

Несколько штрихов истории общеобразовательной школы советского периода

Михаил Брониславович Бабинский,

ведущий научный сотрудник Института содержания и методов обучения Российской академии образования, кандидат педагогических наук, erhova2002@mail.ru

• философия материализма • бытие массового советского человека • принцип коллективизма • идеология тоталитаризма • социализация человека •

Направления человеческого становления в школьном возрасте задаются составом бытия зрелого периода жизни. Наиболее обобщённые из сфер бытия: животная, гражданская, духовная. (В такой иерархической последовательности сферы выстраиваются в материализме.) В идеализме последовательность обратна: духовная, гражданская, материальная.

В идеологии СССР, как известно, в фаворе был материализм. Чаще всего его характеризуют даже воинствующим. Это качество вело к нарушению баланса между двумя полюсами мира человеческого: материально-социальным и духовно-индивидуальным. Первому полюсу не просто отдавался приоритет (то было в порядке вещей: XX век по складу своему — социально-технократический). Значимость материально-социального полюса превосходила все допустимые пределы, вследствие чего духовно-индивидуальный полюс был подавлен и заглушён. (Ситуация, характерная для тоталитаризма.)

Я имею в виду, конечно, бытие массового советского человека. И не говорю о тех гениальных людях, человеческое становление которых выпадало из общего правила и которые, несмотря ни на что, сумели обеспечить выживание СССР с научной, технической, военной и художественной точек зрения.

Воинствующий материализм наложил отпечаток и на работу советской общеобразовательной школы. Баланс между двумя направлениями становления человеческого — социализацией и индивидуализацией — тоже оказался смещённым в сторону первого (и с той же чрезмерностью, что была характерна для зрелого бытия человеческого). Воспитание гражданственности в человеке сделалось не только преобладающим, но и набрало такую силу, что попросту подавило и заглушило духовность.

Необходимо внести некоторые пояснения, касающиеся терминов «духовный» и «духовность». Есть опасения, что эти понятия весьма многими продолжают восприниматься в том значении, которое задолбил в них воинствующий материализм. Одна из самых важных теоретических установок его заключалась в том, чтобы всячески подавить узкое (исходное и прямое) значение термина «духовный» и выпятить значение широкое (производное и условное). Это последнее ярче всего, пожалуй, выступает в такой известной категории, как «материальное и духовное». Здесь, включая в себя всё нематериальное, понятие «духовного» расширяется воистину до космических масштабов.

За что, спрашивается, идеологам тоталитаризма столь ненавистным стало узкое значение термина «духовный»?

Ответ лежит на поверхности: оно подразумевало не *общее*, а *особенное*, не *объединяющее*, а *выделяющее*, не *типичное*, а *личностное*, не *социальное*, а *индивидуальное*. Да, именно первые антиномии заключают в себе «конституирующий» смысл термина «духовность»... И вот как раз в этом своём *исходном*, *прямом* значении духовное и оказалось в советской школе «подавленным и заглушённым».

Итак, при построении педагогического процесса в советской школе в качестве ведущего использовался принцип коллективизма. Это естественно: ведь он лежал в основе главной ценностной категории коммунистов — социальной справедливости. Подготовка советского гражданина опиралась на могучую логику морального воспитания. Коллективистическая установка в отношениях между людьми вырабатывалась не на словах, а на деле: посредством организации целенаправленной и последовательной педагогической деятельности.

И всё это было бы очень хорошо, если бы не одно «но». Как уже говорилось, при утверждении коллективистских ценностей тоталитаризм не знал никакой меры. В советской школе организация педагогического процесса приобретала явно односторонний характер. Из школы выходил человек к *одухотворённому* бытию неподготовленный, то есть, с точки зрения природы, Хомо сапиенс — заведомо неполноценный. Тот же воинствующий материализм привёл к тому, что воздействие религиозных форм приготовления к одухотворённому бытию в СССР тоже страдало. Зрелое бытие *неодухотворённого* вида сделалось в стране не просто преобладающим, но и подавляющим. На этой почве и произрос сталинизм.

«Думай прежде о родине, а потом о себе!» Но почему?! Ведь разве не ясно, что если человек *на определённом этапе своего взросления* отнесётся к себе не как к «твари дрожащей», а как к «право имеющему» (право на духовную реализацию), то родина от этого только выиграет? Однако в том-то всё и дело, что такие «право имеющие» тоталитаризму были не нужны. Под лицемерные разговоры о «всестороннем и гармоничном развитии личности» он мог иметь дело лишь с прямо противоположным: с социальным и типическим, доведённым, как

я уже говорил, до размеров космических. Ему, как воздух, нужны были пешки, а не ферзи.

Между тем, кто ж из более или менее образованных людей будет сомневаться в том, что духовная ипостась в человеке *равноценна* гражданской. И потому в какие-то периоды развития земной цивилизации (ренессанс, романтизм) ей тоже мог принадлежать приоритет. Да, XX век был таким периодом, когда тенденцию развития определяла гражданственность. Однако это совсем не означало, что духовность вообще может быть отброшена. И было крайне недальновидным, противоречащим самой природе Хомо сапиенс подавлять её — из года в год, из десятилетия в десятилетие, то есть фактически вытеснять из человека духовное непомерно раздутой гражданственностью. В конце концов, именно это и оказалось той *главной миной*, которую советский режим сам под себя же и заложил и которая, взорвавшись в конце XX века, его и прикончила.

Теперь о приготовлении к зрелому бытию одухотворённого вида. Среди других областей познания человеческого главную роль здесь играет искусство. Ещё бы! Ведь, по удачному выражению одного из отечественных философов, «личностное начало искусства всеобъемлюще».

Всё, что, так или иначе, было связано с личностью, с духовной ипостасью человека, действовало на идеологов тоталитаризма словно красная тряпка на быка, и становилось вражеским. Искусство, естественно, оказалось в том числе. С ним надлежало вести целенаправленную и последовательную, хоть и негласную, войну. Взять хотя бы восприятие художественной литературы. Вульгарные материалисты постарались обесмыслить его тем, что всячески выделяли и превозносили её *социологический* аспект. Энгельсово «правдивое воспроизведение типических характеров в типических обстоятельствах» сделалось основным критерием в подходе к искусству слова. Разумеется, далеко не все литературоведы были готовы участвовать в данной профанации эстетической сущности искусства. Тогда компромисс

был найден в том, что им разрешено было вести исследовательскую деятельность на *невысоком* уровне обобщения (чаще всего объектом здесь служило *отдельное* художественное произведение).

Со школой же вообще было решено не миндальничать. Из учебного плана *старшего* её звена — того самого, где, по данным психологии, становление мировоззрения человеческого происходит наиболее активным образом, были устранены все виды искусства, за исключением словесного. Так что в том школьном возрасте, когда человеку надлежит самоопределяться лично, от него отдалялись такие виды художественного творчества, как музыка, живопись, кино и т.д. Литературу же (как отмечалось) тоже предлагалось рассматривать вне духовной специфики. Именно потому она и не *осваивалась* лично, а *изучалась* интеллектуально: социологически, теоретико-литературно и т.д. То есть без достижения того самого важного, высшего уровня прочтения художественного произведения, который именуется эстетическим.

Следующим врагом тоталитарного режима, как ни странно, оказался ...старшеклассник. Ведь он, по причине особенностей того возрастного периода, в котором пребывал, тоже был накрепко связан с *личностной* сферой человека. Его вина определялась потребностью, которая в «зоне ближайшего развития» старшеклассника выступала в качестве *доминантной* — потребностью духовной (в узком значении этого термина, разумеется).

Скажем прямо: по части этого врага воинствующих материалистов понять было как-то можно: столько сил и времени потрачено на совмещение двух несовместимых понятий: «гражданин» и «личность», и вот теперь какие-то недомерки хотят самоопределяться именно лично!

Тем самым школе идеологией тоталитаризма навязывался ещё один, третий по счёту враг: *лично ориентированная педагогическая система*. Та самая, что могла бы позволить старшекласснику наладить самоопределение личностного вида. И в старшем звене школы пришлось пробавляться *той же самой* педагогической системой, что и в младших и средних классах: обучением

и воспитанием! Но в этих-то классах она была сензитивной, а в старших уже нет: старшеклассник вырос из тех коротких штанишек, что именуются обучением и воспитанием! Так что ему потребна уже иная, *альтернативная* обучению с воспитанием, педагогическая система! Её можно было бы назвать образованием, если б в советские времена термин этот (опять-таки по указке воинствующих материалистов) не оказался выхолощенным посредством формализации. Остановимся на этом моменте.

По сравнению с терминами «обучение» и «воспитание», «образование» отличается двусмысленностью. И на самом деле: что мы представляем, когда слышим этот набор звуков: «образование»? Процесс? Результат? И то, и другое — конкретное значение определяется контекстом. «У неё высшее образование». В данном случае речь явно идёт о *результатирующем* значении слова. «Непрерывное образование». А здесь имеется в виду уже *процесс*...

Итак, два значения слова «образование»: процессуальное и результирующее. С процессуальным значением в XX веке происходили странные вещи. Несмотря на свою, в сравнении с оппонентом, существенность, в сфере собственно педагогической оно явно было оттеснено на второй план бюрократическими клише: «высшее образование», «специальное образование» и прочее.

С другой стороны, наблюдался самый активный выход процессуального значения за пределы собственно педагогической сферы (образование облаков, опухоли и т.д.). Это приводило к общему сдвигу процессуального значения слова на субъект. Ведь в собственно педагогическом смысле образовательный процесс предполагает двух агентов: младшего и старшего, тогда как облака или опухоль порождаются изнутри, так сказать, на своей собственной основе. Эта трансформация процессуального значения за пределами педагогической сферы не могла не оказывать влияния на значение его также и в ней самой. Поэтому, когда мы говорим сейчас о процессе образования человека, то лично ориентированный характер смысла тоже пропускает совершенно ясно...

Наверное, выводя процессуальное значение слова «образование» за пределы педагогической сферы, язык оказывал сопротивление омертвлению слова посредством чрезмерного усиления значения результирующего, стремился спасти самое существенное в его семантике: обозначение пути.

Подобного рода опасность была совершенно явной, поскольку педагогической процесс обозначался другими словами: обучение и воспитание. Между тем как результат, вместо естественных «обученность» и «воспитанность», передавался отчего-то словом «образование».

XX век, который вследствие преобладания в нём социальной и технической проблематики был эпохой достаточно внешней и формалистической, создал такие условия, что в слове «образование» возобладало значение результирующее. Оно-то и было закреплено С.И. Ожеговым в массовом обиходе: «Образование — результаты обучения и воспитания».

В ответ хочется спросить: но почему? Ведь есть же и обученность, и воспитанность? Так отчего ж это мудрый наш язык итоги обучения и воспитания вдруг решил обозначать словом, имеющим *совсем другой* корень! Да ещё сопряжённый со столь тонкой субстанцией, как «образ»! (Кстати: мудрый язык немецкий поступил точно так же.)

Или, может быть, легче допустить, что оба языка стремились подчеркнуть, что образование *никакого* отношения к воспитанию и обучению не имеет, поскольку обозначает *совсем другой* педагогический процесс, и даже *противоположный* воспитанию и обучению. Возможно, главная причина формалистики нынешней школьной педагогической системы в том и заключается, что процессуальный аспект понятия «образование» (на беду — тот самый, которым сущность данного понятия и определяется) оказался редуцированным. Вот почему правильней, например, говорить не «теория образования», а «теория образовательного процесса».

Язык не даёт вытеснить и оставляет слово «образование» не только ради сохранения

диалектического целого. «Результирующим» значением данного слова подчёркивается его высший, итоговый (по сравнению с «обучением и воспитанием») смысл. На этом конкретном факте можно видеть, что даже в такую заформализованную эпоху, как XX век, язык настаивал на том, что одним обучением и воспитанием педагогическое дело ограничиться не может, что на смену им вполне естественно должен явиться «образовательный процесс»; что «обучение и воспитание» следует рассматривать *всего лишь* как такой педагогический процесс, который может обеспечить *только* первую, пропедевтическую фазу приготовления младшего современника к взрослой жизни, что сама возможность развёртывания образовательного процесса обусловлена достижением определённого уровня обученности и воспитанности¹.

Итак, педагогическая система для старшего звена школы в основе своей строилась в советской школе точно так же, как и для школьников младших и средних классов. Но разве не очевидно, что качественно новая «зона ближайшего развития» должна была обеспечиваться качественно новой педагогической системой, прямо нацеленной на образование человеческое.

После того, как в 70-х годах наше общество приблизилось к постановке задачи *обязательного* полного среднего образования для *всего* подрастающего поколения, рассматриваемый просчёт явился страшным ударом по реальному социализму. Новые поколения лишались возможности *сбалансированного* приготовления к зрелой жизни. В школе могло идти только освоение модели бытия неодухотворённого вида. О какой-либо другой, более полноценной модели, с точки зрения соответствия природе Homo sapiens, школьнику просто ничего не сообщалось, осваивать модель бытия одухотворённого вида он не мог. Оттого и выбирать ему свою дальнейшую судьбу было, собственно говоря, не из чего. Становление человеческое в советской школе приобрело явный односторонний характер.

Идеологи тоталитаризма могли самодовоительно потирать руки: из школы в массовом порядке выпускался в жизнь

¹ Подробнее об этом см.: **Бабинский М.Б.** Теория образовательного процесса: Монография. М., 2010. 336 с.

человек, готовый жить в тоталитарном обществе и мириться с ним. Правда, по жизни это был всего лишь гражданин обыватель, а по профессиональной отдаче — лишь ремесленник.

* * *

Кроме гражданственности, другим ведущим принципом построения педагогической системы в советской школе был интеллектуализм. В тех ловких терминологических манипуляциях, к которым прибегали идеологи тоталитаризма с целью подавить духовно-индивидуальное направление становления человеческого, «интеллект» тоже был использован весьма хитроумно. В том расширении значения термина «духовный», о котором говорилось выше, он принимал весьма заметное участие, поскольку всё, что было связано с интеллектом, вполне органично вплеталось в состав *нематериального*.

О громадной роли *интеллекта* в жизни Homo sapiens спорить не приходится. Но и, вместе с тем, налаживая становление человеческого, превращать его в некую икону, на которую в школе нужно денно и нощно молиться, тоже вряд ли следует.

Тут необходимо сказать прямо: эти двое — духовность и интеллект — разного поля ягоды. Духовность — ипостась сугубо *содержательная*, отражающая *ценностный* пласт человеческого «Я». Что же до интеллекта, то он, напротив, тяготеет к *формальной* стороне организации бытия. Это, фигурально выражаясь, своего рода бесстрастный инструмент, мельница, в которую что засыплешь, то и получишь.

Ведущая роль принципа интеллектуализма в организации работы советской школы приводила к тому, что с 1 по 11 класс акцент делался именно на усвоении *форм*. Поэтому главным направлением становления человеческого служило *формирование* — с целью всестороннего усвоения принятых у людей *способов деятельности*.

Конечно, и в процессе *формирования* (как это водится в диалектике) содержательные аспекты проявлялись тоже. Но *в каком виде* они выступали, вот что самое главное! Самоопределение школьника осуществлялось

здесь лишь в плане *абстрактном, внешнем, обезличенном* (одним словом — *типическом*) со школьником как *таковым*, взятом в *конкретной целостности* собственного «Я», нисколько не связанном! Налицо — *социализация* человека, возможность *идентифицировать* себя как *типичного* представителя рода человеческого.

Ну, а где же те самые Иванов, Петров, Сидоров, которые были бы представлены в школьном педагогическом процессе не *схемой общечеловеческой*, а во всей своей, как говорится, *плоти и крови*, во всех тех *особенностях*, какими определяется их *индивидуальность, единственность, неповторимость?*.. Одним словом — *их дух человеческий?*..

Таких Ивановых, Петровых, Сидоровых советская школа замечать не хотела. Они ей были не нужны, поскольку для тоталитарного уклада жизни считались бесперспективными. □