

УДК 37.012.2

DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-120-128

Константин Юрьевич Милованов,
кандидат исторических наук,
Институт стратегии развития образования РАО
(105062, Россия, г. Москва, ул. Жуковского, 16),
e-mail: milkonst82@mail.ru
<https://orcid.org/0000-0002-6242-2378>

Теория и практика политизации школьного воспитания в советской педагогической мысли довоенного периода¹

В статье рассматриваются вопросы политизации школы в отечественной педагогической мысли довоенного времени. Теоретико-методологическая актуальность исследования заключается в необходимости изучения теории и практики школьного воспитания, модернизационных моделей и образовательных стратегий советского периода. Не менее важной является актуальность исторического измерения проблемы развития школьного воспитания в СССР в контексте научной реконструкции основных этапов его эволюции. В работе использовались историко-структурный, историко-типологический, историографический и историко-ведческий методы. Цель и практическая значимость научной работы связана с задачами интерпретации и ревизии деятельности исторически сложившихся образовательных систем, с возможностью их ретроспективного использования для экспертизы состояния современной российской школы и построения инновационных концепций, генерирующих новое педагогическое знание. В исследовании постулируется утверждение о том, что система воспитания в советский период была частью идеологической работы правящей партии, оказывающей на общество значительное влияние. Охарактеризованы взгляды видных деятелей педагогической науки и системы образования на проблему воспитания подрастающего поколения. Выявлены ведущие тенденции этатизации и политизации школьной воспитательной практики в рассматриваемый исторический период. Определены основные параметры модернизации системы культурно-воспитательной и просветительской деятельности единой трудовой социалистической школы. Установлено, что в советский период появилась признанная во всём мире система общего образования. Вместе с тем данная эпоха была отмечена политизацией воспитания, формированием и последующим развитием государственно-партийного управления системой народного просвещения.

Ключевые слова: теория воспитания, история педагогики, история образования, политизация школы, отечественная педагогическая мысль

Введение. Когда историки педагогики и образования обращаются к вопросам изучения генезиса государственной образовательной политики первых двадцати лет советской власти, то сталкиваются с проблемой двойственности первоначальной педагогической идеологии данного периода. С одной стороны, это было время сформированного разрушения прежде существовавшей дореволюционной системы народного просвещения, системы естественно не идеальной, но в целом эффективной и признававшейся во всём цивилизованном мире. С другой стороны, советский этап развития

отечественной педагогики и школы имеет и большие достижения: ликвидирована неграмотность, совершён переход к бессловной школе, также советская школа обеспечивала достаточно сильную естественно-научную подготовку. В то же время это был период политизации и идеологизации школы, формирования государственно-партийного управления системой народного образования. В связи с этим данную стадию развития отечественной школы и педагогической мысли следует рассматривать диалектично. Хотя ранний советский период и был закономерной исторической вехой в деле лик-

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2020 год и на плановый период 2021 и 2022 годов. Проект «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании» (№ 27.8089.2017/БЧ).

видации традиционного школьного уклада, однако новое и передовое педагогическое знание поддерживалось и пропагандировалось лишь в той мере, в какой это способствовало разрушению «старого мира». Так, по мнению М. В. Богуславского, модернизация образования в 1917–1930 гг. «осуществлялась в русле жесткого классового и партийного подходов, что обусловило чрезмерную заидеологизированность и заполитизированность учебных программ, особенно по гуманитарному циклу» [2, с. 41].

Советское общество в период своего становления стало руководствоваться новой идеологией – марксистской концепцией построения социализма. Центральной педагогической идеей данной преобразовательной программы была подготовка всесторонне развитой личности, человека-творца, строящего социалистическое общество, свободное от эксплуатации человека человеком, основывающееся на фундаментальных принципах свободы, равенства и братства. Однако сначала необходимо было принять меры по ликвидации неграмотности. Таким образом, был сформирован единый «культурный фронт, на котором первоочередной задачей встала борьба за грамотность»¹.

Методология и методы исследования. Методология исследования включает в себя: историческую реконструкцию теоретических концепций, моделей, стратегий и методологических принципов в педагогической ретроспективе; научные подходы и технологии историко-педагогического анализа, адаптированные применительно к изучению идеологии и практики политизации школьного воспитания в советской педагогической мысли довоенного периода. В работе использовались следующие методы историко-педагогического исследования: историко-структурный, историко-типологический, историографический, источниковедческий.

Результаты исследования. После революции 1917 г. явственно проявилось замедление темпа традиционного линейного развития отечественной истории. Наступила фаза переходного периода, время перемен, характеризующееся радикальной поляризацией политического и социокультурного спектра. По сути, произошёл необычайной силы и масштаба «разрыв связи

времен в реальной действительности» [11, с. 109]. Совершая первую в мире социалистическую революцию, поколение большевиков дореволюционного призыва искренне верило в то, что ему удастся сформировать новый тип личности – человека, являющегося воплощением социалистического идеала, подлинно нравственного, свободного от всех пороков буржуазного общества, активного коллективиста, смелого, творчески мыслящего, обладающего широким кругозором и коммунистическим мировоззрением. Таким образом, постулаты отечественного и международного революционно-освободительного движения: «идеи социального равенства и справедливости, коллективного производства и примата общественной собственности, сформулированные еще французскими философами-утопистами в конце XVIII века, оказались востребованными для решения задач индустриального этапа технологического развития, к которому перешел весь западный мир в конце XIX и первой половине XX века» [13, с. 40].

Считая марксизм единственно правильной и универсальной социально-философской доктриной, включающей в себя общечеловеческие идеалы и ценности, они отказывались от многообразия иных теоретических подходов при построении нового общества. Узкоклассовым интересам оказались подчинены не только социальная жизнь и основы бытия индивида, но и нравственность как главная этическая категория. Таким образом, нравственность перестала быть мерилем стабильности и динамичности в развитии социума, а также играть роль ведущего индикатора и общепринятого эталона личностного поведения и общественного существования.

Основанием новой социалистической системы образования стала «модель единой трудовой школы, главными принципами которой являлись принцип политехнизма и идеологическая направленность воспитания подрастающего поколения страны» [4, с. 188]. Воспитание полностью оказалось подчинённым интересам классового противостояния. Система воспитания стала рассматриваться как часть идеологической работы главенствующей политической партии, оказывающая на общество огромное влияние, а внутри неё важнейшую роль стал играть метод перевоспитания. Считалось, что только с помощью перевоспитания («пе-

¹ Ликвидация неграмотности. Указатель постановлений партии и правительства (1919–1939 гг.) / отв. ред. А. Язев. – Л.: Лениздат, 1940. – 93 с.

рековки») можно преодолеть отчуждение личности от идеологии строительства нового общества. Таким образом, революционная социально-воспитательная доктрина «стала на десятилетия существования советской системы образования доминирующей» [1, с. 11].

С начала 20-х гг. программно-методические документы Научно-педагогической секции Государственного учёного совета стали первыми школьными программами, трактовавшими «учебный процесс не только как процесс традиционного усвоения науки, но и активного использования ее потенциала для общественно полезной деятельности в окружающей школу социальной среде» [8, с. 139]. Доминантной становилась амбициозная задача по формированию лучшей общеобразовательной школы в мире, основанной на принципах социальной справедливости, коллективизма, демократического управления, открытости и доступности. На практике это было отражено в создании системы «обязательного общего и политехнического (знакомящего в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет»¹.

Социально-педагогическое направление в послеоктябрьский период занимает доминантное положение по отношению к другим оставшимся на автохтонной территории направлениям педагогической мысли. Происходит жёсткая идеологизация самого социально-педагогического направления, его «большевизация», формирование ортодоксального марксистского понимания развития педагогической мысли, отечественной школы и педагогики как науки. Установка на унификацию социально-педагогического направления не избавила его от многочисленных идеологических колебаний, связанных с изменениями партийного курса, выстраиванием официальной «генеральной линии», внутренними «чистками», борьбой внутри государственно-партийной элиты. Относительная идеологическая «стабильность» наступила лишь к середине 30-х гг. Научно-педагогическое направление в этот период занимает вынужденно подчинённое положение по отношению к социально-педагогическому, претендующему на домини-

рование и исключительно особый идеологический статус. Поставленные перед необходимостью приспособляться к задачам государственно-партийного строительства, представители научно-педагогического направления осуществляют научно-теоретическое, методическое и практико-внедренческое сопровождение идеологических проектов в области образования и педагогики.

Борьба с пережитками прошлого, религиозными обрядами, «старорежимными» традициями и замена их новыми, рождёнными в суровых условиях Гражданской войны (1917–1922) и периода военного коммунизма (1918–1921), привели к трансформации традиционных нравственных устоев – народных обычаев, традиций, правил поведения и отношений со старшими, сверстниками, искажению нравственных особенностей развития личности. Яркая фразеология Гражданской войны фигурирует в педагогических произведениях, официальных речах и научно-методических работах Н. К. Крупской (1869–1939), П. Н. Лепешинского (1868–1944), А. В. Луначарского (1875–1933), М. Н. Покровского (1868–1932) – видных советских педагогов, учёных и организаторов народного образования. С одной стороны, новая педагогическая теория, разработанная ими, была пронизана идеей социалистического гуманизма, верой в человека, в широкие возможности развития его индивидуальных способностей. Но с другой, как убеждённые коммунисты, проводящие в жизнь политику партии, они вели жёсткую борьбу против безыдейности, апатичности, гипертрофировали классовый подход, противопоставляли его воспитанию в духе традиционных дореволюционных ценностей, что негативно сказывалось на теории и практике школьного образования.

На высшем государственно-партийном уровне утверждалось, что стержневой основой единой трудовой социалистической школы являлась «отнюдь не дрессировка для того или иного ремесла, а политехническое образование»². Воспитание молодого человека, на формирование внутреннего мира которого была направлена новая социальная идеология в духе ненависти

¹ Заветы Ленина в области народного просвещения / сост. Н. К. Крупская. – Изд. 6-е. – М.: Работник просвещения, 1925. – 31 с.

² Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 137–145.

к классовым врагам, подкреплялось насаждением жертвенности ради достижения светлого будущего, для которого, если необходимо, не задумываясь, следовало отдать собственную жизнь. Обстановка нестабильности, жёсткого классового противостояния, борьба идеологий, реалии хозяйственно-экономической и инфраструктурной разрухи после окончания Гражданской войны усиливали и зачастую обостряли эти негативные тенденции. Образ «нового человека», представление о котором нашло отражение в советской художественной литературе, педагогической публицистике и материалах обследований, проводимых педагогами и психологами в 20-е гг. XX в., характеризовался следующими чертами: целеустремлённость, одержимость мировой коммунистической идеей, коллективизм, последовательное отстаивание классового подхода, трудовой энтузиазм, ненависть к рудиментам буржуазной морали, пролетарский интернационализм.

Изначально социалистическая школа задумывалась архитекторами пролетарского государства как «школа с оптимистической установкой, с радостной жизненной перспективой» [10, с. 15]. Исходя из этого, уже в первых документах советской власти о школе процесс социалистического воспитания рассматривается с точки зрения диалектически связанных между собою двух его компонентов: с одной стороны, коллектив, его воспитательные возможности как единого целого и ведущего инструментария формирования личности, а с другой – сама личность развивается как органическая часть коллектива, неразрывно связанная с ним и функционирующая в его рамках. В 20-е гг. шли почти «непрерывные хаотичные поиски новой “трудовой” школы, муссировалась идея отмирания школы (“школа – цех завода”), непрерывно менялись программы-“комплексы” и методы обучения (бригадный, метод проектов и пр.), отрицающие законы педагогики» [7, с. 61].

Значительный вклад в теорию развития коллектива и личности внесли А. В. Луначарский и Н. К. Крупская. Они подчёркивали, что советские методы воспитания в корне отличаются как от технологий воспитания в европейской народной школе, так и от методов воспитания детей буржуазии. Педагоги-марксисты, не умаляя значение личностно ориентированного воспитания, отмечали

необходимость его коррекции и полноценного развития индивидуальности каждого ученика, но уже в условиях коллектива. Однако, последовательно делая акцент на противопоставлении коммунистического воспитания буржуазному, они отрицали тем самым наличие единых для двух педагогических укладов общечеловеческих ценностей и любых точек соприкосновения.

Заметный вклад в развитие теории коллектива и личности внесли П. П. Блонский (1884–1941), А. П. Пинкевич (1884–1937), М. М. Пистрак (1888–1937), С. Т. Шацкий (1878–1934). Они углубили понимание сущности категории социалистического воспитания за счёт использования антропологического и психологического подходов, более чёткого разграничения понятий «индивидуализация» и «индивидуализм», раскрытия роли труда, общественно полезной деятельности детей, окружающей социальной среды, коллектива и каждой отдельной личности. Базой для апробации научно-педагогических изысканий стали опытно-показательные учреждения Наркомпроса РСФСР и иных государственных ведомств. Наиболее известные среди них: Первая опытная станция под руководством С. Т. Шацкого, Третья Гагинская опытная станция, школа-коммуна им. П. Н. Лепешинского, колония им. М. Горького под руководством А. С. Макаренко, Болшевская, Николо-Угрешская (Люберецкая, Дзержинская) и Харьковская трудовые коммуны системы ОГПУ-НКВД. В их опыте более гармонично и эффективно, чем в массовой школьной практике, сочетались коллективное и индивидуальное начала, общественное и личное, учитывались психолого-возрастные и личностные особенности воспитанников, создавались оптимальные условия для реализации их способностей, устремлений и перспективных профессиональных интересов.

В отечественной историко-педагогической традиции А. С. Макаренко (1888–1939) является одним из трёх официально признанных гениев педагогики наряду с Я. А. Коменским (1592–1670) и К. Д. Ушинским (1824–1870). Несмотря на обилие научно-теоретических и прикладных исследований, посвящённых жизни, деятельности, педагогической системе и посмертной судьбе великого педагога и мыслителя, остаётся ряд проблем, требующих дальнейшего тщательного изучения.

Одним из основных принципов формирования молодёжи в пролетарском государстве А. С. Макаренко считал воспитание внутри коллектива и через коллектив. Педагог-реформатор исходил в своей практической деятельности из положения о том, что осуществление этого принципа способствует формированию коллективистского мировоззрения и стимулирует важнейшие жизненные ценности нового социума – солидарность, долг, ответственность, товарищество, готовность и способность ставить коллективные интересы выше личных. Руководствуясь концептуальной идеей о том, что коллективизм – это ведущая основа жизни народа в социалистическом обществе, А. С. Макаренко доказывал всей своей деятельностью, что настоящая педагогика лишь та, которая является педагогикой всего общества. Наряду с характерными для тех лет утверждениями, отражавшими господствующую в обществе идеологию, в коллективистской концепции А. С. Макаренко было заключено немало идей, принципов и методических приёмов, которые были порождены глубоким пониманием детской и юношеской психологии. Мыслитель был блестящим знатоком внутренних механизмов формирования личности, обладал умением видеть не только сегодняшний, но и завтрашний день каждого воспитанника. А. С. Макаренко отличался своеобразным авансированием личности, умением подходить к ней с перспективной социально-оптимистической гипотезой, осознанным доверием к силам и возможностям воспитанников.

В работах Н. К. Крупской содержалось немало ценных идей о формировании моральных качеств личности, послуживших одним из источников создания советской теории воспитания. Так, тезис Н. К. Крупской о том, что общественное воспитание является, прежде всего, стимулированием общественных инстинктов, сознания и навыков, положен в основу социалистического воспитания. Данное положение характерно как для социально-реформаторского направления классической отечественной педагогики, так и для получившей распространение концепции социально-трудового воспитания в первые послереволюционные годы. В ней утверждался примат общественного над личностным, коллективного над индивидуальным, сознания и воли над эмоционально-чувственной сферой. Само понятие

«общественное воспитание» поглощало в себе все другие компоненты воспитательного процесса – нравственную, эстетическую, этическую и физическую. По утверждению Н. К. Крупской, воспитание в политехнической школе способствовало стимулированию умений: «наблюдать, углублять и проверять свои наблюдения путем опытов, путем практики, в частности трудовой практики»¹.

В первые послереволюционные годы настороженное отношение к самому термину «нравственное воспитание» долго сохранялось у педагогов и психологов, отождествлявших его с духовным и религиозно-конфессиональным воспитанием. Так, в курсе педагогики 1918 г., созданном М. И. Демковым (1859–1939), нравственному воспитанию посвящались три главы: воспитание воли, воспитание характера, воспитание чувств. При этом воспитание чувств интерпретировалось исключительно в религиозном ключе. В авторском курсе педагогики (1918) П. П. Блонского также был раздел о духовно-нравственном воспитании, подразумевающим религиозное воспитание. Его целью учёный считал добродетель, а высшей стадией добродетели – долг. Характерно, что уже в новом учебнике по педагогике (1922) нет упоминания о религиозном воспитании, но в главе о воспитании инстинктов и эмоций имеются параграфы о воспитании таких нравственных качеств личности, как правдивость, мужество и альтруизм. В учебных и научных работах видного педагога и психолога пропагандировалась «центральная для Блонского идея: задача народной школы – просвещение народа и воспитание в нем активности и самостоятельности» [3, с. 72].

Труды П. П. Блонского фактически были определённой альтернативой доминирующей марксистской концепции нравственного воспитания. В них сохранялась сложившаяся ещё до октября 1917 г. отечественная традиция пиетета к этическим категориям, относящимся к общечеловеческим ценностям (добродетель, долг, альтруизм), а также подчёркивалось большое значение эмоциональной сферы в деле нравственного воспитания. Однако в дальнейшем П. П. Блонский приходит к выводу, что в трудовой школе нет необходимости заниматься нравственным воспитанием, так как трудовой характер совет-

¹ Крупская Н. К. О политехнизме // Избранные произведения / Н. К. Крупская. – М.: Политиздат, 1988. – С. 196–198.

ской школы уже сам по себе, автоматически обеспечивает решение задач нравственного воспитания.

Аналогичной точки зрения придерживался и А. П. Пинкевич. Роль выдающегося представителя научно-педагогического направления, организатора советской науки и высшей школы, доктора педагогических наук, профессора А. П. Пинкевича трудно переоценить (создатель и первый ректор нескольких высших учебных заведений, организатор профильных педагогических НИИ и кафедр педагогики, правительственный эксперт в области наук об образовании). Миссия А. П. Пинкевича в деле развития отечественной педагогики и системы образования в 20–30-е гг. XX в. представляется нам двойственной. С одной стороны – генетически он являлся носителем классической научно-педагогической традиции, педагогом социал-демократических меньшевистских взглядов дореволюционного периода, а с другой – был «полпредом» марксистской науки в педагогике, таким же, какими были А. М. Деборин, П. М. Керженцев, Н. Я. Марр, М. Н. Покровский, Д. Б. Рязанов в иных отраслях и научных дисциплинах гуманитарного и общественно-политического цикла. отождествляя нравственное воспитание с формированием мировоззрения, в своих работах по марксистской педагогике (1925–1930) А. П. Пинкевич не уделяет специального внимания вопросам воспитания нравственности. Стратегическая задача, стоящая перед А. П. Пинкевичем, заключалась как в «большевизации» традиционной педагогической науки, так и в придании научных форм самой «марксистской педагогике», что собственно он и пытался делать в те годы с той или иной степенью успеха. Концентрированное выражение данной деятельности стало основой его фундаментальной работы «Педагогика: опыт марксистской педагогики» (1930).

Обсуждение результатов исследования. Итак, фактически до конца 20-х гг. в официальной педагогике игнорировались такие понятия, как «нравственность», «нравственное воспитание», «воспитание морали», которые вытеснялись характерными идеократически и концептуально ангажированными терминами – «общественное воспитание», «общественно-политическое воспитание», «воспитательные задачи трудовой школы». Если в учебниках педагогики

первой половины 30-х гг. проблемы воспитания излагались в основном в назывной форме, то в учебной литературе, изданной в последующие годы, более конкретно освещались формы и методы воспитания советского патриотизма. Пропагандировались такие качества личности, как готовность к защите социалистической Родины, мужество, отвага, революционная бдительность, ненависть к классовому врагу, интернационализм, коммунистическое отношение к труду и общественной собственности, сознательная дисциплина.

В учебной литературе отражалось реальное состояние воспитательного официоза данного исторического периода: характерное преобладание пропагандистского подхода к освещению соответствующей проблематики, её доминирование при рассмотрении категории должностования, при этом много внимания уделялось пересказу партийных документов и директив по вопросам коммунистического воспитания молодёжи. Сухость и догматический дидактизм при изложении значительно затрудняли восприятие читателем актуального для того времени материала. Однако педагоги и психологи пытались найти и раскрыть средства, формы, принципы и методы общего и социализирующего воспитания. Шёл процесс разработки «принципа идейного единства и контроля как способа, помогающего единообразно воспитать и социализировать массы» [5, с. 62].

К концу 20-х – началу 30-х гг. демократические процессы в обществе стали заметно тормозиться, что отразилось и на теории и практике коммунистического воспитания молодёжи. По стране прокатился призыв поднять уровень идеологической бдительности, направленной против классовых врагов: гражданских и военных специалистов с дореволюционным образованием, «куркулей» и «мироедов» и их пособников-подкулачников, «нэпманов-кровососов», и одновременно ударными темпами готовить новые кадры из рабочих и крестьян, способных заменить старые. Шельмование, а затем и открытые государственные репрессии против «спецов» обострили и без того катастрофическую ситуацию в области формирования кадрового потенциала СССР. Пропагандировалась идея о создании специализированных трудовых учреждений для «перевоспитания бывших эксплуататоров» [6, с. 229].

Именно в те годы по стране прокатились грандиозные квазисудебные спектакли, закономерные предвестники открытых процессов периода «Большого террора»: Шахтинское дело (1928), Академическое дело (1929–1931), дело «Промпартии» (1930), дело «Трудовой крестьянской партии» (1930–1931), дело «Весны» (1930–1931).

В первой половине 30-х гг. вышел ряд судьбоносных для жизни советской школы государственно-партийных директив, которые сначала приостановили реформаторский процесс 20-х гг., а затем и вовсе перешли на реверсивную стратегическую траекторию консервативного типа. Так, в Постановлении ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 г. подчёркивалось, что «всякая попытка оторвать политехнизацию школы от систематического и прочного усвоения наук представляет собой грубейшие извращения идей политехнической школы»¹. Изменение идеологических установок в плане усиления в них классовых и партийных приоритетов неизбежно повлекло за собой соответствующее изменение содержания образования, нравственных идеалов и представлений. Действующая советская система и структура содержания образования политехнической школы подверглись острой критике за «недостаточность и даже отсутствие увязки между отдельными программами»².

Доминирующей в духовной жизни общества становится тенденция, провозгласившая диктат и авторитаризм в воспитании, догматизм, жёсткую дисциплину, поиск врага в связи с развёртыванием и преднамеренным нагнетанием классового боя в

стране, проведением курса на ликвидацию рудиментов наповской общественно-экономической системы. Позднее состоялось официальное осуждение радикального педагогического реформаторства в процессе формирования единой трудовой школы в 20-е гг. – теории и практики так называемых «революционных достижений»³.

Заключение. Таким образом, попрание ранее провозглашённых принципов воспитания свободной, критически мыслящей личности, идейно убеждённой, нравственно безупречной в верности нормам коммунистической морали, умеющей отстаивать свои взгляды, вело к воспитанию догматика, приспособленца, бездумного исполнителя чужой воли. Данные тенденции, против которых выступали отдельные педагоги, предвидя их дальнейшее развитие, проявились особенно отчётливо к середине 30-х гг. прошлого столетия. Уже со второй половины 30-х гг. «начался отрыв школы от жизни и производства и так называемое “академическое” развитие школы» [12, с. 144]. Произошёл спад полемической динамики, открытых общественных и научных дискуссий, был ограничен плюрализм мнений, активизировавшийся в первые послереволюционные годы как в самой партии, так и в отдельных сегментах гуманитарного знания, в частности, в педагогике. Форсированно проводилась политика по жёсткой централизации образовательных организаций всех типов [9, с. 26]. Всё это свело на нет результаты порой неоднозначного и сложноформатного процесса демократизации общественно-политической жизни первого десятилетия советской власти.

Список литературы

1. Аврамова Е. М. Реформы системы образования в СССР и России как отражение трансформации общественных потребностей. М.: РАНХиГС, 2014. 31 с.
2. Богуславский М. В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст). М.: НП АПО, 2010. 48 с.
3. Богуславский М. В. Павел Блонский: педагог, опередивший время (к 135-летию со дня рождения) // Вестник образования России. 2020. № 12. С. 69–78.

¹ О начальной и средней школе: постановление ЦК ВКП(б): [от 25 августа 1931 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 156–161.

² Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе: постановление ЦК ВКП(б): [от 25 августа 1932 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 161–164.

³ Об учебниках для начальной и средней школы: постановление ЦК ВКП(б): [от 12 февраля 1933 г.] // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / сост. А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. – М.: Педагогика, 1974. – С. 164–165.

4. Быкова Е. Ю. Реформирование системы школьного образования в СССР в 1917–1930 гг.: организационные и идеологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. Серия «Философия. Социология. Политология». 2011. № 1. С. 179–189.
5. Гетти А. Практика сталинизма: большевики, бояре и неумирающая традиция / пер. с англ. Л. Ю. Пантиной. М.: Полит. энцикл., 2016. 374 с.
6. Зеленин И. Е. Сталинская «революция сверху» после «великого перелома», 1930–1939: политика, осуществление, результаты. М.: Наука, 2006. 315 с.
7. Костенко И. П. «Реформы» образования в России: цели, результаты, уроки // Народное образование. 2019. № 1. С. 53–68.
8. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания (вторая половина XIX – 90-е гг. XX в.): монография / под ред. З. И. Равкина. М.: ИТОП РАО, 1997. 412 с.
9. Новичков А. В. Реформирование советской системы народного образования в 1930-е годы: монография. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2013. 140 с.
10. Равкин З. И. Творцы и новаторы школы, рождённой Октябрём. М.: Просвещение, 1990. 208 с.
11. Смоленский Н. И. Проблемы методологии истории: монография. М.: МГОУ, 2018. 164 с.
12. Штамм С. И. Управление народным образованием в СССР (1917–1936 гг.) (историко-правовое исследование). М.: Наука, 1985. 284 с.
13. Яник А. А. История современной России: истоки и уроки последней российской модернизации (1985–1999). М.: Изд-во Моск. ун-та, 2012. 760 с.

Статья поступила в редакцию 15.08.2020; принята к публикации 26.09.2020

Библиографическое описание статьи

Милованов К. Ю. Теория и практика политизации школьного воспитания в советской педагогической мысли довоенного периода // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15, № 4. С. 120–128. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-120-128.

Konstantin Yu. Milovanov,

Candidate of History,

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

(16 Zhukovsky st., Moscow, 105062, Russia),

e-mail: milkonst82@mail.ru

<https://orcid.org/0000-0002-6242-2378>

Theory and Practice of School Upbringing Politicization in Soviet Pedagogical Thought of the Pre-war Period¹

The article examines the issues of schools' politicization in the domestic pedagogical thought of the pre-war period. The theoretical and methodological relevance of the study lies in the need to study the theory and practice of school education, modernization models and educational strategies of the Soviet period. No less important is the relevance of the historical dimension of the problem of the development of school education in the USSR in the context of the scientific reconstruction of the main stages of its evolution. The author has used historical-structural, historical-typological, historiographic and source study methods in his work. The purpose and practical significance of scientific work are associated with the tasks of interpreting and revising the activities of historically established educational systems, and with the possibility of their retrospective use for examining the state of the modern Russian school and building innovative concepts that generate new pedagogical knowledge. The study postulates the assertion that the upbringing system in the Soviet period was part of the ideological work of the ruling party, which had a huge impact on society. The views of prominent figures in pedagogical science and education system on the problem of raising the younger generation are characterized. The leading tendencies of etatization and politicization of school educational practice in the historical period under consideration are revealed. The main parameters of the modernization of the system of cultural, educational and educational activities of the united labour socialist school have been determined. It has been established that during the Soviet period, a worldwide recognized system of general education appeared. At the same time, the

¹ This work was carried out as part of the state task of the Federal State Budgetary Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education" No. 073-00086-19-01 for 2020 and for the planning period 2021 and 2022. The project "Realization of the potential of historical and pedagogical research in modern pedagogical education" (No. 27.8089.2017/BCh).

era under consideration was marked by the politicization of education, formation and subsequent development of the state-party management of the public education system.

Keywords: theory of upbringing, history of pedagogy, history of education, politicization of schools, domestic pedagogical thought

References

1. Avraamova, E. M. Reforms of the education system in the USSR and Russia as a reflection of the transformation of social needs. M: RANKhIGS, 2014. (In Rus.)
2. Boguslavsky, M. V. Methodology and technologies of education (historical and pedagogical context). M: NP APO, 2010. (In Rus.)
3. Boguslavsky, M. V. Pavel Blonsky: teacher ahead of his time (on the occasion of his 135th birthday). Bulletin of Education of Russia, no. 12, pp. 69–78, 2020. (In Rus.)
4. Bykova, E. Yu. Reforming the school education system in the USSR in 1917–1930: organizational and ideological aspects. Bulletin of the Tomsk State University. Series: Philosophy. Sociology. Political Science, no. 1, pp. 179–189, 2011. (In Rus.)
5. Getti, A. The Practice of Stalinism: Bolsheviks, Boyars and Undying Tradition / per. s angl. L. Yu. Pantina. M: Politicheskaya ehntsiklopediya, 2016. (In Rus.)
6. Zelenin, I. E. Stalin's «revolution from above» after the «great turning point». 1930–1939: Policy, Implementation, Results. M: Nauka, 2006. (In Rus.)
7. Kostenko, I. P. «Reforms» of education in Russia: goals, results, lessons. Public education, no. 1, pp. 53–68, 2019. (In Rus.)
8. National value priorities in the sphere of education and upbringing (second half of the 19th – 90s of the 20th century). M: ITOP RAO, 1997. (In Rus.)
9. Novichkov, A. V. Reforming the Soviet system of public education in the 1930s. Orekhovo-Zuevo: Izd-vo MGOGI, 2013. (In Rus.)
10. Ravkin, Z. I. Creators and innovators of the school born in October. M: Prosveshchenie, 1990. (In Rus.)
11. Smolensky, N. I. Problems of the methodology of history. M: IIU MGOU, 2018. (In Rus.)
12. Shtamm, S. I. Public education management in the USSR (1917–1936) (Historical and legal research). M: Izd-vo «Nauka», 1985. (In Rus.)
13. Yanik, A. A. History of Modern Russia: The Origins and Lessons of the Last Russian Modernization (1985–1999). M: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 2012. (In Rus.)

Received: August 15, 2020; accepted for publication September 26, 2020

Reference to the article

Milovanov K. Yu. Theory and Practice of School Upbringing Politicization in Soviet Pedagogical Thought of the Pre-war Period // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2020. Vol. 15, No. 4. PP. 120–128. DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-4-120-128.