

Васильев Павел Владимирович

**ПРИЧИНЫ, ХАРАКТЕР И ПОСЛЕДСТВИЯ ИЗМЕНЕНИЙ
ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ РОЛЕЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ 30-х гг.**

Ключевые слова: объект образовательного процесса, субъект образовательного процесса, учащийся, учитель, школа, педагогический процесс.

Аннотация: автор научного труда отмечает, что в начале 30-х годов XX века в советской России была осуществлена кардинальная школьная «контрреформа». Ее сущность заключалась в отказе от идей гуманистической педагогики, стремившейся развивать индивидуальный подход к учащимся и усилить субъектную позицию обучающихся в педагогическом процессе. Взамен советская общеобразовательная школа получила жесточайшую регламентацию учебно-воспитательного процесса и единоначалие. Первичными стали учебные цели школы, т.е. цели учебной деятельности, заданные извне как педагогу, так и учащимся. Все остальные цели работы школы подчинялись учебным. Единственными субъектами учебно-воспитательного процесса стали школьные учителя.

Keywords: object of educational process, subject of educational process, pupil, education, education factors, pedagogical psychology.

In the early thirties of the XX century in the Soviet Russia cardinal school «counterreform» has been carried out. Her essence consisted in refusal of the ideas of the humanistic pedagogics seeking to develop individual approach to pupils and to strengthen a subject position of students in pedagogical process. In exchange the Soviet comprehensive school has received the most cruel regulation of teaching and educational process and one-man management. The educational purposes of school, i.e. the purposes of educational activity set from the outside both to the teacher, and pupils became primary. All other purposes of work of school submitted to educational. School teachers became the only subjects of teaching and educational process.

В первой половине 30-х гг., на фоне происходивших в стране процессов «индустриализации, коллективизации, культурной революции», была осуществлена кардинальная школьная «контрреформа». За несколько лет были полностью перечеркнуты все идеи гуманистической педагогики, развивавшиеся в нашей стране с начала XX в. и апробировавшиеся в школьной практике 20-х гг. Все эти разнообразные и во многом противоположные подходы объединяло одно – стремление к построению педагогического процесса на основе субъект-субъектных отношений.

Все или почти все эти подходы в последующем будут называться в советской педагогике «буржуазными» – в противоположность «единственно правильной» советской школе, которая по своему характеру, и прежде всего по преобладанию субъект-объектных отношений в педагогическом процессе будет не сильно отличаться от наиболее консервативных дореволюционных образцов.

Попытки разобраться в сущности произошедшего коренного поворота приводят к выводу о том, что существовало по крайней мере две группы предпосылок: внутренние и внешние относительно школы, т.е. педагогические и социально-политические.

Говоря о *внутренних (педагогических) предпосылках* переворота в школьном деле в 30-е, современные исследователи прежде всего указывают на гипертрофированное стремление поставить в центр педагогического процесса воспитание вместо обучения. М.В. Богуславский квалифицирует это как попытку растворения процесса обучения в воспитании и социализации [2, с. 74].

«Составляются планы, совершаются экскурсии, делаются сводки, обсуждается коллективная проработка материала, ведутся дневники, записи, изготавливаются диаграммы, производится моделирование, стряпаются выставки и пр. и пр. Кончается полугодие – год, подытоживается работа ... в ужасе разводят руками: «Занимались очень усиленно драматизацией, рисовали, пели, лепили, но читать и писать не научились». Эти показательные фразы, типичные для школьных отчетов 20-х гг., приводит Р.Б. Вендровская [3, с. 10–11].

Многие из окончивших среднюю школу оставались полуграмотными, что особенно ярко проявлялось во время поступления в вузы. На совещании заведующих техникумов и ФЗУ в августе 1931 г. выступавшие говорили: «Что касается политического развития детей, окончивших семилетку и ФЗУ, то с этой точки зрения учащиеся имеют достаточные знания, но по химии, русскому языку приходится начинать сначала, так как ребята, приходящие из семилетки, недостаточно грамотны и недостаточно владеют литературой» (За коммунистическое просвещение (газ.), 21 июля 1931 г., №201. Цитата приведены по источнику [20, с. 7–8]).

Почему же педагоги 20-х годов, словно не замечая этих настораживающих результатов, настойчиво искали все новые и новые педагогические формы и средства, лишь бы не возвращаться к традиционной «школе учебы»? Нам представляется, что в своих нескончаемых экспериментах они руководствовались отнюдь не только стремлением «до основания разрушить» официальную дореволюционную школу и построить некую школьную «чудо-фабрику», предназначенную для формовки людей, способных жить при коммунизме. Не в меньшей степени ими руководило более или менее отчетливое понимание того, что *«школа учебы», основанная исключительно на учебной деятельности, не может обеспечить воспитаннику полноценной субъектной позиции.*

Педагоги 20-х гг. искали такой способ организации педагогического процесса, который смог бы параллельно решать две задачи: формируя готовность школьника к реализации субъектной позиции в жизни, дать в то же время и приемлемый «знаниевый» результат. Однако удовлетворительного решения ими так и не было найдено.

Примат воспитания над обучением означал примат субъекта деятельности над объектом усвоения, – деятельности над знанием, – формы и метода учебной работы над содержанием. Эта логическая последовательность принуждала педагогов 20-х годов подбирать содержание под заранее определенные педагогические технологии, формы и методы работы – а не наоборот (как это было и до, и

после 20-х гг.). Несколько убедительных примеров тому приводит М.Е. Шильникова [20].

В 1931 г. на одном из совещаний в Москве докладчик от школы «Динамо» говорил: «Когда мы столкнулись с заводом... нам не пригодилась наркомпросовская осенняя программа по теории, ее пришлось сломать. Над старой программой по русскому языку поставить крест, так как на практике, в процессе работы, слились и география, и обществоведение, и русский язык».

Авторы программ 1931 г. по физике на вопрос: «Чем объяснить, что свет оказался выброшенным?» – признались, что они не могли подогнать его ни под одну комплексную тему.

Убеждение в том, что исследовательский метод – это единственно приемлемый метод школьной работы при изучении естествознания, привело к неправильному построению программ, к превалированию в них сезонности как иногда единственного критерия при подборе материала [цит. ист., с. 14].

Другой стороной проблемы было *стремление педагогов сразу поставить учащегося в полноценную субъектную позицию, не проведя никакой предварительной подготовки*. Положение современной психологии о том, что субъектность – высшая стадия развития личности, в 20-е гг. было понятно далеко не всем педагогам. Это понимание приходило лишь после многочисленных проб и ошибок. «Нужна большая подготовительная работа прежде, чем переходить на Дальтон-план, – писал в 1926 г.

И.Ф. Свадковский. – Только тогда, когда учащиеся любят школу, хотят учиться, уважают друг друга и своих руководителей, когда они умеют исполнять свои постановления, когда общественное мнение способно влиять на отдельных мало дисциплинированных учеников – только при этих условиях можно переходить на Дальтон-план... Если ... ученики не организованы, если в школе нет рабочего настроения, не следует вводить Дальтон-план» [16, с. 130, 153]. Отметим здесь некий парадокс: для введения Дальтон-плана требовалось предварительно решить те самые воспитательные задачи, на решение которых он сам, по своему замыслу, был в значительной степени нацелен.

Однако такое понимание возникало далеко не сразу. Новые методы часто казались поначалу едва ли не чудодейственными, их возможности (равно как и возможности детей к эффективной работе на основе этих методов) значительно переоценивались. Так произошло, в частности, с бригадно-лабораторным методом – «советской модификацией» Дальтон-плана.

Еще одна грань проблемы, связанной с реализацией «новых педагогических технологий» 20-х гг., обеспечивающих субъект-субъектные отношения в образовательном процессе, заключалась в том, что они «могли быть в какой-то степени реализованы лишь очень знающими и опытными педагогами, которых и до революции не хватало, а теперь осталось и того меньше» (Р.Б. Вендровская [3, с. 44]). К реализации субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе учителей, привычных к хорошо знакомой модели «школы учебы», надо было специально готовить. Однако в те годы еще не существовало ни соответствующих программ, ни массовой системы повышения квалификации педагогических кадров, как таковой. Все это отнюдь не способствовало достижению качественных образовательных результатов.

В этой связи вновь вспоминаются слова великого реалиста – А.С. Макаренко – о том, что «в нашем распоряжении имеется и будет иметься только средний воспитатель... которому вверяется серьезная деловая функция, ставится точная, пусть и трудная, но все же посильная задача» [11, с. 214]. Нужно признать, что педагогика 20-х гг. часто ставила перед педагогами откровенно непосильные задачи. Отсюда – то постоянное сопротивление, которое оказывали массовые учителя педагогическим экспериментам Наркомпроса на всем протяжении 1918–1930 гг.

Не меньшую, а возможно, и более значительную роль сыграл известный закон «психологической инерции», проявившийся в данном случае в форме «сопротивления инновациям» (пользуясь современной терминологией К.М. Ушакова). Отметим объективный характер этой закономерности, определяющий инерционный, эволюционный характер развития образовательной практики и невозможность ее одномоментного изменения.

«Сопротивление инновациям» прослеживается в практике массовой отечественной школы на протяжении практически всего периода 20-х гг. Массовая школа – и учителя, и учащиеся, и родители – молчаливо склонялись в сторону традиционной «школы учебы». Как мы уже отмечали, основная часть населения страны по-прежнему придерживалась консервативной системы ценностей, характерных для крестьянства. Крестьянское население в этот период все еще преобладало в стране, а быстро растущие страты рабочих, служащих и «рабоче-крестьянской интеллигенции» в своем подавляющем большинстве были представлены вчерашними крестьянами.

Н.В. Котряхов и Н.Е. Холмс приводят следующий факт. В 1919 г. Вятским ГубОНО издана анкета, целью которой было выяснение, в какой степени идея трудовой школы воплощается в жизнь. В подавляющем большинстве анкет указывалось на отрицательное отношение местного населения к попыткам концентрации образовательной работы вокруг трудовых процессов. Отмечалось, что местное население не приветствовало и применение активных методов обучения – экскурсий, игр, даже уроков пения и музыки. Основные выводы совпали с подобными же выводами о состоянии школ в других губерниях и данными инспекторов Наркомпроса» [8, с. 33–34].

Не только в школах, но даже в большинстве вновь созданных «школ-клубов» занятия проводились в классно-урочной форме. «К концу года можно было определенно подметить, что все уроки носили характер учебы. По заявлению руководителей, это делалось по желанию учащихся. Когда пробовали отступить от этого, многие подростки переставали посещать...» [4, с. 47].

Общий вывод был неутешителен: отказ от «школы учебы» явно не находил поддержки со стороны крестьянства. «И на это были свои весьма веские причины, – отмечают Н.В. Котряхов и Н.Е. Холмс. – Основная часть крестьянства была неграмотной. Вполне естественно, что каждый крестьянин мечтал о том, чтобы его дети были хотя бы грамотными, то есть научились читать, писать и считать» [8, с. 33–34].

Наконец, еще одной «внутренней» предпосылкой, приведшей к отказу от большинства наработок 20-х гг., стало влияние на педагогическую теорию и школьную практику биосоциальной науки – педологии. В данном случае целенаправленное воспитание отступало на второй план перед биологическими и *социальными* факторами развития детского организма, которые считались ведущими. Педагог-теоретик 30-х гг. И.Ф. Куразов, размышляя о влиянии педологии на представления о педагогическом процессе, достаточно правомерно задавался вопросом: «Зачем нужно воспитание, если прирожденные свойства проявляются независимо от внешних (т.е. очевидно и от педагогических) влияний? Что будет в таком воспитании делать педагог, если прирожденные свойства неизменны, передаются по наследству, а тем самым биологически уже полезны; если они проявляются независимо от внешних влияний?» [9, с. 122].

Принятие Постановления ЦК ВКП(б) от 4 июня 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», в котором педагогике предписывалось полностью порвать с педологией и «восстановить в правах педагогику и педагогов», явилось лишь естественным завершением определенной тенденции. Сущность же данной тенденции состояла в замене естественнонаучного подхода к построению педагогической науки на противоположный ему мировоззренческий подход. Именно об этом писал в те годы В.В. Зеньковский: «С особой силой и совершенно исключительной влиятельностью проявилась мирозерцательная установка в советской педагогике, где все школьное и внешкольное дело связывается с утопией интегрального коммунизма, вообще с конечными судьбами человечества» [5, с. 9]. По мнению В.В. Зеньковского, утверждение чисто «мирозерцательного» подхода к определению научных основ советской педагогики с начала 30-х гг. явилось естественной реакцией на биологизм в педагогике 1920-х гг.

Мнение это является во многом справедливым. Подтверждение тому мы находим в словах А.С. Макаренко: «Выполнить призыв партии – «восстановить в правах педагогику и педагогов» – мы способны только при одном условии: ре-

шительно порвав с безразличным отношением к нашим государственным и общественно-политическим целям» [12]. Эти цели в значительной степени диктовались потребностями обеспечения перехода ко всеобщему начальному, а в перспективе – семилетнему (неполному среднему) образованию.

Отметим, что вопрос перехода на всеобщее начальное обучение обсуждался в педагогических кругах России с начала XX в. Однако в те годы речь шла о постепенном, эволюционном процессе охвата крестьянского населения страны начальным образованием, т.е., имела место ориентация на органический рост массовой школы, обусловленный внутренними закономерностями развития системы образования. Решение о переходе на всеобщее начальное обучение, принятое в 1930 г., было поставлено перед школой «сверху», диктовало революционную логику изменений в системе образования и поэтому рассматривается нами в числе *внешних* предпосылок школьных «контрреформ» 30-х гг.

Внешние (социально-политические) предпосылки переворота в школьном деле, произошедшего в 30-е гг., состояли в том, что изменилось содержание партийно-государственного заказа к школе. Во-первых, была поставлена задача резкого повышения охвата населения всеми формами образования, включая переход на всеобщее начальное обучение (процесс и результат решения этой задачи получил название «культурной революции»). Во-вторых, в государственном образовательном заказе к школе актуализировался предметно-знаниевый компонент, связанный с необходимостью дать прочную общеобразовательную подготовку для будущих кадров индустриализации. В-третьих, кардинально изменилась аксиологическая ориентация образовательного заказа: от подготовки «активиста» и человека-творца – к подготовке пассивного исполнителя директив партии и правительства. Все эти характеристики нового государственного заказа к общеобразовательной школе, были тесно взаимосвязаны друг с другом и вытекали одна из другой.

«Культурная революция» 30-х гг. был действительно революционным прорывом в развитии отечественного образования. Как справедливо отмечалось

полвека спустя, «социализм сумел решить задачу поистине исторического значения: вооружить достижениями культуры многомиллионные массы ..., открыть для каждого человека ... все источники знания», в результате чего в стране были «созданы широкие возможности ... для творческой деятельности масс в области науки и искусства» [14, с. 13–14.].

В то же время процесс культурной революции имел противоречивый характер, что отчасти читается и в приведенной цитате. Среди противоречий – преимущественно «знаниевый» характер обучения (и более того, нацеленность не столько на применение, сколько на получение знаний); ограниченность человеческого творчества рамками «науки и искусства»; акцент на «творческой деятельности масс», а не на индивидуальном характере творческой деятельности. Сверх того, можно также отметить ограниченность, а нередко и извращенность самих «знаний», формируемых школой советского периода (в особенности по гуманитарным предметам, а также по биологии в «лысенковский период» и т. д.); во многом специфический характер понимания науки и искусства (включая преследование или игнорирование многих научных школ и направлений искусства).

Многие из этих противоречий были заложены именно в 30-е гг. и впоследствии, до конца советского периода, так и не изжиты. Наиболее существенное из них – репродуктивно-знаниевая ориентация школьного образовательного процесса – было непосредственно связано с революционным характером перехода на всеобщее обучение.

Введение массового обучения там, где не вызрели внутренние, органичные, народные формы самостроительства, саморазвития и самоконтроля школы (а также там, где крайне ограничены ресурсы), неизбежно требует введения внешних, достаточно жестких, простых и эффективных механизмов управления школой – механизмов «вертикального» типа. Такие механизмы призваны обеспечить эффективность педагогической работы школы, поэтому они не остаются внешними относительно образовательного процесса, а проникают внутрь, выстраивая работу школы в логике авторитарной педагогической парадигмы.

Вот как характеризует соответствующую образовательную парадигму Б.Г. Корнетов: она «позволяет четко планировать, контролировать, отслеживать и корректировать процесс развития ребенка, создавать условия для овладения им объективно значимыми элементами культуры независимо от того, в какой степени он сам подошел к осознанию этой необходимости, делает возможным ввести его в мир человеческой деятельности и общения. Она обеспечивает социализацию ребенка и руководит ею <...> государство и общество во многих случаях не поощряют массовых отступлений от организации образования в рамках педагогики авторитета, так как это приводит к ослаблению контроля над учебно-воспитательным процессом и уменьшает возможность его пошаговой регламентации [7].

Как видно из приведенной цитаты, авторитарная педагогика имеет в значительной степени технократический характер, связанный с достаточно жестким внешним контролем за внешними результатами работы школы, выраженными, например, в форме «успеваемости». В силу этого вполне закономерным было утверждение в 30-е гг. механистических взглядов на педагогический процесс, согласно которым «качество знаний учащихся зависит <исключительно> от качества преподавания и ... учитель должен перенести в школу опыт борьбы за качество и количество продукции, который уже накопил рабочий класс, должен овладеть техникой обучения», на что указывает современный исследователь Г.Ф. Карпова [6, с. 28].

Методологические основы педагогики, которые окончательно приобрели в те годы мировоззренческий характер, также не ориентировали школу на развитие субъект-субъектных отношений и формирование субъектной позиции обучающихся. *Формирование «единого мировоззрения» как цель воспитания – наиболее яркий признак отсутствия возможности выбора у воспитанника, т.е., отсутствия субъектной позиции.* Ведь субъект, прежде всего – автор своей жизни, самостроитель своего мировоззрения.

Господствующие социально-политические взгляды, характерные для марксизма-ленинизма, будучи внедрены в педагогическую науку и практику, сами по

себе ориентировали образовательный процесс на построение субъект-объектных отношений. В.И. Ленин, обосновав в целом ряде своих работ («Перлы народнического прожектерства», 1897; «Что делать?», 1902 и др.) идею воспитания и образования как важнейших форм классовой борьбы, тем самым поставил на место единственного истинного субъекта воспитания общественный класс. Не свои, не «общечеловеческие», а классовые цели на самом деле реализуют школьные учителя, и в условиях «диктатуры пролетариата», очевидно, у учителя вовсе не остается «зазора» для собственного педагогического целеполагания. Таким образом, пролетариат (а точнее, его передовая часть, коммунистическая партия) – субъект, учитель – лишь «проводник идей», а учащийся – объект педагогического процесса.

Идею субъект-объектных отношений в педагогическом процессе Ленин проводил последовательно и обосновывал самыми различными способами. Так, он утверждал, что «на место старой муштры... мы ставим сознательную дисциплину рабочих и крестьян, которые соединяют с ненавистью к старому обществу решимость, умение и готовность объединять и организовать силы для этой борьбы, чтобы из воли миллионов и сотен миллионов ... создать единую волю, ибо без этой единой воли мы будем разбиты неминуемо» [10, с. 306]. Своеобразие «сознательной дисциплины», как мы видим, в том, что субъект сознательно отказывается от своей воли, от своей субъектности. Но даже этот разовый акт субъектности, этот разовый отказ от своей воли и своей личности человек совершает вынужденно, поскольку у него не остается выбора: иначе он «будет разбит».

Философ русского зарубежья С.Л. Франк крайне критически оценивал черты формирования принудительного коллективизма в процессе школьного образования, рассматривая эту тенденцию как проявление презрения к духовной жизни и увлечения «техникой» в широком смысле слова. Сформированный таким образом человек чувствует себя, прежде всего, солдатом определенной армии, слепым послушным орудием коллектива, – отмечал он [19].

Характер изменений в педагогическом процессе.

Педагогический смысл произошедшего в первой половине 30-х гг. переворота состоял в том, что первичными стали учебные цели школы, т.е. цели учебной деятельности, заданные извне как педагогу, так и учащимся. Все остальные цели работы школы подчинялись учебным.

Во второй половине 30-х годов был полностью восстановлен прежний тип средней школы, получивший впоследствии отчасти ироничное название «сталинская гимназия». Вновь были возвращены учебные планы и программы, учебники, установлены ежегодные переводные экзамены. Вернулись классные руководители. В школах доминировали «зубрежка» и строгая дисциплина. Единственными субъектами учебно-воспитательного процесса стали школьные учителя.

На словах, по-прежнему декларировалось, что учащимся представляются широкие возможности для проявления их инициативы и самостоятельности, правда, «при руководящей роли учителя». Однако на практике таких возможностей у учащихся становилось все меньше. Кроме того, их активность теперь полностью подчинялась учебным целям.

Если в 20-е гг. методы активизации учебного процесса использовались как средство развития личности учащегося, формирования его субъектной жизненной позиции, то теперь активные методы обучения нужно было применять в целях сознательного восприятия материала [17]. Как отмечает М.Е. Шильникова, «в 1931–34 гг. практика школьной работы установила следующие активные методы: беседа, экскурсия, лабораторные работы, различного рода письменные упражнения» [20, с. 57]. На этом пространстве, отводимое для проявления активности и самостоятельности школьников в учебном процессе, заканчивалось.

Что касается воспитательных задач урока, то они теперь состояли в воспитании у учащихся «навыков коммунистического поведения» (коммунистическое отношение к труду, к ученью, сознательную дисциплину, заботу о сохранении социалистической собственности, воспитание чувства коллективизма и т. д.)

[20, с. 68–69]. Чисто исполнительский характер «навыков коммунистического поведения» не оставляет сомнений.

Произошли существенные изменения и в педагогической теории. В 1930-е гг. единственной теоретической основой советской педагогики становятся идеи К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина о воспитании и образовании, а также партийные документы по вопросам просвещения. К середине 30-х гг. окончательно утверждается новый подход к определению предмета педагогики. В 1934 г. П.Н. Шимбирев в своем учебнике «Педагогика» подчеркивал, что воспитание следует понимать только в «узком» смысле, как «создание коммунистических убеждений у учащихся, внедрение определенных навыков поведения» [21, с. 29]. (Подчеркнем, что «внедрить навыки» можно *только объекту, взятому «в чистом виде», т.е. полностью лишенному признаков субъектной позиции*).

Как видим, развернувшаяся в 30-е гг. кампания по возвращению учителю законной роли субъекта педагогического процесса, на практике привела и к другому, отрицательному результату, а именно – возвращению ученику роли объекта.

Результаты и последствия.

Менее чем за два десятилетия советская общеобразовательная школа прошла сложный путь от полной свободы и торжества субъект-субъектных отношений – до жесточайшей регламентации учебно-воспитательного процесса и единоначалия. Идеи самоопределения, самоуправления, самодеятельности, саморазвития и самостоятельности учащихся в педагогическом процессе, преемственно разрабатывавшиеся отечественной педагогикой на протяжении 1900–1920-х гг., в 30-е годы окончательно были вытеснены идеалом «самодисциплинирующегося, ответственного «гражданина», т.е. человека, целиком подчиняющего свои интересы государству» [1, с. 81].

К концу 30-х гг. учитель окончательно фиксируется в позиции субъекта процессов обучения и воспитания; ученик закрепляется в позиции объекта. Но оба

они становятся объектами в масштабах всего образовательного процесса, поскольку отныне не имеют никаких возможностей для проявления наиболее существенных признаков субъектной позиции: причастности к образовательному целеполаганию и права выбора одной из нескольких возможностей (учебного содержания, темпа обучения и т. п.). Цели образования, вплоть до мельчайших деталей, определялись уже не на уровне школы; что касается школы, то ее директору и педагогическому коллективу оставалось только сформулировать «установки школы по учебно-воспитательной работе... вытекающие из общегосударственных установок», при этом «в основу берутся установки партии и правительства по обучению и воспитанию детей, приказы и распоряжения Министерства просвещения РСФСР, областного, краевого и районного отделов народного образования» [13, с. 15, 17].

Результаты тактического характера, полученные благодаря «сталинской контрреформе», были в целом позитивны. Резко повысились качество обучения и уровень грамотности учащихся, усилилось внимание к систематическому образованию, укрепились дисциплина и порядок, лучшие учителя-методисты снова получали удовлетворение от своей профессиональной деятельности.

Отдаленные же результаты были отнюдь не столь позитивны. Их влияние отечественная школа испытывает и в настоящее время.

Во-первых, было заложено основание для одного из крупнейших социальных противоречий, проявившихся в полную силу уже в послевоенный период. «Лучшая в мире» советская школа развивала интеллект человека, обогащала его множеством сведений, формировала богатую эрудицию. Но когда развитие личности достигало определенного уровня – ощущались прочные стены. Для человека, не имеющего возможность реализовать в жизни субъектную позицию, даже самое качественное образование – это дорога в пустоту.

До сих пор особенностями российского менталитета остается стабильно негативная реакция населения на человека, достигшего высокого уровня субъектности – инициативного, яркого, успешного, не боящегося ставить цели, расходующиеся с общепринятым мнением, и достигать их.

Во-вторых, в традиционной советской дидактике, ведущей свое начало из 30-х гг., считается: чтобы обучить человека, необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы, организационные формы обучения и т. д. Но традиционная дидактика опускает главное: а будет ли это востребовано человеком, тем конкретным учеником, которого мы обучаем и развиваем. В связи с этим весь арсенал выстраиваемых учителем дидактических средств работает в значительной степени вхолостую, поскольку ни высокой мотивации учения, ни глубинного понимания того, что и как необходимо изменить в самом себе, ученик должным образом не осознает, а потому эффективность всех этих дидактических усилий часто оказывается низкой.

Однако и новые дидактические концепции («развивающее», «проблемное», «эвристическое») обучение не могут выйти за прежние рамки. Они ориентируют ученика на учебно-исследовательскую или учебно-творческую деятельность, направленную как бы «вовне», на решение исследовательских или творческих задач в обучении физике, математике, литературе и т. д. Это, несомненно, развивает творческий потенциал личности, различные формы мышления, рефлексивность, формирует многие ключевые компетенции, – но крайне слабо затрагивает глубинные процессы становления субъектности.

В-третьих, в советское время получило распространение и до сих пор сохраняется устойчивое представление об учителе как рядовом служащем, функционере, исполнителе директив. В настоящее время драматизм этой ситуации лишь усугубляется, поскольку, как справедливо отмечает

В.А. Сластенин, «при современном уровне психологической нагрузки на учителя происходит его отчуждение от культуры, от школы, от воспитанника» [18, с. 491].

Итак, начиная с середины 30-х гг. в отечественная школьная практика, проявляя определенные черты технократической образовательной парадигмы, более всего приближается к эзотерической парадигме (по классификации О.Г. Прикот [15]). Основная черта эзотерической парадигмы – объектно-объектные отноше-

ния педагога и обучающегося (учитель, как правило, является лишь транслятором некоей Истины и, как и ученик, не играет сущностно активной роли в педагогической коммуникации).

Принятие эзотерической педагогической парадигмы как в воспитательной, так и в учебной работе в целом отвечал консервативным установкам и ценностям массового населения; в то же время элементы технократической парадигмы соответствовали линии на индустриализацию. В итоге, реализованный симбиоз парадигм полностью соответствовал логике завершившейся «консервативной модернизации» страны.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. – М.: Изд. Российского открытого ун-та, 1994. – 112 с.
2. Богуславский М.В. XX век российского образования. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
3. Вендровская Р.Б. Школа 20-г годов: поиски и результаты. – М.: Международ. пед. академия, 1993. – 81 с.
4. Деев-Хомяковский К.Д. Трудовой год (1918–1919) // Народное просвещение. – 1920. – №18–19–20. – С. 47.
5. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 271 с.
6. Карпова Г.Ф. Образовательная ситуация в России в первой половине XX в.: Автореф. ... д. п. н. – Ростов н/Д, 1994. – 45 с.
7. Корнетов Г.Б. Парадигмально-педагогические основания разработки общей стратегии воспитания // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России: Коллективная монография. – Кн. 1. – М., 2001. – С. 90–120.
8. Котряхов Н.В. Теория и практика трудовой школы в России (1917–1932 гг.) / Н.В. Котряхов, Н.Е. Холмс. – Киров: Кировский пединститут, 1993. – 95 с.

9. Куразов И.Ф. Методология педагогики. – 2-е изд-е, перераб. – М. – Л.: Госиздат, 1930. – 160 с.
10. Ленин В.И. Задачи Союзов Молодежи (речь на III Всероссийском съезде Рос. Ком. Союза молодежи 2 окт. 1920 г.) // ПСС (4-е изд.). – Т. 31. – С. 298–318.
11. Макаренко А.С. О некоторых проблемах теории и практики воспитания / А.С. Макаренко // О воспитании / Сост. и авт. вступит. статьи В.С Хелемендик. – М.: Политиздат, 1988. – С. 213–216.
12. Макаренко А.С. Цель воспитания // Известия. – 28 августа 1937.
13. Новиков И.К. Организация учебно-воспитательной работы в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 463 с.
14. О 60-й годовщине образования СССР: Постановление ЦК КПСС от 19 февраля 1982 г. – М.: Политиздат, 1982. – С. 13–14.
15. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. – СПб.: TVPincorporated, 1998. – 163 с.
16. Свадковский И.Ф. Дальтон-план в применении к советской школе. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. – Л., 1926. – 160 с.
17. Скаткин М., Шнейдер Р. Основные черты методики урока в советской школе. – М.: Работник просвещения, 1935. – 35 с.
18. Слостенин В.А. Учитель // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – Т. 2. М – Я. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – С. 490–492.
19. Франк С.Л. Материализм как мировоззрение. – Париж: Имка-Пресс; Варшава, 1928. – 31 с.
20. Шильникова М.Е. Учебно-воспитательная работа школы в 1930–1934 годах / Под ред. В.З. Смирнова. – М.: Учпедгиз, 1959. – 227 с.
21. Шимбирев П.Н. Педагогика: Учебник для педагогических техникумов. – М.: Учпедгиз, 1934. – 320 с.

Васильев Павел Владимирович – канд. пед. наук, доцент, директор Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет им. П. Сорокина», Россия, Сыктывкар.
