



## ПРИЗРАК ПЕДОКРАТИИ В ТЕАТРЕ МАРИОНЕТОК: О ШКОЛЬНОМ САМОУПРАВЛЕНИИ И ГРАНИЦАХ ДЕТСКОЙ АГЕНТНОСТИ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

*Кирилл Александрович Маслинский*

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
16 ул. Союза Печатников, Санкт-Петербург, Россия  
Институт русской литературы (Пушкинский дом) РАН  
4 наб. Макарова, Санкт-Петербург, Россия  
kmaslinsky@pushdom.ru

**А н н о т а ц и я:** 1920-е гг. в Советской России известны как период беспрецедентного роста автономии детей в разных областях общественной жизни. Сюда можно отнести принятое Наркомпросом в 1918 г. решение о введении детского самоуправления в единой трудовой школе. Эта радикальная идея, распространенная на все школы страны, за последующее десятилетие быстро деградировала к гораздо более умеренной педагогической позиции, реализовавшейся в наборе непритязательных повседневных практик, прежде всего собраниях и дежурствах. В этой статье эволюция идеи и практик самоуправления анализируется на основании опубликованных и архивных источников, в которых содержатся описания практик и высказывания педагогов, учителей и школьников о школьном самоуправлении. Анализ аргументов в пользу расширения или ограничения детской агентности в самоуправлении показывает, что учителя восприняли введение самоуправления как наступление на собственный авторитет и что среди педагогов существовал широкий консенсус о необходимости контролировать детскую агентность, прежде всего в принятии решений. Противоречие между декларациями о детской самостоятельности и необходимостью контроля со стороны педагога снималось за счет апелляции к педагогическому мастерству, позволяющему сделать манипуляцию детьми незаметной.

**К л ю ч е в ы е с л о в а:** агентность детей, школьное самоуправление, Советская Россия.

**Д л я с с ы л о к:** Маслинский К. Призрак педократии в театре марионеток: о школьном самоуправлении и границах детской агентности в первые годы советской власти // Антропологический форум. 2020. № 45. С. 50–74.

**d o i:** 10.31250/1815-8870-2020-16-45-50-74

**U R L:** <http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/045/maslinsky.pdf>

---

## ANTROPOLOGISCHESKIJ FORUM, 2020, NO. 45

### THE GHOST OF PEDOCRACY IN THE PUPPET THEATER: ON SCHOOL SELF-GOVERNMENT AND THE SUBJECTIVITY OF CHILDREN IN THE FIRST DECADES OF SOVIET POWER

*Kirill Maslinsky*

National Research University Higher School of Economics  
16 Soyuz Pechatnikov Str., St Petersburg, Russia  
Institute of Russian Literature (Pushkinskij Dom), Russian Academy of Sciences  
4 Makarova Emb., St Petersburg, Russia  
kmaslinsky@pushdom.ru

**A b s t r a c t:** In Soviet Russia, the 1920s are known as a period of an unprecedented growth of the autonomy of children in various aspects of social life. One example is the decision of the Narkompros to introduce student self-government in the Unified Labor School in 1918. When raised to a national scale, the initial radical idea rapidly degraded over the following decade into a much more moderate pedagogical position that was implemented in a set of unimpressive everyday practices, predominantly meetings and duty rosters. By analyzing published and archival sources that contain evidence and opinions presented by pedagogues, teachers and students, this article traces the evolution of the idea and practices of student self-government in early Soviet Russia. The analysis of arguments in favour of expanding or limiting the agency of children in the context of self-government shows that teachers perceived the introduction of the self-government as an attack on their authority; a broad consensus existed among teachers on the necessity to control children's agency, primarily in terms of their decision-making. A contradiction between the declared independence of children and the requisite teacher's control was resolved by an appeal to pedagogical mastery that made it possible to render invisible the teacher's manipulative behaviors.

**Key words:** children's agency, student self-government, Soviet Russia.

**To cite:** Maslinsky K., 'Prizrak pedokratii v teatre marionetok: o shkolnom samoupravlenii i granitsakh detskoj agentnosti v pervye gody sovetsoj vlasti' [The Ghost of Pedocracy in the Puppet Theater: On School Self-government and the Subjectivity of Children in the First Decades of Soviet Power], *Antropologičeskij forum*, 2020, no. 45, pp. 50–74.

**d o i:** 10.31250/1815-8870-2020-16-45-50-74

**U R L:** <http://anthropologie.kunstkamera.ru/files/pdf/045/maslinsky.pdf>



**Кирилл Маслинский**

## **Призрак педократии в театре марионеток: о школьном самоуправлении и границах детской агентности в первые годы советской власти**

1920-е гг. в Советской России известны как период беспрецедентного роста автономии детей в разных областях общественной жизни. Сюда можно отнести принятое Наркомпросом в 1918 г. решение о введении детского самоуправления в единой трудовой школе. Эта радикальная идея, распространенная на все школы страны, за последующее десятилетие быстро деградировала к гораздо более умеренной педагогической позиции, реализовавшейся в наборе неприятных повседневных практик, прежде всего собраниях и дежурствах. В этой статье эволюция идеи и практик самоуправления анализируется на основании опубликованных и архивных источников, в которых содержатся описания практик и высказывания педагогов, учителей и школьников о школьном самоуправлении. Анализ аргументов в пользу расширения или ограничения детской агентности в самоуправлении показывает, что учителя восприняли введение самоуправления как наступление на собственный авторитет и что среди педагогов существовал широкий консенсус о необходимости контролировать детскую агентность, прежде всего в принятии решений. Противоречие между декларациями о детской самостоятельности и необходимостью контроля со стороны педагога снималось за счет апелляции к педагогическому мастерству, позволяющему сделать манипуляцию детьми незаметной.

Ключевые слова: агентность детей, школьное самоуправление, Советская Россия.

В конце прошлого века среди исследователей детства стала распространяться установка на смену исследовательской оптики: рассматривать ребенка не только как объект воспитания, инкультурации, социализации, но и как агента, совершающего социально значимые действия и в какой-то степени формирующего социальную реальность [Qvortrup et al. 1994]. Эта риторика сначала быстро набрала популярность, но вскоре оказалась дискуссионной. Одна из обсуждавшихся в этой дискуссии категорий — агентность детей. Помимо чисто методологических сложностей, связанных с реконструкцией агентности по разным источникам, были проблематизированы политические презумпции, на которых базируется категория агентности. Так, идея агентности исходит из отнюдь не универсальной либеральной модели автономного субъекта, а набор форм поведения, которые расцениваются как проявления агентности, носит явно этноцентрический характер [Ruddick 2007; Lancy 2012; Holloway, Holt, Mills 2019]. Впрочем, при всей справедливости этой критики не так очевидно,

**Кирилл Александрович Маслинский**  
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» / Институт русской литературы (Пушкинский дом) РАН, Санкт-Петербург, Россия  
kmaslinsky@pushdom.ru

есть ли консенсус относительно альтернативной исследовательской программы. Продуктивно ли, обклеив термин «агентность» соответствующими оговорками, продолжать расширять круг феноменов, толкуемых как проявление активной позиции ребенка? Или же следует вернуть статус-кво в исследования детства, отказавшись от поисков политизированной и в чем-то иллюзорной агентности?

Политическая природа категории агентности в применении к детям хорошо видна, если сопоставить академическую дискуссию с историческими контекстами, в которых дети как социальная группа оказывались предметом политической игры. В этом отношении хорошо известен раннесоветский период. На первом этапе своего существования советская власть ставила задачу формирования нового человека и в то же время была крайне враждебна и подозрительна по отношению к сформировавшимся в царскую эпоху и нелояльным новой власти взрослым. Детей же большевики были склонны рассматривать как «чистый лист», группу, в наибольшей степени податливую социальной инженерии [Балашов 2003: 22]. Рассчитывая на лояльность, новая власть совершила некоторые политические шаги, которые можно было бы назвать «сделкой с детьми» — предоставление им несколько большей агентности. В правовом отношении это ярче всего проявилось в семейном законодательстве, расширившем возможности детей получить независимость от родителей, хотя на практике вряд ли произошли существенные изменения [Kelly 2007: 62–65]. Если же рассмотреть распределение материальных ресурсов, то очевиден низкий приоритет детей на фоне более актуальных задач удержания власти [Livschiz 2007: 46]. Основное действие разворачивалось на уровне пропагандистской риторики.

В первое десятилетие существования советского государства в публичном дискурсивном пространстве тут и там образы детей возникали в несвойственных им раньше ролях социальных акторов. Одним из узнаваемых образов эпохи стал плакат Алексея Комарова «Митинг детей» (1923), на котором едва годовалые младенцы выступают с трибуны и держат плакаты с требованиями здоровых родителей и чистых пеленок. Комментируя парадоксальный сюжет этого плаката (голос и политические высказывания вложены в уста детей, еще не умеющих говорить), Сара Вельд использует метафору детей как марионеток в этой политической драме. Тем самым она подчеркивает обратный эффект: взрослые здесь не только не дали голоса детям, но и хуже того — узурпировали голос ребенка [Weld 2014: 11–12]. Метафора марионеток представляется здесь не случайной, поскольку она, как мы увидим ниже, созвучна и дискурсу современников этого плаката, и основному тезису

данной статьи: политические заявления о признании агентности детей (в какой-либо в широком смысле политической сфере) закономерно оборачиваются тем, что манипуляция детьми в этой сфере подвергается нормализации как в дискурсе, так и на практике.

Одной из сфер, в которых большевики, придя к власти, пытались пойти на «делку с детьми», стало школьное образование. Начиная уже с ноября 1917 г. Наркомпрос стал делать определенные политические шаги, направленные на расширение детской агентности на практике. Первым стало введение представителей учащихся в педагогические советы [Балашов 2003: 108]. Затем последовали декрет Наркомпроса об учреждении школьного самоуправления и ряд мер, принятых в этом же направлении на протяжении последующего десятилетия. Идея самоуправления для российской педагогической общественности этого периода ассоциировалась в первую очередь с международным движением реформаторской, или так называемой «новой», педагогики, на которую советские реформаторы образования во многом ориентировались как в плане содержания и методов преподавания, так и в организационном плане [Mchitarjan 2015]. Детское самоуправление вошло в советские декреты о трудовой школе в обойме демократических инноваций реформаторской педагогики (например, об отмене домашних заданий в Германии см.: [Gill, Schlossman 1996]). Наркомпрос выступил, таким образом, инициатором распространения практик самоуправления далеко за пределы узкого сообщества сторонников свободной педагогики, занимавшихся этой темой в 1910-е гг. Более широкая педагогическая общественность восприняла нововведение как в первую очередь политический шаг («уступка духу времени») [Об организации 1918: 25].

Это спровоцировало большую педагогическую дискуссию о школьном самоуправлении, продолжавшуюся на протяжении 1920-х гг. Именно эта дискуссия будет предметом анализа в статье. Рассматривая, какие аргументы выдвигали педагоги для обоснования или осуждения конкретных повседневных практик, связанных с самоуправлением, как развивалась их полемика и к какому практическому исходу привела, я хочу вывести академическую дискуссию о применении категории агентности к детям на метауровень. Иными словами, моя задача — выявить некоторые социальные и дискурсивные механизмы, управлявшие реакцией на обсуждение границ детской агентности.

Материалом для анализа послужили два рода источников. Первый — публикации по вопросам школьного самоуправле-

ния в центральной и региональной педагогической периодике, а также отдельные брошюры. Эти публикации можно подразделить на три вида: статьи педагогов-теоретиков, обсуждавших, каким должно и каким не должно быть школьное самоуправление; статьи директоров и учителей школ, излагавших собственный опыт организации самоуправления; и более редкие и более интересные статьи внешних наблюдателей, включая инспекторов и исследователей, описывавших обнаруженные ими практики самоуправления в школах. Все три типа авторов несомненно пристрастны в отборе тех практик, которые они считали нужным обнаружить или скрыть, часто с резко поляризованными оценками. Второй род источников — протоколы заседаний педагогических советов школ этого периода, позволяющие оценить, насколько центральная политика и дискуссии воплощались в повседневной практике рядовых школ на местах. Для этой цели я обратился к фонду Лодейнопольской мужской гимназии, преобразованной в единую трудовую школу<sup>1</sup>.

Школьное самоуправление в первое десятилетие советской власти не было однородным ни во временном, ни в пространственном измерении. Вряд ли есть основания считать, что позиция Наркомпроса была определяющей. После начальных шагов, установивших школьное самоуправление как институт, действия Наркомпроса по организации самоуправления становятся яркой иллюстрацией к излюбленному тезису Ларри Холмса о том, что в управлении советским образованием политика следовала за практикой (*policy followed practice*) [Holmes 1989; 1991: 69–82]. Поэтому для включения дискуссии о школьном самоуправлении в контекст необходимо дать краткий очерк видоизменения практик самоуправления на протяжении 1920-х гг.

В 1918 г. в официальных заявлениях Наркомпроса, равно как и в педагогической литературе, самоуправление школьников отчетливо противопоставлялось дореволюционной системе репрессивной дисциплины в школе. Введение самоуправления в единой трудовой школе было четко ассоциировано с идеей решить проблему дисциплины совершенно новым — свободным образом, чтобы дети дисциплинировали себя сами, вместо того чтобы устраивать полицейский надзор за ними. Это позиционировалось не меньше чем смена дисциплинарной парадигмы в школе.

<sup>1</sup> Центральный государственный архив Санкт-Петербурга (далее — ЦГА СПб), фонд Р-787. Этот фонд удобен тем, что документальные источники, включая протоколы педсоветов, сохранились практически без пробелов за первое послереволюционное десятилетие.

*Педагогический персонал, в свое время несомненно много потративший времени и забот на организацию школьного управления, теперь сторицей вознаграждается достигнутыми результатами: нет трепки нервов, нет боязни за эксцессы, за организованный подрыв дисциплины, как это было в старой школе, где дисциплина носила полицейский характер и насаждалась страхом, сыском, наказаниями, вызывая жгучую ненависть к учащим и школе, разделяя учащихся и учащихся на два враждебные лагеря [Ильин 1918: 17].*

С этой точки ведет отсчет довольно нелинейная и непростая история практик самоуправления в советских школах. Начинается все с нескольких формальных шагов. Самый заметный, определенный и действительно имевший последствия в школах на местах, — введение представителей от учащихся в школьные советы. Дети появились на общих заседаниях с педагогами<sup>1</sup>. Один из дискуссионных вопросов, обсуждаемых в связи с этой инновацией, — следует ли детям давать право совещательного или решающего голоса в школьных советах [Об организации 1918: 3].

Огромное внимание и любовь к разного рода собраниям, в том числе детским, были признаком первых послереволюционных лет. Именно собрание школьников воспринимается как прототипический орган и форма существования самоуправления. Причем дискуссионным становится вопрос, следует ли педагогу давать право совещательного или решающего голоса на детских собраниях [Пистрак 1923: 168]. Высокий статус собраний и значение собрания как одной из форм социального обучения (включая навыки выступления и ведения протокола) хорошо прослеживаются по содержанию школьных учебников и букварей 1920-х гг., в которых протокол использовался и как одна из форм обучения письму [Баранникова, Безрогов 2011]. Собрания с детьми проводятся на всех возрастных уровнях, вплоть до детского сада. Например, в 1922 г. воспитатель детского сада публикует отчет об успехах самоуправления в группе пятилетних детей, где живо описывает и собрания [Сергеева 1922]. Одной из форм детских собраний, входящих в круг практик самоуправления, становятся товарищеские суды школьников, на которых разбираются дисциплинарные случаи. Появление в раннесоветской действительности практики школьных судов подкреплялось, с одной стороны, известными историческими и современными образцами из европейских школ,

---

<sup>1</sup> В Лодейнопольской школе уже с 1918 г. в списке присутствующих во всех протоколах школьного совета фигурирует по две фамилии «представителей от учащихся» [ЦГА СПб. Ф. Р-787. Оп. 1. Д. 1].

которые широко цитировались в дореволюционной и советской педагогической печати (см., например: [Самоуправление в школах 1912; Ильин 1918; Крупская 1918; Спасская 1918]), а с другой стороны — распространением товарищеских судов во взрослой среде [Sieglebaum 1992].

Часть практик, составляющих новый институт «самоуправления», более традиционны и даже напрямую заимствуются из дореволюционной школы. В частности, так формой самоуправления стали дежурства, с тем отличием, что если раньше дежурных назначал классный наставник, то в единой трудовой школе дежурных стали выбирать сами дети демократическим путем, а педагоги позиционировали это как элемент школьного самоуправления.

В период 1920–1923 гг., как кажется, достигается максимальный уровень автономии детей в школьном самоуправлении за весь раннесоветский период. Впрочем, это происходит далеко не повсеместно и в наибольшей степени характерно для детских колоний: в закрытых сообществах детей, оторванных от семьи, такие эксперименты были наиболее удобны и эффективны<sup>1</sup>. Образность и сюжетный ряд самоуправления в детских колониях хорошо известны по литературным текстам эпохи: «Республика ШКИД» Г. Белых и Л. Пантелеева и «Педагогическая поэма» А.С. Макаренко. Именно по опыту детских колоний в педагогической печати были представлены образцы разработанных систем самоуправления, в том числе имевшие собственную законодательную базу — от сводов правил до полноценных конституций [Ивановский 1923; Из истории 1923; Конституция самоуправления 1923; Кудыбов 1923; Познанский 1923; Соловьев 1923]. Много обсуждаются дисциплинарные практики самоуправления, включая разнообразные состоящие из детей следственные и дисциплинарные комитеты и товарищеский суд, описаны многочисленные случаи, в которых дети назначают и исполняют наказания в отношении своих товарищей. Мнения педагогов о приемлемости этих практик разделяются [Иванов 1922; Клодт 1923; Крупенина 1923; Иорданский 1924].

Среди свидетельств высокого уровня агентности детей в хозяйственных и дисциплинарных вопросах встречаются упоминания об «уродливых явлениях» [Об организации 1918: 26], когда детская агентность переходила допустимые с точки зрения

<sup>1</sup> Образцами практик ученического самоуправления в европейской педагогике выступали прежде всего учебные заведения, в которых дети проживали постоянно (интернаты, пансионы, колонии для несовершеннолетних преступников) [Самоуправление в школах 1912: 49; Good 1945: 117].

педагогов границы. Обычно конкретные формы таких явлений скрыты фигурой умолчания, хотя в историографии описаны ситуации, в которых учком имел собственную машинистку и печать и напрямую взаимодействовал с отделом образования [Рожков 2016: 74–86]. Дети, пытающиеся распорядиться школой, были жупелом для педагогов, рефлектирующих опыт школьного самоуправления первых послереволюционных лет. В 1923 г. количество публикаций на эту тему достигло пика, и этот момент можно считать точкой рефлексии форм и практик, когда смысл дискуссии виделся в том, чтобы решить, каким должно и каким не должно быть самоуправление [Тезисы 1923]. Примечательно, что после 1924 г. распространение некоторых практик резко изменяется. Практически сразу перестают упоминаться товарищеские суды с дисциплинарными функциями, почти полностью уходит из поля обсуждения вопрос о праве голосования школьников для принятия решения. После 1924 г. в педагогической печати почти не найти описания примеров ситуаций, когда дети назначали бы наказания своим товарищам. По всей видимости, агентность идет на спад.

В 1924–1926 гг. Наркомпрос продолжает и по существу впервые эффективно производит давление на массовые школы с целью внедрения школьного самоуправления<sup>1</sup>. Циркуляры достигают региональных школ и обсуждаются на педсоветах, самоуправление отражается в отчетах школы и оценивается при инспекциях<sup>2</sup>. К этому моменту уже сложился круг практик самоуправления, которые кажутся приемлемыми повсеместно. Во-первых, в школьном совете все еще есть представители учащихся. Общешкольные собрания, процедуры выборов и всевозможные комиссии стали частью школьной повседневности. В этот период школьные ученические собрания уже вряд ли используются для решения организационных вопросов и все больше приобретают дисциплинарную функцию, т.е. проводятся для того, чтобы обсуждать плохое поведение школьников (хотя они уже не называются судами). Во-вторых, дежурство в школьных документах занимает чуть ли не центральное место как форма самоуправления, поскольку это удобный и наследующий дореволюционным школьным традициям

---

<sup>1</sup> После критики со стороны уездного отдела образования за отсутствие самоуправления в 1923 г. в Лодейнопольской школе в октябре 1924 г. на педагогическом совете выступает ученик с докладом о целях и задачах школьного самоуправления, педагоги приветствуют новое школьное самоуправление под руководством комсомола и обещают ему поддержку. В ноябре-декабре того же года обсуждается введение самоуправления в 1 ступени. В апреле 1926 г. на педсовете обсуждаются скромные успехи самоуправления: «Егорова — Как дети относятся к самоуправлению? — Большой сознательности нет, но постепенно они втягиваются в нее» [ЦГА СПб. Ф. Р-787. Оп. 1. Д. 13. Л. 30, 32об.; Д. 29. Л. 6, 9об., 12об.; Д. 39. Л. 36–37об.].

<sup>2</sup> В марте 1925 г. Ленгубоно распространяет циркуляр о школьно-ученическом самоуправлении и пояснения к нему [ЦГА СПб. Ф. Р-2552. Оп. 1. Д. 2079].



способ организовать самообслуживание, учет и гигиену среди детей<sup>1</sup>.

Второй точкой рефлексии можно назвать 1927 г., когда произошел очередной всплеск публикаций на тему школьного самоуправления. В дополнение к публикациям учителей-практиков, осмысляющих свой опыт, появляются обобщающие публикации педагогов и несколько обобщающих работ, основанных на анкетных опросах школьников о самоуправлении [Рубинштейн 1925; А.К. 1927; Петров 1927; Ильина 1928; Познанский 1928; Тыжнов 1928]. Такой всплеск мог быть отчасти спровоцирован чиновниками Наркомпроса, стремившимися оценить, что происходит со школьным самоуправлением в практике массовых школ. Главный вопрос, который они задают: а было ли вообще школьное самоуправление или это все сплошная имитация? Большинство обобщений оказываются критическими. По обзорам отчетливо видно, что обозначились границы сферы, в которой самоуправление детей ни у кого не вызывает возражений: дисциплина, учет, самообслуживание. Однако закрепившиеся в массовой школе практики совершенно дискредитируют изначальную идею, ради которой вводилось школьное самоуправление, и к концу НЭПа это было и особенно очевидно, и все еще возможно открыто признать в печати.

*Сплошь и рядом получается так, что в сущности самоорганизации развивают у учащихся чувства и жизненные установки на коллектив и товарищей, противоположные тем, которые выдвигаются советской педагогикой. Это происходит особенно часто тогда, когда детские самоорганизации включают в себя главным образом дисциплинарно-учетные функции [Ильина 1928: 67].*

После 1926 г. и до конца 1920-х гг. практики школьного самоуправления меняются постепенно. По-прежнему занимают свое место дежурства. Вводится дифференциация формы самоуправления для школ 1 и 2 ступени. Постепенно происходит унификация форм самоуправления во всех школах. Продолжается нащупывание работающих на практике удобных способов использования самоуправления для решения дисциплинарных задач, в частности дисциплинирование плохо ведущих себя учеников переносится на классные собрания с общешкольных [Ельяшук 1927: 141; Перфилов 1928: 60; Белоусов 1933: 74]. Самое существенное изменение связано с установкой на интегра-

<sup>1</sup> В Лодейнопольской школе в январе 1926 г. в отчете на педагогическом совете о работе самоуправления в двух группах говорилось: «Самоуправление в классе до сих пор выливалось в форму очередных классных дежурств»; «Самоуправление имеется в виде классных дежурств» [ЦГА СПб. Ф. Р-787. Оп. 1. Д. 39. Л. 2–3].

цию пионерии и комсомола в школу, в эти годы еще очень далекой от реальности<sup>1</sup>. Тем не менее давление Наркомпроса, направленное на увеличение роли пионерии, спровоцировало двоевластие пионерии и самоуправления в функции дисциплинарного регулирования детей, в ряде школ вылившиеся в открытые конфликты [Livschiz 2007: 110–112]. С уходом Луначарского с поста наркома просвещения в 1929 г. тема школьного самоуправления будет окончательно свернута. Это отчетливо прослеживается по количеству публикаций о школьном самоуправлении, учтенных в Педагогической библиографии [Педагогическая библиография: 1924–1930 1967; Педагогическая библиография: 1931–1935 1970]: в начале 1930-х оно резко падает, и к 1935 г. не обнаруживается ничего, кроме очень скучных методичек.

Объединение высказываний о школьном самоуправлении, опубликованных на протяжении более десяти лет, в одну «дискуссию», естественно, довольно условно. Однако этот ход, с одной стороны, позволяет выявить устойчивые позиции, сохраняющиеся на протяжении всего периода, а с другой — проследить эволюцию этих позиций.

Идея полноценной детской автономии в принятии решений в школе была устрашающей для педагогического сообщества, даже для апологетов самоуправления. Еще в 1918 г. в тезисах об автономной школе Петроградского учительского союза было дано осторожное предупреждение, что «самоуправление должно быть проникнуто товарищеским духом и не вести к замене служебного авторитета учителей автократией учеников»<sup>2</sup> [Организация автономной школы 1918: 84]. Те, кто позднее оглядывался на опыт первых лет революции, когда автономия детей в некоторых случаях могла оказаться достаточно высокой, характеризовали эти эпизоды как имеющие «безусловно педократический привкус» [Ивановский 1923: 25] и с сожалением говорили о том, как «учитель добровольно сжигал свой авторитет» [Педколлектив 1927: 37]. На фоне этих опасений педагоги стремились нащупать дискурсивный путь, позволявший им оправдать сохранение дисбаланса власти в школе в пользу учителей, сохранив при этом лицо и предложив приемлемую модель детского самоуправления.

---

<sup>1</sup> Из отчетов о работе самоуправления в Лодейнопольской школе в 1926 г.: «Увязка самоуправленческой работы с пионер-отрядом слаба»; «Чепыгин: Роль пионеротряда в самоуправлении? — Никакой роли в этой работе пионер-отряд не играет; нет внутренней связи» [ЦГА СПб. Ф. Р-787. Оп. 1. Д. 39. Л. 2, 37об.].

<sup>2</sup> Примечательно, что эта формула представляет собой дословно заимствованное положение 11 из перевода доклада Штейнеке «Насколько можно улучшить и обновить отношения между школой и учениками предложенной д-ром Ферстером реформой школьного духа?», опубликованного в 1912 г. [Самоуправление в школах 1912: 122].

Если обобщить аргументы в поддержку расширения или ограничения автономии (и одновременно агентности) детей в школьном самоуправлении, сразу бросается в глаза крайняя однотипность аргументов за расширение. Все эти аргументы можно назвать, используя современный термин, технократическими. Все пишут об эффективности: когда самоуправление получается организовать хорошо, то дисциплина очень сильно налаживается.

*Действительно, ученическим организациям во многих случаях под руководством учителя удавалось достигать очень больших результатов в борьбе за крепкую сознательную дисциплину на уроке, на перемене и в столовой. Бригада, производившая обследование ШКМ Западной области, пишет: «Обследователи, посетившие десятки уроков, единодушно подчеркивают, что они не наблюдали ни одного случая, когда бы учитель отрывался от работы для установления порядка или даже для отдельных предупреждений. Сами учащиеся единодушно и резко реагируют на малейшие нарушения порядка товарищами. Хорошая дисциплина в классе и школе — установленная система» [Белоусов 1933: 73].*

Идея о дисциплинарной эффективности школьного самоуправления обсуждалась в дореволюционной педагогической печати в переводных работах, прежде всего немецких и швейцарских педагогов [Самоуправление в школах 1912], которые, в свою очередь, ссылаются в том числе на американский опыт школьных городов Уилсона Джилля [Ферстер 1914: 231–233]. Основные аргументы, приводившиеся в пользу самоуправления с точки зрения дисциплины, заключались в том, что дети с большей готовностью подчиняются тем правилам, в установлении которых они участвовали, и что делегирование детям контроля над товарищами освобождает учителя от утомительного мелкого дисциплинарного регулирования [Самоуправление в школах 1912: 63–69, 81]. Распространение этих идей в России происходило во многом благодаря пересказам и описаниям отечественных авторов, перекочевавшим затем и в советскую печать [Ильин 1918; Крупская 1918; Спасская 1918; Самоуправление в трудовой школе 1924]<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Идея использовать самоуправление в целях налаживания дисциплины имела весьма широкое международное хождение в педагогике, не ограниченное рамками «новой педагогики» конца XIX — начала XX в. Кооперация детей использовалась как дисциплинарный ресурс и в более традиционных педагогических системах, например в католических школах в Англии [Saraglini 2003]. Влияние «новой педагогики» могло выходить далеко за географические и хронологические рамки своего европейского ядра. Так, благодаря влиянию и визиту Дьюи практики самоуправления распространились в некоторых школах Китая, причем во второй половине 1920-х гг. они приобрели отчетливо дисциплинарную направленность [Culr 1998]. В Швеции во второй половине XX в. дисциплинарная эффективность использовалась в качестве аргумента при введении самоуправления [Ландаль 2015].

Аргументация в пользу ограничения агентности более разнообразна. Прежде всего можно выделить группу психологических аргументов, апеллирующих к представлениям о возможностях ребенка соответствующего возраста. В частности, одним из аргументов для критики товарищеского суда выступало указание на жестокость детей, когда они, назначая наказания своим товарищам, могут быть очень нечувствительны. Вместе с тем они незрелы: дети непоследовательны, они не выполняют собственных решений, сбиваются на середине собрания на какие-то отвлеченные темы и т.п.

*Между тем на деле получалось не то. Когда дети предоставлялись самим себе, у них получалась безалаберщина, они недостаточно вдумчиво относились к поступкам товарищей, нередко выносили «жестokie» постановления, случалось, постановления не выполнялись, значение суда, таким образом, дискредитировалось [Кудыбов 1923: 105].*

Таким образом, детей в конечном итоге критикуют за то, что они не имеют педагогических соображений — получая агентность, они не становятся при этом педагогами ни в психологическом плане, ни в организационном. Другую группу составляют социальные аргументы. Нередко возникают указания на свойственные детям порицаемые формы поведения («детские социальные пороки») — драки, воровство и ругань. Главными источниками социальных пороков детей в глазах советских педагогов были семейное воспитание (особенно в сельской местности) и дурное влияние улицы [Гельмонт 1927: 12].

Однако, несмотря на приводимые аргументы за и против детской агентности, среди педагогов всех направлений в 1920-е гг. существовал удивительно стройный консенсус относительно границ самостоятельности детей в школьном самоуправлении. Все педагоги в той или иной форме предлагают в качестве решения руководимую, или спровоцированную, агентность.

*Драки, воровство, ругань, отсутствие дисциплины при занятиях — невольно требуют вмешательства, и дело учителя опять-таки вызвать в ребенке стремление самому направить свою жизнь в правильное русло, обратив его внимание на ненормальные явления [Самоуправление в трудовой школе 1924: 19; выделено мною. — К.М.].*

В этой цитате очень показательна модель каузирования: стремление необходимо вызвать педагогу, но оно должно стать собственным стремлением ребенка. Эта модель укладывается в общую картину трансформации подхода к дисциплине в реформаторской педагогике первой трети XX в.: переход от регуляции внешних форм поведения к регуляции внутренней жизни ре-

бенка (структуры мотиваций, склонностей и т.п.), который Людвиг Понгратц охарактеризовал в рамках парадигмы дисциплинарной власти Фуко как переход к мягким формам контроля [Pongratz 2007: 35–38].

Здесь мы видим тонкую, даже диалектическую грань между объективацией и субъективацией ребенка, и именно это видение является общим каноническим ответом педагогов на вопрос о том, как следует управлять детской агентностью. Эту грань можно четко проследить по ряду противопоставленных терминов, которые выстраиваются в риторические конструкции, показывая некий «средний путь», пролегающий между крайностями полного детского самоуправления (автократии, педократии) и полного педагогического контроля. Так, противопоставляется самоуправление и самоуправство: «Самоуправление учащихся ни в коем случае не должно доходить до самоуправления <...> все собрания, постановления и действия этой организации должны совершаться с ведома педагогического совета» [Ильин 1918: 24]. Языку правовых действий противопоставлен термин *инициатива*. В обзоре по материалам анкетного опроса детей о самоуправлении приведен пример высказывания, в котором школьники говорят о своем праве выносить вопросы для обсуждения на собрании. Показательно, как даже цитируя «голоса детей», педагог стремится заглушить их<sup>1</sup>, предлагая свою интерпретационную рамку и заодно отказывая детям в политическом праве определять повестку заседания: «Речь здесь, конечно, не о “вопросах для обсуждения”, а о том, что задача педагога вызывать, поощрять и развивать инициативу детей, содействовать росту самостоятельности детского коллектива» [Петров 1927: 52]. Правильное педагогическое поведение в отношении детского самоуправления определяется через движение от *подавлять* к *содействовать*: «Обязанность учителя всячески содействовать организации школьного самоуправления и его наиболее рациональному проведению. Однако он должен предоставлять учащимся полную самостоятельность и стараться не подавлять их своим авторитетом» [Самоуправление в трудовой школе 1924: 4].

Если рассмотреть, как формулируются поведенческие границы детской автономии в области школьного самоуправления, оказывается, что они очень вариативны и сильно меняются со временем. В масштабах всего периода дискуссии 1920-х гг. мне удалось обнаружить только две довольно тривиальные константы. Все педагоги были согласны с тем, что, во-первых, дети могут

<sup>1</sup> Сюю Руддик предлагает очень удачное обозначение для подобного способа обращения взрослых с «детским голосом» — чревовещательный дискурс (*ventriloquist discourse*) [Ruddick 2007: 12–13].

самостоятельно выбирать себе дежурных, и, во-вторых, нельзя разрешать детям проводить собрания и принимать решения без присутствия взрослых<sup>1</sup>. Дискуссионным был вопрос о степени и характере участия взрослых на детских собраниях и праве голоса, но вопрос о присутствии никогда не подвергался сомнению.

По имеющимся в литературе описаниям школьных собраний можно заключить, что к концу 1920-х гг. сформировалась определенная практика присутствия учителя — на задней парте.

*Под прикрытием самоуправления приняло такие формы: учитель — руководитель, наставник, повелитель, «старший товарищ», который может созывать общие собрания учеников без их ведома и согласия, давать разрешение высказаться (хотя сидит и на задней парте, а не за председательским столом), задать вопрос, т.е. выполняет все функции «старшего товарища» [Тыжнов 1928: 97].*

Здесь видно, как идея самоуправления, в значительной части навязанная Наркомпросом, и форма собрания, подсказанная общим политическим духом эпохи, сложились в повседневную практику в массовой школе за пределами отдельных педагогических экспериментов. В рамках этой практики учитель занимает роль направляющего и организующего ход собрания. Тем не менее к этому моменту такое дирижирование детьми не стало нормой для всех. Те из учителей и наблюдателей, кому эта ситуация казалась проблематичной, приводят, что интересно, театральные метафоры.

*Перед нами встал вопрос, как быть дальше? Приходилось руководить детским судом, это в конце концов влекло за собой потерю детской самостоятельности и суд, как и другие органы детского самоуправления, превращался в орган, не только руководимый взрослыми, но и выполняющий исключительно **волю взрослых, дети и весь суд превращались в театр марионеток** [Кудыбов 1923: 105; выделено мною. — К.М.].*

Разговор о детском самоуправлении здесь переводится в термины, очень близкие дискурсу агентности. Автор видит проблему не в том, что у детей нет своей повестки, а в том, что у них нет своей воли, что и превращает суд в театр марионеток. Очень сходное впечатление фиксирует наблюдатель в 1931 г.:

*Умеем ли мы, однако, проводить детские собрания? Нет, мы детские собрания комкаем, проводим их игрушечно. Мне приходилось быть на многих детских школьных собраниях. Это*

---

<sup>1</sup> Единственный известный мне пример школы, в которой педагоги открыто утверждали, что допускают проведение собраний ученического самоуправления без своего участия, относится еще к дореволюционному периоду — гимназия Левицкой в Царском Селе [Иванова 2011].

были не собрания, а комедии. Выберут президиум, он «потеет», мало чего скажет, позади выбранных — учитель, который диктует каждый шаг, каждое слово. Получается как бы спектакль. Собрания под суфлера не удовлетворяют детей. Дети в колхозах и на предприятиях видят настоящие собрания, сравнивая их со своими, — и получается смешно [Лошман 1931: 60].

Для обоих наблюдателей проблемой оказывается очевидная искусственность ситуации и в конечном итоге лицемерие взрослых, и эта проблема не исчезает к концу 1920-х.

Выход из сложившегося противоречия между декларируемыми идеалами и сложившейся практикой школьного самоуправления, предлагавшийся педагогами 1920-х гг., оказывается очень интересным: часть участников дискуссии видят решение в увеличении правдоподобия самостоятельности детских собраний, а не в раскрытии истинной роли взрослых. И эта позиция также оказывается константной на протяжении всего периода:

*Остается добавить лишь, что **никакого явного открытого участия** в работе этих организаций учителя не принимают, за исключением общих собраний, где мы присутствуем всегда и обязательно [Багрецов 1924: 32; выделено мною. — К.М.].*

*Уж из самого слова «самоуправление» видно, что никто со стороны управлять ими или распорядиться в их делах не может. Дело учителя — растолковать, принять участие в собрании, если ребята позовут, словом, содействовать, где можно, и **руководить незаметно**, без навязывания, как говорится, тактично [Желоховцева 1929: 7; выделено мною. — К.М.].*

Педагоги здесь видят свою работу успешной тогда, когда они не диктуют детям каждый шаг, и в этом случае они и не ставят проблему детской агентности. Успех педагога достигается тогда, когда нити марионеток становятся незаметными.

Эволюцию в отношении к детской агентности в рамках дискуссии 1920-х гг. удобнее всего проследить, обратившись к анализу категории учительского авторитета. В начале периода авторитет жестко противопоставлен агентности детей.

*Самоуправление учащихся не осуществлено в достаточной мере потому, что ранее в нашей школе самоуправление учащихся вылилось в уродливые формы и вело за собой падение авторитета учащихся; теперь же, когда школа начинает более или менее строиться, необходимо прежде всего поднять авторитет учащихся, а потом постепенно вводить те или иные формы самоуправления учащихся [ЦГА СПб. Ф. Р-787. Оп. 1. Д. 13. Л. 30об.].*

Наряду с риторикой конфронтации между авторитетом и самоуправлением появляется идея о том, что правильно выстроенный авторитет, напротив, способствует кооперации с учениками в деле самоуправления.

*Больше всего споров вызвал пункт о предоставлении руководителям на общих собраниях только права совещательного, а не решающего голоса. Тут ясно чувствовалось, что представители тех домов, где отношения между взрослыми и детьми близкие и основаны на взаимном доверии, стоят за предоставление взрослым решающего голоса; там же, где эти отношения хуже — ребята не желают на это идти, понимая, однако, что совсем устранить взрослых они не могут (хотя, пожалуй, и не отказались бы от этого). Вопрос не был решен ни в какую сторону [Пистрак 1923: 168].*

Это одно из первых свидетельств инструментального понимания авторитета в рамках советской дискуссии о самоуправлении. По мере того как в середине 1920-х гг. Наркомпрос продолжал давить на массовые школы, требуя отчетов о работе самоуправления, учителя видели трудность в том, чтобы нащупать границы между своим авторитетом и детской агентностью, тот самый «средний путь»:

*Затем, нет резко очерченной позиции педагога в структуре самоуправления; часто он не знает, где по официальным статусам начинается его работа и где она кончается. Наконец, дети все же дети, и понятно, что они не могут выдержанно проводить свое самоуправление; для этого нужна привычка и опыт, чего нет почти у наших детей [ЦГА СПб. Ф. Р-787. Оп. 1. Д. 39. Л. 39об.].*

Процитированный документ свидетельствует о том, что к 1926 г. учителя на местах по-прежнему мыслят задачу организации самоуправления в терминах границы, которую следует провести между своим авторитетом и агентностью детей. Однако в официальных документах Наркомпроса о самоуправлении практически не говорится о роли и правах учителя — приходится проводить ее на основании обычного права<sup>1</sup>.

К концу периода в педагогической литературе складывается риторическая конструкция, указывающая на авторитет учителя, являющийся инструментом контроля детской агентности, как на залог успеха работы «театра марионеток» — успеха незаметного и плавного манипулирования детьми.

---

<sup>1</sup> Например, в инструктивном письме об организации самоуправления, распространенном Ленино-Губино циркулярно по школам в 1925 г., роль учителя кратко упоминается лишь в последнем абзаце и в очень размытых выражениях: «Роль педагога в деле установления и развития самоуправления мыслится как роль ответственного организатора» [ЦГА СПб. Ф. Р-2552. Оп. 1. Д. 2079].



*В этом классе очень сплоченный коллектив — авторитет учительницы Летуновской на должной высоте. Под ее руководством класс воздействовал на «П» и «К». На классном собрании, когда почти все выступили с осуждением их поступков, «П» и «К» переживали тяжелые минуты. Порицание коллектива товарищей на них подействовало сильнее, чем вызов ко мне или вызов родителей в школу. Они оба дали слово исправиться [Пчелкина 1940: 18].*

Несмотря на то что приведенный пример, строго говоря, выходит за рамки периода рассмотренной дискуссии, он тем не менее представляется ее закономерным результатом.

В заключение можно отметить, что инициатором расширения детской агентности в форме школьного самоуправления на все поле советской школы был Наркомпрос, который тем самым поставил учителей этих школ в позицию исполнителей. Учителя же, далеко не всегда поддерживавшие эту идею, переосмыслили ее на уровне своей повседневной культурной схемы. Такая культурная схема диктовала им, что детская агентность и их собственный школьный авторитет — это, на языке современной политологии, игра с нулевой суммой. Или, если использовать классический для фольклористики термин, принцип ограниченного блага [Foster 1965]. В их глазах чем больше расширялась детская агентность, тем больше сужался авторитет, и наоборот. Таким образом, введение самоуправления воспринималось учителями как прямое символическое наступление на их собственный авторитет. В этом можно найти объяснение тому, как в заданных Наркомпросом формах самоуправления они находили свой средний путь. Итак, дискурсивным результатом противоречия между административной необходимостью и внутренней неприемлемостью расширения детской агентности, перед которым оказались учителя, оказалась нормализация манипулятивного поведения. Примером может послужить «тактичное руководство», которое становится стереотипной фразой педагогической литературы в применении к детским собраниям уже с начала 1930-х и входит в широкий оборот к послевоенному времени. Успешные манипуляции должны были стать незаметными.

Историческим итогом эксперимента по введению самоуправления в советских школах в 1920-е гг. и связанного с ним обсуждения границ детской агентности оказалось распространение дисциплинарной модели (хорошо известной по канонической советской педагогике и школьной повседневности), в рамках которой учитель с помощью коллектива класса манипулирует отдельными детьми. Иными словами, предложенные Наркомпросом формы школьного самоуправления, которые

учителя считали наступлением на собственную агентность, были ими адаптированы для освоения еще одного способа объективации детей.

Необходимо оговориться, что советские педагоги не являются исключительным примером подобной перверсии идеи детской самостоятельности. Исследователи, проводившие критический анализ идеологии реформаторской педагогики конца XIX — начала XX в., связанной со стимулированием детской самостоятельности как в образовательной, так и в дисциплинарной сфере, показали, что потенциал к манипуляциям со стороны взрослых был частью скрытой повестки «новой педагогики», хотя чаще всего и не осознаваемой ее сторонниками. Так, установление поведенческих норм как следствие уклада всей школьной жизни открывает пространство для манипуляции, маскируя источник норм и снижая тем самым возможности индивидуального сопротивления [Pongratz 2007: 39]. Другой пример — проектный метод преподавания, предложенный последователями Дьюи и воспринятый также в советской школе 1920-х гг. Преподавание по методу проектов предполагает, что учитель является носителем скрытой повестки, состоящей в том, чтобы организовать учебный процесс так, что дети самостоятельно приходят к запланированным им целям<sup>1</sup> [Holt 1994: 80].

В ходе современной дискуссии об агентности много писалось о причинах того, почему говорить о детской агентности проблематично. Среди них были названы и такие, которые проблематичны не в силу того, что приводят к неправильной интерпретации исторического или антропологического материала, а в силу того, что при их использовании могут возникать побочные дискурсивные эффекты. Так, если использовать агентность как бинарную категорию или не прикладывать достаточных усилий к поиску разнообразных и многомерных свидетельств агентности детей, то это может лишь укрепить восприятие детей как «немых свидетелей» истории [Gleason 2016]. Модель автономного субъекта, на которой основана категория агентности, может приводить к переносу вины за негативные социальные эффекты на самих детей [Vandenbroeck, Bie 2006]. Более того, за пределами академического дискурса взрослые готовы признавать агентность детей только в том случае, если их по-

---

<sup>1</sup> Удивительно, насколько формулировки американских педагогов 1920-х гг., писавших о роли учителя в ходе обучения по методу проектов, подобны марионеточным метафорам советских педагогов, писавших о задачах учителя по организации школьного самоуправления: “It is essential that the teacher <...> be a tactful leader rather than a dictator, an engineer who gives momentum to the purpose by skilful maneuvers in the background, from which she appears only when needed” (цит. по: [Holt 1994: 80]).

ведение нормативно и с их точки зрения рационально, отказывая в агентности детям, включенным в социально не одобряемые активности [Bordonaro, Payne 2012]. Этот последний принцип кажется достаточно универсальным и отчетливо прослеживается в позиции советских педагогов, которые были готовы признавать агентность детей в школьном самоуправлении, только если действия детей соответствовали педагогическим ожиданиям.

Мне представляется, что по результатам анализа дискуссии о школьном самоуправлении в советской России 1920-х гг., хотя в ней и не использовалось слово «агентность», можно добавить к списку побочных эффектов еще один. Если возникает необходимость реализовать детскую агентность во «взрослых» институциональных формах и если агентность ребенка в этом контексте может быть воспринята как наступление на традиционный авторитет взрослого, находящегося в институциональном отношении с детьми в той или иной сфере, то это может привести к уже известному по историческому опыту результату — нормализации манипуляции детьми как в дискурсе, так и на практике.

#### Список сокращений

ЦГА СПб — Центральный государственный архив Санкт-Петербурга

#### Архивные материалы

- ЦГА СПб. Ф. Р-787. Оп. 1. Д. 1. Протоколы заседаний педагогического совета школы. 1918–1919 гг.
- ЦГА СПб. Ф. Р-787. Оп. 1. Д. 13. Протоколы заседаний президиума школьного совета. 1922–1923 гг.
- ЦГА СПб. Ф. Р-787. Оп. 1. Д. 29. Протоколы заседаний педагогического совета школы. 1924–1925 гг.
- ЦГА СПб. Ф. Р-787. Оп. 1. Д. 39. Протоколы заседаний школьно-педагогического совета. 1926 г.
- ЦГА СПб. Ф. Р-2552. Оп. 1. Д. 2079. Циркуляр Ленгубоно о самоуправлении в школах и об организации школьно-ученического самоуправления. 1925 г.

#### Источники

- А.К. О системе детской самоорганизации (в порядке обсуждения) // Просвещение Сибири. 1927. № 11. С. 51–55.
- Багрецов А. Из практики самоуправления в сельской школе I ст. // Народный учитель. 1924. № 9. С. 25–32.
- Белосов С. ДСУ и пионерорганизация в борьбе за качество учебы и сознательную дисциплину // Народный учитель. 1933. № 5. С. 71–76.

- Гельмонт А.* Очередные вопросы самоорганизации учащихся в связи с вопросом о дисциплине в школе // Просвещение на транспорте. 1927. № 2. С. 9–12.
- Ельяшук А.* Секционно-звеньевая система школьного самоуправления // Из опыта городской семилетки. М.; Л.: Гос. изд-во; Нар. ком. прос. РСФСР, 1927. С. 134–145.
- Желуховцева А.М.* Зачем нужно самоуправление в трудовой школе / Под ред. М.М. Пистрака. М.: Работник просвещения, 1929. 8 с. (Библиотека копейка. Вопросы воспитания, 6).
- Иванов В.* Чему учит нас опыт самоуправления учащихся // Трудовая школа. 1922. № 3. С. 43–57.
- Ивановский П.М.* Педагогическое значение самоуправления учащихся в школе // Вестник просвещения. 1923. № 2. С. 22–33.
- Из истории одной школы-коммуны // Сибирский педагогический журнал. 1923. № 1. С. 63–75.
- Ильин Н.Н.* Самоуправление учащихся в трудовой школе. М.: Журнал «Народный учитель», 1918. 96 с.
- Ильина М.* О воспитательном значении детских самоорганизаций // На путях к новой школе. 1928. № 7–8. С. 67–72.
- Иорданский Н.И.* Самоуправление учащихся в трудовой школе // Трудовая школа в свете истории и современности. Л.: Сеятель, 1924. С. 209–225.
- Клодт Е.* Опыт развития самоуправления в детской колонии союза сахарников // На путях к новой школе. 1923. № 7–8. С. 160–169.
- Конституция самоуправления алтайской губернской школы III-го интернационала // Сибирский педагогический журнал. 1923. № 1. С. 76–82.
- Крупенина М.* Дети о самоуправлении // Вестник просвещения. 1923. № 2. С. 50–55.
- Крупская Н.К.* Школьное самоуправление и школьная община. М: Лит. изд. отд. Нар. ком. по прос., 1918. 38 с.
- Кудыбов В.М.* Детское самоуправление в детдоме (из педагогической практики) // Сибирский педагогический журнал. 1923. № 3. С. 101–107.
- Лошман М.* О «мелочах» в школьной самоорганизации // На путях к новой школе. 1931. № 9. С. 60–61.
- Об организации учащихся // Петроградский учитель. 1918. № 11–12. С. 3–5.
- Организация автономной школы / Под ред. ВУС Петрогр. учит. союз. Пг.: Тип. «Воля народа», 1918. 103 с.
- Педагогическая библиография: 1924–1930. М.: Просвещение, 1967. Т. 1 / Под ред. В.А. Ильина и др. 772 с.
- Педагогическая библиография: 1931–1935. М.: Просвещение, 1970. Т. 2 / Под ред. Е.П. Андреева и др. 862 с.
- Педколлектив массовой школы Сергачевского уезда.* К вопросу о самоуправлении, дисциплине и «наказании» в массовой школе // Школа и жизнь. 1927. № 8. С. 31–40.

- Перфилов Н.* К вопросу о школьном самоуправлении (из практики таштыпской 9-ти летней школы хакасского окр.) // Просвещение Сибири. 1928. № 1. С. 57–62.
- Петров П.* Дети о своей самоорганизации (по учетным материалам 27-й школы-семилетки хоно) // Вестник просвещения. 1927. № 9. С. 50–53.
- Пистрак М.* Материалы по самоуправлению учащихся (доклад в ин-те коммунистического воспитания 12 мая 1923) // Вестник просвещения. 1923. № 5–6. С. 164–185.
- Познанский Н.Ф.* Спорные вопросы детского самоуправления // Вестник просвещения. 1923. № 2. С. 33–50.
- Познанский Н.Ф.* Школьники о недочетах своей самоорганизации // Нижневожский просвещенец. 1928. № 1. С. 35–42.
- Пчелкина Е.Ф.* Влияние коллектива на дисциплину учащихся // Опыт учителей отличников: по материалам 1-й науч.-пед. конф. учителей Челяб. обл., состоявшейся 28–30-го марта 1940 г. Челябинск: Челябингиз, 1940. С. 17–19.
- Рубинштейн М.М.* Социально-правовые представления и самоуправление у детей. М.: Право и жизнь, 1925. 183 с.
- Самоуправление в трудовой школе. Барнаул: Тип. Адм. отд. губернии, 1924. 25 с.
- Самоуправление в школах / Под ред. Г.Г. Зоргенфрея. СПб.: Образование, 1912. (Новые идеи в педагогике).
- Сергеева Г.* Самоуправление в детском саду (из практики одного детского сада) // Трудовая школа. 1922. № 3. С. 22–28.
- Соловьев М.* Самоуправление во 2-й загородной школе «Зайцево» // Вестник просвещения. 1923. № 5–6. С. 185–188.
- Спаская К.П.* Самоуправление учащихся. Пг.: Задруга, 1918. 53 с. (Б-ка для юношества).
- Тезисы о самоуправлении, принятые научно-педагогической секцией ГУСа // На путях к новой школе. 1923. № 2. С. 6–8.
- Тыжнов А.* Не только обучать, но и воспитывать // Просвещение Сибири. 1928. № 4. С. 97–98.
- Ферстер Ф.В.* Школа и характер: Морально-педагогические проблемы школьной жизни. СПб.: Газ. «Школа и жизнь», 1914. 331 с.

### Библиография

- Балашов Е.М.* Школа в российском обществе, 1917–1927 гг.: становление «нового человека». СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. 236 с.
- Баранникова Н.Б., Безрогов В.Г.* Старые перья рисуют новый мир: практики письма в начальной школе первых советских поколений // Маркарова Т.С., Безрогов В.Г. (ред.). «Букварь — это молот»: учебники для начальной школы на заре советской власти, 1917–1932 гг. М.: НПБ им. К.Д. Ушинского; Азимут; Торвант, 2011. С. 29–79.
- Иванова С.П.* Формирование правового поведения учащихся в учебных заведениях России во второй половине XIX — начале XX в. //

- Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2011. № 21. С. 47–53.
- Ландаль И.* История шведских ученических советов: послушание, сопротивление, капитуляция / Пер. Т. Эйдельман // Кукулин И., Майофис М., Сафронов П. (ред.). Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы. М.: НЛО, 2015. С. 495–518.
- Рожков А.Ю.* В кругу сверстников: жизненный мир молодого человека в советской России 1920-х годов. 2-е изд. М.: НЛО, 2016. 630 с. (Культура повседневности).
- Bordonaro L.I., Payne R.* Ambiguous Agency: Critical Perspectives on Social Interventions with Children and Youth in Africa // *Children's Geographies*. 2012. Vol. 10: Ambiguous Agency. P. 365–372.
- Caparrini B.R.* A Catholic Public School in the Making: Beaumont College during the Rectorate of the Reverend Joseph m. Bampton, sj (1901–1908), His Implementation of the “Captain” System of Discipline // *Paedagogica Historica*. 2003. Vol. 39: A Catholic Public School in the Making. No. 6. P. 737–757.
- Culp R.* Self-determination or Self-discipline? The Shifting Meanings of Student Self-government in 1920s Jiangnan Middle Schools // *Twentieth-Century China*. 1998. Vol. 23. No. 2. P. 1–39.
- Foster G.M.* Peasant Society and the Image of Limited Good // *American Anthropologist*. 1965. Vol. 67. No. 2. P. 293–315.
- Gill B.* “A Sin against Childhood”: Progressive Education and the Crusade to Abolish Homework, 1897–1941 // *American Journal of Education*. 1996. Vol. 105. No. 1. P. 27–66.
- Gleason M.* Avoiding the Agency Trap: Caveats for Historians of Children, Youth, and Education // *History of Education*. 2016. Vol. 45. Avoiding the Agency Trap. No. 4. P. 446–459.
- Good H.* Early Examples of Student Self-government // *Educational Research Bulletin*. 1945. Vol. 24. No. 5. P. 113–118.
- Holloway S.L., Holt L., Mills S.* Questions of Agency: Capacity, Subjectivity, Spatiality and Temporality // *Progress in Human Geography*. 2019. Vol. 43. No. 3. P. 458–477.
- Holmes L.E.* Soviet Schools: Policy Pursues Practice, 1921–1928 // *Slavic Review*. 1989. Vol. 48. No. 2. P. 234–253.
- Holmes L.E.* The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia, 1917–1931. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1991. 214 p.
- Holt M.* Dewey and the “Cult of Efficiency”: Competing Ideologies in Collaborative Pedagogies of the 1920s // *Journal of Advanced Composition*. 1994. Vol. 14. No. 1. P. 73–92.
- Kelly C.* Children’s World: Growing Up in Russia, 1890–1991. New Haven; L.: Yale University Press, 2007. 736 p.
- Lancy D.F.* Unmasking Children’s Agency // *AnthropoChildren*. 2012. Vol. 1. No. 2. P. 1–20.
- Livschiz A.* Growing Up Soviet: Childhood in the Soviet Union, 1918–1958: PhD / Stanford University. Stanford, CA, 2007. 1029 p.

- Mchitarjan I.* The Reception of German Progressive Education in Russia: On Regularities of International Educational Transfer // *Comparative Education*. 2015. Vol. 51. No. 3. P. 419–445.
- Pongratz L.* Freedom and Discipline: Transformations in Pedagogic Punishment // *Counterpoints*. 2007. Vol. 292: Why Foucault? New Directions in Educational Research. P. 29–41.
- Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G., Wintersberger H.* *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994. 395 p.
- Ruddick S.* At the Horizons of the Subject: Neo-liberalism, Neo-conservatism and the Rights of the Child. Part Two: Parent, Caregiver, State // *Gender, Place and Culture*. 2007. Vol. 14. No. 6. P. 627–640.
- Sieglebaum L.H.* Defining and Ignoring Labor Discipline in the Early Soviet Period: The Comrades-disciplinary Courts, 1918–1922 // *Slavic Review*. 1992. Vol. 51. No. 4. P. 705–730.
- Vandenbroeck M., Bie M.B.-D.* Children's Agency and Educational Norms: A Tensed Negotiation // *Childhood*. 2006. Vol. 13: Children's Agency and Educational Norms. No. 1. P. 127–143.
- Weld S.* *Voiceless Vanguard: The Infantilist Aesthetic of the Russian Avant-garde: Studies in Russian Literature and Theory*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 2014. 303 p.

---

## **The Ghost of Pedocracy in the Puppet Theater: On School Self-government and the Subjectivity of Children in the First Decades of Soviet Power**

**Kirill Maslinsky**

National Research University Higher School of Economics  
16 Soyuz Pechatnikov Str., St Petersburg, Russia  
Institute of Russian Literature (Pushkinskij Dom),  
Russian Academy of Sciences  
4 Makarova Emb., St Petersburg, Russia  
kmaslinsky@pushdom.ru

In Soviet Russia, the 1920s are known as a period of an unprecedented growth of the autonomy of children in various aspects of social life. One example is the decision of the Narkompros to introduce student self-government in the Unified Labor School in 1918. When raised to a national scale, the initial radical idea rapidly degraded over the following decade into a much more moderate pedagogical position that was implemented in a set of unimpressive everyday practices, predominantly meetings and duty rosters. By analyzing published and archival sources that contain evidence and opinions presented

by pedagogues, teachers and students, this article traces the evolution of the idea and practices of student self-government in early Soviet Russia. The analysis of arguments in favour of expanding or limiting the agency of children in the context of self-government shows that teachers perceived the introduction of the self-government as an attack on their authority; a broad consensus existed among teachers on the necessity to control children's agency, primarily in terms of their decision-making. A contradiction between the declared independence of children and the requisite teacher's control was resolved by an appeal to pedagogical mastery that made it possible to render invisible the teacher's manipulative behaviors.

Keywords: children's agency, student self-government, Soviet Russia.

### References

- Balashov E. M., *Shkola v rossiyskom obshchestve, 1917–1927 gg.: Stanovlenie “novogo cheloveka”* [School in Russian Society, 1917–1927: The Formation of the “New Man”]. St Petersburg: Dmitriy Bulanin, 2003, 236 pp. (In Russian).
- Barannikova N. B., Bezrogov V. G., ‘Starye perya risuyut novyy mir: praktiki pisma v nachalnoy shkole pervykh sovetskikh pokoleniy’ [Old Quills Drawing a New World: Practices of Writing in the Elementary School of the First Soviet Generations], Markarova T. S., Bezrogov V. G. (eds.), *“Bukvar — eto molot”: uchebniki dlya nachalnoy shkoly na zare sovetskoy vlasti, 1917–1932 gg.* [The Primer Is a Hammer: Textbooks for the Elementary School at the Dawn of Soviet Power, 1917–1932]. Moscow: Scientific pedagogical library named after K. D. Ushinskiy; Azimut; Torvant, 2011, pp. 29–79. (In Russian).
- Bordonaro L. I., Payne R., ‘Ambiguous Agency: Critical Perspectives on Social Interventions with Children and Youth in Africa’, *Children's Geographies*, 2012, vol. 10: *Ambiguous Agency*, pp. 365–372.
- Caparrini B. R., ‘A Catholic Public School in the Making: Beaumont College during the Rectorate of the Reverend Joseph m. Bampton, sj (1901–1908), His Implementation of the “Captain” System of Discipline’, *Paedagogica Historica*, 2003, vol. 39: *A Catholic Public School in the Making*, no. 6, pp. 737–757.
- Culp R., ‘Self-determination or Self-discipline? The Shifting Meanings of Student Self-government in 1920s Jiangnan Middle Schools’, *Twentieth-Century China*, 1998, vol. 23, no. 2, pp. 1–39.
- Foster G. M., ‘Peasant Society and the Image of Limited Good’, *American Anthropologist*, 1965, vol. 67, no. 2, pp. 293–315.
- Gill B., ‘“A Sin against Childhood”: Progressive Education and the Crusade to Abolish Homework, 1897–1941’, *American Journal of Education*, 1996, vol. 105, no. 1, pp. 27–66.
- Gleason M., ‘Avoiding the Agency Trap: Caveats for Historians of Children, Youth, and Education’, *History of Education*, 2016, vol. 45: *Avoiding the Agency Trap*, no. 4, pp. 446–459.



- Good H., 'Early Examples of Student Self-government', *Educational Research Bulletin*, 1945, vol. 24, no. 5, pp. 113–118.
- Holloway S. L., Holt L., Mills S., 'Questions of Agency: Capacity, Subjectivity, Spatiality and Temporality', *Progress in Human Geography*, 2019, vol. 43, no. 3, pp. 458–477.
- Holmes L. E., 'Soviet Schools: Policy Pursues Practice, 1921–1928', *Slavic Review*, 1989, vol. 48, no. 2, pp. 234–253.
- Holmes L. E., *The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia, 1917–1931*. Bloomington; Indianapolis: Indiana University Press, 1991, 214 pp.
- Holt M., 'Dewey and the "Cult of Efficiency": Competing Ideologies in Collaborative Pedagogies of the 1920s', *Journal of Advanced Composition*, 1994, vol. 14, no. 1, pp. 73–92.
- Ivanova S. P., 'Formirovanie pravovogo povedeniya uchashchikhsya v uchebnykh zavedeniyakh Rossii vo vtoroy polovine XIX — nachale XX v.' [The Formation of the Legal Behavior of Students in Educational Institutions of Russia in the Second Half of the 19th — Early 20th Century], *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya*, 2011, no. 21, pp. 47–53. (In Russian).
- Kelly C., *Children's World: Growing Up in Russia, 1890–1991*. New Haven; London: Yale University Press, 2007, 736 pp.
- Lancy D. F., 'Unmasking Children's Agency', *AnthropoChildren*, 2012, vol. 1, no. 2, pp. 1–20.
- Landal I., 'Istoriya shvedskikh uchenicheskikh sovetov: poslushanie, soprotivlenie, kapitulyatsiya' [The History of Swedish Student Councils: Obedience, Resistance, Capitulation], Kukulin I., Mayofis M., Safronov P. (eds.), *Ostrova utopii: pedagogicheskoe i sotsialnoe proektirovanie poslevoennoy shkoly* [Islands of Utopia: Pedagogical and Social Design of the Post-war School]. Moscow: NLO, 2015, pp. 495–518. (In Russian).
- Livschiz A., *Growing Up Soviet: Childhood in the Soviet Union, 1918–1958*: PhD / Stanford University. Stanford, CA, 2007, 1029 pp.
- Mchitarjan I., 'The Reception of German Progressive Education in Russia: On Regularities of International Educational Transfer', *Comparative Education*, 2015, vol. 51, no. 3, pp. 419–445.
- Pongratz L., 'Freedom and Discipline: Transformations in Pedagogic Punishment', *Counterpoints*, 2007, vol. 292: *Why Foucault? New Directions in Educational Research*, pp. 29–41.
- Qvortrup J., Bardy M., Sgritta G., Wintersberger H., *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994, 395 pp.
- Rozhkov A. Yu., *V krugu sverstnikov: zhiznenny mir mladogo cheloveka v sovetkoy Rossii 1920-kh godov* [Among Peers: The Life World of a Young Man in Soviet Russia in the 1920s], 2nd ed. Moscow: NLO, 2016, 630 pp. (In Russian).
- Ruddick S., 'At the Horizons of the Subject: Neo-liberalism, Neo-conservatism and the Rights of the Child. Part Two: Parent, Caregiver, State', *Gender, Place and Culture*, 2007, vol. 14, no. 6, pp. 627–640.

- Sieglebaum L. H., 'Defining and Ignoring Labor Discipline in the Early Soviet Period: The Comrades-disciplinary Courts, 1918-1922', *Slavic Review*, 1992, vol. 51, no. 4, pp. 705-730.
- Vandenbroeck M., Bie M. B.-D., 'Children's Agency and Educational Norms: A Tensed Negotiation', *Childhood*, 2006, vol. 13: *Children's Agency and Educational Norms*, no. 1, pp. 127-143.
- Weld S., *Voiceless Vanguard: The Infantalist Aesthetic of the Russian Avant-garde: Studies in Russian Literature and Theory*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 2014, 303 pp.