провалам попыток ввести производительный труд в её жизнедеятельность (конечно, как и всякое, это правило знало и знает исключения, которые лишь его подтверждают).

В-четвёртых, кратко скажу о том, что я назвал «жизнь после жизни». Активное и почти директивное внедрение этой педагогики в массовую школу в 1940-е — 1950-е, во-первых, как правило, имело в виду лишь внешние аксессуары; во-вторых, давало весьма слабый эффект из-за того, что школа (даже в тоталитарном государстве) всё-таки не колония; а в-третьих, порождало, порой, таких монстров, при виде которых Макаренко сам наложил бы на себя руки.

Хотя были и противоположные весьма немногочисленные примеры: несколько позднее, в середине 1950-х годов, школа-интернат — но опять же не школа — Андрея Антоновича Ганзена в Ленинграде, которая, впрочем, была довольно быстро приведена к общему знаменателю, но уже без Ганзена.

В самом конце 1950-х появится так называемый коммунарский вариант проникновения идей Макаренко в практику, но о нём будет речь дальше. А вот в постсоветский период его идеи стали, порой, воплощаться просто в фантастических проектах вплоть до постмодернистских по своей сути.

Оставаясь под глыбами

В наступивший в середине 1950-х годов вегетарианский период, по определению

Анны Андреевны Ахматовой, советской истории тоталитаризм никуда не делся. Он просто стал вегетарианским, то есть за не те мысли уже не расстреливали, хотя и сажали.

Педагогика вегетарианского периода, тоже оставаясь тоталитарной — марсистско-ленинской (слава Богу, хоть определение — и только — «сталинская» отвалилось), являет собой довольно пёструю палитру полутонов.

С одной стороны, очень многие педагоги-теоретики и методисты продолжали, а молодые лишь начинали, истово разрабатывать идеи коммунистического воспитания. Так, единственная из известных мне, монография под названием «Теория коммунистического воспитания» Б.Т. Лихачева вышла не в расстрельном 1937-м, а в достаточно вегетарианском 1974 году ($\pm 1-2$ года). Автор и его друзья-единомышленники (в общечеловеческом понимании этого определения) В.М. Коротов, А.Ю. и Л.Ю. Гордины, хотелось бы думать, вполне искренне, проповедовали весьма последовательные идеи (о методах комвоспитания и т.д.), которые, по их мнению, черпались ими из наследия А.С. Макаренко и развивали его. Я не хотел бы ставить под сомнение искренность Э.И. Моносзона, который уже в 1970-е годы (когда вроде бы многое многим было ясно) издал несколько книг о формировании коммунистического мировоззрения. И этот ряд имён можно длить и длить. Были попытки «очеловечить» и «модернизировать» ортодоксию — например книга Фёдора Филипповича Королёва «В.И. Ленин и педагогика». Причём, вовсе не надо думать, что педагогика в этом аспекте как-то выделялась среди других обществоведений.

С другой стороны, некоторые педагоги, сохраняя верность идеологии в целом, в своих работах более или менее осознанно её смягчают и даже слегка, совсем чуть-чуть трансформируют — всё-таки на дворе несколько иная погода. У меня есть сильное подозрение, что, например, мудрая и прагматичная Ольга Сергеевна Богданова стала созда-

вать «Азбуку нравственного воспитания» в надежде, что младший школьный возраст её «объектов» (хотя и без кавычек дети рассматривались только объектами) позволит немного уйти от ортодоксии, которая была совершенно непременна в Программе воспитания подростков и старшекласников, разработанной под руководством Ивана Сергеевича Марьенко (абсолютно порядочного в человеческих отношениях).

Наконец, некоторые педагоги-исследователи, одни раньше, другие позже, выбирали как вариант поведения уход от идеологизированных проблем (как я думаю, неосознанный и иллюзорный). Яркий пример — Галина Ивановна Щукина и её последовательное самоограничение с какого-то времени формированием познавательных интересов школьников. Или Татьяна Ефимовна Конникова, которая углубилась в нравственное воспитание (надеясь, как я думаю, по факту заменить им коммунистическое), да и не она одна. Но! Речь-то могла идти только о коммунистической нравственности. И многое, если не всё, на деле, то есть в текстах, возвращалось на круги своя — на рельсы господствующей идеологии.

Из-под глыб

Вегетарианские времена «оттепели» и «застоя» породили кое-что новое как в сфере воспитания, так и в сфере педагогики.

В сфере воспитания в конце 1950-х и в 1960-е годы возникали, множились, менялись, исчезали, разваливались, административно закрывались относительно многочисленные воспитательные организации, создатели которых — люди неординарные — стремились сделать их жизнь совершенно не похожей на «советскую мертвечину», укоренившуюся в школах, пионерских лагерях, домах пионеров (в последних в меньшей степени) и т.д.

В школе тоже появились, а скорее прорезались, такие люди. Начиная от неординарного заведующего Москворецким РОНО Георгия Васильевича Гасилова, у которого

рождались постоянные новации и расцветали педагоги (Эдуард Георгиевич Костяшкин создал удивительную школу для трудных у него в районе; Светлана Эдуардовна Карклина и Кирилл Николаевич Волков из окраинных московских школ сделали то, что сейчас назвали бы «гимназия» или ещё как-нибудь возвышенно; Владимир Пиковский организовал чуть ли не первый в стране лагерь старшеклассников, а ведь это только те, о ком я помню).

Позднее, в 1960-е — 1970-е годы, в той же Москве появляется в разное время плеяда непохожих друг на друга директоров школ (некоторые работают по сю пору): Ю.М. Цейтлин, Е.А. Ямбург, С.Р. Богуславский, В.Ф. Овчинников, Э.М. Беренштейн (в 1963 году в окраинной московской школе в Люблино Эдуард Михайлович создал школьный вариант «Орленка»; если об аналогичной школе В.А. Караковского широко известно, то Беренштейн последовательно «уходил» от известности).

В 1970-е годы мы узнаем имена С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина, А.А. Захаренко.

Появляются новые внешкольные воспитательные организации — от Коммуны юных фрунзенцев Игоря Иванова и пронзительно талантливой Фаины Шапиро, а также её почти клонов в «Орленке» 1963–66 годов и в Клубе юных коммунаров (секции — по всей стране); отрядов «Искатель» Жени Волкова в Туле, «Каравелла» Владислава Крапивина в Свердловске и Театра юношеского творчества до Клубов юных моряков, пограничников, Детских пароходств, возникают детские лесничества и даже колхозы, а также многое другое. Такое ощущение, что в стране вдруг обнаружилось очень много талантливых педагогов, фантазия которых в работе с детьми, подростками, юношами и девушками была неисчерпаема и воплощалась в самых причудливых формах (к примеру, «Снежная республика» Сталы Шмакова в Новосибирске).

В посёлке Мундыбаш в Горной Шории (это Кемеровская область) вроде бы обычный учитель музыки по фамилии Капишников (убей, не помню имени и отчества, а ведь знал) чуть ли не всех учеников школы приобщил к пению и игре на различных инструментах, а также делает меломанами высокого класса практически всех жителей посёлка. Этим оазисом сначала изумляются, а потом восторгаются приезжающие сюда на гастроли крупнейшие тогдашние пианисты, скрипачи и не только (мог бы назвать несколько оглушительно известных во всём мире имён, но боюсь перепутать, однако в доме моего дяди — профессора Ленинградской консерватории Натана Ефимовича Перельмана собственными ушами слышал как его восторженные отзывы о слушателях его концертов в Мундыбаше, так и аналогичные отзывы его весьма именитых приятелей-музыкантов, чуть ли не Эмиля Гилельса, Павла Когана и других, которых не упомянул). Интересно, как сложилась дальнейшая судьба посёлка, его жителей и что стало с «дудочкой Капишникова»?

В «Комсомольской правде», «Литературной газете», «Известиях» тех лет было много статей-панегириков новым людям в воспитании и их делам. А «всего-то» потребовалось убрать пистолет от виска, чтобы люди зафонтанировали идеями и воплотили их в дела. Ведь партийно-государственный надзор никуда не делся.

(К слову, конечно, я не очень сведущ в констелляции новых звёзд в воспитании. Но у меня такое ощущение — наверное, старческое уже — что и сегодня имена всё те же. Я не один раз спрашивал и у журналистов, и у самих педагогов-практиков, кто входит в современную обойму педагогических звёзд. В ответах почти не звучали новые имена — почти, потому как мог забыть какое-нибудь из названных. Кроме, конечно, блистательного Сергея Казарновского.)

Повторю, что, конечно же, названные выше и, как я думаю, многие другие факты и фамилии оставались лишь очагами нового,

а в массовой практике воспитания дела обстояли совсем или не совсем радужно (это надо специально исследовать, но у нас фактически пока нет истории воспитания, ибо имеющаяся история системы образования и история педагогических идей не охватывают истории воспитания как фрагмента социальной реальности, включающего в себя, кстати, и образование). Касаясь массовой практики, могу лишь вспомнить, что сам учился в обычной школе-новостройке около Даниловского рынка (тогда почти окраина Москвы), и у нас были обычные, очень разные, но в массе своей милые учителя. Директор — Капитолина Сергеевна Рысина сумела сделать так, что в школе нам было вполне комфортно (прошло полвека, а я и мои друзья-одноклассники всё ещё помним имена её и многих учителей, а кличек у них не было: и то, и другое кое о чём говорит).

* * *

«Оттепель», разморозив (простите за трюизм) практиков, явила педагогике новые феномены, которые надо было осмыслять. Да и сама по себе изменившаяся атмосфера подействовала на ряд педагогов-теоретиков. Появилось то, что в 1996 году я назвал нетоталитарной педагогией (эту идею, как уже говорилось, я впервые озвучил, выступая на заседании бюро отделения философии образования РАО: меня весьма позабавила явно звучащая обида в речах В.В. Краевского и некоторых других, вызванная тем, что я их не назвал в числе нетоталитарных педагогов).

Что понимать под нетоталитарностью? В обществоведческой литературе я не встретил ни этого термина, ни определения понятия, которое он обозначает (во всяком случае, с моей точки зрения). Мои эссе на сей предмет уже не только дилетантские, но, вполне вероятно, не вполне грамотные. И тем не менее...

Нетоталитарная педагогика — это не анти-тоталитарная педагогика. Их объединяет, пожалуй, лишь присущее их носителям

инакомыслие в условиях тоталитаризма. Антитоталитарные педагоги русского зарубежья и неизвестные мне, но, возможно, существовавшие в СССР, не принимали господствующую идеологию, противопоставляли ей принципиально иные педагогические взгляды, порой пытались активно с ней бороться (естественно, лишь в своих рукописных текстах и/или публикациях).

Педагоги, которых можно считать создателями нетоталитарных концепций, как я думаю, были нетоталитарными стихийно, а не сознательными противниками господствующей идеологической системы (хотя известные мне люди относились к ней весьма критично, а некоторые и не принимали её напрочь). Поэтому они, будучи инакомыслящими, не были диссидентами. В социальной практике нашей страны в 1960–70-е годы термин диссидент означал не просто инакомыслие, но и антитоталитарное инакодействие, активное действие в соответствии с инакомыслием (правозащитная работа, отстаивание религиозных свобод, информирование отечественной и зарубежной общественности о нарушениях прав человека, распространение «самиздата» и «тамиздата» и т.д.).

Поэтому педагогические идеи и концепции, порождённые инакомыслием и осмыслением нетипичной воспитательной практики, но не предполагающие классической диссидентской деятельности, я считаю возможным и адекватным обозначить как нетоталитарные.

Нетоталитарность в педагогике как антитеза тоталитаризму возникла уже в 1920-е годы. Отражающие её идеи разрабатывали некоторые педагоги и часть педологов, а также удивительный человек — Моисей Матвеевич Рубинштейн. Он прожил долгую жизнь педагогического инакомыслящего и, слава Богу, умер своей смертью в 1953 году, к сожалению, мало кому известным, если не забытым. (Вопрос о предшественниках нуждается в исследовании весьма трудном, но, тем не менее, необходимом.)

В «оттепель», пожалуй, самым известным педагогом из тех, кто стал проповедовать нетоталитарные идеи, стал Василий Александрович Сухомлинский (1918–1970). В своих последних книгах «Сердце отдаю детям», «Мудрая власть коллектива», «Рождение гражданина» и в других он не только изложил комплекс идей, за которые был публично обвинён в проповеди «буржуазного гуманизма», но и дал довольно много оснований для того, чтобы проследить в них явную связь с этикой христианства: и то, и другое явно противоречили марксистско-ленинской педагогике тоталитаризма.

Работы, концепции некоторых педагогов застойной поры можно весьма условно обозначить метафорой — редиска, у которой, как известно, шкурка красная, а мякоть — белая. Безусловно, сами они очень бы возмутились таким сравнением, ибо они были не просто абсолютно последовательными приверженцами коммунистической идеологии, а искренними адептами её «чистой», «ленинской версии», не «испорченной» позднейшими «ошибками», «перегибами» и пр. Наиболее яркие из известных мне представителей этой педагогики — Игорь Петрович Иванов, а также Лев Ильич Уманский и Анатолий Николаевич Лутошкин (хотя были и другие, но либо мне неизвестные, либо не оказавшие такого большого влияния на практику воспитания при жизни и не оставившие столь много последователей после жизни).

Концепции и И.П. Иванова, и Л.И. Уманского — А.Н. Лутошкина — редиски потому, что номинально-терминологически в них идёт речь о воспитании коллективизма и индоктринации коммунистических лозунгов и стоящих за ними ценностей, но суть их — в создании условий для развития и самореализации воспитанников. Это концепции, внешне вполне вписывающиеся в тоталитарную педагогику, которая, тем не менее, «верхним чутьём» улавливала их нетоталитарную сущность и не принимала в «свои ряды» Иванова и почти не замечала Лутошкина и Уманского.

Можно назвать и других педагогов, идеи которых в той или иной мере имели нетоталитарный характер (а наверняка были и такие, о которых никто или мало кто знал), — все их надо бы серьёзно осмыслить. Я же кратко скажу лишь о моём учителе — Людмиле Ивановне Новиковой.

В середине 1960-х годов Л.И. Новикова создаёт лабораторию «Коллектив и личность», которая в течение около двух десятков лет заполняла «лакуну», случайно образовавшуюся во всеобщем «сне разума, рождающем чудовищ», получившем позднее название «застой». В этой «лакуне» создавались концепции, которые вполне можно определить как нетоталитарные.

За свою долгую жизнь исследователя Л.И. Новикова создала свою научную школу, в которой было разработано довольно много теорий и концепций, в которых предлагались решения очень существенных проблем воспитания (правда, ни оба Минпроса, кроме тогдашнего заместителя министра РФ Л.К. Баясной, ни оба ЦК — партии и комсомола — понятия не имели, что с ними делать, что, вероятно, было хорошо для авторов).

То, что создавать такие концепции стала лаборатория Л.И. Новиковой, — вряд ли случайность. Уже её состав был своеобразным. Старшее поколение: Илья Борисович Первин — учился в школе-станции НКП у З.Н. Гинзбург, прошёл войну, фашистский и советский лагеря; Александр Тимофеевич Куракин — мальчишкой начал войну в морской пехоте и прошёл войну на передовой; Маргарита Дмитриевна Виноградова — дочь репрессированного. Мы, тогда младшее поколение, — Валя Максакова (ныне профессор), Толя Буданов, Наташа Селиванова (ныне член-корреспондент РАО, руководитель Центра проблем воспитания, который создала Л.И. Новикова) и я — с одной стороны, дети «оттепели»; с другой — работавшие в известных воспитательных организациях (в «Орленке», в детдоме Калабалина, в школе Цейтлина); с третьей — достаточно реалистично, а значит критически-скептически и,

что касается меня во всяком случае, довольно цинично смотревшие на всё происходящее вокруг нас. Но и старших, и младших объединяло то, что нам было интересно делать то, что мы делали, а Людмила Ивановна не только создавала атмосферу постоянного интереса к делу, но и способствовала особым человеческим отношениям, а также позволяла нам не делать то, что нам категорически не нравилось. А главное — она была по-настоящему умна, талантлива и человечна.

Концепция традиционно понимается во многом как синоним теории — система взглядов, то или иное понимание явления действительности. Но в этом тексте мне более подходит определение философов С.С. Неретиной и А.П. Огурцова: «Концепция связана с разработкой и развёртыванием личного знания, которое в отличие от теории не получает завершённой дедуктивно-системной формы организации и элементами которого являются не идеальные объекты, аксиомы и понятия, а концепты — устойчивые смысловые сгущения, возникающие и функционирующие в процессе диалога и речевой коммуникации».

Спецификой лаборатории Л.И. Новиковой было в том числе и то, что практически все ведущиеся в ней исследования подвергались многократному обсуждению как на заседаниях, так и, ещё чаще, в кулуарах, а также дома у Людмилы Ивановны, Александра Тимофеевича Куракина и других сотрудников. Поэтому в любой подготовленной диссертации или книге в той или иной мере присутствовали «устойчивые смысловые сгущения», возникавшие в процессе диалога. Причём не всегда в том виде, в котором они высказывались, а нередко как антитеза предложенным в диалоге концептам или их большая или меньшая трансформация.

Если даже бегло обозреть тематику работ, выполненных в лаборатории за рассматриваемый период времени (приблизительно 1965–1984 годы), то за редким исключением (а таковые всё же встречались — например, была диссертация про

пост № 1 у Вечного огня) они имели нетоталитарный характер, не укладывались в общепринятые идеологические стандарты. Несколько примеров: групповая работа и коллективная познавательная деятельность (М.Д. Виноградова, И.Б. Первин, Н.Л. Селиванова), общение как фактор воспитания школьников и воспитание личности школьника в коллективе — обеспечение субъектности, помощь в самоосознании, самоопределении, самореализации (А.В. Мудрик), коллектив старшеклассников и самоопределение личности (К.В. Вербова, И.А. Карпюк), развитие самосознания старшеклассников в коллективной жизнедеятельности (К.Г. Митрофанов), старшеклассники как субъекты клубной работы (В.В. Полукаров), микрогруппы в коллективе подростков (А.В. Буданов), развитие индивидуальности подростка в коллективе (В.И. Максакова), развитие общительности в коллективе (Л.М. Пикова) и др.

Концепция воспитательного коллектива является типичным и наиболее завершённым примером нетоталитарной теории среднего уровня, а точнее теории среднего радиуса действия (по Р. Мертону, в смысле объёма той сферы социальной реальности, к которой относится эта концепция). Определять как нетоталитарную позволяет ряд основополагающих положений этой теории:

- коллектив — цель воспитательных усилий лишь на стадии его создания, а главное его предназначение — быть средством воспитания личности;
- коллектив — средство нивелирования человека лишь в аспекте приобщения (подтягивания до минимального уровня) его к общественной культуре, а главное его назначение — стать средой и инструментом развития индивидуальности;
- коллектив — не только база накопления социального опыта его членами, но и арена самовыражения и самоутверждения личности;

● коллектив — сложное социально-педагогическое явление: открытая и автономная система, обладающая неоднородным полем интеллектуально-морального напряжения, включающая в себя микрогруппы различной направленности, в которой складываются формализованные и неформализованные отношения, могущие иметь различный характер (гуманистический, асоциальный и нейтральный).

Самое поверхностное сопоставление этих положений (а они не исчерпывают концепции) с теми, которые содержались в подходах к коллективу, предлагавшихся в документах, монографиях, учебниках, показывает их альтернативность, а, следовательно, в данном случае нетоталитарность.

Очень любопытна и, думаю, показательна постсоветская судьба названных выше нетоталитарных концепций. Грубо говоря, о них забыли (кстати, кроме наиболее внешне идеологичной — ивановской). Вернее, правильнее будет сказать, забыли упоминать тех, кто их разрабатывал, потому что сами идеи «пошли в ход», да ещё как. Начало положил так называемый переделкинский манифест «педагогике сотрудничества», в котором каждый тезис имел автора (Шаталова и т.д.), и лишь «личный подход» болтался бесхозным (ну не могли авторы переделкинского манифеста признать, что эта идея не их, а раскрыта в моей брошюре 1982 года издания). Именно она получила широчайшее хождение среди педагогов-теоретиков, которые, как и практики, нередко путали и путают личный подход и индивидуальный. А весь пласт идей, связанных с созданием условий для развития личности и помощи ей в самоопределении и прочем, пустили по департаменту педагогической поддержки (даже такой серьёзный исследователь, как Григорий Борисович Корнетов, говоря о педагогике поддержки, от Роджерса перескакивает к педагогической поддержке, появившейся у нас в стране не ранее самого конца 1993 года, игнорируя и Сухомлинского, и концепции школы Новиковой).

Поле брани остаётся... (вместо заключения)

У Анджея Вайды поле битвы остаётся мародёрам. В постсоветской педагогике не всё так однозначно.

Практика воспитания претерпела огромные изменения благодаря довольно краткому министерству Эдуарда Дмитриевича Днепрова, который раскрепостил школу и учителя (хотя, как и во времена великих реформ Александра II, далеко не все «крепостные» этому а) обрадовались, б) этой свободой воспользовались). Больше я про это ничего не скажу, ибо у всех это ещё в памяти (замечу лишь, что независимо от того, проявляли или не проявляли творчество те или иные учителя, они, несмотря на нищенскую оплату, которую ещё и подолгу не выплачивали, совершили, на мой взгляд, подвиг, в тяжелейших условиях выучив и выпустив в жизнь основную массу учеников 1990-х годов).

В педагогике, которая тоже была освобождена от идеологического пресса, в конце 1980-х — в 1990-х годах появляются, проявляются, расцветают новые идеи, новые подходы, новые концепции и т.д. Противоречивые, может быть радикальные, непоследовательные и даже сумбурные.

То было, как сказал бы Юрий Тынянов, время промежутка, родовая черта которого — смена школ одиночками или иногда, рискну добавить я, стаями.

Но и в практике, и в её рефлексии, то есть в педагогике, на мой взгляд, преобладали институциональные стереотипы, которые сохранялись либо осознанно, либо имплицитно. В практике главным было сохранение технократизма воспитания в целом и содержания образования в школе в частности, а в педагогике — его обоснование и оправдание в якобы модифицированных концепциях. И практика, и педагогика всё-таки скорее имплицитно (что ничего не оправдывает) сохранили метастазы тотального нигилизма, свойственного советской и досоветской культурам, которые,

спустя всего лишь десятилетие, пошли вширь и вглубь и в системе воспитания, и в педагогике.

В конце 1980-х и особенно в 1990-е годы самой многочисленной частью педагогов-теоретиков, методологов (они ведь тоже в педагогике имеются), методистов — стали те, кого я условно назвал *каскадерами*. Это те, кто моментально или довольно быстро совершил кульбит от коммунистического к гуманистическому тренду. Для этого им понадобилось лишь срочно забыть одно слово — коммунистическое и научиться выговаривать другое — гуманистическое (вроде как поменять в голове кассету с одним набором звуков на кассету с другим набором). Суть их идей, концепций, работ от этого, как правило, не менялась. Очень забавно в списках трудов весьма маститых персонажей обнаружить первым труд, изданный в 1992 году, а человек, например, уже в 1960 году был доцентом. «Где деньги, Зин?» Всё просто: первая работа, в названии которой есть слово «гуманистический», появилась лишь в 1992 году, а в названиях большинства работ (числом, порой, две–три–четыре сотни), изданных до того, непременно присутствуют слова «коммунистический-ое-ая», «идейно-политический», «идейно-нравственный», «военно-патриотический» и тому подобные.

Другую часть педагогов-теоретиков и др. я условно называю *транзитеры*. Это, во-первых, те, кто до середины 1980-х годов объяснял нам, что западная педагогика реакционна, а школа — плоха, и вдруг стал страстно доказывать обратное (ушам своим не поверил, когда впервые столкнулся с таким «транзитом из ада в рай» одного из ныне покойных членов РАО).

Во-вторых, к транзитерам я отношу тех, кто, игнорируя такие феномены, как ментальность, архетипы, традиции и пр., добивается бездумного переноса на нашу почву результатов социально-культурных конвенций, в процессе формирования которых нас (исторически сложившейся общности в России), что называется, и рядом не стояло.

Масштаб этого варианта транзитерства весьма различен. От объявления основным понятием педагогики «образования» вместо «воспитания», что, якобы, очень улучшит межкультурную коммуникацию, и до замены идеи «воспитать человека», со времён Н.И. Пирогова бывшей, пусть и эфемерным, фоном отечественных педагогических штудий, на прагматичное «подготовить работника», что, якобы, потребно современной экономике (что есть примитивизм и неправда в одном флаконе, как свидетельствуют зарубежные исследования).

А вот и ещё одна категория педагогов — *условно клерикалы*. В педагогике всегда работали специалисты по атеистическому воспитанию — младшие братья и сёстры специалистов по научному атеизму. И те, и другие срочно переквалифицировались в религиоведов. Очень скоро к ним стали присоединяться и даже бороться с ними совершенно неожиданные персонажи, ранее в боголюбии не замечаемые.

Одним из трендов, в том числе и в педагогике, стали сначала стенания об утраченной духовности (которая, видимо, в советское время ну просто зашкаливала), а затем и о возрождении таковой желательно в рамках триады графа Уварова (православие — куда только деть 20% мусульман, не говоря уже о прочих инородцах; самодержавие — очевидно, в виде суверенной демократии, тандемократии или чего ещё экзотичного; народность — а уж тут...).

Ныне не писать про духовность — признак дурного тона и даже, не побоюсь этого слова, злостного диссидентства вольтерьянского разлива. Читать то, что пишут о духовности даже довольно умные из пожилых и достаточно начитанные из молодых, оставшихся в педагогике, грустно. (Сам тоже грешен. В начале 1990-х годов, пытаясь сформулировать определение социального воспитания, употребил гибрид «духовно-ценностная ориентация», имея в виду исключительно светское понимание духовности, что уже было сомнительным, чего я не понимал. Понял, что более

чем сомнительно, прочитав несколько лет назад статьи и книги светских педагогов из числа вполне начитанных и ранее излагавших вполне внятные и здравые идеи по различным вопросам воспитания. И вот уже года три тщательно вычёркиваю из своего определения социального воспитания слово «духовное», оставляя только «ценностную ориентацию», которая пока вроде трактуется вполне внятно, хоть и не однозначно.)

Именно эти неофиты играют первую скрипку в реализации заказа РПЦ и приказа чиновников о клерикализации воспитания и школы в первую очередь. Введение нового предмета — основы религиозной культуры — только начало, очень непроработанное, топорное и компрометантное. Объективно, как мне кажется, решение о новом предмете должно изумлять, ибо напрочь игнорирует всю отечественную, да и не только, историю.

Хотя на самом деле всё объяснимо. Принимая решение, высшие чиновники изображают из себя неофитов, которые, как водится, «святее римского папы», и при этом просто не знают истории (у меня, правда, большое сомнение относительно министра Фурсенко — сдаётся мне, что он ведаёт, что творит, утомившись от прессинга с разных сторон, и понимает заведомую провальность так называемого эксперимента).

А про священноначалие РПЦ, пролоббировавшее это решение, можно сказать, перефразировав слова князя де Линя про реставрированных на троне после войны 1812 года Бурбонов, что оно всё забыло и ничему не научилось. (Сам я, будучи с детства агностиком, весьма позитивно отношусь к религиозному возрождению и отрицательно — к клерикализации.)

Наконец, те, кого я называю *мародёрами*. Они весьма многообразны.

Есть терминологические мародёры. Мне как-то пришло письмо из Новосибирска от весьма там известного персонажа по фамилии Руденский. Он благодарил

меня за то, что в моей книге встретил термин социально-педагогическая виктимология (которую я разрабатываю с конца 1980-х годов как отрасль знания о жертвах неблагоприятных условий социализации) и наконец-то понял, как следует называть то, что он разрабатывает (он уже издал кучу книг и даже журнал с «найденным» названием). В своё время так же поступил немецкий педагог Ноль, определив социальную педагогику как науку об ущемлённых. Хотя ещё жив был Пауль Наторп, согласно которому социальная педагогика имеет своим объектом всех граждан страны. Думаю, что Руденский не одинок, а всего лишь искренне простодушен. Другими примерами терминологического мародёрства можно считать самые различные трактовки «воспитательного пространства» (авторы — А.Т. Куракин и Л.И. Новикова), «педагогическая инноватика» (автор — С.Д. Поляков) и др.

Есть мародёры иного склада. Так, некоторые психологи спокойно переписывают у педагогов их идеи, определения понятий, классификации, не упоминая источники (они справедливо полагают, что психологи и коллег-то не очень читают, а педагогами просто брезгуют).

Конкретный пример из собственного опыта. Когда в 1970-е годы я изучал проблему диалогов в общении школьников и предложил их классификацию, это мало кому было интересно. А вот когда к 1990-м годам диалог стал одним из мейнстримов в психологии и педагогике (во всяком случае, про него стали много писать), психологи Е.И. Исаев и его титульный соавтор в своём учебнике воспроизвели мою классификацию, но забыв упомянуть её автора. О подобных заимствованиях рассказывали коллеги-педагоги (покойные Х.Й. Лийметс и В.А. Сластенин; слава Богу, вполне здравствующие Б.М. Бим-Бад, С.Д. Поляков, А.А. Вербицкий и др.).

Но самое массовое явление — переписывание кусков, нередко по несколько страниц текста, из диссертаций, статей, монографий

и даже учебников. Мои аспиранты и докторанты, вынужденные много читать по исследуемым ими проблемам, утверждают, что это типичное явление и для педагогов, и для психологов.

Весьма распространённое мародёрство навело меня на мысль о том, что в педагогике (а думаю, и не только в ней, но и во многих отраслях знания) вклад того или иного исследователя надо оценивать не только, а может быть и не столько по индексу цитируемости, принятому за границу, сколько по придуманному мною *индексу списываемости* (то есть чем больше у тебя списывают, тем больше твой вклад в ту отрасль знания, в которой работаешь).

Мародёрство — проблема трудная для решения. Одну из причин обозначил Станислав Ежи Лец: «Плагаторы могут спать спокойно. Муза — женщина и редко признается, кто был первый».

Этот пассаж важен не только в связи с мародёрством. Клио — муза-покровительница истории (а это заметки про историю) не просто женщина, но ещё изрядно ветреная особа, а порой ведёт себя как последняя шлюха. Поэтому вряд ли стоит рассчитывать на её объективность в тех или иных исторических ситуациях (современное восприятие в относительно образованных слоях населения Александра II, Баркляя-де-Толли, Витте — лишь наиболее явные примеры её капризности и необъективности). Вряд ли госпожа Клио согласится с моими субъективными замечками по истории педагогики советского периода. Впрочем, у меня не было задачи в чём-либо

убедить её. И я не считаю и потому не напишу, «нас рассудит история».

Можно выделить ещё один (самый опасный, с моей точки зрения) вариант развития нынешней педагогики — появление теоретиков-*фашизоидов*. И в периодике, и в Интернете, а также в виде брошюр и монографий открыто, а также более или менее латентно пропагандируются идеи, которые одобрили бы самые мрачные мыслители, политики и душегубы прошлого. Не буду конкретизировать, чтобы не нарваться на судебные иски.

И наконец, в последние пять–семь лет появились те, кого я называю *реконструкторами*. Это те, чья тоска по прошлому (которое они могли и не застать из-за молодости) всё более и более настойчиво проявляется в текстах. Опять модно писать о военно-патриотическом воспитании так, как будто ни в мире, ни в стране ничего не изменилось за последние четверть века. Многие из тех, кто лучшие годы жизни потратил на теоретизирование по поводу идейно-политического, идейно-нравственного и т.п. воспитания, с азартом стали писать о духовно-нравственном воспитании.

И таких становится всё больше и больше. Они рекрутируются и из среды молодых исследователей, и из числа каскадеров, и даже из части транзитеров, не говоря уже о фашизоидах. Эта явная или латентная тоска по тоталитарной педагогике — знамение последних лет. Вопрос в том, надолго ли? Не знаю. Но очень хочется, чтобы пророческими оказались слова Ю. Тынянова: «Ещё ничего не было решено». Или уже?