

УДК 94(47).084.37

С. В. Коваленко

СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию принципов организации педагогических процессов в качестве инструментов социального проектирования, построения общества социальной справедливости. В ней рассматриваются также вопросы диалектики радикальных реформ, которые на бессознательном уровне порождают противоречия традиций и инноваций частных интересов элит и масс, являющихся причиной государственного регулирования.

К л ю ч е в ы е с л о в а: педагогическая парадигма, культ труда, система образования и воспитания, индустриализация, дисциплина, коллектив, нарушение справедливости, отчуждение, государственное регулирование.

Актуальность модернизации педагогики была обусловлена задачей построения советской властью новой системы общественных отношений, основанных на принципах социального равенства, прежде всего возможностей самореализации личности в деле скорейшего восстановления народного хозяйства. Динамика глобальных процессов изменения производственных и общественных отношений поставила задачу смены педагогической парадигмы, перехода от системы социального неравенства к созданию системы, дающей возможность получения образования каждым членом общества. Прежняя педагогика воспитания и образования социальных низов базировалась на традиционных ценностях, отличительной чертой которых был безусловный приоритет интересов общины, церкви и государства по отношению к интересам отдельного человека. Задачей власти стало создание новой педагогики, создающей предпосылки

самореализации личности как субъекта трудовой деятельности. В условиях радикального изменения всей системы общественных отношений новая педагогическая парадигма исходила из положения К. Маркса о том, что идеи овладевают массами лишь тогда, когда они непосредственно затрагивают интересы и чувства конкретных личностей [см.: Маркс, 1955, т. 1, с. 247]. Опора на ценности общины, которые разделяли пролетарские и крестьянские массы, обеспечила победу большевиков и их социального проекта, обещавшего справедливое распределение результатов труда.

Реализация политической задачи максимальной мотивации пролетариев и крестьян к преобразовательной деятельности требовала привлечения на сторону новой власти учительства и модернизации системы образования и воспитания. Сразу по окончании Гражданской войны В. И. Ленин добился приоритетного финансирования образования, на нужды которого в 1920 г. из госбюджета тратилось почти 11 % всех средств [см.: Из истории педагогики]. Ленин исходил из установки К. Маркса, рассматривавшего политехническое образование, соединенное с производительным трудом, не только как одно из средств увеличения общественного богатства, но и как «...единственное средство для производства всесторонне развитых людей» [Маркс, 1961, т. 23, с. 495]. Эти методологические установки стали основой формирования советской педагогической школы.

В основе советской педагогической парадигмы воспитания людей будущего общества лежит концепция В. И. Вернадского, утверждавшего, что труд представляет собой стихийный природный антиэнтропийный процесс [см.: Вернадский, с. 252]. В этом контексте работали деятели психолого-педагогической науки 20–30-х гг. XX в. Среди них следует отметить В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, А. С. Залужного, Н. Н. Иорданского, А. Г. Калашникова, А. П. Пинкевича, М. М. Рубинштейна и др. Опираясь на традиции крестьянской общины и используя работы деятелей психолого-педагогической науки, С. Т. Шацкий организовал первые экспериментальные учебно-воспитательные учреждения народного образования. Эти организации включали в себя детский сад, а также школу 1-й и 2-й ступеней. В них на основе поэтапного развития труда осуществлялось умственное, эстетическое и физическое воспитание. Другим теоретиком и организатором советской педагогики стал А. С. Макаренко. На основе работы колонии им. Горького и коммуны им. Дзержинского Макаренко отстаивал принцип, в соответствии с которым только в условиях правильно организованного труда в коллективе возможно успешное воспитание личности ребенка, формирование его нравственности и мировоззрения.

Радикальное реформирование системы образования и воспитания подчинялась основной задаче подготовки кадров, необходимых для ускоренного развития страны. К 1922 г. сложилась школьная система, включающая в себя начальную школу, основную семилетку и старшую школу – всего 9–10 лет обучения. Положительной стороной этой системы было то, что каждый ее уровень одновременно являлся основой для дальнейшего профессионально-технического образования. «Школа I ступени являлась базой для школ низшего профессионального образования: профшкол, фабзавуча, учебно-производственных мастерских и т. п.; семилетняя школа – для средних и профессионально-технических учебных заведений: индустриальных, сельскохозяйственных, педагогических и других техникумов; девяти-, десятилетняя школы служили основой для дальнейшего, высшего образования» [Константинов, Медынский, Шабаева, с. 348–349].

Радикальное реформирование системы профессионально-технического образования не могло быть успешным в силу влияния традиционных принципов трудовой этики и зависимости трудовой деятельности от природно-климатических факторов, что выражалось в «минимизации усилий» работников. В результате и в системе технологического образования, и в производственной практике нередко терпимо относились к нарушениям производственного цикла. Советская система воспитания и образования действовала преимущественно в координатах количественных показателей. XIV Всероссийский съезд Советов (1929) обязал Наркомпрос принять меры, обеспечивающие практическое внедрение в школе трудового политехнического образования. При школах стали создаваться мастерские по труду (столярные, слесарные, токарные) и школьные производственные музеи. Учащихся вооружали элементарными производственно-трудовыми навыками, формировали умение пользоваться простейшими инструментами. В школах проводилось много экскурсий для непосредственного наблюдения и познания явлений окружающей природы, хозяйственных и общественных отношений. В результате экскурсии и внешкольные занятия постепенно вытесняли уроки.

XVI съезд ВКП(б) (1930) принял резолюцию о введении всеобщего обязательного начального образования. «К этому времени грамотность населения возросла практически в два раза (с 33 % в 1916 году до 62,6 % в 1930 году). Тем не менее, более 1/3 населения Советского Союза все еще оставалось неграмотной, а в сельских местностях этот процент был намного выше» [Там же, с. 352]. Установки партии требовали, чтобы все дети, достигшие школьного возраста, а также переростки, которые

по тем или иным причинам ранее не были охвачены школой, должны были обязательно учиться. Таким образом, реализация педагогической парадигмы была подчинена скорейшему осуществлению программы всеобщего обучения детей и подростков и ликвидации неграмотности среди взрослых.

Важнейшей задачей советской педагогической парадигмы стало создание системы социальных лифтов в контексте идеи формирования «нового человека». Для этой цели еще в 1919 г. были созданы рабфаки, ускоренно готовившие детей рабочих и крестьян, не имевших законченного среднего образования, к поступлению в высшие учебные заведения (в основном технические). Выпускники рабфаков имели преимущества при поступлении в вузы, что снижало общее качество образования. С другой стороны, система рабфаков создавала возможности самореализации тем учащимся, которые в силу социальных факторов не могли получить качественное среднее образование, но обладали задатками и способностями к обучению.

Противоречие развития советской системы воспитания и образования заключалось в необходимости согласования, с одной стороны, свободы самореализации личности, а с другой – интересов государства. Идеологическим и психологическим мотивом самореализации для молодежи, получавшей политехническое образование, стал знаменитый «Марш авиаторов». В строках марша: «Мы рождены, чтоб сказку сделать былью» и «И в каждом пропеллере дышит Спокойствие наших границ» заложено противоречие между свободой личности и приоритетами государства. В этом контексте стоит рассматривать педагогическую модель А. С. Макаренко, убежденного, что только производительный труд и дисциплина являются условием существования крепкого коллектива. Подобно общине, производственный коллектив становится субъектом воспитания таких качеств личности, как чувство долга и чести, воли и самодисциплины.

Своим критиком Макаренко отвечал, что в советском обществе мы имеем право называть дисциплинированным человеком только такого, который всегда, при всяких условиях сумеет выбрать правильное поведение, наиболее полезное для общества, и найдет в себе твердость выдерживать эту линию до конца, несмотря ни на какие трудности и неприятности. Дисциплина в понимании Макаренко – это стремление к активности, которая вдохновляет на новые действия в интересах коллектива. Сила школьного коллектива – в общественном мнении, которое может стать регулирующим и дисциплинирующим воспитательным фактором [см.: Макаренко, 1977]. Одним из важнейших способов организации

коллектива, формирования идентичности должны стать символика, отличительные знаки, форма и статус члена коллектива. Эта сторона жизни коллектива нашла яркое выражение в структуре и деятельности колонии им. Горького и коммуны им. Дзержинского.

Специфика педагогической парадигмы, по Макаренко, заключается в утверждении, что правильное советское воспитание невозможно себе представить как воспитание нетрудовое. Поэтому задачей учителя должно стать искусство сочетания собственной деятельности и своих педагогических требований с реальными возможностями, правами и интересами коллектива. Макаренко считал, что, если коллектив достиг цели, а новых перспектив перед собой не поставил, наступает самоуспокоение, нет больше стремлений, воодушевляющих участников коллектива, нет у него будущего. Под коллективом Макаренко понимал не случайное скопление людей, а объединение их для достижения общих целей в общем труде – объединение, отличающееся определенной системой полномочий и ответственности, определенным соотношением и взаимозависимостью отдельных своих частей. Он подчеркивал: «Только в коллективе получает индивид средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков, и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода» [Макаренко, 1952, с. 7].

Радикальное реформирование системы образования и воспитания не могло не вызвать противоречий в понимании закономерностей и логики развития свободной и инициативной личности. Педагогическая идея Макаренко – воспитание личности как субъекта трудовой деятельности, ответственного перед коллективом – столкнулось с традициями гуманистической педагогики. В XX в. ее выразителями считались Л. Н. Толстой, Н. К. Крупская, В. А. Сухомлинский. В своих работах они отстаивали мысль о наличии в каждом ребенке неизменного личностного ядра, которое является источником собственных побудительных мотивов к развитию. По мнению Л. Н. Толстого, школа должна только предоставлять ученикам возможность получать знания, а ученики имеют право выбирать то, что им нужно, что представляет для них интерес. Воспитание не может не быть принудительным в силу естественного для личности стремления к внутренней гармонии [см.: Толстой]. Философия гуманистической педагогики проявилась в утверждении Н. А. Бердяева о том, что «философская антропология ни в каком смысле и ни в какой степени не зависит от антропологии научной, ибо человек для нее не природный объект, а сверхприродный субъект. Философская антропология целиком покоит-

ся на высшем, прорывающемся за грани природного мира самосознании человека» [Бердяев, с. 215]. Поэтому свобода личности является абсолютной ценностью и не может быть заменена иными, внешними по отношению к ней социальными ценностями. Сторонники гуманистической педагогики выступали против дисциплинарного подхода, т. е. обязательных для всех общих правил и санкций за их невыполнение.

Ускоренная подготовка субъектов трудовой деятельности требовала специализации в преподавании и авторитарных методов работы с учащимися. Специализация и стандартизация преподавания охватила все уровни системы обучения и воспитания, что стало основой усиления бюрократического контроля над системой воспитания и образования на основе доминирования количественных показателей. Бюрократизация правящих элит стала основной причиной кризиса советской педагогической парадигмы – построения нового общества на основе культа труда. Элиты, создавая закрытые системы распределения, проводили политику принуждения человека к труду, что неизменно порождало отчуждение и попытки индивидуумов вернуться к биологическим формам самореализации посредством статусного присвоения и потребления. Критическое отношение трудящихся масс к социальной самореализации через труд неизбежно оборачивается усилением государственного принуждения и нарушением принципов справедливости.

Потенциал педагогической парадигмы Макаренко – воспитание личности как субъекта трудовой деятельности, ответственного перед коллективом – был отмечен в 1988 г. ЮНЕСКО. Антропологической основой эффективности педагогической модели Макаренко стало единство и противоречие генетически заложенных бессознательных индивидуальных и групповых программ жизнедеятельности. Индивидуальная программа формирует личностные потребности сохранения жизни и самореализации, что возможно только в совместной трудовой деятельности, устойчивость которой определяется нормами и правилами разделения труда. Эти нормы стихийно формируются групповой программой, определяющей рамки активности власти, необходимые для производства ресурсов жизнеобеспечения и реализации естественных прав гражданина в зависимости от степени его участия в осуществлении интересов государства, а также обеспечения целостности и развития социума [см.: Коваленко, с. 84–85].

Потенциал педагогической модели Макаренко был подтвержден концепцией психологического поля К. Левина. По мнению исследователя, физиологическое и эмоционально-психологическое взаимодействие

субъектов коллектива формирует психологическое поле, которое становится стимулом для самоорганизации личности ребенка. Описывая феномен поля как пространственно-временной континуум, К. Левин отмечал, что его движущей силой является противоречие в виде феноменов валентности – своего рода энергетических зарядов, вызывающих у человека энергетическое напряжение, требующее разрядки. Эта разрядка побуждает субъектов общения к деятельности, формированию навыков социально-психологической адаптации и самореализации. В силу этого феномена субъекты коллектива могут выступать в роли обучающихся, что значительно повышает их самооценку, особенно если они работают с младшими [см.: Левин, с. 51–108].

Потенциал советской педагогики как инструмента социального проектирования заключался в возможности согласовать традиционное восприятие труда как обязанности или священного долга с идеей гуманистической педагогики о значении личностного ядра как движущей силы самореализации. Попытка советской педагогики радикально изменить систему воспитания личности через ее самоутверждение в процессе трудовой деятельности, в коллективе, при игнорировании потребности в адекватном вознаграждении закончилась кризисом системы принудительного социализма. Тем не менее, кризис педагогики коллективизма не означает, что эта педагогика не в состоянии способствовать реализации антропологической потребности личности в самореализации в качестве субъекта созидания. Педагогика коллективизма есть проявление движения к ноосфере через организованный человеческий труд, в основе которого лежит стихия природного процесса [см.: Вернадский, с. 252]. Таким образом, педагогика коллективизма при условии совпадения ее содержания с потенциалом задатков и способностей личности создает основу адекватного определения цели и смысла жизни, снимая противоречия между сущностью человека и его существованием.

Бердяев Н. А. Философия свободы: Смысл творчества. М., 1989.

Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. М., 1991.

Из истории педагогики. Русское педагогическое сознание. Образование и воспитание [Электронный ресурс]. URL: <http://www.school-city.by> (дата обращения: 23.07.2017).

Коваленко С. В. Антропологические основы ноосферогенеза. М., 2005.

Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики. М., 1982.

Левин К. Разрешение социальных конфликтов : пер. с англ. СПб., 2000.

Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. М., 1952.

Макаренко А. С. Проблемы воспитания в советской школе // А. С. Макаренко. Избранные педагогические сочинения. М., 1977 [Электронный ресурс]. URL: www.makarenko.edu.ru/files/problemu_vospitania_v_sov.doc (дата обращения: 23.07.2017).

Маркс К. Капитал. Т. 1 // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М., 1961. Т. 23.

Маркс К. К критике гегелевской философии права // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М., 1955. Т. 1. С. 219–368.

Толстой Л. Н. О воспитании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/tolstoy-o-vospitanii> (дата обращения: 23.07.2017).

УДК 94(47).084:35

С. Б. Лугвин

ФОРМИРОВАНИЕ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ АДМИНИСТРАТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛЬШЕВИСТСКОЙ МОДЕЛИ МОДЕРНИЗАЦИИ

В статье анализируются особенности большевистской модели модернизации: механицистская парадигма, внеэкономическая эксплуатация крестьянства, утверждение этатистской системы, диктаторские методы управления и др. Отмечается, что такая модель модернизации привела к усилению бюрократии, слиянию партийного и государственного аппаратов, утверждению партийной номенклатуры и преобладанию административно-командных методов управления. Сделан вывод, что сложившаяся в СССР система политико-административного управления оказалась не способной обеспечить постиндустриальное развитие страны.

К л ю ч е в ы е с л о в а: большевистская модель модернизации, советская система государственного управления, административно-командная система.

Придя к власти, большевики приступили к реализации утопического проекта создания совершенного общества, который предусматривал радикальное переустройство общественной жизни на коммунистических началах: ликвидацию частной собственности, огосударствление экономики, упразднение классов, плановое ведение народного хозяйства и пр. Считалось, что в результате в стране утвердится рационально организованное и справедливое общество. В основе большевистской концепции модернизации лежали механицистская парадигма и технократический тип мышления. Лидеры большевиков явно абсолютизировали техническую сторону модернизации и недооценивали все другие ее составляющие.