

Педагогика нон-фикшн

А.Е. Ямбург Российская академия образования, Центр образования № 109, Москва, Россия

Продолжение. Начало в №3, 2013

Поступила 20 июня 2013/ Принята к публикации: 12 июля 2013

Non-fiction pedagogy literature

Eugene A. Yamburg Russian Academy of Education, Centre for Education № 109, Moscow, Russia

Received: June 20, 2013 / Accepted for publication: July 12, 2013

В статье представлена находящаяся в печати книга «Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы» (под ред. М. Майофис, П. Сафронова, И. Кукулина. — Москва : Новое литературное обозрение, 2014.). Эта коллективная монография — результат проведения научного проекта Школы актуальных гуманитарных исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы.

Работа посвящена относительно ограниченному по времени отрезку истории образования: 1940–1980-м годам, но по своему охвату она неизбежно выходит за эти рамки, заставляя задумываться о том, что происходило в советском образовании до этого периода и стало после — в образовании постсоветском.

Автор определяет жанр рассматриваемой книги, как педагогика нон-фикшн. Работы в жанре нон-фикшн до выхода вышеупомянутой книги не имели аналогов среди историко-педагогических трудов.

Этот жанр, с одной стороны, предполагает точность, отказ от многих мифов, укоренившихся в нашем сознании. Но, с другой стороны, он допускает определенные вольности, открывая простор для многочисленных интерпретаций. Поэтому автор отмечает, что текст его статьи нельзя рассматривать как профессиональную рецензию с кратким обзором разноплановых глав коллективной академической монографии. Это именно размышление над книгой, открывающее читателю возможность вступить в напряженный содержательный диалог с ее создателями, дополнить работу параллельными сюжетами, которые проясняют и уточняют позиции авторов, а кое-где подталкивают к несогласию с ними.

Книга написана серьезными отечественными и зарубежными профессионалами. Она дает возможность трезво оценить пройденный нашей системой образования путь со всеми его взлетами и срывами.

Материалы книги убеждают в том, что, несмотря на то, что образование — сфера деятельности крайне зависимая от государственной политики и идеологии, в ней возможны прорывы, приводящие к возникновению относительно автономных педагогических утопий.

Обширный материал о реформировании образования в других странах, представленный в книге, показывает, что нигде в мире не найдено единственно правильное решение, устраивающее абсолютно всех игроков на образовательном поле: государство и педагогов, родителей и их детей.

Ключевые слова: история педагогики, советская школа, система образования в СССР, советская педагогика, образование за рубежом, зарубежные школы, коммуны, выдающиеся педагоги прошлого, Макаренко, Сухомлинский, Корчак, Щацкий.

The paper presents the book "Island of Utopia: pedagogical and social engineering of postwar school" (M. Mayofis, P. Safronova, & I. Kukulina (Eds.) (2014) Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie) which is currently in press. This collective monograph is the result of a research project relevant School of Humanitarian Studies of the Russian Academy of National Economy and Public Administration.

The work is devoted to a particular period of history of education (1940s–1980s), but in scope, it inevitably goes beyond the period mentioned, forcing to think about what was happening in the Soviet education before this period after, i.e. in the post-Soviet education.

The author defines the genre of the book mentioned, as non-fiction pedagogy literature. Previously non-fiction pieces had no analogues among the historical and pedagogical works.

On the one hand, the genre of non-fiction involves precision, rejection of many myths rooted in human consciousness. On the other hand, it allows multiple interpretations. Therefore, the author notes that the text of the paper cannot be regarded as a professional review with a brief overview of the diverse collective heads of academic monographs. This is a reflection on the book that offers readers the opportunity to join a meaningful conversation, complete the piece with their own stories that clarify and specify the message of the book, and sometimes even disagree with the authors of the book.

The book is written by serious Russian and foreign authors. It enables a sober assessment of the Russian education system with all its ups and downs.

The book convinces the reader that despite education being a sphere of activity is very dependent on the state of politics and ideology, it allows a certain breakthrough which results in emerging relatively autonomous pedagogical utopias.

A great number of pages devoted to the reform of education outside Russia show that the only correct solution accepted by absolutely all the players on the field of education (the state and the teachers, parents and their children) is found nowhere in the world.

Keywords: history of pedagogy, the Soviet school, education system in the USSR, Soviet pedagogy, education abroad, foreign schools, communities, outstanding teachers of the past, Makarenko, Sukhomlinsky, Korchak, Shatsky.

Парадоксы В.А. Сухомлинского

Метафора, положенная в название, пришла из воспоминаний детства. Мамина сестра привезла в подарок из Харькова собственноручно вышитую украинскую рубашку – вышиванку. Накануне меня только что приняли в пионеры. Надев ее, я повязал поверх стоячего воротничка пионерский галстук, одновременно завязав кисточки шнурочка, и рванул на улицу. Убедить меня в явном диссонансе такого сочетания не смогли ни мама, ни тетя. Обе были учительницы.

О творчестве В.А. Сухомлинского написано много достойных книг. Да и сам Василий Александрович, обладая несомненным литературным даром, оставил после себя целое собрание сочинений. Он – икона советской гуманистической педагогики, но в то же самое время – один из самых загадочных педагогических утопистов недавнего советского прошлого, к которому накопилось немало вопросов.

В чем загадка В.А. Сухомлинского? Кто он по своим взглядам и мировоззрению? Почему, как я смог непосредственно убедиться на международной конференции в Нанкине, он – культовая педагогическая фигура именно в КНР? Ответы на эти другие вопросы мы отчасти получаем в этой книге, где идет обсуждение проблем, на мой взгляд, далеко выходящих за рамки цехового интереса историков педагогики. Именно сегодня, когда в поисках национальной и гражданской идентичности стараниями политиков мы поставлены на грань войны, фигура советского украинского педагога требует разностороннего, а не агиографического рассмотрения.

Кем же был на самом деле писатель, сказочник и педагог, автор утопии под названием «Павлышская школа»? Гуманистом, контрабандно внедряющим общечеловеческие ценности в тоталитар-

ную школу или искренним советским патриотом? Скрытым христианином или правоверным атеистом? Пролетарским интернационалистом или тайным умеренным националистом? Почвенником или прогрессистом?

Поразительная вещь, скрупулезный мировоззренческий анализ его разнообразных текстов, включая записные книжки последних лет жизни, проделанный в книге, свидетельствует о том, что он был всем сразу.

Гуманист? Безусловно. Идея «школы без наказаний», установка на субъект воспитания: непосредственное влияние на душу ребенка, разговор с ним от сердца к сердцу как на исповеди, которая предполагает таинство общения и уникальные личные переживания. Тут уже не абстрактным гуманизмом веет, а либеральным христианством. Не случайно враги за глаза называли В.А. Сухомлинского попом. В то же время, в своих статьях он ратует за внутреннюю, а не показную убежденность в правде коммунизма.

Кто он – советский патриот, публикующий в «Литературной газете» статью о важности искреннего патриотизма и опасности «показушничества» в деле его воспитания? Статья опубликована в августе 1968 года, в том самом номере, который открывается ритуальным воззваниями советских писателей и общественных деятелей в поддержку ввода войск в Чехословакию.

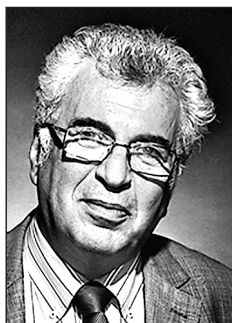
Но в то же время В.А. Сухомлинский – принципиальный противник концепции двуязычия: «Два родных языка – это также нелепо, как если бы мы пытались представить, что одного ребенка родили две матери. У ребенка мать одна. Родная. До смерти. До последнего вздоха» (Сухомлинский, 2015). Свои сказки и притчи для детей он всегда писал на украинском языке. Поэтому сегодня есть повод представить его махровым «западцем».

Одни считали его «деревенщиком», чья педагогика опирается на этику национальной, народной стихии, мощными корнями врастает в жизнь и почву. Другие видели прогрессивного интеллигента с вполне сциентистским мировоззрением. (В своей школьной библиотеке педагог следил за тем, чтобы там были все новинки научно-популярной литературы и технические журналы.) Как и почему эти абсолютно разные мировоззренческие векторы уживались в сознании этого неординарного человека? Ответ на этот трудный многоаспектный вопрос пытаются найти авторы книги. Думаю, что по судьбе и текстам В.А. Сухомлинского можно проследить эволюцию сознания советского интеллигента.

Политработник в годы Великой Отечественной Войны. Из тех, кто не прятался за чужие спины, давая команду: «Коммунисты – вперед!» Идеалист, получивший глоток свободы в период «оттепели». Но именно тогда у части интеллигенции обозначился поворот к национальным ценностям, разумеется, без нарушения официальных установок о «дружбе народов». Его союзно-республиканская двойственность очевидна, равно как и у Ш.А. Амонашвили.

Творческий думающий человек менялся, не может не меняться и было бы странно и несправедливо его за это упрекать. Тем более, обвинять в приспособленчестве. Искренние тексты тому доказательство. Не зря авторы книги подчеркивают оксюморонный эффект работ Сухомлинского: сквозь казенные штампы и советскую риторику просвечивают подлинные педагогические ценности и смыслы.

Именно эта искренность на всех этапах и векторах развития превратила В.А. Сухомлинского, особенно посмертно, в фигуру консенсуса. Авторы книги справедливо отмечают, что он оказался «своим» для умеренных националистов И. Драча и О. Гончара, для атеистических гуманистов-универсалов, как Э. Ильенков, для «сталиниста с моральным уклоном», партийного функционера В.А. Косолапова и для поборников социальной автономизации школы и уменьшения идеологического диктата в педагогике, как С. Соловейчик. В оценке иной творческой



Евгений Александрович Ямбург – доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, заслуженный учитель РФ, директор Центра образования № 109 (Москва). Разработчик и автор адаптивной модели школы. Автор книг «Эта скучная наука управления», «Школа для всех», «Педагогический декамерон»
E-mail: 109@edu.mos.ru

личности столь разные люди не смогли бы проявить такое единодушие.

Думаю, что особое почитание В.А. Сухомлинского в КНР связано, в первую очередь, с этим по-своему уникальным явлением, поскольку китайский путь развития – эта попытка реализовать бухаринскую модель социализма на национальной почве, где коммунистическая идеология сосуществует с буддизмом, конфуцианством и даосизмом, а партийное руководство уживается с рыночной экономикой. Такой вот причудливый консенсус.

Попутно хочу высказать два принципиальных соображения. Попытка повторить этот мировоззренческий феномен обречена на провал. Во-первых, потому, что в Китае иная культурно-историческая почва. Там никогда не было тотального господства моноидеологии, за исключением кратких (по китайским меркам) умопомрачений типа культурной революции или преследования конфуцианцев. Во все остальные периоды истории буддизм, даосизм и конфуцианство конкурировали и сосуществовали, воспринимаясь как три рукава одной реки, в перспективе делая консенсус органической формой духовной жизни. У нас иной духовный и мировоззренческий дискурс: православие – коммунизм – православие.

Во-вторых, уникальный феномен Сухомлинского – явление советского духовного прошлого, возврата к которому нет и не будет. Сегодняшние попытки связать несвязуемое, создать некую идеологическую «матрешку», где в народных одежках красуются разные идеологические куклы: евразийские, сменовеховские, советские, и тем самым добиться консенсуса, который действительно необходим, – обречены. Почему? Потому что это холодные интеллектуальные построения, рождающиеся в головах политологов, политтехнологов и имиджмейкеров. Такая мировоззренческая эклектика, сшитая на живую нитку, была возможна во времена Сухомлинского. Ключевое слово – живую. Одно дело – искренние заблуждения, которым человек отдается со всей страстью веры, и тогда появляется харизма, без которой невозможно осуществлять духовное водительство детей и взрослых, и совсем другое – расчетливое манипулирование общественным сознанием.

Внутрицеховые педагогические сражения

Сказанное выше относится скорее к советскому идейному прошлому, нежели к собственно педагогическим взглядам В.А. Сухомлинского. Но вне культурно-исторического контекста невозможно их детальное рассмотрение и оценка того,

Особое почитание В.А. Сухомлинского в КНР связано, в первую очередь, с этим по-своему уникальным явлением, поскольку китайский путь развития – эта попытка реализовать бухаринскую модель социализма на национальной почве, где коммунистическая идеология сосуществует с буддизмом, конфуцианством и даосизмом, а партийное руководство уживается с рыночной экономикой

что же из его наследия может взять на вооружение педагог в нынешнее время.

«Взять на вооружение» – это не просто советский штамп, но отражение привычного способа оснащения бойцов идеологического и (или) воспитательного фронта (фронты, как правило, сливаются в единую линию) педагогическими инструментами в нашем отечестве. Их почти всегда приходится добывать с боем и немедленно превращать в грозное оружие против оппонентов. Этой судьбы не избежал никто, включая Макаренко, Сухомлинского и далее по списку в обе стороны по временной оси. Иногда это бои местного значения и тогда на педагогическом поле выясняют отношения сталинисты со сторонниками «оттепельной» педагогики или того мельче: сталкиваются личные амбиции, кипит и пенится научное честолюбие оппонентов. Отбросим подробности идейно нагруженного противостояния, о нем уже достаточно сказано. Гораздо интересней наблюдать

Одно дело – искренние заблуждения, которым человек отдается со всей страстью веры, и тогда появляется харизма, без которой невозможно осуществлять духовное водительство детей и взрослых, и совсем другое – расчетливое манипулирование общественным сознанием

сражение гигантов, в ходе которого при взаимных ударах обнажаются глубинные педагогические смыслы. Книга представляет для таких наблюдений-размышлений богатый материал.

Макаренко и Сухомлинский – оба признанные классики советской педагогики. Но между ними наблюдается напряженная вневременная полемика

вокруг вечных открытых вопросов воспитания. И хотя Сухомлинский спорит не с реальной практикой Макаренко, а с его советской иконой, где Макаренко предстает виртуозом «перековки личности» в интересах тоталитарного государства, противопоставляя ему культ материнства, силы красоты, святости семейного очага, суть не в этом.

В пестром, изобилующем деталями полотне этого спора опытный взгляд, как на рентгеновском снимке, может обнаружить скрытую костную основу и внутренние органы сложного организма, обеспечивающего передачу ценностей культуры от поколения к поколению. Идеологические и прочие нарастающие со временем ткани и мышцы остаются на поверхности. А что на глубине? Извечные педагогические проблемы:

- примат коллективного или личностного развития в формировании полноценного человека;
- соотношение общественной и приватной сферы в структуре личности;
- роль принуждения в педагогике: свободное воспитание или предъявление требований;
- универсальная благотворная роль производительного труда или его проклятье в воспитании творческой личности.

Список вечных педагогических проблем можно продлить. Они каждый раз решаются по-разному в соответствии с местом действия, духом времени и масштабом личности воспитателя, но никогда не снимаются с повестки дня. В их фундаменте – неисполнимая цель-задание (термин замечательного педагога русского зарубежья С.И. Гессена¹), к которой стре-

¹ Гессен. *Философский словарь*. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://philosophy.polbu.ru/gessen.htm>

мятся все значительные педагоги: обеспечить координированный рост свободы и ответственности личности. Свобода и ответственность – две стороны педагогической медали, два плеча коромысла, которые необходимо пытаться держать в равновесии. Вот они, великие, и пытаются, остро ощущая резкий крен на одно плечо, ликвидировать создавшийся дисбаланс. Во времена гипертрофии коллективного воспитания делать упор на личностное индивидуальное развитие – этим, собственно говоря, и занимался Сухомлинский, не отрицая педагогической пользы социализации, иначе он не напи-

Свобода и ответственность – две стороны педагогической медали, два плеча коромысла, которые необходимо пытаться держать в равновесии. Вот они, великие, и пытаются, остро ощущая резкий крен на одно плечо, ликвидировать создавшийся дисбаланс

сал бы книгу «Мудрая власть коллектива», но лишь предъявляя иную интерпретацию (понимание) коллектива (Сухомлинский, 1983). Сегодня, в эпоху доминирования индивидуализма в ценностных предпочтениях молодых людей, вероятно, следует сделать крен в другую сторону, трактуя доблести коллективизма в новом свете: корпоративный дух, способность работать в команде – это все то, что так ценится на рынке, без чего не реализуется ни один серьезный проект и не приходит успех ни в одном деле, включая бизнес. Кто мешает?

Глубинная сущность педагогических противоречий манифестирует себя в разных исторических контекстах, но накопленный опыт их разрешения важен и полезен для новых поколений педагогов

И так во всем. Доктор Спок – Америка содрогнулась от двух поколений истериков, воспитанных по его системе. Заласканные в детстве дети, ни в чем не знавшие отказа и ограничений, выходя в большую жизнь, где господствует жесткая конкуренция, испытывали стрессы, приводившие к фрустрациям, а порой и к суицидам. Вот вам и гипертрофия свободного воспитания. Такое опрошенное в массовом сознании восприятие его концепций в который раз доказало, что полное отрицание принуждения в воспитании есть отрицание культуры. Но доктор Спок был живым человеком, постоянно вносившим поправки в свои книги, и уже в конце 1950-х там появлялись главы о родительском авторитете и о дисциплине.

При всем почтении к Макаренко словосочетание «производительный труд» вызывало у меня в 1970-е годы устойчивую аллергию, поскольку за ним скрывался государственный цинизм, позволявший бессовестно использовать бесплатный детский труд. В 1970-е годы учебный год для узбекских детей начинался во второй четверти. Во время первой они убирали хлопок, за что некоторые из них получали правительственные награды. Такое же положение было в российских деревнях, где колхозы без помощи школьников не могли справиться с уборкой урожая. В собст-

венной городской школе я обязан был использовать «воспитательный потенциал производительного труда», получая заказ на одевание резинок на пипетки. Оплата детям была гарантирована – полкопейки за штуку. Личную вину за этот педагогический абсурд Макаренко не несет. Его колонисты производили фотоаппараты ФЭДы на самом современном по тем временам производстве.

Затем маятник отклонился в другую сторону. И сегодня законодательно запрещено отвлекать детей от учебы. Это

следствие буквальной трактовки 32 статьи Конвенции о правах ребенка (Конвенция о правах ...), к которой в начале 1990 г. присоединился СССР, а потом и постсоветская Россия, а также юридической максимы о том, что любые решения, касающиеся жизни ребенка, принимаются родителями как ответственными за него лицами. В результате без согласия родителей, закрепленного в специальном договоре, нельзя обязать подростков вытирать за собой доску. Педагогический абсурд сохраняется, но принимает иные формы.

Сказанного достаточно, чтобы прийти к выводу: глубинная сущность педагогических противоречий манифестирует себя в разных исторических контекстах, но накопленный опыт их разрешения

важен и полезен для новых поколений педагогов. Он, помимо прочего, правильно настраивает образовательную оптику, позволяя избегать размашистых субъективных оценок труда предшественников.

Как укрепить связь школы с жизнью

Еще одна вечная проблема: «школа и жизнь». Эта связь не дает покоя государству, родителям и педагогам. Так хочется, чтобы ребенок безболезненно вошел в социум и достиг наивысших успехов. Успехов в чем? Как пишут в поздравительных открытках в работе и личной жизни? Но публичная и приватная сферы не всегда и не у всех согласуются друг с другом, принося спокойствие и удовлетворение. Порой они вступают в такой затяжной драматический конфликт, что впору обращаться к услугам не педагога, а психиатра. Что делать, если жизнь вокруг такова, что с ней лучше не связываться? И тогда педагог, стремясь уберечь детей от жесткого соприкосновения с окружающим миром, создает очередную утопию. Конечно, полностью отгородиться от жизни не удастся, но придумать и создать хотя бы временный оазис, где можно согреть душу юного человека, погрузить его в контекст подлинной культуры, продемонстрировать иные модели человеческих отношений – это уже немало.

По этому пути пошла в 1950-е годы в Венгрии Эстер Левелеки, создавшая летний детский лагерь в Банке. Это был мир, основанный на собственной мифологии и захватывающей игре, в центре которой было представление о Банке как о самостоятельном «королевстве Пипекландия». Это и вправду было почти самостоятельное государство, управлявшееся по иным законам, нежели социалистическая Венгрия. Вокруг были бесплатные пионерские лагеря, которые открывали двери всем детям, вне зависимости от социального происхождения. Банк был частным платным предприятием, и чтобы попасть туда, нужно было продемонстрировать вдумчивое освоение знаний, поведенческих навыков и манер. Стоит ли удивляться, что туда преимущественно попадали дети культурной и политической элиты. Хорошо

ли это? В своем месте мы поговорим об еще одной вечной педагогической проблеме: нахождении баланса между элитарным и эгалитарным образованием.

Но факт, что Банк был лагерем для «своих», где не насаждалась идеология, а ценностные и вкусовые совпадения детей и взрослых поддерживали у них ощущение безопасности и доброжелательности. Вновь мы встречается с так называемой «серой зоной», внутри которой создается дружелюбная среда.

Но к гармонии человеческих отношений по-своему стремились Макаренко и Сухомлинский, основатели коммунарского движения и создатели лагеря «Орленок». В чем разница? Она существенна. Творцы педагогических утопий в СССР действовали в рамках господствующей идеологической и политической системы, пытаясь улучшить, очеловечить ее, рассчитывая тем самым подготовить людей, готовых к выполнению этой неисполнимой задачи. Эстер Левелеки создавала свой параллельный мир, показывая детям возможность альтернативного существования.

Как ей это удавалось? Во-первых, она не ставила перед собой задачи ниспровержения основ и работала на локальном педагогическом поле: летний лагерь – место временного пребывания детей, своего рода площадка игры и отдыха. Во-вторых, Венгрию не зря называли самым веселым баракком социалистического лагеря. Там допускались вольности, снижавшие градус постоянно нарастающего, чреватого взрывом, социального напряжения. И наконец, когда дело касается собственных детей и предоставляется возможность дать им хорошее развитие и воспитание в заведомо культурной среде, родители готовы поступиться своими идеологическими принципами и политическими предпочтениями.

Мне дано было это понять в разгар перестройки, когда своего ребенка в мою школу привел один из активных функционеров общества «Память», известного своими националистическими взглядами. На вопрос, почему в соответствии со своими взглядами он не определяет сына в православную гимназию, родитель ответил: «А у вас учат лучше и контингент учащихся поприличней». В этот период у родителей тоже появилась возможность выбора места развития и воспитания своих детей, почти как в Венгрии в 1950-е годы.

Было еще одно важное обстоятельство, определившее потребность в дружелюбной среде и задававшее определенный педагогический тон постоянной игры и веселья. Среди культурной и политической элиты Венгрии того времени значительную часть составляли евреи. В основном это были люди левых взглядов, прошедшие антифашистское подполье или эмиграцию в СССР. Пепел Холокоста стучался в их сердца, надежда на ассимиляцию в новой социалистической Венгрии омрачалась директивами «старшего брата», требовавшего очи-

вав пару десятков лет, прекратила существование эта очередная педагогическая утопия.

Меня интересует другое: амбивалентность самого явления связи школы (в широком смысле слова) с жизнью. На поверхности все выглядит достаточно просто. Одни творцы утопий стремились максимально интегрировать своих питомцев в окружающую жизнь. Другие делали все возможное, дабы уберечь детей от ее разрушающего воздействия. И те, и другие в итоге не пришлось ко двору. Почему? Потому что были тонки-

Творцы педагогических утопий в СССР действовали в рамках господствующей идеологической и политической системы, пытаясь улучшить, очеловечить ее, рассчитывая тем самым подготовить людей, готовых к выполнению этой неисполнимой задачи

стить ряды партийной и политической элиты от евреев. (В СССР в начале 1950-х разворачивалась антисемитская кампания: «дело врачей», борьба с космополитизмом).

Пережитая родителями глубокая психологическая травма отражалась на детях. Психологическая травма нуждалась в излечении, педагогическая поэтика Эстер, основанная на безудержном веселье и игре, эту задачу решала. Отсюда пародийное исполнение знаменитых опер, чтение классических стихов во

ми чувствительными идеалистами, какие бы идеологические маски они на себя ни надевали. И те, и другие, существуя в разном историческом контексте, работали на опережение. Разница между ними лишь в том, что они по-разному представляли себе модель будущего: коммунистическая гармония или либеральный рай. Как это ни покажется странным, между ними больше общего, чем различий. Их единство в благородстве замыслов и стремлении к идеальным целям. Без идеализма творческая

Для всех без исключения педагогических утопий характерна особая психологическая атмосфера, поддерживающая творческую инициативу детей, развивающая их воображение и вкус, открывающая возможность для самореализации педагогам и их воспитанникам

время коллективного писанья в туалете и многое другое, что может шокировать «серьезного» педагога, не знакомого с поэтическим контекстом. Оставим в стороне их претензии. Казарменная педагогика всегда чопорна, игровая стихия ей противопоказана. Эстер это прекрасно понимала, противопоставляя эту стихию пресному официозу. Кроме того, она разумно использовала естественный в юности протест против навязываемой взрослыми культуры себе на пользу. Для того, чтобы мастерски пародировать классические оперы и читать великие стихи в непотребном месте, их надо знать назубок.

Сохраню интригу, предоставив читателю книги самому узнать, при каких обстоятельствах и почему, просущество-

педагогика иссякает, превращаясь в холодное ремесленничество. Идеалисты конструировали свои педагогические миры, где царил гармония отношений, которой нет и никогда не будет в реальной жизни. Поэтому, не столь важно, что манифестировали авторы педагогических утопий: полное погружение в социум или защиту от него. Все они, в той или иной степени, осознанно или интуитивно защищали ребенка, создавая для него особую среду, неизбежно контрастирующую с окружающей жизнью. Для всех без исключения педагогических утопий характерна особая психологическая атмосфера, поддерживающая творческую инициативу детей, развивающая их воображение и вкус, открывающая возможность для самореализации педаго-

гам и их воспитанникам. Практическая польза утопий в том и заключается, что они, хотя бы на заре юности, позволяют прикоснуться к полноте бытия. И тогда рождаются строки: «Нам целый мир чужбина, Отечество нам – Царское село»². Царскосельский Лицей – типичная утопия, влияние которой до сих пор ощущается в отечественной культуре. Вот вам и локальный эксперимент по обучению всего тридцати мальчиков.

Но педагог – не единственный посредник между ребенком и жизнью. Существуют еще родители, чьи представления об оптимальных путях нахождения этой связи могут не совпадать с утопическими взглядами создателей педагогических островов. Кроме того, самый мощный игрок на этом поле – государство, которое по-своему видит решение этой проблемы и имеет на это право, поскольку осуществляет финансирование образования и надеется хотя бы в будущем окупить свои затраты. Государственному проектированию различных моделей, призванных укрепить связь школы с жизнью, отведено немало страниц книги.

Государственный взгляд

Государственный заказ на конечную продукцию школы очевиден: ему нужны квалифицированные работники и законопослушные граждане. Но и здесь не все так ясно, как представляется на первый взгляд.

С момента своего зарождения советская школа задумывалась как «единая трудовая» и «политехническая». Но это на уровне деклараций. А на деле уже в 1950-е годы эксперты вынуждены были признать, что после сорока лет существования советской власти, школа во многом осталась «не-советской», похожей на дореволюционную гимназию. Отчего так?

Первоначально под политехнизацией подразумевалось освоение школьниками элементарных трудовых навыков, необходимых для получения массовых профессий. Но уже в работах Н.К. Крупской политехнизация трактовалась как глобальный процесс перехода от школы учебы к школе труда. Эта

идея так и осталась в качестве концепции и идеологического ориентира. Если навыки слесарного и столярного дела худо-бедно прививались в школьных мастерских, то мечтать о большем не приходилось: катастрофически не хватало ресурсов. Кроме того, сам производственный комплекс СССР являл собой противоречивую картину, где с прорывными отраслями (космос и вооружения), соседствовали сферы, в которых высокая квалификация не требовалась. При отсутствии конкуренции и безработицы таких сфер было большинство.

Так к какому труду и в каком отечестве готовить выпускников школ: в отечестве, которое есть, или в том, которое будет? Задачи политехнизации и подготовки к труду явно переплетались, но границы их были размыты, а цели государства не конкретизированы. И это неслучайно. В который раз государство пыталось сдвинуть с мертвой точки назревшие социально-экономические проблемы идеологическими инструментами, играя ими на образовательном поле. Одновременно решалось несколько задач: скрывалось реальное положение дел в промышленности СССР, снимался вопрос о необходимых назревших институциональных изменениях, и наконец, предпринималась попытка расширить социальную базу очередного мобилизационного проекта. Государство можно понять: когда для решения проблем нет средств и не созданы необходимые условия, остается призывать граждан «учиться, учиться и учиться», как завещал основоположник политехнизации школы (раздел о народном образовании в новой программе партии 1919 года, по утверждению А.В. Луначарского, писал В.И. Ленин³).

Расплывчатость поставленных целей породила путаницу даже в головах профессионалов. На совещании АПН РСФСР по реорганизации школьного обучения в апреле 1958 года директор Института дефектологии АПН А.И. Дьячков признался, что, несмотря на присутствие на всех совещаниях, он не в состоянии понять, что следует понимать под подготовкой к практической деятельности. Что говорить о рядовых педагогах? Как

в таких условиях создавать адекватные учебные планы и программы, писать под них новые учебники?

Но после издания Закона СССР от 24 декабря 1958 года «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования СССР» (Об укреплении связи ...) реформа была запущена. Нащупать пути ее реализации предполагалось эмпирически, путем проб и ошибок. К чему наука, когда можно использовать неиссякаемую энергию народных масс, выдвигая почин сверху и опираясь на встречные инициативы снизу.

Так появились школьные производственные бригады, когда выпускники школ целым классом определялись на завод или птицеферму. Налицо неукоснительное немедленное выполнение решений партии и правительства в обстановке невиданного патриотического подъема. Чего еще желать, когда все идеологемы: «связь с жизнью», «воспитание трудом» в здоровых рабочих коллективах и пр. находят живое воплощение.

Для усиления подготовки к практической деятельности выходит постановление об обязательном при поступлении в вуз производственном стаже. С 1959 года для поступления в высшие учебные заведения необходимо стало предъявить справку о прохождении двухгодичной трудовой закалки в рабочем коллективе. В результате с идеологией все в полном порядке, но как быть с реальной жизнью? Это ничего, что школьники теряют мотивацию к напряженной учебе в старших классах, а после выпуска используются в основном на примитивных работах, напрасно теряя при этом силы и время, необходимые для получения полноценного образования? Между тем потеря драгоценного времени при погружении в точные науки невосполнима. Там фундаментальные открытия делаются преимущественно в молодом возрасте.

В итоге очередная реформа стала давать очевидные сбои и постепенно сошла на нет. Но проблема до сих пор не снята с повестки дня. Только задача усиления практической направленности преподавания, наилучшей подготовки

² Пушкин А.С. 19 октября // А.С. Пушкин. Собрание сочинений в 10 томах. Т. 2. – Москва: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1959. – С. 103

³ Статья А.В. Луначарского 1924 г. «Владимир Ильич и народное просвещение» (первая публикация: На путях к новой школе. – 1924. – № 1. – С. VII-XIV. Впоследствии много раз перепечатывалась с изменениями).

детей к реальной жизни прячется за новым педагогическим трендом: формирование у учащихся ключевых компетенций. К счастью, они включают сегодня интеллектуальные умения и навыки. Но к такому расширенному пониманию связи школы с жизнью еще предстояло прийти, преодолевая еще одно вечное педагогическое противоречие.

Элитарное или эгалитарное образование?

У обоих этих подходов к образованию всегда будут горячие поклонники и противники. Их нескончаемый спор длится веками, попеременно предоставляя серьезные и весомые аргументы как той, так и другой стороне. Кто возьмет на себя смелость предсказать, какая среда для развития личности ребенка окажется благотворной, решившись дать безапелляционный совет, куда его поместить: в инклюзивную школу, где рядом с ним будут учиться дети с ограниченными возможностями, или в элитную гимназию, создающую идеальные условия для выращивания гениев. И там, и там есть свои плюсы и минусы. Взвешивать их на весах – дело неблагодарное, а главное, лишнее смысла: все дети разные, сколько людей, столько и мнений. Уже хорошо, если есть возможность выбора.

Меня же здесь в первую очередь занимает государственное и социальное проектирование. А точнее, постоянная непоследовательность государства в определении приоритетов, выражающаяся в попеременных предпочтениях то той, то другой линии развития образования. И это, видимо, неспроста. Книга предоставляет обширный материал для разгадки такой государственной изменчивости. Прежде всего, здесь привлекает внимание глава, посвященная развитию математического образования в России до и после революции, вплоть до 1980-х годов прошлого века. Такой широкий и одновременно глубокий охват не кажется избыточным. Это уникальное явление того стоит, в чем мне суждено было не раз убедиться и при личных контактах с коллегами, носителями сформировавшейся российской традиции, и в Китае, где, идя по их живому следу, до сих пор готовят победителей международных олимпиад по математике. И в ходе бесе-

ды с министром образования и науки одной из восточных стран, которая демонстрирует высочайший рейтинг в области образования – его в первую очередь интересовало, осталось ли в российском образовании что-либо от былой методической культуры развития математических способностей детей. Вопрос не был праздным – чуть позже высокий гость признался, что своим стремительным взлетом в образовании его страна обязана, в том числе, и использованию российского опыта выращивания интеллектуальной элиты в области точных наук.

В единой трудовой школе не нашлось места для специальных школ и классов, где могли бы по особой программе обучаться одаренные дети. Но эту штучную филигранную работу на свой страх и риск продолжали отдельные энтузиасты, большей частью в кружках

Этот бесценный опыт накапливался долгие десятилетия, с начала прошлого века. В книге представлен подробнейший материал, позволяющий проследить весь этот путь. Но, как в его начале, так и сегодня, сторонники индивидуальной работы с одаренными детьми (с выделением их в отдельные группы для обучения) сталкивались и продолжают сталкиваться с антиэлитистскими настроениями. Их ведущий мотив: если убрать сильных способных учеников из класса, слабым детям не за кем будет тянуться. На этот довод прямо ответил еще в 1911 году на Первом всероссийском съезде по экспериментальной педагогике выдающийся российский психолог Всеволод Кащенко: «...Но позвольте, что же это за аргумент? За что вы хотите принести в жертву даровитых детей посредственности? Это, по меньшей мере, оригинальное использование неразвернувшихся дарований на пользу процветания среднего индивида. Можете чем хотите поднимать дух соревнования в классе, но только не глушите зачатков великих, быть может, дарований, которым вы должны дать возможность развернуться во всю ширину и мощь. Они с лихвой возместят вам принесенную жертву» (Кащенко, 1911). Он считал, что одаренных детей нужно учить иначе, собирая их в отдельные классы.

В молодом советском государстве рабочим и крестьянам, где каждая кухарка считалась способной управлять государством, такие аргументы не принимались в расчет, а высказывать их стало опасно.

В единой трудовой школе не нашлось места для специальных школ и классов, где могли бы по особой программе обучаться одаренные дети. Но эту штучную филигранную работу на свой страх и риск продолжали отдельные энтузиасты, большей частью в кружках.

Но полностью отмахнуться от этой проблемы государству не удалось. Для укрепления «оборонного щита» и демонстрации выдающихся достижений в космосе нужны высококвалифицированные кадры. Их необходимо выращивать со школьной скамьи.

Вот почему в разгар кампании по подготовке хрущевской реформы происходит совместное совещание Минпроса и АПН по вопросам улучшения преподавания математики. А куда денешься, когда идет соревнование двух противоборствующих систем, в ходе которого США делает ошибочный вывод о том, что запуск искусственного спутника явился результатом хорошего математического образования в школах СССР? Это был миф, которым до сих пор тешат себя те, кто считает советское образование эталоном совершенства. Руководитель советской космической программы С.П. Королев из-за Гражданской войны занимался в основном дома под руководством отца-инженера. Конструктор водородной бомбы А.Д. Сахаров в предвоенной Москве развивался в университетском кружке Давида Шклярского. При чем здесь советское школьное образование? Но этот миф, напугавший людей, отвечавших за педагогическое проектирование по обе стороны «железного занавеса», оказался продуктивным. Нельзя не согласиться с выводами авторов книги: «...как ни парадоксально, реакция в США и Великобритании на страх перед вымышленным “качественным” советским образованием, по сути дела, была такой же, как выработанная в те же самые годы реакция советских математиков на реальное низкое качество школьного обучения: педагоги по обе стороны “железного занавеса” стали призывать к тому, чтобы математика для детей стала не набором отдельных навыков, а школой современного мышления».

Так возникли новые острова утопий: математические школы, интернаты для одаренных детей, летние лагеря для них же. Тем более, что не умирала традиция, на которую можно было опереться при их создании. История возникновения этих школ, а также драматического финала некоторых из них подробно изложена в книге. Некоторые учреждения сохранились на всем отрезке новейшей истории: с 1950-х годов по сегодняшний день, другие были разгромлены, подобно знаменитой Второй московской математической школе, и возродились уже в новой России. Обычная и в чем-то закономерная история утопий. Трудно надеяться, что одной частью мозга старшеклассники будут решать нестандартные задачи, а другой отгораживаться от жизни, не критично относясь к ее уродливым проявлениям. Эту нерасторжимую связь мышления и жизни госу-

иронией выразил Б. Окуджава: «С умным хлопотно, с дураком плохо. / Надо б что-то среднее. Да где ж его взять?»⁴

Выводы

Того государства больше нет, а анализ современного педагогического и социального проектирования выходит за рамки книги. Но внимательный читатель легко найдет параллели между днем сегодняшним и днем минувшим. И дело не только в исторических аллюзиях, рождающих ощущение, что в деле педагогического проектирования мы бегаем по замкнутому кругу. Отчасти это верно. Но важнее понять, как этот круг размыкать. Для чего необходимо иметь интеллектуальное мужество трезво оценить пройденный путь со всеми его взлетами и срывами. Книга позволяет проделать эту работу.

Школа всегда существовала и будет постоянно находиться на перекрестке открытых вопросов, не имеющих окончательного решения. Обширный материал о реформировании образования в других странах, представленный в книге, убеждает в том, что нигде в мире не найдено единственно правильное решение, устраивающее абсолютно всех игроков на образовательном поле: государство и педагогов, родителей и их детей

дарству всегда приходилось учитывать и обрывать в том случае, когда математические школы пропитывались диссидентским духом. Главную проблему государства в деле образования с мягкой

возможен ли прорыв, когда образование – крайне зависимая сфера деятельности, опутанная тысячей нитей государственного сдерживания и идеологических трендов? Безусловно возмо-

жен, и книга в этом убеждает, раскрывая относительную автономию педагогических утопий, существовавших в, казалось бы, самые неподходящие для педагогического экспериментирования времена.

И наконец, последний, на мой взгляд, самый главный вывод: школа всегда существовала и будет постоянно находиться на перекрестке открытых вопросов, не имеющих окончательного решения. Обширный материал о реформировании образования в других странах, представленный в книге, убеждает в том, что нигде в мире не найдено единственно правильное решение, устраивающее абсолютно всех игроков на образовательном поле: государство и педагогов, родителей и их детей. Вот почему интеллигентный талантливый подросток, страдавший от усредненного подхода в российской школе, оказавшись в приличной американской, обеспечившей ему «бег по индивидуальному образовательному маршруту», испытывает ностальгию по классно-урочной системе, где все были вместе: дрались, мирились, дружили. Он испытал на себе все плюсы и минусы обеих образовательных систем.

Идеал недостижим, но к нему надо стремиться. Это вдохновляло и будет вдохновлять неисправимых идеалистов – творцов новых педагогических утопий. В этом – источник моего сдержанного оптимизма.

⁴ Окуджава Б. Антон Павлович Чехов. – Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://www.wisdomcode.info/ru/songs/authors/57834.html>

Литература:

- Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! : пособие для учителя. – Москва : Просвещение, 1988. – 208 с.
- Валовой Д. Экономика абсурдов и парадоксов : очерки-размышления / Д. Валовой. – Москва : Политиздат, 1991. – 430 с.
- Кашченко В.П. Нужно ли выделять даровитых детей из общей массы школьников? : Выступление на Первом всероссийском съезде по экспериментальной педагогике, 1911 г. – Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://lib4all.ru/base/B3044/B3044Part22-380.php>
- Карлейл Т. Герои, культ героев и героическое в истории. – Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://vikent.ru/author/100/>
- Конвенция о правах ребенка. – Электронный ресурс. – Режим доступа : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
- Корчак Я. Интернат. Дом сирот // Как любить детей : избр. пед. сочинения. – Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://ohansk.narod.ru/biblio/b1/b2.htm>. – дата обр. 04.2015.
- Корчак Я. Уважение к ребенку. – Санкт-Петербург : Питер, 2014.
- Левин А. Педагогический триптих: Корчак, Макаренко, Френе : монография. – Варшава, 1986.
- Ленин В.И. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению 28 авг. 1918 г. // Полное собрание сочинений. В 55. Т. 37. – Москва : Политиздат, 1969. – С. 77.
- Макаренко А.С. Марш 30 года. Из истории коммуны / вступ. статья В. Бейлинсона и Г. Легенького. – Москва : Просвещение, 1967. – 311 с. : ил, портр.
- Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Антон Макаренко. – Санкт-Петербург : Азбука, 2012. – 413 с. – (Азбука-классика).
- Максимов В.Е. Прощание из ниоткуда : роман // В. Максимов Собр. соч. В 8 т. Т. 4. – Москва : Терра, 1991. – 428 с.
- О молодежной политике как национальной системе воспитания профессиональных кадров : доклад Комитета гражданских инициатив. – Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://komitetgi.ru/>

Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования СССР : Закон СССР от 24 декабря 1958 года. – Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=9934>

Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы / под ред. М. Майофис, П. Сафронова, И. Кукулина. – Москва : Новое литературное обозрение, 2014.

Письма А. Макаренко – Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://mreadz.com/new/index.php?id=98081&pages=13>. – дата обр. – 04.2015.

Померанц Г. Страстная односторонность и бесстрашие духа. – Санкт-Петербург; Москва : Центр гуманитарных инициатив, 2013.

Соснина Л. (Арманд Л.М.) История одной школьной общины. – 2-е изд. / с предисл. С.Т. Шацкого ; предисл. ко 2-му изд. А.Д. Арманд. – Москва : Кириллица, 1998.

Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива : методика воспитания коллектива / В. Сухомлинский. – Москва : Прогресс, 1983. – 208 с.

Сухомлинский о работе над словом. – Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://tumbatu.ru/suhomlinskiy-o-rabote-nad-slovom>. – дата обр. 04.2015.

Томпсон П. История и общество – Электронный ресурс. – Режим доступа : <http://www.opentextnn.ru/history/familisarchives/tompson/?id=1799> – дата обр. 04.2015.

Щацкий С.Т. Бодрая жизнь : из опыта дет. трудовой колонии / С.Т. Щацкий, В.Н. Щацкая. – Москва : Грамотей, 1915.

Эйдельман Ю. Век иной и жизнь другая / Юлия Эйдельман. – Санкт-Петербург : Союз писателей : Журнал «Звезда», 2013. – 413 с.

References:

Amonashvili, Sh. (1988) *Zdravstvuyte, deti!: posobie dlya uchitelya* [Dear children!: A guide for teachers]. Moscow, Prosveshhenie, 208.

Eidelman, Yu. (2013) *Vek inoy i zhizn' drugaya* [Other century and other life]. St. Petersburg, Soyuz pisateley: Zhurnal «Zvezda», 413.

Gross, D. (1991) *Ekonomika absurdov i paradoksov: ocherki-razmyshleniya* [Economy absurdities and paradoxes: essays, reflections]. Moscow, Politizdat, 430.

Kashchenko, V.P. *Nuzhno li vydelyat' darovitykh detey iz obshchey massy shkol'nikov?: Vystuplenie na Pervom vserossiyskom s'ezde po eksperimental'noy pedagogike, 1911 g.* [Do I need to allocate talented children from the crowd of schoolchildren?: Speech at the First All-Russian Congress of Experimental pedagogy, 1911]. - Electronic resource. - Mode of access: <http://lib4all.ru/base/B3044/B3044Part22-380.php>

Konventsiya o pravakh rebenka [Convention on the Rights of the Child]. - Electronic resource. - Mode of access: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml

Korchak, Ya. *Internat. Dom sirot* [Orphanage. Orphans Home]. *Kak lyubit' detey: izbrannyye pedagogicheskie sochineniya* [How to love children: selected works]. - Electronic resource. - Mode of access: <http://ohansk.narod.ru/biblio/b1/b2.htm>. - The date of arr. 04.2015.

Korchak, Ya. (2014) *Uvazhenie k rebenku* [Respect for the child]. St. Petersburg, Sankt Petersburg.

Levin, A. (1986) *Pedagogicheskiy triptikh: Korchak, Makarenko, Frenet: monografiya* [Triptych of teachers: Korchak, Makarenko, Freinet: monograph]. Warsaw.

Lenin, V.I. (1969) *Rech' na I Vserossiyskom s'ezde po prosveshcheniyu 28 avg. 1918 g.* [Speech at the 1st All-Russian Congress on Education on August 28. 1918]. *Polnoe sobranie sochineniy* [Complete Works]. Total volumes 55. Vol. 37. Moscow, Politizdat, 77.

Makarenko, A.S. (1967) *Marsh 30 goda. Iz istorii kommuny* [March '30. From the history of the commune]. Moscow, Prosveshchenie, 311.

Makarenko, A.S. (2012) *Pedagogicheskaja pojema* [Pedagogical Poem]. St. Petersburg, Azbuka, 413. (Azbuka-klassika).

Makarenko, A.S. *Pis'ma* [Letters] - Electronic resource. - Mode of access: <http://mreadz.com/new/index.php?id=98081&pages=13>. – [Access date 04.2015].

Maksimov, V.E. (1991) *Proshchaniye iz niotkuda: roman* [Farewell from Nowhere: A Novel]. *Sobranie sochineniy* [Collected works]. In 8 vol. Vol. 4. Moscow, Terra, 428.

Mayofis, M., Safronova, P., & Kukulina, I. (Eds.) (2014) *Ostrova utopii: pedagogicheskoe i sotsial'noe proektirovanie poslevoennoy shkoly* [Island of Utopia: pedagogical and social engineering of postwar school]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie.

O molodezhnoy politike kak natsional'noy sisteme vospitaniya professional'nykh kadrov : doklad Komiteta grazhdanskikh initsiativ [Youth Policy as a national system of education professionals: Report of the Committee of Civil Initiatives]. - Electronic resource. - Mode of access: <http://komitetgi.ru/>

Ob ukreplenii svyazi shkoly s zhizn'yu i o dal'neyshem razvitii sistemy narodnogo obrazovaniya SSSR: Zakon SSSR ot 24 dekabrya 1958 goda [The strengthening of communication between school and life, and the further development of the public education system of the USSR: the Law of the USSR on December 24, 1958 Law of the USSR on December 24, 1958]. - Electronic resource. - Mode of access: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=9934>

Shatsky, S.T. (1915) *Bodraya zhizn': iz opyta detskoy trudovoy kolonii* [Vigorous life: the experience of juvenile labour colony]. Schatsky, S.T., & Schatskaya, V.N. Moscow, Gramotey.

Sosnina, L. (Armand, L.M.) (1998) *Istoriya odnoy shkol'noy obshchiny* [The story of one of the school community]. 2nd ed. Moscow, Kirillitsa.

Sukhomlinsky, V.A. (1983) *Mudraya vlast' kollektiva: metodika vospitaniya kollektiva* [Wise power of the band: Methods of Education staff]. Moscow, Progress, 208.

Sukhomlinskiy o rabote nad slovom [Sukhomlinsky on the work over the word]. - Electronic resource. - Mode of access: <http://tumbatu.ru/suhomlinskiy-o-rabote-nad-slovom>. - [Access date 04.2015].