

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ**

*Работа представлена кафедрой педагогики и педагогической психологии  
Санкт-Петербургского государственного университета.  
Научный руководитель — доктор педагогических наук, профессор Н. Ф. Голованова*

**Революционные изменения в России в 20-х гг. XX в. определили необходимость строительства принципиально новой школы, государственно-общественный характер которой был декларирован в «Основных принципах Единой Трудовой Школы». Педагогический поиск и полемика о сути воспитания отражали политику советской власти в области образования.**

**Revolutionary changes in Russia in the 1920s determined a necessity to design a fundamentally new school, whose social character was declared in the «Main Principles of the United Labor School». Pedagogical search and disputes about the essence of education reflected the policy of the Soviet government in the educational field.**

В послереволюционные 20-е гг. XX в. в Советской России на фоне индустриального преобразования общества создавалась социалистическая система народного образования, формировалась новая интеллигенция, утверждалась марксистско-ленинская идеология, перестраивался быт. За одно десятилетие стране пришлось перенести не только революционные изменения абсолютно во всех сферах жизнедеятельности, но и выдержать Гражданскую войну, интервенцию, соединить в Союз полинациональные республики, перенести исключительные в истории человечества по своему проведению социально-экономические мероприятия, такие как военный коммунизм, нэп, борьбу за атеистическое государство и коллективизацию.

Существует три этапа «инновационного шока», вызываемого атмосферой тотальных социальных изменений. «Первый характеризуется энтузиазмом, приподнятым настроением, небывалой социально-политической активностью, большим желанием перемен». Но, как правило, происходит переоценка своих сил и возможностей, что приводит к изменению намеченных планов и мешает достичь быстрых результа-

тов. И тогда наступает второй этап с негативными последствиями переходного периода, замешательством или спонтанными действиями властных структур и, соответственно, с депрессивным состоянием общества. Третий этап наступает с началом преодоления кризиса, что рождает чувство уверенности и удовлетворения от политико-социальных мероприятий<sup>1</sup>. Именно так можно описать смену настроения общества, в котором происходила деятельность советского правительства по реорганизации системы образования. Народный комиссар по просвещению А. Луначарский, представляя в октябре 1918 г. «Основные принципы Единой Трудовой Школы», в первую очередь обратил внимание на то, в каких сложных условиях происходит реформирование школы, и, в частности, отметил недостаточное число и оборудование школ, отсутствие учебников и пособий, неподготовленность учителей, вызванную саботажем разруху во всем школьном аппарате. С помощью образования власть Советов пыталась решить острые социальные проблемы: обеспечить всеобщую грамотность населения, а затем подготовить профессиональные кадры для всех сфер жизнеобеспечения. Но для реше-

ния этих задач требовались определенные условия, и, осознавая это, А. В. Луначарский говорил: «Когда мы говорим: какая школа *нужна* пролетарскому государству? – мы можем противопоставить этому немедленно другую формулу: какая школа *возможна* в пролетарской России?»<sup>2</sup>

Видение механизма работы системы образования, представленного советским правительством в октябре 1918 г., базировалось на действительно актуальных для социальной жизнедеятельности утверждениях, апробированных и доказавших свою эффективность педагогической практикой предшествующих лет. Подтверждением высочайшего уровня педагогической грамотности разработчиков данного документа является использование современными педагогами предложенных средств и многочисленное число цитирования сформулированных принципов в учебных, научных и специализированных изданиях. Простое и ясное изложение целей ближайших, конечных и промежуточных, а также технологий внедрения и примеры зарубежной школы в декларированной позиции Наркомпроса определили стиль образовательной политики, принятие нормативных документов в сфере народного просвещения и направления развития педагогического поиска. Все дальнейшее законотворчество в области образования свидетельствовало о стремлении новой власти воплотить в жизнь предъявленные общественности «Основные принципы Единой Трудовой Школы».

Изначально говорилось о постепенной реформе, но достаточно радикальными мерами. Утверждались: устранение сословных привилегий, бесплатность и обязательность обучения в школе на всех ступенях, светский характер и в качестве особых черт то, что школа «должна быть еще единой и трудовой». Единство подразумевало преемственность образования от дошкольных до высших учебных заведений, и особо подчеркивалось, что единство будет обеспечено

программным минимумом только в вертикальном направлении, а по горизонтали будет предоставлен широкий простор самостоятельности. Воспитательное творчество педагогических советов и частная инициатива поддерживались и ориентировались на демократизацию школы<sup>3</sup>. Приоритет воспитания в образовательном процессе подтверждался названием государственных органов, осуществлявших общее руководство работой всех дошкольных и школьных учреждений, – Главсоцвос и его местные органы – губернские отделы социального воспитания, являвшиеся самой большой частью структуры губнаробраза.

Достаточно лояльное отношение советской власти к инновациям в сфере образования позволило выдающимся российским педагогам 20-х гг. XX в. апробировать интересные формы работы с подростками, которые стали классикой мировой педагогики. Так, основой советской науки о воспитании является необычно яркий и успешный опыт А. С. Макаренко, теоретически и методически разработавшего ведущие идеи коммунистического воспитания. Рассматривая отношения ребенка со средой, педагог-новатор определил возможность целостного характера формирования личности только при условии реализации «педагогики параллельного действия», а именно параллельного взаимодействия социализации и целенаправленного воспитательного воздействия. Он считал, что воспитывать человека – это воспитывать умение находить перспективные пути, на которых его ждет «завтрашняя радость». Общественная требовательность сменяет требование педагога, а затем появляется требование личности к себе самой. Выстраивание и укрепление правильных отношений между обществом и ребенком, создание благоприятного морального климата составляет суть воспитания<sup>4</sup>.

Взгляды С. Т. Шацкого на воспитание можно определить теми принципами, которые, по мнению его воспитанника В. А.

Изачика из клуба «Сетлемент», были заложены в общее дело, – «это желание вызвать свободную инициативу детей, способствовать товарищеским правдивым отношениям между детьми и дать возможность разумно – общественно – проводить свой досуг»<sup>5</sup>. В своих экспериментах по социальному воспитанию С. Т. Шацкий основывался на опыте подростков. Рассматривая процесс воспитания как непрерывную часть социальной жизни, он установил, что в содержание детской жизни входят физический труд, игра, искусство, умственная и обязательно социальная деятельность. Решение воспитательных задач педагог видел в тесном сотрудничестве с населением и общественными организациями, поэтому пропагандировал исследование социальных факторов в воспитательном процессе. С. Т. Шацкий работал над практическим воплощением образа такой школы, которая, взяв на себя функции центра воспитательной работы с детьми, «связывалась» бы с теми сферами среды, где проходил процесс формирования ребенка (семья, улица, деревня и т. д.), изучала бы воздействие среды на ребенка и добивалась усиления положительных влияний среды и нейтрализации отрицательных.

В 1921 г. С. Т. Шацкий вошел в состав членов Государственного ученого совета (ГУС) Наркомпроса, в составе которого работали видные деятели педагогической науки (Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин, А. Г. Калашников и др.), чьи заключения и выводы по различным вопросам образования формировали государственную политику в данной сфере. Совет утверждал учебные планы, программы и учебные пособия для начальной, средней и высшей школы, а также преподавателей вузов. И основные понятия педагогики, в частности «воспитание», конечно же, разрабатывались и утверждались членами ГУС. Формулирование сути воспитания нового советского гражданина

происходило в течение всего первого десятилетия, так как впервые в истории человечества государством был предъявлен заказ на массовое воспитание детей. В образовательной политике ключевая роль была предоставлена воспитательному процессу как процессу активного внедрения в сознание подрастающего поколения нового советского политического и экономического порядка. От интерпретации данного процесса зависела не только продуктивность работы советской школы, но и перспективы развития государства в целом. Следовательно, вектор решения задачи по формированию нового типа личности определяла именно трактовка сущности воспитания.

Наиболее четко в сфере образования этот политический курс в педагогике отражало определение Н. К. Крупской, утверждавшей, что «воспитывать – значит планомерно воздействовать на подрастающее поколение с целью получить определенный тип человека»<sup>6</sup>. Формированию личности нового социалистического общества должно было способствовать придание идеологических функций школе. Реализация властью своих политических целей по строительству советского государства связывалась с активным участием детей в доступных для них формах в преобразовании действительности. С таких же политических ориентированных позиций анализировали суть воспитания П. П. Блонский, И. Ф. Курзатов, Е. Н. Медынский, рассматривавшие воспитание прежде всего как организованное и планомерное воздействие на человека с целью его изменения соответственно общественному развитию.

Анализ определений «воспитания», которые были даны ведущими советскими педагогами, был сделан М. В. Крупениной в статье «Что такое воспитание?», где дальнейшее изучение воспитательного процесса было определено как одна из ведущих проблем советской педагогики<sup>7</sup>. Степень влияния среды, жизненного опыта ребенка

и организованного воздействия на формирование подрастающей личности стали главными объектами педагогических дискуссий конца 1920-х – начала 1930-х гг., когда наиболее четко обозначилось несоответствие теоретических положений, разработанных десятилетие назад, воспитательно-образовательной практике.

Однако необходимо заметить, что сама М. В. Крупнина рассматривала воспитание как двусторонний процесс: во-первых, воспитательные воздействия на ребенка как педагогически целенаправленные, так и объективными факторами – воздействиями окружающей среды, и, во-вторых, воспитывающая роль деятельности самого ребенка по преобразованию окружающего мира. Не только учет, но и формирование субъектной позиции воспитанника, обеспечение ее положительной направленности и наполнение конкретным содержанием определяют, какова будет реакция ребенка на целенаправленные воспитывающие действия педагогов. Глубокое изучение социальной среды, в которой растет ребенок, и знание тех законов, по которым строятся социальные отношения людей, необходимы для правильной организации воспитания. Построение системы воспита-

ния должно базироваться на выявленных «специфических, свойственных именно данной эпохе закономерностях, которые лежат в основе как организованного, так и неорганизованного педагогического процесса»<sup>8</sup>.

Таким образом, педагогический потенциал советской школы в 1920-е гг. был направлен на воспитание инициативного человека, способного активно и творчески принимать участие в социалистическом строительстве, а значит, способного помочь укреплению советской власти. Новым государством издавались документы, законодательно утверждавшие цели и проекты школьного строительства, при этом широко использовался мировой опыт организации эффективного образовательного процесса, учитывались и применялись на практике многие принципы предшествующей педагогической мысли, предоставлялась возможность апробирования новых форм и методов работы. Такая политика в области образования привлекла учительство на сторону новой власти и позволила создать такую систему образования, которая не только начала достаточно четко работать, но и мотивировала следующие поколения педагогов на творческий поиск.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Советова О. С. Инновации: трудности и возможности адаптации. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. С. 204.

<sup>2</sup> Луначарский А. В. Какая школа нужна пролетарскому государству // Наши текущие задачи. Сборник статей. М.: Работник просвещения, 1924. С. 29.

<sup>3</sup> Основные принципы Единой Трудовой Школы // Народное просвещение. 1918. № 18. С. 8.

<sup>4</sup> Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. М.: Изд-во АПН, 1968. Т. 5. С. 345–356.

<sup>5</sup> Шацкий С. Т. Работа для будущего. М.: Просвещение, 1989. С. 224, 97.

<sup>6</sup> Крупская Н. К. Педагогические сочинения: В 10 т. М.: АПН, 1958. Т. 2. С. 732, 83.

<sup>7</sup> Крупнина М. В. Что такое воспитание? // Спорные проблемы марксистской педагогики. М.: Работник просвещения, 1930. С. 196–201.

<sup>8</sup> Крупнина М. В. К вопросу о предмете и методологии педагогики // В борьбе за марксистскую педагогику. М., 1929. С. 85.