

Научная статья

УДК 93/94

DOI: 10.18384/2949-5164-2025-3-8-36

ИСТОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Багдасарян В. Э.

Государственный университет просвещения

г. Москва, Российская Федерация

e-mail: vardanb@mail.ru; ORCID: 0000-0003-4895-5108

Поступила в редакцию 25.06.2025

После доработки 30.06.2025

Принята к публикации 04.07.2025

Аннотация

Цель. Реконструкция моделей школьного образования в истории России XX–XXI вв. Проведение их сравнительного анализа в перспективе формирования нового стратегического курса Российской Федерации в сфере образования

Процедуры и методы. Ключевым используемым в исследовании методом явился метод исторической компаративистики, позволивший провести сопоставление моделей школьного образования в России в фокусе максимизации образовательных и воспитательных потенциалов российской школы.

Результаты. Проведённое рассмотрение позволило выявить десять исторических моделей российской школы, различаемых по своим целевым установкам и педагогическим подходам. Каждая из моделей обнаруживает контекстность идеологическим трансформациям в истории России. Наибольшие потенциалы при проведении сравнительного анализа обнаруживают модели неоклассической школы и школы фундаментальных наук.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования направлены на целевое использование при формировании стратегического курса политики в сфере образования в Российской Федерации на современном этапе.

Ключевые слова: образование; школа; образовательные реформы, обучение; воспитание; педагогика; учитель; Российская империя; СССР; Российская Федерация

Благодарности. Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (тема № 125062007342-8 «Исследование ценностно-мировоззренческих оснований российской педагогической антропологии»).

Для цитирования:

Багдасарян В. Э. Исторические модели российского школьного образования: образовательные реформы в контексте государственных идеологических трансформаций // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: История и политические науки. 2025. № 3. С. 8–36.

DOI: 10.18384/2949-5164-2025-3-8-36

Original research article

HISTORICAL MODELS OF RUSSIAN SCHOOL EDUCATION: EDUCATIONAL REFORMS IN THE CONTEXT OF STATE IDEOLOGICAL TRANSFORMATIONS

V. Bagdasaryan

Federal State University of Education

Moscow, Russian Federation

e-mail: vardanb@mail.ru; ORCID: 0000-0003-4895-5108

Received by the editorial office 25.06.2025

Revised by the author 30.06.2025

Accepted for publication 04.07.2025

Abstract

Aim. The aim of this study is to reconstruct models of school education in the history of Russia during the 20th and 21st centuries and to conduct their comparative analysis in the context of shaping a new strategic course for the Russian Federation in the field of education.

Methodology. The primary method employed in the research is historical comparative analysis, which enabled the comparison of school education models in Russia through the lens of maximizing the educational and pedagogical potential of the Russian school system.

Results. The study identified ten historical models of the Russian school, each distinguished by its educational goals and pedagogical approaches. These models reflect the ideological transformations within Russian history. Among them, the neoclassical school model and the model of fundamental sciences exhibit the highest potential in comparative analysis.

Research implications. The findings are intended to inform the development of a strategic policy course in the field of education in the Russian Federation at the current stage.

Keywords: education; school; educational reforms; teaching; upbringing; pedagogy; teacher; Russian Empire; USSR; Russian Federation

Acknowledgments. The research was carried out within the state assignment of The Ministry of Education of The Russian Federation (theme no. 125062007342-8).

For citation:

Bagdasaryan, V. E. (2025). Historical Models of Russian School Education: Educational Reforms in the Context of State Ideological Transformations. In: *Bulletin of Federal State University of Education. Series: History and Political Sciences*, 3, 8–36.

DOI: 10.18384/2949-5164-2025-3-8-36

Введение

Восстановление суверенитета и цивилизационной идентичности России предполагает в качестве важнейшего компонента ресуверенизацию российского образования. Суверенные потенциалы страны закладываются исходно, во-первых, через воспитание граждан, во-вторых, через принятие суверенной идеологии, в-третьих, через способности общества освоить необходимые для обеспечения

национальной безопасности технологии. На основе этих критериев следует сформировать оптимальную модель нового российского образовательного прорыва.

Специальная военная операция подтолкнула назревшие шаги в направлении такого поиска. В 2022 г. Россия вышла из Болонского процесса, ставшего символом глобализации и поражения национальной суверенности. Решением правительства были заморожено рейтингование

российских учёных по международным индексам научного цитирования, устанавливающим приоритетность западной науки. Указ Президента № 809¹ задал вектор переориентации на цивилизационно-ценностные основания в сфере воспитания. Разработка Стратегии развития системы образования в Российской Федерации призвано оформить совокупность предпринимаемых шагов в перспективу стратегического курса.

Все эти предпринимаемые действия было бы целесообразно при этом соотносить с российским историческим опытом, дающим возможность выявить как наиболее успешные, так и деструктивные подходы в образовательной политике. Исторические зигзаги политического курса в образе цивилизационного маятника, включая инверсии в развитии системы образования даёт в этом отношении большие возможности. Между тем многие шаги в современных образовательных реформах повторяют то, что уже апробировалось в прошлом, приведя как к положительным, так и отрицательным результатам. Как правило, понимание наличия исторических аналогов при этом отсутствует. Нет систематизированных знаний о такого рода реформах в истории российского образования. Оценивая, в частности, советскую образовательную систему, кто-то резко отрицательно, кто-то апологетически упускают из виду, что она не представляла собой константный вариант, существенно трансформируясь с течением времени [1]. И критика, равно как и апологетика, которые могут быть применены к одному периоду, корректно неприменимы к другому [4].

Существует широкий пласт литературы, посвящённый истории российского образования и непосредственно образо-

вательным реформам [12; 26; 27; 28; 38; 54]. Гораздо в меньшей степени анализируются потенциалы – плюсы и минусы сформированных соответствующими реформами моделей. Сравнительный же анализ моделей с позиций их преимуществ и недостатков обнаруживается достаточно редко [34; 35]. Между тем такое сравнение было бы крайне важно при выборе стратегии развития образования – как понимание того, с какой из моделей прошлого она будет соотносима, а какая противопоказана [5; 6].

Целевая установка исследования состоит в проведении компаративистского анализа моделей систем школьного образования и воспитания в полуторавековой ретроспективе. Целевой ориентир исследования определил ключевой применяемый метод сравнительно-исторического анализа (метод исторической компаративистики).

Анализ моделей систем школьного образования и воспитания

Для сравнения взято 8 реконструируемых моделей российского образования. Каждая из них задавалась соответствующим идеологическим контекстом государственного развития.

1. Модель школы сословного служения

Модель образования в Российской империи представляла собой школу сословного служения – систему, в которой структура и содержание обучения прямо зависели от социальной стратификации. Такая система восходила к этике сословного тягла, где каждому сословию отводилась своя функция в служении государству, а обучение и воспитание мыслились как подготовка к исполнению именно этого долга. Образование не мыслилось как универсальное право личности. Его предназначение состояло в подготовке человека к исполнению функций, определённых его сословной принадлежностью, с закреплением в рамках нормативно-государственной иерархии.

¹ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Президент России: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 05.06.2025).

С другой стороны, в традиции православной цивилизации каждый человек, независимо от сословия, рассматривался как духовное существо, призванное к нравственному совершенствованию. В этом отношении христианское просвещение должно было быть доступно каждому, а его трансляция осуществлялась через систему церковного образования. Пока функции образования находились в ведении церкви, противоречий между духовной миссией и образовательной задачей не возникало: школа выступала продолжением пастырства.

Однако с ростом объёма знаний, выходящих за рамки церковного канона, и оформлением гражданской школы встал вопрос о каналах и формах передачи мировоззренческих основ вне структуры церкви. Возникла необходимость институционализированной государственной политики в сфере образования. Именно Россия стала первой страной, в которой это направление было оформлено на государственном уровне: в 1802 г. учреждено Министерство народного просвещения как орган, сочетающий административную координацию образования с миссией просвещения личности [58].

Показательно, что во Франции аналогичное ведомство возникло чуть позже и носило иное название – Министерство народного инструктажа (*Ministère de l'Instruction publique de France*). Уже сама семантика названий фиксирует расхождение в подходах. Русское понятие «просвещение» содержит акцент на внутреннем свете, духовно-нравственном озарении и восхождении к истине, тогда как «инструктаж» во французской традиции предполагает передачу знаний как формализованных процедур, лишённых онтологического измерения.

Завершение институционализации модели школы сословного служения происходит в эпоху правления Николая I. Устав 1828 г. законодательно закрепил трёхуровневую систему, соотносимую с

социальной иерархией¹. В пореформенную эпоху Александра II обозначился сдвиг в сторону всесословного подхода. Однако всесословность обучения не означала фактического равенства сословий в обучении.

Несмотря на массовое открытие школ, уровень грамотности населения оставался низким. По данным Б. Н. Миронова, в 1889 г. грамотными были лишь 31 % мужчин и 13 % женщин, к 1913 г. – 54 % и 26 % соответственно [47, с. 491–496]. В армии треть солдат к началу Первой мировой войны оставалась малограмотной². В то время как в США, Германии, Франции, Великобритании и что особо показательно – в Японии доля грамотного населения превышала 90 %, в Российской империи к 1913 г. умели читать лишь около половины мужчин и лишь четверть женщин, что свидетельствовало о структурной нефункциональности массовой школы. В перспективе надвигающихся мировых войн такое отставание становилось фактором стратегической уязвимости [10; 56, с. 304; 69, с. 19–20]. Низовая школа давала минимальный объём знаний, тогда как классические гимназии обеспечивали полноценную подготовку к университетскому образованию и отличались высоким академическим уровнем.

Характерной особенностью модели образования в Российской империи было институциональное разграничение типов учебных заведений по сословному признаку. Образовательная система закрепляла за каждым сословием свой тип школы и соответствующий круг знаний:

¹ Об Уставе Гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих в ведомстве Университетов: С.-Петербургского, Московского, Казанского и Харьковского. Указ Правительствующему Сенату // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Т. 2. Царствование императора Николая I. 1825–1855. Отделение первое. 1825–1839. СПб.: Тип. Императ. акад. наук, 1864. 694 с. С. 150–209.

² Военно-статистический ежегодник Армии за 1912 г. СПб. Военная Типография Императрицы Екатерины Великой (в здании Главного Штаба), 1914. С. 56.

церковно-приходские школы, начальные народные училища, городские школы, реальные училища, гимназии.

Ключевыми компонентами педагогической модели образования в Российской империи стали, с одной стороны, немецкая дисциплинарно-организационная традиция, с другой – русская христианско-нравственная линия воспитания. Их синтез определил идейно-содержательный облик школы Российской империи, придав системе как внутреннюю структурность, так и мировоззренческую наполненность.

Немецкая составляющая была воспринята, прежде всего, в гимназическом образовании, ориентированном на строгую последовательность, иерархию и интеллектуальную выверенность учебного процесса. Ведущую роль здесь сыграла педагогическая система И. Ф. Гербарта, для которой были характерны принципы целенаправленности, поэтапного усвоения знаний, системной организации обучения и подчёркнутого рационализма [17]. Гербартовская модель легла в основу архитектуры российской гимназии, особенно в части формальной логики изложения материала, этапности формирования понятий и иерархии учебных целей. Эта дисциплинарная структура стала одним из важнейших инструментов образовательной стандартизации и внутреннего упорядочивания школы.

Русская педагогическая традиция, напротив, придавала образованию мировоззренческое и нравственное измерение. Она формировалась на основе православного представления о человеке как существе духовном, призванном к внутреннему совершенствованию. Центральными фигурами здесь выступали К. Д. Ушинский и С. А. Рачинский. Ушинский выстраивал педагогику как науку о развитии личности, производную от педагогической антропологии, подчёркивая значение родного языка, национального начала и веры как основ воспитания [70]. Рачинский, совмещавший работу

профессора и деятельность народного учителя, настаивал на том, что подлинное воспитание возможно только при соединении знания с нравственным примером и личным подвигом служения [8].

Российская школа вобрала в себя организационную строгость и методическую последовательность немецкой педагогики, с одной стороны, и нравственно-христианскую направленность русской традиции – с другой. Этот синтез позволил создать систему, в которой образование мыслится не просто как передача знаний, но как формирование внутреннего духовного порядка личности, укоренённой в национальной культуре и ориентированной на служение.

Важнейшую роль в институционализации ядра национальной педагогики сыграл К. П. Победоносцев – обер-прокурор Святейшего синода, один из идеологов государственной политики в области воспитания. Победоносцев последовательно настаивал на том, что образование без нравственного основания превращается в опасный инструмент разрушения общественной гармонии. В его понимании школа не могла быть нейтральной: она должна была не только давать знания, но и формировать мировоззрение, укоренённое в православной традиции и верности государственному порядку. Он подчёркивал приоритет воспитания над обучением, души над интеллектом, долга над успехом.

Именно Победоносцев стал инициатором масштабного развития сети церковно-приходских школ, рассматривая их как инструмент духовного и нравственного просвещения народа. С 1884 г. начинает действовать Положение о церковно-приходских школах, придающее этой сети централизованную структуру. Победоносцев настаивал на том, что начальное образование должно строиться на православной основе с приоритетом Закона Божьего, церковнославянского языка, традиционной морали и патриархального мировоззрения [25].

Модель Победоносцева, основанная на нравственном идеале и христианском понимании воспитания, сыграла свою историческую роль в формировании культурного и духовного кода народа. В условиях нарастающего кризиса смыслов и размывания воспитательной функции школы, данный опыт вновь приобретает значимость как ресурс цивилизационного обновления. Именно к этой традиции можно обратиться сегодня при выработке стратегии нравственного развития образования, основанной на ценностной целостности и мировоззренческой определённости [53].

Школа свободного воспитания, ориентированная на педагогический натурализм, идеи спонтанного развития и свободы самовыражения, получив распространение в Западной Европе и США, в Российской империи была в целом отвергнута. К ней апеллировали представители оппозиции, включив её в арсенал оппозиционной платформы [13]. Исключения составляли отдельные педагогические эксперименты, прежде всего школы Л. Н. Толстого в Ясной Поляне, вдохновлённые идеями Ж.-Ж. Руссо [66]. Однако эти инициативы остались вне рамок государственной системы.

Школа сословного служения сочетала в себе строгую иерархическую структуру с высокими нравственными и интеллектуальными стандартами в верхних слоях образовательной пирамиды. Она обеспечивала культурную и идейную воспроизводимость правящего слоя, но оставалась сравнительно замкнутой и недоступной для большинства населения. При этом сохранялся разрыв между уровнем элитарного гимназического образования и уровнем народной школы.

Модель школы сословного служения естественно не может быть воспроизведена в применении к реалиям современного общества. Однако определённые положения в педагогических основаниях этой модели обладают высокой актуальностью. Христианская ориентация на нравствен-

ное становление личности представляет собой ценностный педагогический ресурс, способный лечь в основу современного прорыва в области воспитания.

2. Модель школы лаборатории «свободного человека»

Революционная образовательная реформа 1920-х гг. разворачивалась не только как отказ от прежнего учебного содержания и структуры, но и как попытка принципиального переосмысления самой функции школы в социалистическом обществе. В рамках этой логики формируется концепция отмирания школы как института, ассоциированного с классовым угнетением, репрессией, дисциплиной и отчуждением знания от жизни [30].

Согласно этой концепции, в будущем коммунистическом обществе школа должна была постепенно исчезнуть как автономная институция, растворившись в структуре жизнедеятельности коллектива. Образование предполагалось как естественный процесс социализации через труд, участие в общественно полезной деятельности, игру, самоуправление, «жизнетворчество». Учитель переставал быть носителем знания и власти – он превращался в координатора среды, в «старшего товарища». Знание, в свою очередь, должно было утратить статус самостоятельной ценности и приобретать только утилитарную значимость в рамках общего производственного и социального процессов.

Упразднение учебников, отказ от предметной системы, ликвидация экзаменов и отметок, объединение детей разных возрастов, игровые формы коллективного труда – всё это становилось не просто средствами, но символами этого отмирания. Учёба – через жизнь, воспитание – через коллектив, познание – через труд: эти формулы заменяли прежнее понятие школы как центра накопления и трансляции знаний.

Здесь особенно показателен отказ от самой фигуры учителя как авторитета.

В рамках концепции отмирания школы он утрачивает своё педагогическое ядро и растворяется в группе – как один из участников. Школа превращалась в пространство самоуправления, где важнее не знание, а процесс взаимодействия, не дисциплина, а «свободное развитие» [14].

Особую популярность в советской педагогике 1920-х годов получили идеи американского философа и педагога Д. Дьюи, чьё учение о школе как лаборатории жизни органично вписывалось в общий вектор отказа от классического образования. Из всех зарубежных моделей именно американская прогрессивистская педагогика была воспринята наиболее полно. Дьюизм связывался в широком контексте с отказом от дисциплинарной предметности в пользу организации учебного процесса на основе детской инициативы, коллективной активности и метода проектов [67].

Метод проектов, восходящий к идеям Дьюи и его последователей, предполагал формирование знаний не через систематический курс, а через выполнение практикоориентированных заданий, тесно связанных с «жизненными ситуациями» [33]. Доминировал принцип «учиться, делая». В рамках этого подхода предметное обучение упразднилось, а учебный процесс сводился к работе над проектными задачами.

Характерно, что сам Д. Дьюи в 1928 г. лично посетил Советский Союз и в своих отзывах с энтузиазмом отмечал смелость и масштаб внедрения своих идей в советской школьной практике. Он воспринимал происходящее как подтверждение действенности своей педагогической концепции, находящей реальное воплощение на уровне государственной политики [24].

Однако дьюистский подход при всей своей инновационности привёл к серьёзным пробелам в фундаментальной подготовке школьников. Отказ от системного изучения математики, физики, истории, языков и других базовых дисциплин обернулся утратой академического каче-

ства образования, а проектный метод, не будучи встроенным в устойчивую содержательную рамку, оказался неспособным заменить полноценную учебную программу.

Параллельно в советской школе 1920-х гг. получил распространение так называемый метод комплексов – ещё одна попытка отказаться от традиционной предметной системы и построить образование на основе крупных междисциплинарных блоков. Вместо отдельных школьных дисциплин было предложено сократить учебное содержание до 3 обобщённых предметных сфер: природоведение, трудоведение и обществоведение. Каждый из этих блоков должен был охватывать различные стороны действительности и формировать у ребёнка целостное, «жизнеориентированное» восприятие мира. Учебный материал должен был вписываться в конкретный жизненный контекст, быть «нужным и понятным ребёнку» [50].

Впоследствии, несмотря на крах самой методики, эта трёхчастная структура оставила заметный след в школьной системе: соответствующие учебные предметы – природоведение, труд и обществоведение – сохранились в советской школе, но уже в изменённой форме и с иной семантикой. Они были институционализированы как самостоятельные дисциплины, включённые в общую учебную программу, утратив исходную интегративную функцию, но сохранив следовую структуру первоначального проектного замысла.

Одним из характерных феноменов образовательной мысли 1920-х гг. стала попытка выработать новую науку о ребёнке – педологию, которая претендовала на комплексное знание о развитии личности, предшествующее и задающее рамки для педагогики. В отличие от классической педагогики, начинавшей с методики, педология стремилась сначала ответить на вопрос: кто такой ребёнок, каковы его психофизиологические, культурные, на-

следственные и социальные параметры. Только исходя из этого, предполагалось строить воспитание и обучение.

Идея интеграции психологии, антропологии, биологии и социологии в единую дисциплину выглядела как научный прорыв, особенно в условиях острого интереса к созданию нового человека. Одним из наиболее авторитетных представителей этого направления стал П. П. Блонский, получивший признание как «советский Песталоцци». Педология обещала выйти за пределы догматической педагогики и опереться на эмпирическое знание, данные наблюдений, тестирования, измерения [9]. Развитие педологии поддерживался и авторитетом Н. К. Крупской, выступавшей, в частности, на I Педологическом съезде¹.

Однако развитие педологии довольно быстро вошло в противоречие с основополагающими установками советской антропологии. На первый план в исследованиях вышла тема одарённости, её определения, измерения, наследственной и социальной предопределённости. Возникла полемика между биогенетическим подходом (наследуемая одарённость) и социогенетическим (одарённость как продукт среды), которая, в свою очередь, вступила в противоречие с постулатом антропологического равенства, лежащего в основе советской образовательной политики [7, с. 109; 52; 57, с. 94–95]. Подозрение в «буржуазном элитаризме», в фактическом признании неравенства потенциалов, предопределило официальное закрытие педологии в начале 1930-х гг., а её деятельность была признана идеологически вредной.

Отдельное направление педологических исканий связано с попытками внедрения психоанализа и фрейдизма в школьную практику. На волне культурного радикализма происходили эксперименты, в рамках которых отдельные школы вводили интерпретацию

детского поведения и мотивации через фрейдистскую оптику [44]. Наибольшее распространение получили идеи фрейдомарксизма, активно поддерживаемые Л. Д. Троцким [76; 77]. Однако подобные практики, сопряжённые с сексуальной трактовкой детского поведения, очень скоро были признаны вредными, т. к. по официальным оценкам «развращали и калечили психику», подрывая основы социалистической морали и воспитания. Это направление было административно и идеологически ликвидировано.

Таким образом, педология как дисциплинарный проект представляла собой интересную попытку научно осмыслить природу ребёнка, но в условиях идеологического приоритета и мобилизационной логики советского государства оказалась несовместимой с принципами универсализма, равенства и нормативной социализации. Несмотря на это, сам замысел выстраивать педагогику не отвлечённо, а на основе знания о ребёнке как объекте и субъекте воспитания сохраняет научную ценность и в современной дискуссии.

Уже к концу 1920-х гг. стали очевидны институциональные и функциональные издержки революционной модели образования. В условиях индустриализации, требования к инженерно-техническому персоналу, массового военного призыва и административной централизации, модель «школы без школы» оказалась неэффективной. Упадок учебной дисциплины, отсутствие базовых знаний, разрушение вертикали подготовки вызывали всё большее беспокойство и в итоге привели к смене курса. Возвращение предметности, централизованных программ, оценки и экзаменов стало не просто тактической корректировкой, а отказом от утопической модели.

Показательно, что ряд ключевых послереволюционных установок 1920-х гг. вновь оказался востребован в образовательной политике 1990-х, уже в либеральной интерпретации и вне марксистской риторики. Идеи снятия иерархии,

¹ Крупская Н.К. Из речей на I педологическом съезде // На путях к новой школе. 1928. №1. С.3-10.

отказа от централизованных стандартов, размывания роли учителя как носителя авторитетного знания, ориентация на «естественное развитие» и децентрализацию – всё это перекликалось с экспериментами раннесоветской школы, пусть и исходило из иных идеологических посылов. История показала, что подобные подходы обладают высокой степенью рисков, связанных с десоциализацией образования, утратой способности формировать субъектов знания, труда и гражданственности.

Нельзя вместе с тем утверждать, что вся образовательная политика 1920-х гг. представляла собой исключительно разрушительный эксперимент. Именно в этот период возникают крупные идеологические и антропологические проекты, оказавшие долговременное влияние на облик советской школы. Центральной фигурой рассматриваемого этапа стал А. В. Луначарский, возглавивший Наркомпрос и ставший выразителем особой линии в советской культурно-педагогической политике.

Луначарский придерживался взглядов богостроительства, философского течения, восходящего к идеям А. А. Богданова. В основе богостроительства лежала попытка объединить революционный материализм с понятием духовной направленности человеческой природы – не в религиозном, а в антропологически-творческом смысле. Человек рассматривался как созидательное существо, способное к самопреображению через труд, коллектив и культуру. Эта установка нашла выражение в проекте формирования нового типа личности, свободной от старых догм, но внутренне направленной на духовное развитие [31].

Несмотря на жёсткую критику со стороны В. И. Ленина, обвинявшего Луначарского в «заигрывании с боженькой», идеи богостроительства, по-видимому, были сохранены на глубинном уровне и пытались реализовываться в педагогической практике. Новая школа мыслилась

как пространство духовно-центричного воспитания, в котором знание должно было быть сопряжено с культурной миссией, труд – с творчеством, а коллектив – с личностным ростом [42].

Характерной чертой этого этапа стало внедрение принципа коллективного воспитания, выраженного как в методике, так и в организационной структуре. Одним из знаковых элементов стало применение бригадного метода – совместного решения задач группами учащихся, при котором ответственность за результат распределялась между всеми членами коллектива [62]. Не только учитель, но и сверстники становились соучастниками воспитательного процесса, формируя у ребёнка навыки взаимодействия, взаимной ответственности и со-творчества.

Именно в эти годы начались эксперименты А. С. Макаренко, реализовавшего идею параллельного воспитания, при которой педагогическая работа велась одновременно через учителя и через коллектив. В центре внимания оказывалось не индивидуалистское самовыражение, а общность дела, осознанное участие каждого в общем процессе преобразования среды [43].

Многие из этих идей оказались устойчивыми и впоследствии были интегрированы в советскую школу. Принцип коллективистского воспитания стал одной из ключевых норм, а представление о человеке как творце – не просто исполнителе, но активном преобразователе действительности – сохранило своё место в идеологической и педагогической парадигме на десятилетия вперёд.

Военная тревога 1927 г. выявила критическое несоответствие существующей образовательной модели задачам государственной мобилизации [41]. В условиях нарастающей угрозы войны стало очевидно, что школа свободного воспитания, построенная на отказе от предметности, дисциплины и централизованных стандартов, не обеспечивает ни должного уровня подготовки, ни способности

к организованному действию. Учебная дисциплина находилась на низком уровне, а пробелы в фундаментальном образовании, особенно в области точных наук и гуманитарных знаний, носили системный характер.

Особо остро проявлялось отсутствие курса истории – предмета, обеспечивающего формирование национальной идентичности и патриотического сознания. Школа перестала быть инструментом культурной преемственности, что для решения задач патриотического воспитания было критически важно.

В условиях актуализации мобилизационных задач теория свободного воспитания показала свою полную несостоятельность. Возник общественно-государственный запрос на возвращение к классической модели школы, основанной на систематическом знании, чёткой предметной структуре, дисциплине, учительском авторитете и идеологически определённом воспитательном курсе. Этот поворот и предопределил переход к следующему этапу – строительству советской школы мобилизационного типа.

3. Советская неоклассическая модель школы

Военная тревога 1927 г. и стремительно нарастающее ощущение неизбежности большого конфликта с внешним врагом вызвали глубокий пересмотр образовательной политики в Советском Союзе. В условиях, когда школа должна была готовить не просто учащихся, а будущих солдат, инженеров, организаторов производства, стало очевидным: сложившаяся в 1920-е гг. модель свободного воспитания не отвечает вызовам эпохи. Отказ от жёсткой учебной структуры, разрушение предметной системы, отмена экзаменов и отметок, подрыв авторитета учителя, вытеснение истории и дисциплинарного ядра из школы – всё это в новых условиях обрело черты не просто педагогической неэффективности, а прямой угрозы государственному существованию.

Именно тогда был поставлен однозначный диагноз: созданная модель образования нефункциональна в перспективе войны. На смену ей приходит советская неоклассическая модель, вобравшая в себя дисциплинарную структуру дореволюционной школы, но переоформленную в духе социалистической идеологии и мобилизационной логики.

Осуществляется восстановление классической предметной подготовки. Учебный процесс вновь организуется по строгим дисциплинарным линиям, возвращаются чёткие учебные курсы, предметы становятся основой школьного дня, а учитель вновь занимает центральное положение – теперь уже как специалист-предметник, носитель чётко структурированного знания, а не координатор среды. Это означало решительный отказ от педагогических моделей 1920-х гг., в первую очередь от дьюизма и теории свободного воспитания.

Метод проектов, который на протяжении десятилетия подавался как основа нового подхода, официально запрещается, а вместе с ним и логика децентрализации, тематических комплексов и стихийного познания. Подчёркивается необходимость фундаментальной подготовки, нацеленной на системное и полное усвоение учебного материала, с ориентацией на требования будущей индустриальной, научной и военной деятельности.

Параллельно происходит восстановление роли учителя. От децентрализованной модели, в которой учитель был равным среди равных, происходит возврат к учитель-центризму: преподаватель вновь становится организующим началом учебного процесса, источником знания, дисциплинарного авторитета и воспитательного воздействия. Ликвидируется культ «коллективного саморазвития» как подменяющий структуру [74].

Знаковым шагом становится введение единых учебников, одобренных на государственном уровне и унифицирующих содержание образования по всей стране.

Это решение обеспечивает единое образовательное пространство и контроль над формированием знаний и ценностей.

Одновременно происходит возвращение преподавания истории – как дисциплины, ранее устранённой из школьной программы. История вновь входит в школьный канон как центральный канал патриотического воспитания, формирующий представление о национальной преемственности, подвигах предков, культурной идентичности и смысле принадлежности к великой стране [51].

Патриотическое воспитание приобретает институционально оформленный характер. Через школьные мероприятия, пионерскую и комсомольскую работу, учебные курсы и внеклассные формы деятельности формируется устойчивый образ гражданина – дисциплинированного, преданного, готового к служению и защите Отечества.

Завершающим элементом этой модели становится введение военной подготовки в школе. На старшей ступени образования внедряются занятия по строевой, санитарной, топографической и связной подготовке. Школьники изучают основы военного дела, что превращает школу в начальное звено общей мобилизационной системы [16].

Таким образом, советская неоклассическая школа 1930–1940-х гг. была ответом на вызов времени. Она выстраивалась как система с чёткой предметной структурой, централизованным управлением, мировоззренческой определённой и мобилизационной функцией. В этом контексте все принятые меры – от восстановления дисциплины до преподавания истории и введения военной подготовки – оказались звеньями единой стратегии. Эта школа подготовила то поколение, которое в 1941 г. встало на защиту страны и вынесло тяжелейшее испытание. Не случайно сам факт Победы в Великой Отечественной войне во многом рассматривался как результат не только

военной, но и образовательной мобилизации, совершённой в 1930-е гг.

Переход от педагогических экспериментов 1920-х гг. к неоклассической советской модели образования в 1930-е гг. не был одномоментным актом, а оформлялся в виде последовательной серии нормативных решений, каждый из которых вносил вклад в восстановление управляемости, предметной структуры и идеологической определённости школьной системы. Этот поворот представлял собой не просто откат от вольной педагогики, но и стратегическое выстраивание централизованной, дисциплинарно организованной школы, ориентированной на задачи индустриализации, патриотического воспитания и подготовки кадров для обороны и развития страны.

Постановление «О начальной и средней школе» (1931) открыло этот этап, официально отменив метод комплексов – ключевой элемент экспериментальной школы 1920-х гг. Вместо стихийного тематического обучения был восстановлен предметный принцип, при котором каждая дисциплина имела своё содержание, методику и систему контроля¹.

В 1932 г. последовало постановление «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», которым вводились единые учебные программы, ориентированные на классно-урочную систему. Школьный процесс вновь становился централизованным, структурированным, с чётким расписанием, последовательностью тем и обязательной проверкой успеваемости².

Постановление «Об учебниках для начальной и средней школы» (1933) зафиксировало следующий этап – восстановление

¹ Постановление ЦК ВКП(б). О начальной и средней школе. 25.08.1931 // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). Т. 5. 1929–1932. М.: Политиздат, 1984. С. 353–361.

² Постановление ЦК ВКП(б) от 25.08.1932 Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе [Электронный ресурс]. URL: <https://istmat.org/node/57330> (дата обращения: 25.06.2025).

ние классических учебников, ликвидацию множественности и децентрализации учебных пособий. Отныне учебник утверждался государством, носил обязательный характер и становился основным инструментом стандартизации содержания образования¹. Ставился вопрос о единых учебниках, который, как известно, получил сегодня новую актуализацию.

В 1934 г. был принят документ «О преподавании гражданской истории в школах СССР», который означал официальное возвращение курса истории как самостоятельной дисциплины. История снова становилась неотъемлемой частью формирования национального сознания, культурной памяти и патриотической идентичности учащихся².

Постановление «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» (1935) касалось восстановления школьной дисциплины. Оно вводило обязательность посещения занятий, регламент поведения учащихся, усиливало роль администрации школы, а также возвращало контрольные формы учёта знаний: отметки, экзамены, табеля³.

В 1936 г. был издан документ «О педагогических извращениях в системах Наркомпросов», ставший политическим осуждением педагогических экспериментов предыдущего десятилетия. В итоге педология была фактически ликвидиро-

вана, а педагогика вновь подчинена как наука задачам организованного обучения и воспитания⁴.

Наконец, в 1938 г. последовало постановление «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей», закреплявшее курс на усиление роли русского языка и культуры как средства интеграции многонационального пространства СССР. Это решение отражало борьбу с т. н. буржуазным национализмом и подчёркивало роль языка как инструмента государственного единства⁵.

Таким образом, переход к неоклассической модели школы был оформлен через целостную систему нормативных решений, охватывающих все ключевые аспекты образовательной политики: структуру учебного процесса, учебники, преподавание истории, дисциплину, статус учителя, язык, и даже философские основания самой педагогики. Это был не просто откат, а стратегическое возвращение к дисциплинарной, иерархичной и культурно суверенной модели образования, доказавшей свою эффективность в предвоенное десятилетие.

Важным смысловым элементом поворота к неоклассической школе стало отстранение от западных педагогических авторитетов, прежде продвигавшихся как образцы научности и новизны. Особенно резко критике подвергались дьюизм и метод проектов, трактовавшиеся теперь как чуждые социалистическому строю, подрывающие дисциплину и разрушающие целостность знания. Происходит осмысленный разворот к отечественной

¹ Об учебниках для начальной и средней школы. Постановление ЦК ВКП(б) от 12.02.1933 (Электронный ресурс). URL: <https://istmat.org/node/58635> (дата обращения: 25.05.2025).

² Постановление Совета Народных Комиссаров Союза ССР и Центрального Комитета ВКП(б). О преподавании гражданской истории в школах СССР от 15.05.1934 // Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР за 1934 г. М.: Гос. Советское законодательство, 1934. С. 368–гр369.

³ Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе от 03.09.1935 // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 6. 1933–1937 гг. М.: Политиздат, 1985. С. 263–267.

⁴ Постановление ЦК ВКП(б) от 04.07.1936 «О педагогических извращениях в системе Наркомпросов» // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. 6. 1933–1937 гг. М.: Политиздат, 1985. С. 364–367.

⁵ Постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР «Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей» от 13.03.1938 // ЦК ВКП(б) и национальный вопрос. Кн. 2. 1933–1945. М.: РОССПЭН, 2009. С. 391–394.

педагогической традиции, ранее отеснённой на периферию.

В этом контексте вновь переоткрывается фигура К. Д. Ушинского – мыслителя, который ещё в XIX в. заложил основы научной педагогики, основанной на сочетании национального начала, христианской этики и строгой научной организации учебного процесса. Его идеи об учебной дисциплине, системности, родном языке, нравственном становлении личности и о народной школе как органической части культурной жизни страны становятся методологической основой реформ 1930-х гг. Христианские воззрения Ушинского, естественно, не акцентировались, но давались как бы опосредованно через этику настолько, насколько это было возможно в условиях атеистической пропаганды.

Именно Ушинский, а не западные прогрессисты, теперь возводится в ранг подлинного основоположника советской педагогики, опирающейся на национальные ценности, государственный интерес и культурную преемственность. Этот возврат не был формальным: идеи Ушинского стали использоваться при составлении новых учебников, построении уроков, выстраивании воспитательных моделей и профессиональной подготовки учителей. В этом смысле реабилитация Ушинского означала культурное и цивилизационное самоутверждение в образовательной политике страны [21].

Новая система образования, сформированная в 1930-е гг., прошла проверку войной, подтвердив свою жизнеспособность в условиях высшего национального напряжения. В этот период Наркомпрос возглавлял В. П. Потёмкин – фигура, незаслуженно обделённая вниманием, но сыгравшая важную роль в институциональном оформлении и идейном укреплении советской школы [59].

С 1943 г. в советской школе было восстановлено раздельное обучение мальчиков и девочек, по образцу дореволюционной модели Российской империи. Первые

годы войны продемонстрировали, что мужское и женское воспитание имеют различную природу и требуют специфических подходов. Этот вопрос сохраняет свою актуальность и в современной образовательной повестке, где всё чаще поднимается тема полоролевой дифференциации воспитательных стратегий [19].

В конце 1946 г. ЦК ВКП(б) принимает постановление «О преподавании логики и психологии в средней школе», что стало важным шагом в направлении углубления интеллектуальной и личностной подготовки школьников. Возвращение логики было направлено на формирование дисциплины ума, развитие способности к строгому, последовательному и обоснованному мышлению – особенно важному в условиях послевоенного восстановления и научно-технического прогресса. Введение психологии открывало учащимся доступ к осознанию внутреннего мира человека, формировало навыки самопонимания, эмпатии и моральной рефлексии [49].

Феномен неоклассической школы заключался в великом замысле: предоставить всем то, что прежде было доступно лишь узкому сословию – полноценное классическое образование, ориентированное на развитие мышления, дисциплины и мировоззренческой целостности. В отличие от дореволюционной модели, где гимназическое образование служило воспроизводству элиты, советская система стремилась сделать этот уровень доступным каждому, вне зависимости от происхождения. Именно на основе этой неоклассической школы с её высоким интеллектуальным и воспитательным потенциалом формировались кадры, которые обеспечат прорывы в атомном проекте, космической программе и других ключевых направлениях. С учётом результатов и степени целостности можно признать: это была наиболее функциональная и жизнеспособная модель из всех реализованных в российской истории.

4. Модель школы жизни

Следующий этап в истории отечественного образования связан с периодом хрущёвских реформ и курса десталинизации. Десталинизация задала ревизию всего сопряженного с фигурой Сталина, в т. ч. и неоклассической системы образования. Пересмотр осуществлялся под девизом ухода от академизма и соединения школы с жизнью. Ключевым документом здесь стал Закон СССР от 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования», который определил общую траекторию реформ и содержал важнейшие структурные решения¹.

Акцент делался на трудовую практику: учащиеся старших классов обязаны были 2 дня в неделю трудиться на производстве или в сельском хозяйстве, получая по окончании школы не только аттестат, но и удостоверение о профессии. Закон устанавливал льготы при поступлении в вузы для тех, кто имел не менее 3 лет трудового стажа, и значительно расширял сеть вечернего и заочного образования. Подчёркивалась задача подготовки технически грамотных кадров, что служило обоснованием переориентации образования на прикладные задачи. Тем не менее на практике реализация закона показала ряд трудностей: нехватку рабочих мест, разрыв между производственной практикой и теоретическим знанием, а также общее снижение уровня фундаментальной подготовки учащихся.

С этим связан и ряд других сдвигов, оформивших облик школы эпохи Хрущёва. Если ранее трудовая школа мыслилась как широкое включение ребёнка в трудовую и общественную жизнь, то теперь труд трактовался исключительно в производственно-прикладном ключе, что шло в ущерб теоретической и общекультурной составляющей образования. Форма превалировала над содержанием,

а практика зачастую подменяла систематическое усвоение знаний [29].

Курс на практику сопровождался последовательной отменой всего, что казалось непрактичным или избыточным с т. зр. прикладной пользы. В этом контексте была упразднена и школьная философская составляющая: в этот период отменяются логика и психология – дисциплины, которые способствовали формированию рефлексии, системного мышления и понимания внутреннего мира человека. Их исчезновение свидетельствует о смещении акцентов с воспитания мыслящей личности на подготовку функционального исполнителя, ориентированного на производственные задачи [48].

Возвращение к совместному обучению мальчиков и девочек в хрущёвский период стало частью более широкого идеологического поворота, ориентированного на снятие различий и унификацию образовательного пространства. Раздельное обучение, восстановленное в годы войны как форма учёта половых различий в воспитании, вновь оказалось под критикой. В рамках нового левого поворота акцент делался на формальном равенстве, а сама идея разделения полового воспитания воспринималась как архаичная и несовместимая с задачами социалистической модернизации. Есть основания полагать, что в ряде реформ Хрущёва, включая реформы в сфере образования, отразились его прежние троцкистские воззрения [61].

Поднятие авторитета Н. К. Крупской как противопоставления в контексте идеологической десталинизации ленинской линии сталинской сопровождалось частичным возвратом к педагогическим экспериментам раннесоветского периода, включая акцент на самоуправление, методы воспитания через трудовые коллективы. Были вновь включены механизмы свернутой в предшествующие годы атеистической пропаганды, что отражало общий идеологический поворот от не-

¹ Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. М.: Известия, 1958. 31 с.

оклассической модели к левому обновлению школы.

Попытка школьной реформы в хрущёвский период определялась, с одной стороны, идеологией десталинизации, с другой – узким прикладным видением задач образования. При внешней ориентации на социализацию и трудовое воспитание произошла девальвация фундаментальной подготовки. Производственный труд, выдвинутый в качестве стержня школьной практики, оказался недостаточно связан с теоретическим знанием. Это привело к размыванию образовательных ориентиров, снижению роли предметного и мировоззренческого компонента, а также подрыву методологической базы, заложенной в неоклассический период. В результате школа утратила часть своего институционального потенциала, ранее обеспечивавшего высокий уровень подготовки учащихся.

5. Модель школы фундаментальных наук

Переход к новому этапу развития советской школы – этапу «школы фундаментальных наук» – был задан рядом ключевых постановлений второй половины 1960-х гг. В условиях холодной войны, когда научно-техническое соперничество становилось определяющим фактором международной политики, Советский Союз формировал образовательную систему, ориентированную на опережающее освоение наук и техники. Школа должна была не догонять, а предвосхищать: давать передовые научные знания, готовить будущих инженеров, учёных, организаторов производства.

Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» определило стратегические направления модернизации образования: введение новых учебных планов и программ, обеспечение ответственности содержания обучения по-

следним достижениям науки, техники и культуры¹. Советская школа становилась передовой площадкой передачи научного знания. Научные кружки, физико-математические и химические факультативы, занятия в Домах и Дворцах пионеров, ориентированные на техническое творчество и изобретательство, стали массовым явлением. Уже в школьном возрасте учащиеся приобщались к лабораторной работе, инженерным проектам, основам программирования и робототехники. Эта направленность дала осязаемые результаты: советские школьники стабильно побеждали на международных олимпиадах по физике, математике, химии, информатике. Одновременно формировалась самая читающая страна в мире, где массовая начитанность сочеталась с научной и аналитической культурой.

Принятое в 1967 г. Постановление № 502 Совета Министров СССР «О мерах по улучшению подготовки и издания школьных учебников» закрепило ориентацию на стабильные, научно обоснованные учебники, обеспечивающие углублённое и систематическое освоение ключевых дисциплин. И успехи здесь были значительны. Качество советских учебников и сегодня является ориентиром методической работы по подготовке школьных учебных изданий².

Воспитание сохраняло коллективистский характер, развивались формы совместной деятельности, включающие кружки, секции, ученическое самоуправление. Одновременно с интеллектуальной закладывалась и физическая основа: массовые занятия спортом, школьные

¹ Постановление Центрального Комитета КПСС и Совета министров СССР. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы от 10.11.1966 [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3NxWTK> (дата обращения: 25.05.2025).

² Постановление Совета Министров СССР. О мерах по улучшению подготовки и издания школьных учебников и обеспечения ими учащихся от 03.06.1967 [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3NxWRr> (дата обращения: 25.05.2025).

секции и система ДЮСШ способствовали превращению СССР в спортивную сверхдержаву [65].

С 1970 г. в школьную программу была введена «Начальная военная подготовка» (НВП) – дисциплина, ставшая важным элементом системы воспитания граждан, способных к служению Отечеству. В условиях нараставшего военно-политического противостояния и вероятности глобального конфликта, эта мера отражала стратегический курс на подготовку допризывной молодёжи. НВП включала как теоретическое изучение основ военного дела, так и практические навыки: обращение с оружием, строевая подготовка, основы топографии, тактическая грамотность, оказание первой медицинской помощи в боевых условиях [40].

Советская школа второй половины XX в. выступала не только как образовательное учреждение, но и как мощный институт социализации, формирующий гражданина в логике идеологии и коллективизма. Социализирующая функция школы реализовывалась через иерархически выстроенную систему детско-юношеских организаций, охватывающую все этапы школьного воспитания.

Социализация школьников осуществлялась через поэтапное включение в систему детско-юношеских организаций, выстроенную в строго определённой иерархии. На начальном этапе учащиеся включались в октябрятские объединения; в среднем звене – в пионерскую организацию; в старших классах – в комсомол. Каждое из этих звеньев выполняло свои функции в рамках общей воспитательной парадигмы: формирование навыков коллективного взаимодействия, идеологической заряженности, трудовой мотивированности и гражданской ответственности. Такая трёхуровневая структура социализации обеспечивала непрерывность воспитания, включала детей и подростков в систему ритуалов, ответственности, символических и реальных практик участия в жизни общества, делая

школу пространством не только передачи знаний, но и формирования личности в соответствии с ценностями эпохи.

Несмотря на распространённые стереотипы, советская педагогика имела выражённую гуманистическую направленность. В её центре оказывалось понятие детского счастья как важнейшей цели воспитания. Ребёнок рассматривался не как объект воздействия, а как субъект развития, требующий внимания к своему внутреннему миру, уважения к чувствам, индивидуальности и потребности в любви.

Наиболее последовательно эта линия была выражена в трудах В. А. Сухомлинского. В его системе воспитания школа становилась не просто местом получения знаний, а пространством душевного становления, нравственного роста и переживания смысла жизни. Идея «школы радости» предполагала органическое соединение умственного труда, общения с природой, художественного слова, ручного труда и совместной деятельности. Сухомлинский утверждал, что педагогика должна начинаться с заботы о внутреннем мире ребёнка, о его переживаниях, о праве быть услышанным и понятым. Через практики доверия, коллективного творчества и нравственной опоры на добро и правду он формировал не только грамотного, но и целостного, духовно развитого человека [64].

Педагогическая наука в Советском Союзе достигла наивысшего уровня в разработке теории развивающего обучения – методологического направления, которое сегодня составляет основу программ элитных школ во всём мире, хотя в самой России оно во многом было утрачено. Эта теория была разработана выдающимися учёными Л. Занковым, Д. Элькониным и В. Давыдовым [32].

Её центральной установкой было понимание образования не как передачи суммы знаний, а как систематического процесса интеллектуального развития ребёнка. В основе подхода лежал приоритет формирования абстрактного мышле-

ния, развитие критического отношения к информации, умения мыслить самостоятельно, а не просто усваивать готовые ответы. Методика строилась на постоянном соотношении учебной деятельности с реальными зонами развития ребёнка и включала в себя задания «на опережение» – более сложные, чем уровень текущих возможностей, но мотивирующие рост.

Обязательным элементом обучения становилась рефлексия – осмысление учащимися своей деятельности, целей, мотивов и результатов. Подчёркивалась также важность эмоционального компонента – глубокого переживания и внутреннего принятия достигнутого результата.

Таким образом, теория развивающего обучения представляла собой не просто педагогическую технику, а целостную гуманистическую философию образования, опирающуюся на психологию развития. Она позволяла формировать не исполнителя, как утверждалось в соответствии с мифом о советском тоталитаризме, а мыслящую, внутренне свободную и ответственную личность [22; 75].

Однако к концу советского периода начали нарастать критические процессы, свидетельствующие о ценностных девальвациях в обществе. Примечательно, что эти процессы начинались на уровне элит, прежде всего, в идеологической среде. Особенно заметны кризисные тенденции проявились в гуманитарной сфере, где вместо подлинного поиска смыслов всё чаще фиксировалась схоластика – формальное повторение догм, оторванных от реальности. Образование в этих областях всё чаще утрачивало творческое измерение, подменяясь набором терминов и шаблонов.

Тем не менее при всех внутренних противоречиях и начавшихся ценностных эрозиях, система общего образования в СССР продолжала оставаться одной из лучших в мире. Её фундаментальность, научная направленность, стройность программ, высокая квалификация педа-

гогов, целостная система воспитания – всё это обеспечивало потенциалы советской системы.

6. Модель школы педагогического новаторства

К началу 1980-х гг. стало очевидно, что советская школа, несмотря на достигнутые ранее высоты, вступила в фазу нарастающих внутренних проблем. Ряд задач, ранее успешно решавшихся, теперь требовали новых решений. Обозначился кризис воспитательной работы: дисциплина слабела, подростковая среда испытывала давление девальвируемых ценностей. Углублялось противоречие между высоким идеалом школы как института формирования личности и нарастающим формализмом в её функционировании.

Реформа 1984 г. задумывалась как попытка ответить на эти вызовы¹. Были поставлены задачи укрепить трудовую направленность школьного образования, сблизить школу с производством, расширить профориентацию и готовить рабочие кадры через тесную связь школы с системой ПТУ. Предполагалось повысить статус учителя – профессия, некогда уважаемая, начала терять престиж, что сказалось и на притоке кадров, и на качестве преподавания. Проблема падения авторитета педагога, обозначенная в тот период, остаётся актуальной и сегодня.

Реформа делала акцент и на воспитательную функцию школы – как реакцию на ослабление идеологической заряженности. Планировалось обновить формы воспитательной работы, усилить роль классного руководителя, ввести новые подходы к формированию гражданственности. Однако на практике реализация замысла оказалась прервана изменениями в политическом руководстве [39].

¹ Постановление Верховного Совета СССР от 12.04.1984 «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» // Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: Сб. док. Т. 15. Ч. 1. 1983 – май 1984 г. М.: Политиздат, 1985. С. 381–407.

В короткий период перестройки система образования оказалась в центре общественного внимания. Усиливающееся ощущение кризиса в сфере воспитания, падение авторитета учителя, размывание идеалов – всё это вызывало потребность в поиске новых путей. На этом фоне педагогическая бюрократия ослабила жёсткий контроль, и страна стала свидетелем всплеска активности педагогов-новаторов. В системе образования началась полоса экспериментов, призванных дать ответ на вызовы времени [36; 55].

Одной из ключевых фигур стал Ш. А. Амонашвили, чьи гуманистические подходы в начале 1980-х получили признание. Идеи Амонашвили по отказу от оценок и превращения ребёнка в центральную фигуру образовательного процесса получили популярность [2].

Отдельное направление представляла разработанная В. Ф. Шаталовым система преподавания, основанная на использовании «опорных сигналов» – кратких графических структур, отражающих ключевые смысловые единицы учебного материала. Данная методика ориентировалась на усиление наглядности и интенсификацию процесса усвоения знаний в условиях массовой школы [73].

В педагогическом сообществе интерес вызывали также подходы В. А. Каравковского, в центре которых находилась идея школьного коллектива как среды воспитания, и И. П. Иванова, развивавшего коммуникативно-деятельностные формы обучения, включая методику коллективных творческих дел. Определённое влияние оказывали и публицистические выступления С. С. Соловейчика, отстаивавшего нравственно-диалоговую парадигму образования, основанную на признании ответственности личности и ориентации на внутренние основания мотивации [20; 46; 68].

Педагоги-новаторы получили пространство для реализации своих идей благодаря временному снижению административной централизации. Бю-

рократия в образовательной сфере действительно ослабла. Гуманистическая и деятельностная рекалибровка открыла потенциал советской школы, в которой яркие практики показывали реальные результаты, особенно в начальных классах. Однако отсутствие ограничивающих рамок привело и к негативным последствиям. Без идеологических ориентиров породила хаос, в котором некоторые новшества провалились или оказались разрушительными.

Перестроечная свобода открыла пространство для раскрытия педагогического потенциала, заложенного в советской школе, но одновременно обнажила и деструктивные тенденции. Наряду с творческими поисками усилились настроения отказа от фундаментальных оснований системы. Началась кампания критики советского опыта, включая пересмотр представлений о дисциплине, патриотизме, коллективизме. Широкое внедрение концепции свободного воспитания без чётких ориентиров приводило к деморализации. Программы вроде «Этики и психологии семейной жизни», задуманной как инструмент воспитания, зачастую подменяли нравственные ориентиры физиологизмом и лишь усугубляли ситуацию.

7. Модель школы образовательных услуг

В 1990-е гг. в контексте общих установок переориентации на западный опыт многие из потенциалов российского образования и воспитания оказались разрушены. Выдвигаемые в тот период ориентиры опирались в значительной степени на западные обществоведческие, в т. ч. педагогические концепции, показавшие свою деструктивность. В условиях системного недофинансирования происходила комерционализация образовательной сферы, негативно сказавшаяся на качестве образования. Ошибкой являлось понимание образования в качестве образовательной услуги, не учиты-

вающей, в частности, решения воспитательных задач. Другой принципиальной ошибкой явился отказ от ориентира формирования человека-творца в пользу ориентира компетенций адаптации созданных технологий [60].

Системное недофинансирование образовательной сферы в 1990-е гг. поставило школу на грань выживания. Материально-техническая база образовательных учреждений не обновлялась, инфраструктура ветшала, заработная плата педагогов оказалась на уровне социального дна. Профессия учителя, некогда обладавшая высоким общественным престижем, утратила статусную привлекательность и перестала восприниматься как достойная жизненная стратегия, особенно среди молодёжи.

Резкое сокращение финансирования привело к утрате управляемости школьной системой: школы стали искать альтернативные источники существования, что породило их зависимость от финансово обеспеченных родителей. Возникла деформированная модель, при которой доступ к образовательным возможностям стал в значительной степени определяться социальным и имущественным положением семьи, что противоречило базовому принципу равенства образовательных шансов [37].

Обострились и дисциплинарные проблемы. Ослабление педагогической позиции учителя, снижение авторитета школы и общее падение культурных и нравственных ориентиров в обществе обусловили существенное ухудшение поведения учащихся. Упразднение прежней воспитательной вертикали и отказ от идеала коллективного начала привели к утрате механизма поддержания школьной среды как морально-нравственного пространства.

С началом 1990-х гг. в российскую образовательную среду активно внедрялись западные педагогические концепты, значительная часть которых оказалась малоприменима в отечественном контексте.

На смену системе воспитания, ориентированной на формирование гражданина и патриота, пришли идеи «свободного воспитания», акцентирующие внимание на спонтанности развития и приоритете потребностей ребёнка. Учитель в подобных подходах стал рассматриваться не как носитель знания и воспитатель, а лишь как мотиватор, коммуникатор и навигатор – функция которого сводилась к сопровождению индивидуального пути ученика¹.

Одновременно происходила радикальная трансформация ценностной рамки образования. В рамках распространявшейся концепции толерантности акцент был перенесён с коллективной идентичности и общенациональных задач на абстрактные установки межличностного взаимодействия. Патриотическая составляющая воспитания оказалась выхолощена, а военно-патриотическая работа, занимавшая важное место в прежней системе социализации, практически была свёрнута. Такая подмена целей и методов подорвала внутреннее единство образовательного процесса и усилила разрыв между школой и обществом.

Разрушение советской системы социализации стало одной из ключевых потерь образования в 1990-е гг. Последовательно были упразднены или обесценены институты, формировавшие структуру воспитательного пути школьника: октябрятские звёздочки, пионерские дружины, комсомольские организации. Школа перестала выполнять функцию социализации, воспитание было выведено за рамки её задач как нечто вторичное или вовсе ненужное. В распространённой в этот период парадигме образовательной услуги воспитательная составляющая не предусматривалась: предполагалось лишь

¹ Гонтмахер Е. Александр Асмолов: В новом мире информации учитель будет мотиватором, навигатором и коммуникатором [Электронный ресурс]. URL: <https://snob.ru/entry/174279/> (дата обращения: 06.05.2025).

предоставление знаний и компетенций в ответ на платёжеспособный запрос [72].

Отказ от понимания школы как института формирования гражданина, патриота, личности с целостной системой ценностей привёл к глубокой антропологической дезориентации образовательного процесса. Воспитание стало восприниматься как частное дело семьи, либо как идеологически нежелательная категория, ассоциируемая с тоталитарным наследием [71].

В 1990-е гг. на фоне общего идеологического размывания и институционального кризиса образования в систему российского школьного воспитания начали активно проникать деструктивные внешние влияния. Одним из наиболее масштабных стало внедрение учебников и методических пособий, изданных при поддержке фонда Сороса. Всего, по различным оценкам, в школьное пространство поступило около 300 наименований учебных материалов, не прошедших полноценной государственной экспертизы. Эти пособия нередко формировали у школьников искажённое представление об отечественной истории, нивелировали ценностные основания патриотизма, пропагандировали идеи культурного релятивизма и гражданского нейтралитета, что вступало в противоречие с задачами национального воспитания.

Параллельно фиксировались случаи проникновения в школы организаций, представлявших деструктивные религиозные культы и секты, в т. ч. с тоталитарными чертами. В отдельных регионах появлялись прецеденты деятельности саентологов, последователей Сюн Мёна Муна, а также адептов Аума Синрикё (секты Сёко Асахары), что порождало серьёзные риски психологического и духовного воздействия на школьников. Отдельного упоминания заслуживает внедрение Вальдорфской педагогики, основанной на эзотерических учениях Р. Штайнера. Несмотря на гуманистическую риторику, эта система в своей ос-

нове базировалась на антропософских и оккультных представлениях, подменяя научно обоснованную педагогическую традицию псевдодуховными практиками [15; 45].

Таким образом, в условиях отсутствия целостной государственной стратегии и разрушения прежней модели социализации, внешние влияния получили возможность прямого доступа к школьной среде, ослабляя её суверенные основания. Это стало симптомом более широкого кризиса идентичности, постигшего российскую систему образования в переходный период.

При этом, несмотря на разрушительные процессы, охватившие систему образования в 1990-е гг., школа во многом сохраняла свои потенциалы благодаря самоотверженному труду педагогов. Именно они, зачастую в условиях нищеты, отсутствия методической поддержки и общественного признания, поддерживали элементарный порядок, передавали ученикам знания, сохраняли дисциплину и нравственные ориентиры. Учительский корпус в массе своей оказался носителем инерционной педагогической культуры советского периода, что позволило школе сопротивляться самым крайним формам реформаторского давления.

Вопреки господствующим идеям коммерциализации и дестрадиционализации, школа не деградировала столь стремительно, как многие иные социальные институты. Более того, в ней оставались островки высокой академической подготовки, особенно в лице специализированных школ, лицеев и оставшихся сильных учительских коллективов. В определённой степени можно говорить о стихийной защите педагогическим сообществом ценностного ядра отечественного образования, которое не позволило окончательно размыть систему воспитания, хотя давление было мощным.

Таким образом, в условиях идеологической дезориентации и отсутствия внятной государственной образователь-

ной политики школа оказалась одним из немногих институтов, который сохранял черты структурной устойчивости и внутреннего сопротивления разрушению. Это внутреннее ядро стало фундаментом для последующих попыток осмысления и восстановления образовательной стратегии в XXI в.

8. Модель школы функционального контроля

С начала 2000-х гг. в условиях выхода из общего кризиса и распада системы образования был взят курс на стабилизацию через стандартизацию и усиление административного контроля. Усиление административного и нормативного контроля в начале было во многом целесообразными мерами, продиктованными ситуацией утраты целостности образовательной системы, размывания единых стандартов и ценностных ориентиров. В условиях дезинтеграции, вызванной 1990-ми гг., восстановление управляемости и единообразия воспринималось как необходимое условие стабилизации.

Одним из ключевых шагов в этом направлении стало введение Единого государственного экзамена (ЕГЭ), который в 2001–2008 гг. был внедрён во всех регионах страны. ЕГЭ рассматривался как инструмент обеспечения прозрачности и равенства при поступлении в вузы [3].

Однако эта мера повлекла за собой и серьёзные проблемы. Началась массовая практика натаскивания учащихся на правильные ответы, что подменяло развитие мышления и глубокое усвоение знаний. Разросшийся рынок репетиторских услуг ориентировался не на образование, а на формальный результат. Образование всё более сводилось к подготовке к тестированию.

Параллельно происходила институционализация компетентностного подхода, оформленного в рамках Болонского процесса, к которому Россия присоединилась в 2003 г. Этот подход сместил акценты с формирования целостной личности

на приобретение прикладных навыков. Однако компетенции как инструменты должны быть вторичны по отношению к целям воспитания человека – мыслящего, ответственного, способного к творчеству. Критика компетентностного подхода заключалась в том, что он не даёт ответа на вопрос: кого и зачем мы воспитываем. Подмена гуманистических целей узко утилитарными установками вела к упрощению образовательной парадигмы. Сам Болонский процесс был порождён иллюзией формирования единого глобализированного мира, в рамках которого предполагалось унифицировать системы высшего образования разных стран [63].

Широко распространяется менеджерский подход, рассматривавшийся как универсальный способ управления в любой сфере, включая образование. Образование стало интерпретироваться сквозь призму эффективности, рентабельности, управляемости по бизнес-модели. Однако такой подход вступал в противоречие с сущностной природой образовательного процесса, где решающую роль играют не количественные показатели, а формирование личности, культурная передача и воспитание. Менеджеризация школы нередко приводила к подмене целей образования административными метриками, нивелируя педагогическую составляющую и ослабляя авторитет учителя [23].

Считалось, что рыночные механизмы, эффективность, КРП и отчётность можно перенести на сферу образования. Возникла идея школы как автономного хозяйствующего субъекта, предоставляющего образовательные услуги. Однако ставка на рынок в этой сфере без чётких ценностных ограничителей вела к размыванию миссии образования. Образование не может быть только услугой, оно стратегический ресурс, связанный с национальной безопасностью и целями государства.

На фоне цифровизации усилилась бюрократизация школьной жизни. Учитель оказался перегружен отчётами, формами и цифровыми платформами, не всегда

связанными с реальным образовательным процессом. Возросло административное давление.

Возникла новая, ранее не известная в такой остроте проблема – цифровая зависимость учащихся. Постоянное взаимодействие с гаджетами, электронными платформами и социальными сетями формирует у школьников клиповое мышление, при котором информация воспринимается фрагментарно, поверхностно, без способности к её системному осмыслению. Отмечается рост рассеянности внимания, снижение усидчивости, трудности с построением логических связей и самостоятельным анализом учебного материала. Глубина восприятия и усвоения существенно снижается, особенно в гуманитарных дисциплинах, требующих рефлексии, сосредоточенности и внутренней работы мысли. Возникает риск, что вместо развития мышления и культуры восприятия школа начнёт лишь адаптировать ребёнка к цифровому потоку, теряя собственную миссию воспитания и просвещения [18].

Несмотря на некоторое повышение заработной платы педагогов, престиж профессии по-прежнему оставался низким. Учитель всё чаще воспринимался как оператор системы, а не как носитель смысла. В этой связи на уровне государства неоднократно поднимался вопрос о необходимости вернуть учителю его подлинную роль. Президент России В. В. Путин подчёркивал, что необходимо освободить педагога от избыточного административного прессинга и дать ему возможность учить детей¹.

Принципиальным достижением этапа стало восстановление системы воспитания, в основе которой было положено

патриотическое направление. Осознание необходимости формирования у подрастающего поколения чувства сопричастности к истории и судьбе страны, ответственности за её будущее, стало реакцией на деструктивные последствия предшествующего периода [11].

Таким образом, в 2000-х гг. школа, с одной стороны, получила управленческую стабильность и контроль, но с другой – оказалась в плену технократических и рыночных подходов, не всегда совместимых с миссией воспитания и образования.

Формирования новой модели российской школы 2022+

С 2022 г. начался новый этап в развитии отечественного образования, обозначенный событиями специальной военной операции и системной переоценкой ценностных ориентиров. Одним из знаковых шагов стало провозглашение 2023 г. Годом педагога и наставника, что подчеркнуло ключевую роль учителя как носителя и передатчика духовных и культурных основ российской цивилизации. В образовательной политике всё более отчётливо фиксируется поворот к собственному историческому опыту, отказ от заимствованных внешних моделей и обращение к традиционным российским основаниям воспитания и обучения.

В условиях нарастающего внешнего давления и идеологической конфронтации усиливается осознание необходимости опоры на внутренние ресурсы, прежде всего в сфере образования. Возникает запрос на формирование гражданина и патриота, воспитанного на основе исторической памяти, культурного кода и национальных ценностей. Возвращение к себе – это не изоляция, а путь к суверенности, к формированию самостоятельной образовательной траектории, в которой приоритет отдаётся не универсальным «глобальным» компетенциям, а глубинным смыслом, коренящимся в отечественной традиции.

¹ Завражин К., Петров В. Путин предложил сократить «бумажную» нагрузку на учителей // Российская газета: [сайт]. URL: <https://rg.ru/2015/12/23/prezident-site.html> (дата обращения: 05.06.2025); Путин: необходимо сократить бумажную нагрузку на педагогов // РИА Новости: [сайт]. URL: <https://ria.ru/20151223/1347397306.html> (дата обращения: 05.06.2025);

Заклучение

В рассмотренном историческом периоде можно выделить 8 этапов отечественного школьного образования, каждый из которых неразрывно связан с общим государственным курсом, политическими трансформациями и идеологическими поворотами. Эти этапы не просто отражали изменения в структуре и содержании образования – они выражали глубинные мировоззренческие и цивилизационные ориентиры. Во всех случаях школа служила индикатором и инструментом более широких процессов, происходящих в российском обществе.

В ретроспективе данные этапы можно рассматривать как колебания между двумя противоположными векторами развития: с одной стороны, опорой на собственные идентичностные накопления, с другой – внедрением внешних, прежде всего западных, концептов и моделей. Именно в периоды опоры на идентичную парадигму, включающую в себя ценности служения, патриотизма, коллективной ответственности, воспитания, Россия достигала наивысших результатов: в победе в Великой Отечественной войне, в научно-техническом и образовательном прорыве, в формировании уникальной системы социализации.

Этапы можно представить следующим образом:

1. *школа сословного служения* (модель Российской империи) – образование как инструмент подготовки к исполнению социального статуса; строго иерархическое, с опорой на дисциплину и традиции христианской нравственности;

2. *лаборатория свободного человека* (послереволюционная модель) – попытка построения школы без авторитета и дисциплины, ориентированной на саморазвитие личности; опорой на переработанные западные учения, соотносимые с парадигмой свободного воспитания;

3. *советская неоклассическая школа* (сталинская модель) – синтез советской идеологии с русской классической педа-

гогикой, обеспечивший высокий уровень образования и социализации;

4. *этап соединения школы с жизнью* (хрущёвская модель) была направлена на сближение школы с производством, что привело к снижению уровня фундаментальности и деформации содержания образования;

5. *этап развития школы фундаментальных наук* (модель позднего социализма) – возврат к приоритету академического образования и передовых научных знаний, что в соединении с системой коллективного воспитания обеспечивало её лидерские позиции в мире;

6. *школа педагогического новаторства* (перестроечная модель) в условиях ослабления бюрократического контроля иницированы поиски новых моделей гуманистического образования, однако процессы сопровождались концептуальной размытостью и деструктивными влияниями;

7. *школа образовательных услуг* (1990-е гг.) – разрушение советской модели, внедрение рыночной логики и западных концептов, отказ от воспитательной функции и кризис социализации;

8. *школа функционального контроля* (2000-е гг.) – стандартизация, введение ЕГЭ и Болонской системы, попытки восстановления воспитательной функции при тенденциях усиления административной нагрузки, менеджериализации образования, доминанции компетентностного подхода и цифровизации.

Девятый этап, на который страна вступила с 2022 г., пока ещё не реализован в полноте, но обозначен как направление, как вектор, как возможность смыслового поворота. Его признаки: возвращение к цивилизационной идентичности, переосмысление миссии школы не как сервиса, а как института формирования культурного субъекта, укоренённого в своей истории, языке, ценностях. Это попытка преодоления логики образовательного менеджмента и рынка, возвращения к воспитанию как основе национальной безопасности.

Идентичный путь, ориентированный на собственную культурную, духовную и историческую традицию, доказал свою жизнеспособность и продуктивность. Он сопряжён с периодами собранности, мобилизации, национального подъёма и устойчивого развития. Напротив, периоды копирования внешних моделей, абстрагированных от российской цивилизационной специфики, сопровождались кризисами, утратой ориентиров, разрушением института воспитания.

Сегодняшний момент, переход к девятому этапу, открывает перспективу не

очередного заимствования, а возвращения к своей линии, где образование вновь становится основой цивилизационного бытия, а школа – пространством формирования полноценной, ответственной, культурной и нравственной личности.

От того, вернётся ли школа к себе, к своей воспитательной, миссионерской, цивилизационной сущности зависит не просто качество знаний, но судьба России как исторического субъекта. Школа – это не зеркало эпохи, а её формообразующий нерв. И если мы хотим сохранить себя как цивилизацию, нам нельзя проиграть школу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмаев Р. З. Советское школьное образование в историографических дискуссиях постсоветского периода // Преподаватель XXI век. 2022. № 2-2. С. 279–287. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-2-279-287
2. Амонашвили Ш. А. Единство цели. М.: Просвещение, 1987. 208 с.
3. Андрущак Г. В., Натхов Т. В. Введение ЕГЭ, стратегии абитуриентов и доступность высшего образования // Вопросы образования. 2012. № 3. С. 64–88.
4. Багдасарян В. Э. Крупская и педагогическая эпоха. М.: МГОУ, 2019. 180 с.
5. Багдасарян В. Э. Российское образование: выбор пути. М.: Отчий дом, 2019. 336 с.
6. Багдасарян В. Э., Сильвестр, арх. (Лукашенко С. П.). Педагогические системы. Цивилизационно-ценностные основания. Ярославль: Индиго, 2023. 418 с.
7. Баранов В. С. Педологическая служба в советской школе 20–30-х // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 100–112.
8. Бежевец М. К., Бежевец Д. А. Педагогический опыт С. А. Рачинского и его актуальность для современной отечественной школы // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2023. Вып. 69. С. 9–20. DOI: 10.15382/sturIV202369.9-20
9. Блонский П. П. Педология. М.: Учпедгиз, 1936. 335 с.
10. Богданов И. М. Грамотность и образование в дореволюционной России и в СССР. М.: Статистика, 1964. 195 с.
11. Богуславский М. В. Трансформация идеологии реформ российского образования в 1991–2021 годы: модернизации и ретроинновации // Наука. Управление. Образование. 2022. № 1. С. 8–14.
12. Быкова Е. Ю. Реформирование системы школьного образования в СССР в 1917–1930 гг.: организационные и идеологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 1. С. 179–189.
13. Валеев А. А. Теория и практика свободного воспитания в истории гуманистической педагогики. Казань: КГПУ, 2003. 112 с.
14. Вентцель К. Н. Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка. М.: Типолит. т-ва И. Н. Кушнере, 1918. 15 с.
15. Володина С. Е. Антропософская концепция Штайнерской педагогики // Гуманитарные и социальные науки. 2023. Т. 97. № 2. С. 138–146.
16. Вычеров Д. А. Военное обучение школьников в конце 1930-х – 1945 гг. (на материалах города Тюмени) // Наука. Общество. Оборона. 2020. Т. 8. № 1. С. 7–13.
17. Герbart И. Г. Главнейшие педагогические сочинения Иог. Гербарта в систематическом извлечении: с очерком жизни и деятельности Гербарта. М.: К. Тихомиров, 1906. 365 с.
18. Головина И. В., Александрова Т. Я. Цифровизация образования: риски и последствия // Образовательные ресурсы и технологии. 2024. № 1. С. 17–22.

19. Гончарова Г. Д. Период раздельного обучения в СССР в 1943–1945 гг. и его отражение в литературе и кинематографе. М.: Издательский дом ВШЭ, 2013. 28 с.
20. Григорьев Д. В., Григорьева Н. В. Аксиология воспитания В. А. Караковского // Народное образование. 2016. № 2/3. С. 193–199.
21. Гуркина Н. К. Ушинский и советская школа (из исторического опыта создания отечественной системы образования) // Управленческое консультирование. 2023. № 11. С. 122–131.
22. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
23. Двенадцать решений для нового образования / под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 105 с.
24. Дьюи Д. Впечатления о Советской России // История философии. 2000. № 5. С. 224–269.
25. Житенев Т. Е. Церковноприходские школы в России (1884–1918 гг.): дис. ... канд. ист. наук. М., 2004. 301 с.
26. Замощникова Н. Н. Реформирование образования в РФ 1991–2015 годы: от структурно-функционального диссонанса социальной системы к поиску баланса интересов её субъектов // Гуманитарный вектор. 2016. Т. 11. № 2. С. 49–59.
27. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начала XX века М.: АН СССР, 1991. 392 с.
28. Иванова Г. М. Образовательная реформа 1958 года и общественные дискуссии о путях развития высшей школы в СССР // Историческая и социально-образовательная мысль. 2023. № 1. С. 55–75.
29. Иванова Г. М. Советская школа в 1950–1960-е годы. М.: Фонд "Московское время", 2018. 432 с.
30. Ильин Г. Д., Цимхес Э. М. Об антиленинской теории «отмирания школы». М.: Учпедгиз, 1931. 62 с.
31. Калининченко С. Б. Проблема «нового» человека в трудах политических деятелей 20-х гг.: А. А. Богданов, Н. И. Бухарин, А. В. Луначарский, Л. Д. Троцкий: дис. ... канд. ист. наук. Ставрополь, 1994. 206 с.
32. Катуржевская О. В. Трансформация идей личностно-развивающего обучения в отечественной педагогике: дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2002. 176 с.
33. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1925. 43 с.
34. Козлова Г. Н. Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (первая половина XX в.): дис. ... док. пед. наук. Новгород, 2005. 364 с.
35. Кольхалов Д. В. Развитие школьного образования в России в первой половине XX века: дис. ... канд. ист. наук. М., 1999. 252 с.
36. Корнетов Г. Б. Педагоги-новаторы, новое педагогическое мышление и инновационное движение в отечественном школьном образовании (вторая половина 1980-х – вторая треть 1990-х гг.) // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. С. 72–100.
37. Костюченко И. Ю. Дилемма российского образования в 1990-е годы // Государственное управление. Электронный вестник. 2012. Вып. 32. С. 1–17.
38. Куровская Ю. Г. «Восхождение к качеству»: картина восприятия школьной реформы 1984 года в советской периодике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1. № 1. С. 150–167.
39. Куровская Ю. Г. Картина восприятия школьной реформы 1984 года в советской периодике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1. № 1. С. 150–167.
40. Кутепов В. А. Начальная военная подготовка учащихся средних общеобразовательных школ Западной Сибири: 1968–1991 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Тюмень, 2011. 234 с.
41. Лившин А. Я. "Военная тревога" 1927 года и общественные настроения в Советском Союзе // Государственное управление. Электронный вестник. 2015. № 50. С. 190–206.
42. Любутин К. Н., Франц С. В. Российские версии марксизма: Анатолий Луначарский. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2002. 169 с.
43. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8-и томах. М.: Педагогика, 1983-1986.
44. Малис Г. Психологический коммунизм. Харьков: Космос, 1924. 87 с.
45. Маркова Д. В. Роль антропософских идей Р. Штайнера в формировании концепции Вальдорфской педагогики // PIVOVAROV-READINGS II: Религия. Человек. Цифровизация: процессы дифференциации и синтеза знания: сб. конф. Екатеринбург: Деловая книга, 2022. С. 229–230.
46. Маслюк О. Н. Педагогическая система И. П. Иванова в современном контексте духовно-нравственного воспитания школьников: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2002. 194 с.

47. Миронов Б. Н. Российская империя: от традиции к модерну: в 3 т. Т. 3. СПб.: Дмитрий Буланин, 2015. 992 с.
48. Нарядкина Л. А. Школьная реформа 1958 г. и национальное образование // *Фундаментальные исследования*. 2005. № 4. С. 35–36.
49. Никишин Б. А. Возвращение формальной логики в среднюю школу после Великой Отечественной войны // *Педагогические науки*. 2021. Вып. 2-3. С. 103–105.
50. Пеньковских Е. А. Метод проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике: на основе сравнительного анализа: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 217 с.
51. Пепелина Н. И. Из истории народного образования в СССР в 1930-х годах: работа над школьным учебником отечественной истории // *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия: История и политология*. 2013. № 2. С. 19–32.
52. Петровский А. В. Запрет на комплексное исследование детства // *Репрессированная наука / отв. ред. М. Г. Ярошевский*. Л.: Наука, 1991. С. 126–136
53. Победоносцев К. П. Новая школа. М.: Изд. К. П. Победоносцева, 1898. 88 с.
54. Поздняков А. Н. Образовательная реформа Александра II: оценки в исторических сочинениях конца XIX – начала XX века // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения*. 2012. Т. 12. Вып. 1. С. 16–22.
55. Помелов В. Б. Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. 2016. № 4. С. 74–89.
56. Рашин А. Г. Население России за 100 лет (1811–1913). М.: Государственное статистическое издательство, 1956. 350 с.
57. Родин А. М. Из истории запрета педологии в СССР // *Педагогика*. 1998. № 4. С. 92–98.
58. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802–1902. СПб.: Государственная типография, 1902. 840 с.
59. Селихов Н. Н. В. П. Потёмкин – народный комиссар по просвещению РСФСР, организатор педагогической науки // *Советская педагогика*. 1973. № 2. С. 115–121.
60. Смолин О. Н. Услуга или служение? о некоторых философско-экономических основах образовательной политики // *Народное образование*. 2020. № 1. С. 7–30.
61. Спицын Е. Ю. Хрущёвская слякоть. Советская держава в 1953–1964. М.: Концептуал, 2025. 592 с.
62. Ставропольцева С. В. Лабораторно-бригадное обучение: традиции и инновации // *Педагогика: традиции и инновации: мат-лы конф.* / отв. ред. Е. И. Осянина, Л. Н. Вейса. Казань: ООО «Бук», 2017. С. 14–19.
63. Степанова Е. И. Перспективы успешности модернизации российского образования в рамках Болонского процесса: дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2008. 205 с.
64. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1979. 335 с.
65. Теплова Е. Ф. Пространство советской школы в 1970–1980-х: практики повседневности // *Этнодиалоги*. 2018. № 2. С. 269–282.
66. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. 542 с.
67. Томина Е. Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // *Вестник ОГУ*. 2011. № 2. С. 360–366.
68. Тупицына Н. А. Классификация идей в педагогической системе С. Л. Соловейчика // *Вестник Вятского государственного университета*. 2011. № 1-3. С. 103–108.
69. Уткин А. И. Первая мировая война. М.: Алгоритм, 2001. 592 с.
70. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Ушинский К. Д. *Собрание сочинений: в 11 т. Т. 9. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР*, 1950. 776 с.
71. Федосов А. Б. Кризис патриотического воспитания в России в конце XX в. // *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2008. Т. 14. С. 243–247.
72. Чередниченко Г. А. Школьная реформа 90-х годов: нововведения и социальная селекция // *Социологический журнал*. 1999. № 1-2. С. 5–21.
73. Шаталов В. Ф. Точка опоры. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
74. Шваб М. М. Реформы в системе школьного образования СССР в 30-е гг. XX в // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016. № 5-6. С. 58–61.

75. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи. М.: Интор, 1998. 112 с.
76. Эткинд А. М. Лев Троцкий и психоанализ // Нева. 1991. № 4. С. 183–190
77. Эткинд А. М. От психоанализа к педологии (из истории советской науки о человеке) // Человек. 1990. № 1. С. 20–30.

REFERENCES

1. Almaev, R. Z. (2022). Soviet school education in historiographic discussions of the post-Soviet period. In: *Teacher XXI century*, 2-2, 279–287. DOI: 10.31862/2073-9613-2022-2-279-287 (in Russ.).
2. Amonashvili, Sh. A. (1987). *Unity of purpose*. Moscow: Education Publ. (in Russ.).
3. Andrushchak, G. V. & Natkhov, T. V. (2012). Introduction of the Unified State Exam, applicants' strategies and accessibility of higher education. In: *Education issues*, 3, 64–88 (in Russ.).
4. Baghdasaryan, V. E. (2019). *Krupskaya and the pedagogical era*. Moscow: Moscow State University Publ. (in Russ.).
5. Baghdasaryan, V. E. (2019). *Russian education: choosing a path*. Moscow: Otchiy dom Publ. (in Russ.).
6. Baghdasaryan, V. E. & Silvester, arch. (Lukashenko, S.P.) (2023). *Pedagogical systems. Civilization-value foundations*. Yaroslavl: Indigo Publ. (in Russ.).
7. Baranov, V. S. (1991). Pedagogical service in the Soviet school of the 20-30s. In: *Questions of psychology*, 4, 100–112 (in Russ.).
8. Bezhevets, M. K. & Bezhevets, D. A. (2023). Pedagogical experience of S. A. Rachinsky and its relevance for the modern domestic school. In: *Bulletin of PSTGU. Series IV: Pedagogy. Psychology*, 69, 9–20. DOI: 10.15382/sturIV202369.9-20 (in Russ.).
9. Blonsky, P. P. (1936). *Pedology*. Moscow: Uchpedgiz Publ. (in Russ.).
10. Bogdanov, I. M. (1964). *Literacy and education in pre-revolutionary Russia and in the USSR*. Moscow: Statistics Publ. (in Russ.).
11. Boguslavsky, M. V. (2022). Transformation of the ideology of reforms in Russian education in 1991–2021: modernizations and retro-innovations. In: *Science. Management. Education*, 1, 8–14 (in Russ.).
12. Bykova, E. Yu. (2011). Reforming the school education system in the USSR in 1917–1930: organizational and ideological aspects. In: *Bulletin of Tomsk State University*, 1, 179–189 (in Russ.).
13. Valeev, A. A. (2003). *Theory and practice of free education in the history of humanistic pedagogy*. Kazan: KSPU Publ. (in Russ.).
14. Ventzel, K. N. (1918). *Separation of school from state and the Declaration of the Rights of the Child*. Moscow: Tipolit. t-va I. N. Kushner Publ. (in Russ.).
15. Volodina, S. E. (2023). Anthroposophical concept of Steiner's pedagogy. In: *Humanities and social sciences*, 97(2), 138–146 (in Russ.).
16. Vycherov, D. A. (2020). Military training of schoolchildren in the late 1930s – 1945 (based on materials from the city of Tyumen). In: *Science. Society. Defense*, 8(1), 7–13 (in Russ.).
17. Herbart, I. G. (1906). The most important pedagogical works of Johann. Herbart in a systematic extract: with an essay on the life and work of Herbart. Moscow: K. Tikhomirov Publ. (in Russ.).
18. Golovinah, I. V. & Aleksandrova, T. Ya. (2024). Digitalization of Education: Risks and Consequences. In: *Educational Resources and Technologies*, 1, 17–22 (in Russ.).
19. Goncharova, G. D. (2013). *The Period of Separate Education in the USSR in 1943–1945 and Its Reflection in Literature and Cinematography*. Moscow: HSE Publishing House Publ. (in Russ.).
20. Grigoriev, D. V. & Grigorieva, N. V. (2016). Axiology of Education by V. A. Karakovsky. In: *Public Education*, 2/3, 193–199 (in Russ.).
21. Gurkina, N. K. (2023). Ushinsky and the Soviet School (from the Historical Experience of Creating the Domestic Education System). In: *Management Consulting*, 11, 122–131 (in Russ.).
22. Davydov, V. V. (1996). *Theory of Developmental Learning*. Moscow: INTOR Publ. (in Russ.).
23. Kuzminov, Ya. I., Frumin, I. D., eds. (2018). *Twelve Solutions for the New Education*. Moscow: National Research University Higher School of Economics Publ. (in Russ.).
24. Dewey, D. (2000). Impressions of Soviet Russia. In: *History of Philosophy*, 5, 224–269 (in Russ.).
25. Zhitenev, T. E. (2004). *Parish Schools in Russia (1884–1918): [dissertation]*. Moscow (in Russ.).
26. Zamoshnikova, N. N. (2016). Reforming Education in the Russian Federation in 1991–2015: From Structural and Functional Dissonance of the Social System to the Search for a Balance of Interests of Its Subjects. In: *Humanitarian Vector*, 11(2), 49–59 (in Russ.).

27. Ivanov, A. E. (1991). *Higher School in Russia in the Late 19th – Early 20th Century*. Moscow: USSR Academy of Sciences Publ. (in Russ.)
28. Ivanova, G. M. (2023). Educational Reform of 1958 and Public Discussions on the Development Paths of Higher School in the USSR. In: *Historical and Social-Educational Thought*, 1, 55–75 (in Russ.).
29. Ivanova, G. M. (2018). *Soviet school in the 1950s–1960s*. Moscow: Moscow Time Foundation Publ. (in Russ.).
30. Ilyin, G. D. & Tsimkhes, E. M. (1931). *On the anti-Leninist theory of the “withering away of the school”*. Moscow: Uchpedgiz Publ. (in Russ.)
31. Kalinichenko, S. B. (1994). *The Problem of the “New” Man in the Works of Political Figures of the 1920s: A. A. Bogdanov, N. I. Bukharin, A. V. Lunacharsky, L. D. Trotsky* [dissertation]. Stavropol (in Russ.).
32. Katurzhevskaya, O. V. (2002). Transformation of the Ideas of Personality-Developmental Learning in Domestic Pedagogy: [dissertation]. Armavir (in Russ.).
33. Kilpatrick, V. H. (1925). *Project Method. Application of the Target Setting in the Pedagogical Process*. L.: Brockhaus-Efron Publ. (in Russ.).
34. Kozlova, G. N. (2005). *Education in the System of Activities of Domestic Comprehensive Secondary Schools (First Half of the 20th Century)*: [dissertation]. Novgorod (in Russ.).
35. Kolyhalov, D. V. (1999). Development of school education in Russia in the first half of the twentieth century: [dissertation]. Moscow (in Russ.)
36. Kornetov, G. B. (2019). Innovative teachers, new pedagogical thinking and innovative movement in domestic school education (second half of the 1980s - second third of the 1990s). In: *Historical and pedagogical journal*, 1, 72–100 (in Russ.).
37. Kostyuchenko, I. Yu. (2012). The dilemma of Russian education in the 1990s. In: *Public administration. Electronic Bulletin*, 32, 1–17 (in Russ.).
38. Kurovskaya, Yu. G. (2024). "Ascent to Quality": the Picture of Perception of the 1984 School Reform in the Soviet Periodicals. In: *Domestic and Foreign Pedagogics*, 1(1), 150–167 (in Russ.)
39. Kurovskaya, Yu. G. (2024). The Picture of Perception of the 1984 School Reform in the Soviet Periodicals. In: *Domestic and Foreign Pedagogics*, 1(1), 150–167 (in Russ.).
40. Kutepov, V. A. (2011). *Basic Military Training of Students of Secondary Comprehensive Schools in Western Siberia: 1968–1991*: [dissertation]. Tyumen (in Russ.).
41. Livshin, A. Ya. (2015). "Military alarm" of 1927 and public sentiment in the Soviet Union. In: *Public administration. Electronic bulletin*, 50, 190–206 (in Russ.)
42. Lyubutin, K. N. & Franz, S. V. (2002). *Russian versions of Marxism: Anatoly Lunacharsky*. Ekaterinburg: Ural University Publ. (in Russ.).
43. Makarenko, A. S. (1983–1986). *Pedagogical works in 8 volumes*. Moscow, Pedagogika Publ. (in Russ.).
44. Malis, G. (1924). *Psychoanalysis of Communism*. Kharkov (in Russ.).
45. Markova, D. V. (2022). The Role of R. Steiner's Anthroposophical Ideas in the Formation of the Concept of Waldorf Pedagogy. In: *PIVOVAROV-READINGS II: Religion. Man. Digitalization: Processes of Differentiation and Synthesis of Knowledge*. Ekaterinburg: Delovaia kniga Publ., 229–230 (in Russ.).
46. Maslyuk, O. N. (2002). *Pedagogical System of I. P. Ivanov in the Modern Context of Spiritual and Moral Education of Schoolchildren*: [dissertation]. Ryazan (in Russ.).
47. Mironov, B. N. (2015). *Russian Empire: from tradition to modernity: in 3 volumes. Vol. 3*. St. Petersburg: Dmitry Bulanin Publ. (in Russ.).
48. Naryadkina, L. A. (2005). School reform of 1958 and national education. In: *Fundamental research*, 4, 35–36 (in Russ.).
49. Nikishin, B. A. (2021). Return of formal logic to secondary school after the Great Patriotic War. In: *Pedagogical sciences*, 2–3, 103–105 (in Russ.).
50. Penkovskikh, E. A. (2007). Project method in domestic and foreign pedagogical theory and practice: based on comparative analysis: [dissertation]. Ekaterinburg (in Russ.).
51. Pepelina, N. I. (2013). From the history of public education in the USSR in the 1930s: work on a school textbook of Russian history. In: *Bulletin of the Moscow State Humanitarian University named after M. A. Sholokhov. Series: History and Political Science*, 2, 19–32 (in Russ.).
52. Petrovsky, A. V. (1991). Ban on a comprehensive study of childhood. In: Yaroshevsky, M. G., ed. *Repressed science*. Leningrad, Nauka Publ., 126–136 (in Russ.).
53. Pobedonostsev, K. P. (1898). *New school*. Moscow: K. P. Pobedonostsev Publ. (in Russ.).

54. Pozdnyakov, A. N. (2012). Educational reform of Alexander II: assessments in historical works of the late 19th – early 20th centuries. In: *Bulletin of the Saratov University. New series. Series: History. International relations*, 12(1), 16–22 (in Russ.).
55. Pomelov, V. B. (2016). The movement of innovative teachers of the 1980s: on the 30th anniversary of the pedagogy of cooperation. In: *Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences*, 4, 74–89 (in Russ.).
56. Rashin, A. G. (1956). *Population of Russia for 100 years (1811–1913)*. Moscow: State Statistical Publ. (in Russ.).
57. Rodin, A. M. (1998). From the history of the ban on pedology in the USSR. In: *Pedagogy*, 4, 92–98 (in Russ.).
58. Rozhdestvensky, S. V. (1902). *Historical review of the activities of the Ministry of Public Education 1802–1902*. St. Petersburg: State Printing House Publ. (in Russ.).
59. Selikhov, N. N. (1973). V. P. Potemkin – People's Commissar for Education of the RSFSR, organizer of pedagogical science. In: *Soviet pedagogy*, 2, 115–121 (in Russ.).
60. Smolin, O. N. (2020). Service or ministry? on some philosophical and economic foundations of educational policy. In: *Public education*, 1, 7–30 (in Russ.).
61. Spitsyn, E. Yu. (2025). *Khrushchev slush. Soviet state in 1953–1964*. Moscow: Conceptual Publ. (in Russ.).
62. Stavropoltseva, S. V. (2017). Laboratory-team training: traditions and innovations. In: Osyanina, E. I. & Veiss, L. N., eds. *Pedagogy: traditions and innovations*. Kazan: OOO "Buk" Publ., 14–19 (in Russ.).
63. Stepanova, E. I. (2008). *Prospects for the success of modernization of Russian education within the framework of the Bologna process*: [dissertation]. St. Petersburg (in Russ.).
64. Sukhomlinsky, V. A. (1979). *Birth of a citizen*. Moscow: Molodaya Gvardiya Publ. (in Russ.).
65. Teplova, E. F. (2008). The Space of the Soviet School in the 1970s–1980s: Everyday Practices. In: *Ethnodialogues*, 2, 269–282 (in Russ.).
66. Tolstoy, L. N. (1989). *Pedagogical Works*. Moscow, Pedagogy Publ. (in Russ.).
67. Tomina, E. F. (2011). Pedagogical Ideas of John Dewey: History and Modernity. In: *Bulletin of OSU*, 2, 360–366 (in Russ.).
68. Tupitsyna, N. A. (2011). Classification of Ideas in the Pedagogical System of S. L. Soloveichik. In: *Bulletin of Vyatka State University*, 1–3, 103–108 (in Russ.).
69. Utkin, A. I. (2001). *The First World War*. Moscow: Algorithm Publ. (in Russ.).
70. Ushinsky, K. D. (1950). Man as a Subject of Education. In: Ushinsky, K. D. *Collected Works: in 11 volumes. Vol. 9*. Moscow; Leningrad: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ. (in Russ.).
71. Fedosov, A. B. (2008). Crisis of Patriotic Education in Russia at the End of the 20th Century. In: *Bulletin of the Kostroma State University named after N. A. Nekrasov*, 14, 243–247 (in Russ.).
72. Cherednichenko, G. A. (1999). School Reform of the 1990s: Innovations and Social Selection. In: *Sociological Journal*, 1–2, 5–21 (in Russ.).
73. Shatalov, V. F. (1987). *Point of Support*. Moscow: Pedagogy Publ. (in Russ.).
74. Schwab, M. M. (2016). Reforms in the School Education System of the USSR in the 1930s. In: *Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*, 5–6, 58–61 (in Russ.).
75. Elkonin, D. B. (1998). *Development of oral and written speech*. Moscow: Intor Publ. (in Russ.).
76. Etkind, A. M. (1991). Lev Trotsky and psychoanalysis. In: *Neva*, 4, 183–190 (in Russ.).
77. Etkind, A. M. (1990). From psychoanalysis to pedology (from the history of Soviet science about man). In: *Chelovek*, 1, 20–30 (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Багдасарян Вардан Эрнестович – доктор исторических наук, профессор, декан факультета истории, политологии и права Государственного университета просвещения;
e-mail: vardanb@mail.ru; ORCID: 0000-0003-4895-5108

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vardan E. Bagdasaryan – Dr. Sci. (History), Prof., Dean of the Faculty of History, Political Science and Law, Federal State University of Education;
e-mail: vardanb@mail.ru; ORCID: 0000-0003-4895-5108