

150-ЛЕТИЕ Н. К. КРУПСКОЙ

УДК 930:37.014

DOI: 10.18384/2310-676X-2019-2-8-19

Н. К. КРУПСКАЯ В ФОКУСЕ БОРЬБЫ В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ 1920-х – 1930-х ГОДОВ: УРОКИ ИСТОРИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТРАТЕГИИ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Багдасарян В. Э.

*Московский государственный областной университет
141014, Московская область, г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24,
Российская Федерация*

Аннотация. Актуальность представленной статьи определяется соотношением содержания современной дискуссии о развитии российского образования с педагогической дискуссией 1920-х – 1930-х гг. Прослеживается столкновение в послереволюционный период левокоммунистической и неоклассической платформ в советской педагогике. Фигура Надежды Константиновны Крупской как педагогического теоретика и идеолога рассматривается в контексте этой борьбы. Позиция Крупской интерпретируется в качестве сторонника педагогических экспериментов. Проводятся параллели в ее воззрениях и практике советской школы с современными инновациями в российском образовании – практико-ориентированным подходом, методом проектов, метапредметными связями, модернизированным учебником, концептом свободного воспитания. Прослеживается влияние на педагогические взгляды Крупской американской педагогики дьюистского направления. Анализируются причины неудач педагогического эксперимента в 1920-е – начале 1930-х гг. в качестве уроков истории для современного российского образования.

Ключевые слова: Н. К. Крупская, педагогика, образование, советская школа, левореволюционное направление, неоклассическое направление, педагогический эксперимент, коллективистское воспитание, СССР.

N. K. KRUPSKAYA IN THE CONTEXT OF CONFLICT IN SOVIET PEDAGOGY IN THE 1920s – 1930s: HISTORY LESSONS FOR FORMING THE STRATEGIES OF EDUCATIONAL POLICY

V. Bagdasaryan

Moscow Region State University

24 ul. Very Voloshinoy, Mytishchi 141014, Moscow Region, Russian Federation

Abstract. In this article, the current discussion on the development of Russian education is correlated with the pedagogical discussion of the 1920s–1930s. A clash between the left-communist and neoclassical Soviet pedagogical movements in the post-revolutionary period is identified. In this context, the figure of Nadezhda K. Krupskaya as a pedagogical theorist and ideologist is considered. Krupskaya's position is interpreted as that of a supporter of pedagogical experiments. Parallels are made between her views, the practices of the Soviet school and current innovations in Russian education – a practice-oriented approach, project-based learning, metasubject education, modernized textbooks, a concept of natural learning. The influence of American pedagogy, namely J. Dewey's philosophy of education, on Krupskaya's pedagogical views is shown. Reasons for the failure of the pedagogical experiment in the 1920s – early 1930s are studied as history lessons for modern Russian education.

Keywords: N. Krupskaya, pedagogy, education, Soviet school, left-revolutionary movement, neoclassical movement, pedagogical experiment, collectivist education, USSR.

Актуальность исследовательского обращения к педагогическим воззрениям Н. К. Крупской

Обращение к фигуре Н. К. Крупской, занимавшей видные позиции в руководстве советским образованием и влиявшей в значительной мере на формирование базовых подходов государства и партии в сфере педагогики, вновь актуализируется сегодня в контексте возникающих дискуссий о будущем школы. В фокусе критики оказывается существующая на сегодняшний день модель школы, характеризующаяся как школа знаний. Эта школа соотносится в целом с гумбольдтовской системой образования. Ее чертами, трактуемыми критиками как архаические, выступают школьная дисциплина, стандартизированные учебники, учителя в классической функции пе-

дагогов, классно-урочная система, домашние задания, ученические парты и т.п. Катализатором дискуссий стало развитие новых технологий, инициирование дискурса о переходе к цифровой экономике, развитие феномена онлайн-обучения¹ [2].

Сталкиваются в пространстве дискуссии две парадигмы: первая выражает установку трансформации общества под перспективы информационного общества, с принципиальным изменением самой институции школы, трансформируемой в направлении индивидуализации, виртуали-

¹ См. также видеоматериалы: «Герман Греф выступил на семинаре для директоров школ Подмосковья» (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=PxlrJk4PBGU>) и «Открытую лекцию А. Волкова, ректора МШУ «Сколково»» (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=53TXjh0JeN4>).

зации и глобализации; вторая выстраивается на принципах охранительства классической модели, исходит из скептического отношения к педагогическим экспериментам, как подрыву основ образовательного процесса. Можно условно говорить об отражении в вопросе о будущем образования столкновения парадигм модерна и постмодерна.

Ретроспективный анализ выносимых в ходе дискуссии проблем и подходов обнаруживает в значительной мере их совпадение с содержанием общественно-педагогического дискурса 1920-х – 1930-х гг. Более того, ряд тех идей, которые сегодня предлагается взять за основу реформ образовательной системы, уже внедрялись в практику реформирования образования и школы, в частности в 1920-х гг. Одни из реализуемых экспериментов оказались успешными, другие дали отрицательный результат. Игнорирование уроков этих реформ по отношению к современным вызовам реформирования системы образования было бы безответственным разбазариванием исторического опыта.

Надежда Константиновна Крупская представляла реформаторское направление в образование и педагогике. Она не была в нем фигурой ультрарадикальной и не принимала, в частности, концепта «отмирания школы», популярного в левой части педагогической общественности [18, с. 405; 5]. Но все-таки ее позиция, сформировавшаяся еще в дореволюционные годы, состояла в необходимости сущностного преобразования школы в соответствии с революционным преобразованием жизни, сменой общественного строя. Классическая

школа характеризовалась Крупской в качестве школы буржуазной и рассматривалась как один из инструментов капиталистической эксплуатации. Новая школа, создаваемая в СССР, виделась ей школой создания освобожденного человека [13, с. 7]. Под антропологию коммунистического общества, по замыслу Крупской, и должен был целевым образом выстраиваться образовательный процесс. Отсюда особо большое значение, уделяемое Крупской в ее публикациях, теории и практике коллективистского воспитания. Если, рассуждала она, буржуазная школа формировала человека-индивидуалиста, а отношения, формируемые ей, строились в дихотомии раб – господин, то советская школа должна была иметь иные антропологические проекции. Вместо человека-индивидуалиста выдвигался ориентир создания человека-коллективиста, а вместо отношений раб – господин – ориентир свободной личности. Коллективистское воспитание и личностное развитие оказывалось, таким образом, в центре проекта новой образовательной системы, определяя все содержание модели [16, с. 157; 14].

При сравнении педагогических экспериментов 1920-х гг. и современных реформ в образовании требуется оговорка о принципиальном расхождении в рамках этих двух парадигм видения будущего. Крупская и ее сторонники видели будущее как победу идеалов коммунизма; современные реформаторы, при всей неопределенности в их дискурсе целевого ориентира, – как реализацию глобального неолиберального проекта. Антропологическая перспектива в этих подходах принципиально различалась.

Общее заключалось, во-первых, в глобализационном подходе, предполагающем преодоление как архаических рудиментов национальных традиционных институций в образовании и установок на воспитание в соответствии с гражданской идентичностью национальных государств; во-вторых, в критике классической системы образования, ее форм и методов, заменяемых постклассическими формами и методами. И методический инструментарий коммунистических и современных, преимущественно неолиберальных, экспериментов в педагогике, парадоксальным образом, в своем ядре совпадают. Объяснение этого состоит в оппонировании классическому образованию, выстраиванию методов от противного в отношении стандартных подходов, связываемых с классикой.

Показательно рассуждение в этой связи Крупской об исторической неизбежности трансформации школы. Семейное воспитание соотносилось с кустарным производством и было исторически упразднено ввиду перехода к новым хозяйственным укладам. Классическая школа гумбольдтовского типа возникла в контексте перехода к фабричному производству, соотносимо с требованием стандартизации. Стандартизированному производству должна была соответствовать и выстраиваемая по образовательным стандартам и унифицирующим программам школа. Однако дальнейший технологический прогресс требовал от работающего человека все больше творческих решений, индивидуальной инициативы. Прежняя школа уже не отвечала таким социальным запросам и подлежала реформированию [10, с. 184].

По большому счету, Крупская в своей исторической схеме предвосхищала логику рассуждений современных сторонников реформ в сфере образования. Различия состояли в том, что Надежда Константиновна связывала перспективу развития индивидуальных творческих потенциалов развития человека с переходом к коммунистическому обществу, тогда как неореформаторы отрицают такую перспективу и принадлежат преимущественно к приверженцам либеральной платформы.

Левокоммунисты и национал-большевики

Драма борьбы за определение путей развития советского образования в 1920-е – 1930-е гг. состояла в столкновении двух подходов левореволюционного и советского неоклассического. Это столкновение соотносилось с общим противостоянием двух направлений в партии, характеризующихся, в частности, М. С. Агурским, как лево-коммунистического и национал-большевистского. Левокоммунистическую платформу олицетворяла фигура Л. Д. Троцкого (Г. Е. Зиновьев, как глава Коминтерна и ленинградской партийной организации, также имел достаточное влияние среди левокоммунистов), правую – фигура И. В. Сталина [1]. Противоборство переносилось на все жизнеопределяющие вопросы развития советского проекта, включая вопросы образования. Троцкий поддерживал педагогические эксперименты, являлся сторонником модернизации школьной педагогики на базе фрейд-марксизма [21; 27; 29]. Сталин, как бывший учащийся семинарии, был более консервативен, и после победы над троцкистской оп-

позицией стал в значительной мере восстанавливать «старорежимную» модель образования, которую, имея в виду советскую модернизацию, можно было бы определить как неоклассическую. Поворот к неоклассической школе был фактически начат с постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» 1931 г. [23].

Крупская по своим воззрениям, включая взгляды на педагогику, принадлежала к левокоммунистической группировке в партии. В политическом плане это выразилось в участии ее после смерти Ленина на определенном этапе в деятельности «новой оппозиции» («платформа четырех»). Имел место и личный конфликт Надежды Константиновны со Сталиным, интерпретируемый историками в разной степени связанности с политической борьбой в СССР [26]. Как левокоммунистическая платформа в педагогике, так и неоклассическая имели свои сильные и слабые стороны. Рассмотрение их столкновения в рамках педагогического дискурса эпохи само по себе актуально в перспективе выбора путей развития российского образования в будущем.

Практикоориентированный подход и концепция трудовой школы

В настоящее время рецептурой преодоления отрыва образования от запросов экономики заявляется практикоориентированный подход. Крупская, конечно, понятие «практикоориентированность», вошедшее в широкий обиход в настоящее время, использовать не могла. Но тема связанности школы с жизнью и жизненными практиками являлась одной из основных в ее педагогическом творчестве.

В этом отношении Крупская шла по стопам школы Дьюи, акцентированной на идее сближения образования с жизнью [8]. Определенное влияние на нее оказали также труды Г. Кершенштейнера [6; 10, с. 184].

Еще до революции Крупская развивала концепт «трудовой школы», прослеживая ее развитие через всю историю мировой педагогики. Трудовая школа и мыслилась Крупской как соединение школы с жизненной практикой [15].

Реформы 1930-х гг. не привели к купированию самого понятия «трудовая школа», но изменялось его содержание. В большей степени под этой вывеской стало пониматься приобщение детей к труду. Восстановление с 1932 г. классно-урочной системы создавало объективные препятствия в выстраивании системы практикоориентированного подхода, и фактически идеи дьюевской школы жизни были свернуты. Советская школа переориентировалась на преимущественное изучение теории – фундаментальных знаний, что стало ее отличительным признаком и преимуществом в соперничестве с западным образованием [25].

Ранее Крупская и сторонники левокоммунистического направления в педагогике резко критиковали дореволюционную школу за чрезмерное увлечение теоретическими построениями, характеризуемыми в качестве школьной схоластики. С начала 1930-х гг. поворот в соотношении теории и практики был сделан в пользу теоретической компоненты. И это не могло не произойти ввиду того, что сам советский проект выстраивался вокруг определенного идеологического ядра, которое должно было усваиваться

учащимися в процессе обучения (диалектический материализм – как синтез научных воззрений на природу, исторический материализм – как синтез научных воззрений на общество). Сама Крупская, отстаивая, в частности, изучение дарвиновского учения в школе, способствовала косвенно произошедшей переориентации в пользу теории.

Метод проектов

Проектный подход в настоящее время преподносится в качестве некоего прорывного метода в образовании. В действительности ничего принципиально нового в методе проектов для образовательной практики в российских школах не содержится. В 1920-е гг. он использовался повсеместно и имел системообразующее значение в методике преподавания. Крупская горячо поддерживала метод проектов, предлагала его творчески адаптировать к задачам строительства коммунизма.

Надежда Константиновна являлась приверженцем современной американской педагогики и выступала за использование в советской школе апробированного в рамках ее методического инструментария, включая и метод проектов. Она встречалась с Джоном Дьюи во время визита того в СССР. Основоположник американской педагогической модели пришел, как известно, в восторг от реализации его идей в Советском Союзе [3, с. 170]. Тогда, в 1928 г., метод проектов еще применялся фактически повсеместно. Крупская вместе с тем предлагала его модернизировать, сделав акцент на коллективистскую составляющую. Учебные проекты реализовывались в советской школе коллективно, в чем виделось отличие от американских

индивидуальных проектов. Отсюда зарождение советского бригадно-лабораторного метода, являвшегося отечественной новацией в развитии дьюевской методики [18].

Однако к началу 1930-х гг. обнаружилось наличие у учащихся значительных вопиющих пробелов в знаниях. Многие элементарные основы знаний в разных областях оказались игнорированы, так как не попадали в орбиту соответствующих проектов. В результате применение метода проекта в школах в 1930-е гг. свертывается, а само обращение к педагогике Дьюи оказывается предосудительно (особенно после председательства им в комиссии, доказавшей фальсифицированность обвинений, выдвигаемых в адрес Троцкого) [28].

Метапредметные связи и метод комплексов

Новационной идеей воспринимается также сегодня развитие в обучении системы метапредметных связей. Ссылаются в этом отношении как на передовую на опыт школ Финляндии. Но и метапредметный подход в обучении имеет богатый опыт в истории отечественной педагогики. В 1920-е гг., с обращением опять-таки к системе американской педагогической школы Дьюи, он, как и метод проектов, имел системообразующее значение в советском школьном образовании. Наркомпрос популяризировал метапредметный подход под наименованием «метода комплексов». Много внимания его адаптации к реалиям советской школы уделяла и Крупская. Метод комплексов строился на установлении связей между тремя базовыми составляющими жизни – Природой, Обществом и Тру-

дом. Труды в этих отношениях отводилось определяющее место [12].

Но, как и в случае с методом проектов, формальное применение метода комплексов часто шло во вред подготовке школьников. Метапредметные связи было невозможно проследить при отсутствии базовых знаний об объектах соответствующих отношений. В результате постановлением «О начальной и средней школе» принималось решение об отказе от экспериментальных методов, как непрошедших проверку опытом. Эти методы объявлялись разрушительными для школы и объявлялись следствием принятия антиленинской платформы [23].

Модернизированные учебники, модернизированный учитель

Сегодня в среде экспертов выдвигаются идеи о целесообразности модернизации основных составляющих классической школы – модернизировать учебники, класс, учителя. В отношении учителя предлагается установка смены его ролевых функций, от роли ведущего учащихся за собой к роли мотиватора и навигатора. Обстановка класса модернизируется в направлении упразднения ученических парт, ассоциирующихся с школьной дисциплиной. От классического учебника предлагается перейти к учебникам нового типа, ориентированным в большей степени на самостоятельную исследовательскую работу ученика.

Но и все эти перечисленные экспериментальные практики присутствовали в арсенале педагогической новаций 1920-х гг. Крупская была одним из главных идеологов нововведений. Она писала об изменении роли учителя в школе нового типа. Ею подчер-

кивалась необходимость преодоления формализма в организации урока, характерного для дореволюционного времени. Большое внимание в своих статьях и выступлениях Крупская уделяла созданию качественного учебника нового типа в формате рабочих тетрадей или «рассыпных учебников» [19, с. 155–158].

К началу 1930-х гг. было обнаружено, что новыми учебниками не могут пользоваться не только ученики, но зачастую и учителя. Шли требования с мест о восстановлении классического школьного учебника. Постановлениями «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» 1932 г. и «Об учебниках для начальной и средней школы» 1933 г. фактически восстанавливалась классическая модель урока и классическая система домашней подготовки на основе учебников [24].

Теория свободного воспитания

В качестве теоретической основы современной новационной педагогики используется положение об определяющем значении в выстраивании образовательного процесса потребностей ребенка. Идти от потребностей ребенка – данная установка преподносится в настоящее время как нечто само собой разумеющееся, хотя ее очевидность признается в действительности далеко не всеми педагогическими школами. Да и сама идея свободного развития учащегося в теориях Дьюи и Монтессори (концепция автодидактики) базировалась на представлении о врожденных идеях, которое не получило в дальнейшем научного подтверждения [4; 20; 22]. Человек будет стремиться к добру и познанию ввиду наличия у него неких врожденных идей – такова была

исходная логика рассуждений сторонников свободного воспитания. Но будет ли стремиться человек к добру и познанию в том случае, если врожденных установок таких стремлений нет?

Крупская разделяла идею об определенном значении в образовательном процессе потребностей обучающегося. Еще в дореволюционные годы она самопрезентовалась как сторонница теории свободного воспитания [11, с. 166]. Из теории свободного воспитания следовали идеи борьбы с школьным бюрократизмом и формализмом. Крупская выступала принципиальным противником классной дисциплины, считая ее атрибутом буржуазной школы [9, с. 108]. По тем же соображениям она ратовала за развитие системы школьного самоуправления по аналогии с самоуправлением в американских школах [17].

На практике функционирования школ теория свободного воспитания привела к серьезным проблемам и даже кризисным ситуациям. Одной из проблем являлось нежелание значительной части учащихся самообразовываться, леность и разгильдяйство школьников. В ряде школ нормальное проведение уроков было невозможно из-за отсутствия дисциплины, широкого распространения прецедентов хулиганства [7, с. 267–268]. О сбоях такого рода докладывалось с мест напрямую в ЦК. Постановлением 1935 г. «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» теория свободного воспитания фактически была отброшена. Восстанавливались критикуемые левокоммунистами режим образовательного процесса и школьная дисциплина.

Уроки поражения

Крупская и приверженцы левой экспериментальной линии в дискуссии о путях развития образования уступили сторонникам неоклассического подхода. Объективные причины поражения заключались в ряде сделанных системных ошибок.

Во-первых, была дана неверная диагностика природы человека. Теория свободного воспитания, исходящая из положений о заложенных в человеке устремлений к добру и познанию, не подтвердилась в реалиях организации образовательного процесса, приведя в том числе к проблемам в фундаментальной подготовке и управленческому хаосу.

Во-вторых, для реализации педагогических экспериментов отсутствовало необходимое количество высококвалифицированных кадров учителей. В итоге, добиваясь выдающихся результатов на экспериментальных площадках, в особых школах, новационные методы привели к системным провалам в массовой школе.

В-третьих, в ходе левокоммунистического реформирования не была учтена цивилизационная специфика России. Левокоммунисты воспринимали эту специфику враждебно, как проявление мелкобуржуазности, вели с ней борьбу. Борьба велась в том числе и против системы патриотического воспитания, в котором виделся великодержавный шовинизм.

В-четвертых, не были учтены вызовы, связанные с внешним геополитическим давлением на СССР. Время требовало форсированной подготовки учащихся – обучения и воспитания под условия надвигающейся мировой войны. Левый эксперимент в педаго-

гике с этими условиями плохо соотносился и был объективно свернут.

Однако ряд идей в педагогическом наследии Крупской оказались востребованы и в рамках неоклассической модели школы. К ним, в частности, относились идеи коллективного воспитания, воплощаемые в системе работы пионерской организации, в создании которой роль Надежды Константиновны была значительной.

Резюме

Проведенный анализ позволяет обнаружить значительное совпадение в передовых методах, внедряемых в современной школе, с методическим инструментарием школьного образования в СССР периода 1920-х гг. Данное совпадение актуализирует задачу

изучения опыта внедрения этих методов в советской школе. Ввиду свертывания проводимых экспериментов как неудачных, этот опыт может рассматриваться и в качестве предупреждения от ошибок в реформировании системы образования. В любом случае советская экспериментальная попытка модернизации классической школы заслуживает самого пристального внимания в качестве уроков истории. Надежда Константиновна Крупская занимала видное место в борьбе педагогических подходов 1920-х – 1930-х гг., а соответственно, ей, вне зависимости от отношения к самим этим подходам, должно принадлежать по праву видное место в истории российской и мировой педагогики.

Статья поступила в редакцию 16.01.2019

ЛИТЕРАТУРА

1. Агурский М. С. Идеология национал-большевизма. М.: Алгоритм, 2003. 316 с.
2. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. М.: ВШЭ, 2018. 105 с.
3. Дьюи Д. Впечатления о Советской России // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX в. М.: АСОУ, 2009. С. 141–179.
4. Дьюи Д. Моя педагогическая вера // Свободное воспитание. 1913. № 1. С. 3–16.
5. Ильин Г. Д., Цимхес Э. М. Об антиленинской теории «отмирания школы». М.: Учпедгиз, 1931. 62 с.
6. Кершенштейнер Г. Трудовая школа. М.: Задруга, 1913. 64 с.
7. Козлова Г. Н. Воспитание в системе деятельности отечественной общеобразовательной средней школы (первая половина XX в.): дис. ... докт. пед. наук. Н. Новгород, 2005. 364 с.
8. Коробова А. Э. Педагогические идеи Джона Дьюи и их интерпретация в отечественной педагогической теории и практике 20 – 30-х годов : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000. 145 с.
9. Крупская Н. К. В швейцарской школе (Из личных впечатлений) // Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 1. М.: АПН, 1958. С. 106–110.
10. Крупская Н. К. Вопрос о трудовой школе на Берлинском конгрессе немецких учителей // Крупская Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 1. М.: АПН, 1958. С. 183–195.
11. Крупская Н. К. Два типа организации школьного дела // Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 1. М.: АПН, 1958. С. 165–167.
12. Крупская Н. К. К вопросу о программах // Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 3. М.: АПН, 1959. С. 34–44.

13. Крупская Н. К. К вопросу о социалистической школе // Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 2. М.: АПН, 1958. С. 7–18.
14. Крупская Н. К. Коллективная работа в школе (доклад на конференции учащихся ШКМ) // Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 3. М.: АПН, 1959. С. 276–283.
15. Крупская Н. К. Народное образование и демократия // Крупская Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 1. М.: АПН, 1958. С. 249–350.
16. Крупская Н. К. Общественно-политическое воспитание в школе II ступени // Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 3. М.: АПН, 1959. С. 157–183.
17. Крупская Н.К. Организационное и воспитательное влияние школы // Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 3. М.: АПН, 1959. С. 327–339.
18. Крупская Н.К. Поднять школу на высоту нашей эпохи // Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 3. М.: АПН, 1959. С. 485–492.
19. Крупская Н.К. Учебник в массовой школе // Крупская Н. К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 3. М.: АПН, 1959. С. 184–188.
20. Мак Тамани К. Воспитание по Монтессори. М.: АСТ, 2018. 160 с.
21. Маллис Г. Психоанализ коммунизма. Харьков: Космос, 1924. 87 с.
22. Монтессори М. Дом ребёнка. Метод научной педагогики. М.: Сотрудник школ, 1915. 375 с.
23. Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1931 г. «О начальной и средней школе» // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. С. 156–157.
24. Постановление ЦК ВКП(б) от 12 февраля 1933 г. «Об учебниках для начальной и средней школы» // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. С. 164–165.
25. Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. С. 162–163.
26. Сахаров В. А. «Политическое завещание» В. И. Ленина: реальность истории и мифы политики. М.: МГУ, 2003. 717 с.
27. Троцкий Л. Д. Культура и социализм // Новый мир. 1927. Кн. 1. С. 166–184.
28. Фельштинский Ю., Чернявский Г. Лев Троцкий: книга четвертая. Враг № 1, 1929–1940 гг. М.: Центрполиграф, 2013. 544 с.
29. Эткинд А. М. Лев Троцкий и психоанализ // Нева. 1991. № 4. С. 183–190.

REFERENCES

1. Agurskii M. S. *Ideologiya natsional-bol'shevizma* [The ideology of National Bolshevism]. Moscow, Algoritm Publ., 2003. 316 p.
2. *Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya: doklad Tsentra strategicheskikh razrabotok i Vysshei shkoly ekonomiki* [Twelve solutions for new education: a report of the Centre for Strategic Research and Higher School of Economics]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2018. 105 p.
3. Dewey J. [Impressions of Soviet Russia]. In: *Khrestomatiya po istorii shkoly i pedagogiki Rossii pervoi treti XX v.* [A reader on the history of the school and pedagogics of Russia of the first third of the twentieth century]. Moscow, Academy of Public Administration, 2009, pp. 141–179.
4. Dewey J. [My Pedagogic Creed]. In: *Svobodnoe vospitanie* [Natural Education], 1913, no. 1, pp. 3–16.
5. Il'in G. D., Tsimkhes E. M. *Ob antileninskoi teorii «otmiraniya shkoly»* [The anti-Leninist theory on the “withering away of the school”]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1931. 62 p.

6. Kershenshteiner G. *Trudovaya shkola* [Labour school]. Moscow, Zadruga Publ., 1913. 64 p.
7. Kozlova G. N. *Vospitanie v sisteme deyatel'nosti otechestvennoi obshcheobrazovatel'noi srednei shkoly (pervaya polovina XX v.): dis. ... dokt. ped. nauk* [Upbringing in the system of activities of the national secondary school (first half of the 20th century) : D. thesis in Pedagogic sciences]. N. Novgorod, 2005. 364 p.
8. Korobova A. E. *Pedagogicheskie idei Dzhona D'yui i ikh interpretatsiya v otechestvennoi pedagogicheskoi teorii i praktike 20–30-h godov* [Pedagogical ideas of John Dewey and their interpretation in Russian pedagogical theory and practice of the 20^s–30^s: PhD thesis in Pedagogy]. Saratov, 2000. 145 p.
9. Krupskaya N. K. [At a Swiss school (personal experience)]. In: *Krupskaya N. K. Pedagogicheskie sochineniya v desyati tomakh. T. 1* [Krupskaya N. K. Pedagogical works in ten volumes. Vol. 1]. Moscow, Press Agency “News” Publ., 1958, pp. 106–110.
10. Krupskaya N. K. [The issue of labour schools at the Berlin Congress of German teachers]. In: *Krupskaya N.K. Pedagogicheskie sochineniya v desyati tomakh. T. 1* [Krupskaya N. K. Pedagogical works in ten volumes. Vol. 1]. Moscow, Press Agency “News” Publ., 1958, pp. 183–195.
11. Krupskaya N. K. [Two types of schoolwork organization]. In: *Krupskaya N.K. Pedagogicheskie sochineniya v desyati tomakh. T. 1* [Krupskaya N. K. Pedagogical works in ten volumes. Vol. 1]. Moscow, Press Agency “News” Publ., 1958, pp. 165–167.
12. Krupskaya N. K. [The issue of programs]. In: *Krupskaya N. K. Pedagogicheskie sochineniya v desyati tomakh. T. 3* [Krupskaya N. K. Pedagogical works in ten volumes. Vol. 3]. Moscow, Press Agency “News” Publ., 1959, pp. 34–44.
13. Krupskaya N. K. [The issue of the socialist school]. In: *Krupskaya N. K. Pedagogicheskie sochineniya v desyati tomakh. T. 2* [Pedagogical works in ten volumes. Vol. 2]. Moscow, Press Agency “News” Publ., 1958, pp. 7–18.
14. Krupskaya N. K. [Teamwork at school (report at the conference for the students of a rural youth school)]. In: *Krupskaya N. K. Pedagogicheskie sochineniya v desyati tomakh. T. 3* [Krupskaya N. K. Pedagogical works in ten volumes. Vol. 3]. Moscow, Press Agency “News” Publ., 1959, pp. 276–283.
15. Krupskaya N. K. [Public education and democracy]. In: *Krupskaya N.K. Pedagogicheskie sochineniya v desyati tomakh. T. 1* [Krupskaya N. K. Pedagogical works in ten volumes. Vol. 1]. Moscow, Press Agency “News” Publ., 1958, pp. 249–350.
16. Krupskaya N. K. [Socio-political education at middle schools]. In: *Krupskaya N. K. Pedagogicheskie sochineniya v desyati tomakh. T. 3* [Krupskaya N. K. Pedagogical works in ten volumes. Vol. 3]. Moscow, Press Agency “News” Publ., 1959, pp. 157–183.
17. Krupskaya N.K. [Organizational and educational influence of the school]. In: *Krupskaya N. K. Pedagogicheskie sochineniya v desyati tomakh. T. 3* [Krupskaya N. K. Pedagogical works in ten volumes. Vol. 3]. Moscow, Press Agency “News” Publ., 1959, pp. 327–339.
18. Krupskaya N.K. [Bringing schools to the level of our age]. In: *Krupskaya N. K. Pedagogicheskie sochineniya v desyati tomakh. T. 3* [Krupskaya N. K. Pedagogical works in ten volumes. Vol. 3]. Moscow, Press Agency “News” Publ., 1959, pp. 485–492.
19. Krupskaya N. K. [A textbook in state schools]. In: *Krupskaya N. K. Pedagogicheskie sochineniya v desyati tomakh. T. 3* [Krupskaya N. K. Pedagogical works in ten volumes. Vol. 3]. Moscow, Press Agency “News” Publ., 1959, pp. 184–188.
20. Mac Tamani K. *Vospitanie po Montessori* [Education according to Montessori]. Moscow, AST Publ., 2018. 160 p.
21. Mallis G. *Psikhoanaliz kommunizma* [Psychoanalysis of communism]. Kharkiv, Kosmos Publ., 1924. 87 p.
22. Montessori M. *Dom rebenka. Metod nauchnoi pedagogiki* [Children's House. Method of scientific pedagogy]. Moscow, School employee Publ., 1915. 375 p.

23. [The resolution of the Central Committee of the All-Union Communist Party of the Bolsheviks of 25 August 1931 "On primary and secondary schools"]. In: *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov. 1917–1973 gg.* [Public education in the USSR. General-education school. A collection of documents. 1917–1973]. Moscow, Pedagogy Publ., 1974, pp. 156–157.
24. [The resolution of the Central Committee of the All-Union Communist Party of the Bolsheviks of 12 February 1933 "On the textbooks for primary and secondary schools"]. In: *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov. 1917–1973 gg.* [Public education in the USSR. General-education school. A collection of documents. 1917–1973]. Moscow, Pedagogika Publ., 1974, pp. 164–165.
25. [The resolution of the Central Committee of the All-Union Communist Party of the Bolsheviks of 25 August 1932 "On the syllabus and regime in primary and secondary schools"]. In: *Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov. 1917–1973 gg.* [Public education in the USSR. General-education school. A collection of documents. 1917–1973]. Moscow, Pedagogy Publ., 1974, pp. 162–163.
26. Sakharov V. A. «*Politicheskoe zaveshchaniye*» V. I. Lenina: *real'nost' istorii i mify politiki* ["Political testament" of Lenin: the reality of history and the myths of policy]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 2003. 717 p.
27. Trotskii L. D. [Culture and socialism]. In: *Novyi mir*, 1927, Book 1, pp. 166–184.
28. Fel'shtinskii Yu., Chernyavskii G. *Lev Trotskii: kniga chetvertaya. Vrag nomer odin, 1929–1940 gg.* [Leon Trotsky: the fourth book. Enemy number one, 1929–1940]. Moscow, Tsentropoligraf Publ., 2013. 544 p.
29. Etkind A. M. [Leon Trotsky and psychoanalysis]. In: *Neva*, 1991, no. 4, pp. 183–190.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Багдасарян Вардан Эрнестович – доктор исторических наук, профессор, декан факультета истории, политологии и права Московского государственного областного университета; e-mail: vardanb@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Vardan E. Bagdasaryan – Doctor of Historical sciences, Professor, Dean of the Faculty of History, Political Science and Law, Moscow Region State University; e-mail: vardanb@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Багдасарян В. Э. Н. К. Крупская в фокусе борьбы в советской педагогике 1920-х – 1930-х годов: уроки истории для формирования стратегии политики в сфере образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. 2019. № 2. С. 8–19.

DOI: 10.18384/2310-676X-2019-2-8-19

FOR CITATION

Bagdasaryan V. N. K. Krupskaya in the Context of Conflict in Soviet Pedagogy in the 1920s – 1930s: History Lessons for Forming the Strategies of Educational Policy. In: *Bulletin of the Moscow Regional State University. Series: History and Political Sciences*, 2019, no. 2, pp. 8–19.

DOI: 10.18384/2310-676X-2019-2-8-19