

# ИЗВЕСТИЯ

АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

РСФСР

22

МОСКВА · 1949

К ИСТОРИИ  
СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКИ  
И ШКОЛЫ

ТРУДЫ  
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ  
ПЕДАГОГИКИ

Ответственный редактор  
*действительный член АПН РСФСР*  
*проф. Н. А. КОНСТАНТИНОВ*

*Разрешено к печати  
Редакционно-издательским Советом  
Академии педагогических наук РСФСР*

---

## ОТ РЕДАКЦИИ

Институт теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР приступил к глубокому и всестороннему изучению истории советской педагогики и школы.

В результате начавшегося в 1946 г. исследования к 30-летию советской власти проф. Н. А. Константиновым и проф. Е. Н. Медынским были закончены «Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет» (Учпедгиз, 1948, 370 стр.).

Почти одновременно была напечатана работа ст. научного сотрудника института А. Ф. Эфирова — «Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири (исторические очерки)» (М., Учпедгиз, 1948, 278 стр.).

Однако это лишь начало изучения истории советской педагогики и школы. Институт теории и истории педагогики подготовил к изданию ряд томов собрания сочинений А. С. Макаренко, избранные педагогические сочинения Н. К. Крупской и др. Институт приступил к созданию двухтомной истории педагогики и школы СССР.

Предлагаемый читателю выпуск Известий Академии педагогических наук РСФСР включает в себя работу кандидата педагогических наук З. И. Равкина «Советская школа в годы перехода на мирную работу по восстановлению народного хозяйства» (1921—1925 гг.).

Эта работа окажет известную помощь преподавателям педагогически училищ и педагогических институтов при построении раздела истории советской педагогики и школы в курсе истории педагогики, а также представит несомненный интерес и для советского учительства.

---

**З. И. РАВКИН**

**СОВЕТСКАЯ ШКОЛА  
В ГОДЫ ПЕРЕХОДА НА МИРНУЮ РАБОТУ  
ПО ВОССТАНОВЛЕНИЮ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА  
(1921 — 1925 гг.)**

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Наша школа как составная часть советского государственного организма — одно из важных орудий выполнения государственной функции культурно-воспитательной работы, никогда не стояла на месте, никогда не развивалась изолированно, а всегда росла и крепла вместе с Советским государством.

Изучение исторически сложившегося опыта строительства советской школы много может дать для важных педагогических выводов и обобщений, для дальнейшей разработки системы и методов коммунистического воспитания.

Изучение истории советской школы должно способствовать развитию чувства уважения к сложившемуся опыту строительства социалистической школы, которая, под руководством большевистской партии, преодолев все препятствия и трудности, стала самой передовой школой в мире. История советской школы, построенная на марксистско-ленинском анализе событий и фактов, поможет разоблачить ту ложь и клевету, которые распространяются на Западе о нашей советской школе. Вместе с тем история советской школы может стать важным идейным источником для передовых деятелей просвещения в странах буржуазного мира и особенно для строителей школы в странах народной демократии. Из этого источника прогрессивные деятели просвещения за рубежом будут черпать вдохновляющие примеры борьбы и творчества, извлекать поучительные уроки для дальнейшего движения вперед.

Основным и решающим источником для понимания и изучения истории советской школы являются труды Ленина—Сталина и решения большевистской партии по вопросам культурного строительства и коммунистического воспитания подрастающего поколения.

Выход в свет в 1938 г. сталинского «Краткого курса истории ВКП(б)» раскрыл для каждого советского человека идейные богатства марксистско-ленинской науки, еще сильнее вооружил советских ученых передовым мировоззрением нашей эпохи, еще более укрепил методологическую базу всех исторических исследований. Значение «Краткого курса истории ВКП(б)» для изучения истории советской школы одной из первых отметила Н. К. Крупская, когда, говоря о необходимости создать историю советской школы, она рекомендовала дать эту историю по периодам, указанным товарищем Сталиным, на фоне развивавшейся социалистической стройки, на фоне борьбы за социализм<sup>1</sup>.

Огромную роль играет систематическая публикация ИМЭЛ новых ленинских материалов (Ленинские сборники), среди которых немало важное место занимают документы, освещающие заботу В. И. Ленина о расцвете культуры в нашей стране и его неустанное внимание к вопросам народного образования. Важные материалы для изучения истории советской школы восстановительного периода заключают в себе следующие ленинские сборники: XX, XXI, XXIII, XXIV и др.

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, О молодежи, 1940, стр. 223.

Новая ступень изучения послеоктябрьской эпохи в истории нашей страны связана с таким огромным событием в научной жизни, как выход в свет собрания сочинений товарища Сталина.

Советские педагоги немало сделали для того, чтобы дать правильное научное освещение истории советской школы, чтобы показать поступательный характер ее развития. Здесь в первую очередь следует отметить неоднократные выступления Н. К. Крупской, в которых она давала правильную трактовку и освещение основных этапов истории советской школы и, главное, подчеркивала постоянное руководство и заботу В. И. Ленина, И. В. Сталина, большевистской партии о расцвете культуры в нашей стране, о росте и укреплении нашей советской школы.

Следует, однако, отметить, что до сих пор работа по изучению истории советской школы больше велась вширь, чем вглубь. Между тем без всестороннего изучения источников, без серьезной работы над документами и материалами, без знания основных фактов, мы не сможем воссоздать полную и действительно научную картину борьбы советского учительства под руководством партии большевиков за утверждение в нашей стране новой, социалистической школы.

К сожалению, до настоящего времени далеко еще не всегда проявляется бережное отношение к опыту советской школы, накопленному после Великого Октября, к творческим дерзаниям и плодотворным исканиям передовых советских учителей на всем протяжении великих лет социалистической стройки. Еще и теперь не окончательно разбит вредный и ошибочный взгляд на ранний период советской школы как на период сплошных ошибок и уклонов. Из этих ошибочных взглядов вытекал вредный и нелепый вывод: получалось, что Советское государство все эти годы шло вперед к социализму от одной победы к другой, а советская школа либо стояла на месте, либо даже шла назад.

Настоящая работа ставит своей задачей показать историю советской школы восстановительного периода как «неповторимый кусок истории борьбы за социализм, яркую страницу того пути, который пройден нашей великой Родиной под руководством партии, под руководством Ленина и Сталина» (Н. К. Крупская).

Памятуя указание товарища Сталина о том, что историю нельзя ни улучшать, ни ухудшать, что исторические события надо показывать такими, какими они были на самом деле, данная работа, на основании изучения большого архивного материала, прессы и литературных источников, ставит своей задачей показать, что помогло и что мешало строительству советской школы, какие трудности и препятствия преодолела советская школа на своем пути, как передовые учителя под руководством большевистской партии боролись против отрицательного наследия старой школы, за создание новой, социалистической школы.

Первостепенное значение для правильной марксистской оценки истории строительства Советского государства и, конечно, истории создания советской школы, в первые годы после Великого Октября имеет высказывание товарища Сталина, сделанное в 1922 г. на I съезде Советов СССР. Товарищ Сталин говорил: «Нас, коммунистов, часто ругают, утверждая, что мы не способны строить. Пусть история Советской власти за пять лет ее существования послужит доказательством того, что коммунисты умеют так же хорошо строить новое, как они умеют хорошо разрушать старое»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> И. В. Сталин, Соч., т. V, стр. 158—159.

Для понимания роли и значения советской школы в строительстве социалистического общества в первые 15 лет его развития огромное значение имеет историческое постановление ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. «О начальной и средней школе». Оно подводит итог важнейшему периоду революционной перестройки школы в нашей стране на новых, социалистических началах и намечает перспективы на будущее. В первом же абзаце этого исторического постановления подчеркивается тот важнейший факт, что на протяжении всего предшествующего периода наша школа развивалась и крепла, идя по пути осуществления программы коммунистической партии. Именно благодаря этому «Пролетарское государство, — как сказано в постановлении, — добилось огромных успехов в деле расширения школьной сети и перестройки школы».

Далее в постановлении ЦК говорилось: «Принципиально иным стало содержание всей работы школы». В этих словах заключалась высокая оценка той роли, которую за все предшествующие годы сыграла советская школа в деле воспитания социалистической сознательности новых поколений советских людей.

ЦК большевистской партии в постановлении «О начальной и средней школе» отметил далее, что «Советская школа, ставящая своей задачей «подготавливать всесторонне развитых членов коммунистического общества», дает детям несравненно более широкий общественно-политический кругозор и общее развитие, чем дореволюционная буржуазная школа».

Тем самым ЦК большевистской партии дал решительный отпор попыткам оклеветать советскую школу путем нелепых выводов о том, что будто бы советская школа в своем развитии отстала от уровня дореволюционной школы.

При написании нашей работы мы постоянно ориентировались на эту высокую оценку, данную нашей школе большевистской партией. Вместе с тем мы стремились показать, как складывались те факторы, которые привели к *коренному недостатку* нашей школы, вскрытому в постановлении ЦК партии от 5 сентября 1931 г. — к тому, что школа давала недостаточный уровень общеобразовательных знаний и неправильно разрешала проблему соединения обучения с производительным трудом.

При подготовке настоящей работы были изучены и подвергнуты анализу фонды ЦГАОР (Центрального Государственного архива Октябрьской революции) и научного архива АПН.

Для историка советской школы большой интерес представляют фонд 1575 (Главсоцвоса) и фонд 2306 (Наркомпроса) ЦГАОРа.

Ценнейшим источником для изучения истории советской школы является пресса (газеты, журналы, бюллетени), в особенности, педагогическая пресса, которая ждет своего исследователя.

В настоящей работе использованы материалы партийной и советской печати, а также всех основных педагогических журналов, относящихся к изучаемому периоду (1921—1925 гг.).

Автор ограничил себя рамками изучения истории русской школы, так как вопросы развития национальной школы требуют самостоятельного и специального исследования.

Автор.



## ВВЕДЕНИЕ

Накануне победы Великой Октябрьской революции педагогическая мысль в России переживала тяжелый идейный кризис. Не желая мириться с реакционной официальной педагогикой, насаждаемой Министерством просвещения, ряд видных деятелей педагогической науки выступал с требованием создания новой школы. По-разному мыслили они эту новую школу.) Вентцель, например, разрабатывал мелкобуржуазные анархические проекты «Дома свободного ребенка», наивно веря в то, что «в числе других средств свободная школа могла бы сыграть не последнюю роль, чтобы облегчить переход от старого социального строя капиталистического хозяйства и наемного труда к новому социальному строю свободного труда». Свободная школа, по мнению Вентцеля, могла бы содействовать более мирному, менее кровавому и менее насильственному разрешению социального вопроса.

Такие педагоги, как С. Т. Шацкий и П. П. Блонский, исходя из различных теоретических положений и различного опыта, стремились в своих трудах наметить направление «новой» якобы «внеклассовой» и «надпартийной» школы. Эти теоретики находились в то время под сильным влиянием западноевропейской и американской педагогики. Ни Вентцель, ни Шацкий, ни Блонский в предреволюционные годы не связывали преобразование школы с коренным социальным преобразованием России.

Находясь в сильной духовной зависимости от идеологов капиталистического строя, теоретики «новой школы» в России видели в лице Дьюи, Лая, Шаррельмана, Кершенштейнера как бы апостолов новой педагогической науки, борцов против консерватизма и рутинности старой школы.

Но уже в дореволюционной России стала складываться другая, подлинно революционная линия развития педагогической мысли. Ее великими зачинателями явились В. И. Ленин и И. В. Сталин. Их ученики и соратники и, прежде всего, Н. К. Крупская продолжали и развивали эту новую линию русской педагогики.

Еще находясь в подполье, готовясь к социальной революции в России, возглавляя революционную борьбу пролетариата, большевики выработывали основы и принципы воспитания в социалистическом обществе, неразрывно связывая создание новой школы с установлением диктатуры пролетариата в России.

Огромное теоретическое значение имеют для марксистской педагогики статьи В. И. Ленина, в которых он разгромил народническое проектерство в области просвещения. В этих статьях В. И. Ленин вскрыл подлинный классовый характер воспитания и обучения в буржуазном обществе, показал, что идея соединения обучения с производительным трудом молодого поколения найдет свое осуществление при социалистическом строе.

В резолюции об отношении к учащейся молодежи, предложенной В. И. Лениным на II съезде РСДРП, ясно и отчетливо была выдвинута задача политического воспитания учащейся молодежи в духе революционного марксизма, задача выработки в ней уже со школьной скамьи

цельного и последовательного социалистического мировоззрения. Эти ленинские положения сыграли значительную роль в революционном воспитании русского юношества.

В программе РСДРП, разработанной В. И. Лениным и принятой II съездом партии в 1903 г., был выделен ряд пунктов, дающих принципиально новую трактовку основ народного образования.

Ставя своей ближайшей политической задачей низвержение самодержавия и установление демократической республики, большевики считали, что при новом строе должно быть обеспечено право населения получать образование на родном языке, осуществлено отделение церкви от государства и школы от церкви, введено даровое и обязательное общее и профессиональное образование для всех детей обоего пола до 16 лет, налажено снабжение бедных детей пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства.

В трудах В. И. Ленина и И. В. Сталина нашли свое принципиальное решение вопросы, связанные со строительством национальной школы, те решения, которые явились основой для создания после Великого Октября «культуры национальной по форме и социалистической по содержанию». Большевики первыми в мире, в условиях дореволюционной России, на основе развития и углубления учения Маркса — Энгельса, провозгласили истинно-демократические принципы новой педагогики нового общества. Решая те или иные педагогические вопросы в связи с конкретными историческими условиями, вскрывая и беспощадно разоблачая классовый смысл царской политики просвещения, большевики всегда во всех своих выступлениях на педагогические темы высоко несли знамя партийности и революционной идейности.

Когда в годы реакции по всей России широко распространилась эпидемия самоубийств учащихся и многие педагоги не могли найти истинных причин этих ужасных явлений, Н. К. Крупская смело и открыто показала, в чем корень этих явлений и какой выход следует искать, чтобы навсегда избавить русскую школу от подобного бедствия.

В статье «Самоубийства среди учащихся и трудовая школа» Н. К. Крупская подчеркивала, что «самоубийства учащихся как нельзя более красноречиво иллюстрируют полную непригодность всей современной школьной системы, указывают на полное ее крушение и вопиют о необходимости создания новой, свободной, построенной на совершенно иных педагогических основах школе». В предвидении победы революции в России, Надежда Константиновна призывала еще в условиях царского самодержавного режима разрабатывать основы будущей новой школы: «Настанет время, когда будет возможность создать такую школу, какая нужна подрастающему поколению. И надо будет уметь ее создать, а для этого нужен опыт, нужно, чтобы мысль заранее работала в этом направлении, чтобы ясно было, как браться за дело»<sup>1</sup>.

В книге «Народное образование и демократия», законченной накануне победы Великого Октября, Н. К. Крупская показала демократическую линию развития педагогической науки, она впервые в мировой педагогической литературе систематически осветила учение Маркса — Энгельса о воспитании, она подчеркнула и то, что, отказавшись от прогрессивного наследия классической буржуазной педагогики, теоретики современной буржуазной педагогики откровенно перешли на службу империализма, организуя школу, готовящую верных и преданных рабов капитала.

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, Вопросы воспитания и обучения. Учпедгиз, 1946, стр. 64—65.

С большевистской остротой и принципиальностью Н. К. Крупская в своей книге разоблачила реакционный характер педагогических теорий буржуазных ученых. Критикуя, например, Георга Кершенштейнера, она дает достойную отповедь не только ему, но и другим теоретикам «новых» методов. Надежда Константиновна указывала, что Г. Кершенштейнер «преклоняется перед буржуазным государством, блюдет пуце всего его интересы и с ними сообразует свою педагогическую деятельность».

Новые методы, указывала далее Надежда Константиновна, являются лишь более утонченным и совершенным средством, построенным на знании детской индивидуальности, призванными повлиять на их чувства и мировоззрение, пропитать их буржуазной моралью и идеологией. Книга Н. К. Крупской «Народное образование и демократия» была первым специальным трудом по марксистской теории и истории педагогики. Значение этой книги, как известно, высоко оценил В. И. Ленин.

Великая Октябрьская социалистическая революция в России означала коренной поворот в истории человечества, она в то же время означала и «...коренной перелом... в культуре и идеологии эксплуатируемых масс всего мира»<sup>1</sup>.

После победы Великого Октября школа в Советском государстве приобрела существенное качество, которым она коренным образом отличается от буржуазной школы, — это качество заключается в том, что наша школа ориентируется всегда *на новое*, на будущее, она живет не только сегодняшним, но и завтрашним днем. Наша советская школа стала самой *перспективной школой* в мире, потому что все дело воспитания и обучения в ней, с первых же дней ее существования было подчинено одной великой цели — *борьбе за коммунизм*. Победа Великой Октябрьской социалистической революции и установление советской власти в нашей стране коренным образом изменили основные принципы построения и организации дела народного образования и школьного строительства.

Безвозвратно канула в вечность сословная система школьного образования, преграждающая детям трудящихся путь к вершинам знания, посредством различных тупиков и ограничений задерживающая рост культуры широких народных масс. Провозгласив единую школу, советская власть приступила к осуществлению твердой линии подлинной демократизации системы народного образования, решительно встала на путь все более широкого вовлечения детей трудящихся во все типы школ от низшей до высшей, на основе всеобщего бесплатного и обязательного обучения.

После победы Великой Октябрьской революции, на основе осуществления ленинско-сталинской национальной политики, раз навсегда был низвергнут принцип расовой дискриминации при построении системы народного образования. Все народы, населяющие нашу страну, получили право и возможность строить свою школу, свою культуру, национальную по форме, социалистическую по содержанию. Последовательно и решительно осуществлен был *принцип светскости* школы. Церковь была отделена от государства, а школа навсегда освободилась от влияния церкви на постановку обучения и воспитания детей.

Принцип светскости получил свое дальнейшее утверждение и углубление в процессе развития нашей школы, в упорной и острой борьбе с религиозными предрассудками и суевериями, на основе успешного выполнения советской школой задачи воспитания научно-материалистиче-

<sup>1</sup> И. В. Сталин. Вопросы ленинизма, изд. 11-е, стр. 175.

ского мировоззрения. Светскость стала действительно новым качеством, присущим нашей социалистической школе.

В борьбе с формализмом и схоластикой старой школы окреп и лег в основу новой школы принцип связи книги с жизнью, теории с практикой, учебы с революционной борьбой трудящихся за построение социализма в нашей стране.

Победа идей марксизма-ленинизма, высокие принципы советской демократии, завоеванной в октябрьских боях, определяли собой формирование и рост новой школы и педагогики с первых дней существования Советского государства.

Партия большевиков, В. И. Ленин, И. Сталин ставили и решали грандиозные задачи воспитания молодого поколения, будущих борцов за коммунизм.

Как и предсказывал В. И. Ленин в своей речи на I Всероссийском съезде учителей-интернационалистов (5 июня 1918 г.), осуществление связи учительской деятельности с задачей социалистической организации общества, проходило в трудных условиях острой классовой борьбы.

Часть контрреволюционно настроенного учительства объединилась в ВУСе<sup>1</sup>. ВУС намеревался не только дезорганизовать культурную жизнь страны; контрреволюционные деятели ВУСа призывали учителей бросить просветительскую работу, они мечтали создать из учительства целую «белую» армию в подспорье полкам Краснова и Каледина.

Однако не все, конечно, представители старой интеллигенции встали на путь прямой борьбы и саботажа советской власти, многие из них старались понять величие и значимость происшедшего исторического поворота России, правда, господство старых традиций над их умами и чувствами сковывало их, затуманивало им глаза. О мучительном, но неуклонном формировании социалистического сознания работников просвещения говорил В. И. Ленин: «Мы наблюдали, как с постепенностью приходилось преодолевать старые буржуазные предрассудки, и как этому учительству, которое было тесно связано с рабочими и трудящимся крестьянством, как ему пришлось в борьбе против предыдущего буржуазного строя отвоевывать себе права и пробивать себе дорогу к действительному сближению с трудящимися массами, к действительному пониманию характера происходящей социалистической революции»<sup>2</sup>.

Определяющую роль в деле социалистической перестройки школы и создания новой советской педагогики сыграли выступления В. И. Ленина в 1918 — 1919 гг. на съездах по просвещению.

В речи на I Всероссийском съезде по народному образованию (1918 г.) В. И. Ленин очень ярко подчеркнул громадное значение школы в деле классового воспитания<sup>3</sup>.

Отметив, что буржуазия сделала школу орудием пропаганды войны и защиты империалистических интересов, Ленин говорил:

«Необходимо приложить все силы, энергию и знания, чтобы возможно скорее возвести здание нашей будущей трудовой школы, *которая лишь одна сумеет оградить нас в будущем от всяких мировых столкновений и боен*, подобных той, что продолжается уже пятый год». (Курсив наш. — З. Р.) Из этих слов великого В. И. Ленина видно, какое большое значение придавал он школе в деле воспитания нового человека с коммунистической идеологией, чуждого бредовым идеям челобеконенавистничества.

<sup>1</sup> Всероссийском учительском союзе.

<sup>2</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXIV, стр. 425.

<sup>3</sup> Там же, т. XXIII, стр. 199.

С особой силой В. И. Ленин выдвинул важнейший принцип советской педагогики — принцип связи школы с политикой.

«...Мы открыто заявляем, — сказал Ленин на I Всероссийском съезде по просвещению, — что школа вне жизни, вне политики—это ложь и лицемерие»<sup>1</sup>. Ленин разоблачил буржуазную ложь о том, что школа может служить некоему «обществу в целом».

«На самом деле, — говорил Ленин, — школа была целиком превращена в орудие классового господства буржуазии, она была вся проникнута кастовым буржуазным духом, она имела целью дать капиталистам услужливых холопов и толковых рабочих»<sup>2</sup>.

Однако часть педагогов, отвергая принцип связи школы с политикой, обрушиваясь на партийность педагогики, противопоставляла этим большевистским положениям педагогику и школу «свободы и равенства».

Эта часть педагогов настойчиво проповедывала необходимость надклассовости и аполитичности школы, считая, что лишь при этих условиях школа будет действительно свободной и равной. В. И. Ленин вскрыл подлинно контрреволюционную сущность этих внешне благозвучных положений в своей речи на I Всероссийском съезде работников просвещения 1 августа 1919 г. «Когда вы встретите у нас людей, — говорил В. И. Ленин, — которые думают, что они защищают нечто самостоятельное, принципы демократии вообще, когда они говорят о свободе, равенстве и о нарушении их большевиками, — попросите этих людей ознакомиться с прессой европейского капитализма. Под каким прикрытием идут Колчак и Деникин, под каким прикрытием душат Россию европейский капитал и буржуазия? Они все говорят только об этом — о свободе и равенстве!»<sup>3</sup>.

Вооруженные мудрыми указаниями В. И. Ленина, педагоги-большевики вели упорную борьбу за внедрение в жизнь важнейших принципов новой, социалистической педагогики. В многочисленных своих выступлениях Н. К. Крупская и А. В. Луначарский, возглавлявшие Наркомпрос, успешно отстаивали и пропагандировали ленинский принцип связи школы с политикой, принцип единой трудовой школы, принцип светскости, давали большевистское определение задач патриотического и интернационального воспитания.

Претворяя в своей практической деятельности учение Маркса, Энгельса, Ленина и Сталина о школе, о роли труда в обучении, владея марксистским методом анализа исторических явлений и фактов, Н. К. Крупская в ряде своих статей, написанных непосредственно после победы Октября, дала глубокий анализ классового характера школы в буржуазном обществе, показала, в чем смысл и основные задачи пролетарской школы, дала серьезное обоснование принципа светской школы.

В своей статье «Школа и государство» Н. К. Крупская раскрыла подлинно демократический характер единой трудовой школы, создаваемой в Советском государстве<sup>4</sup>.

«Пролетариат, — писала Н. К. Крупская, — стремясь уничтожить разделение на эксплуатируемых и эксплуататоров, подчиненных и командующих, хочет школы единой по цели, единой по духу, хочет, чтобы она была в одинаковой мере не юридически только, а на деле, доступна для всех, чтобы это не была школа, воспитывающая или «рабочие ру-

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXIII, стр. 199.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же, т. XXIV, стр. 425—426.

<sup>4</sup> Н. К. Крупская, Школа и государство. Приложения к „Известиям ВЦИК“, 1918, № 1, 2, 3.

ки» или бар и чиновников, а школа, где бы каждый учился труду — одинаково как физическому, так и умственному, где бы он учился быть *хозяином жизни, творцом ее*. (Курсив наш. — З. Р.)

Но для того чтобы школа справилась с задачей воспитания «хозяина жизни, творца ее», она должна была коренным образом перестроить все содержание и методы воспитания и обучения. Большие принципиальные вопросы перестройки школы были подняты Н. К. Крупской в 1918 г. в статье «О светской школе»<sup>1</sup>. Здесь Н. К. Крупская прежде всего выдвинула вопрос о *новой морали*, о пролетарской морали, для которой чужда и совершенно неприемлема рабская мораль буржуазного общества. Н. К. Крупская показала, что с отменой закона божьего, по-новому ставятся цели и задачи школы в области нравственного воспитания. Само понятие «нравственное воспитание» Н. К. Крупская наполнила совершенно иным содержанием, проникнутым высокой революционной идейностью. Не отбрасывание детей от «ужасов классовой борьбы», а воспитание их в духе понимания задач этой борьбы и ее конечной цели — построения бесклассового общества.

«Для рабочего и крестьянина, — писала Н. К. Крупская, — неприемлема вся эта проповедь смирения, самоуничтожения, готовности подставить другую щеку, когда тебя бьют по одной. Все это «непротивление злу» очень выгодно эксплуататорам, но эксплуатируемым оно не с руки. Священник проповедует неосуждение, прощение своим классовым врагам, он проповедует отречение от земных благ, воздержание; обещает справедливость на небе. Зачем будут учить этому своих детей рабочие и крестьяне, которые добиваются справедливости здесь на земле, хотят здесь на земле построить для всех светлую, разумную жизнь?»

Социалистическая школа, по мысли Н. К. Крупской, школа с оптимистической установкой, с радостной жизненной перспективой. Поэтому ребенка надо защитить от внушения ему мысли, что справедливость и светлая жизнь недоступны на земле. Только школа, освобожденная от тлетворного, отравляющего и усыпляющего влияния религии может предохранить ребенка от внушения ему идей, противоречащих науке.

Подлинная научность образования, по мысли Крупской, возможна только в подлинно светской школе. Но подлинно светской школой может быть только социалистическая, советская школа, проникнутая духом народной демократии.

Советская демократия, выражая чаяния и стремления широчайших масс трудящихся, кровно заинтересована в росте самосознания народа, в его материальном и духовном обогащении.

«Рабочему и крестьянскому правительству, — писала Н. К. Крупская, — нечего скрывать от народа: чем выше будет сознательность масс, тем прочнее будет положение этого правительства... Народное правительство не собирается утешать массы посулами царства божьего на небе, оно хочет вместе с массами строить царство человеческой жизни здесь на земле. И потому ему не нужны услуги церкви».

Связав, таким образом, вопрос о светской школе с политикой, с общими проблемами демократии, Н. К. Крупская подняла этот вопрос на принципиальную высоту и сделала шаг вперед в его теоретической разработке. Одной из первейших задач советской школы Н. К. Крупская считала воспитание *социалистического патриотизма*. В статье «Военное воспитание молодежи» Надежда Константиновна писала:

<sup>1</sup> „Народное просвещение“, № 3, 1918.

«В солдатах нового строя необходимо воспитать беззаветную преданность своему социалистическому отечеству, всемирному социализму, воспитать готовность защищать его до последней капли крови. И школа должна готовить *убежденных социалистов*, безгранично преданных делу»<sup>1</sup> (курсив наш.—З. Р.). Н. К. Крупская подчеркивает в этих словах значение убежденности, идейности, без чего не может быть подлинного социалистического патриотизма.

Основные вопросы коммунистического воспитания А. В. Луначарский затронул в своей лекции «О преподавании истории», прочитанной на сентябрьских педагогических курсах в Петербурге в 1918 г.<sup>2</sup>

На примере преподавания истории в старой школе, А. В. Луначарский разоблачил действительный смысл «национального» патриотического воспитания, осуществляемого в буржуазном обществе. Он показал прямую связь национального воспитания в старой школе с милитаризмом. Несколько преувеличивая значение этого воспитания для судеб мира, Луначарский говорил, что «...только благодаря национальной школе, проклятой национальной школе в Германии, где немцы искуснее всех поставили свое преподавание — «патриотизма», только потому, что этой национальной школе в Германии удалось с детских лет настолько притупить немецкое сердце, только потому возможна стала мировая бойня».

Говоря о характере преподавания истории в новой школе, А. В. Луначарский выдвинул на первый план три основные задачи коммунистического воспитания:

1. Воспитание коллективизма: «Основная задача истории в новой школе, — говорил А. В. Луначарский — помочь воспитанию коллективиста, который не будет противопоставлять себя обществу, а почувствует себя строителем, будет помнить, что силы, которыми он располагает, должны быть развернуты до максимума не для того только, чтобы ему быть счастливым, а для того, чтобы строить общее счастье, вложить от себя какую-то ценность в это строительство».

2. Воспитание воинственного оптимизма — воспитание бодрости духа, веры в победу. В условиях жесточайшей классовой борьбы, героического отстаивания завоеваний Октября, такая воспитательная задача была особенно актуальна.

3. Воспитание воинственного гуманизма. Отвергая прекрасодушие и сентиментальность, мягкую, дряблую любовь, которая боится причинить боль себе и другим, А. В. Луначарский подчеркивал, что в период ожесточенной борьбы от поведения участников революционных событий зависит, быть может, на столетия количество жертв, которые будут принесены.

Уже в первых определениях целей и задач воспитания и образования подрастающего поколения, советская педагогическая мысль значительно поднялась над тем, что оставила в этой области даже наиболее передовая и прогрессивная русская педагогическая мысль до Октября.

Определения целей и задач советской школы, данные Н. К. Крупской и А. В. Луначарским в их первых выступлениях, в основном, отличались классовой четкостью и политической заостренностью, проникнуты были большевистской идейностью и принципиальностью.

(Исходя из марксистско-ленинского учения о школе, Н. К. Круп-

<sup>1</sup> „Народное просвещение“, 1918, № 1—2, стр. 42.

<sup>2</sup> „А. В. Луначарский, Проблемы народного образования, 1923.

ская и А. В. Луначарский, формулируя цель и задачи советской школы, прежде всего, ясно определяли ее классовую сущность как одного из орудий диктатуры пролетариата, ставили в прямую связь задачи новой школы с великими культурными задачами советской демократии, подчеркивали ведущее значение принципа связи школы с политикой.<sup>7</sup>

Коммунистам, руководителям дела народного образования, уже на первом году советской власти пришлось выступить на борьбу за чистоту и верность провозглашаемых ими принципов новой, социалистической школы. В этой борьбе их поддерживали представители передового революционного учительства, вошедшие во Всероссийский союз учителей-интернационалистов. Союз вел напряженную организационную работу по собиранию и сплочению учителей, готовых пойти по пути строительства нового, социалистического просвещения. Однако и в самом Союзе учителей-интернационалистов были педагоги, занимавшие мелкобуржуазные, псевдореволюционные позиции. Для них была типична революционная фраза, «левачество», боязнь трудностей, стремление не преодолевать трудности, а перепрыгивать через них.

Выражением этого «левачества» в области педагогики были, например, высказывания некоторых деятелей Наркомпроса об организации «школ-коммун», «школ-ферм». Находились среди деятелей просвещения и такие, которые отрицали всякое значение школы, грубо искажая ленинский принцип связи школы с политикой, с жизнью, проповедывали идеи, совпадающие с вредной антиленинской теорией «отмирания школы». Один из видных работников Наркомпроса того времени П. Н. Лепешинский, например, утверждал:

«В идеале школа и жизнь станут понятиями тождественными, т. е. вся жизнь станет школой для человечества...»<sup>1</sup>.

Уже в 1918 г. в статье «Детская коммуна», опубликованной в журнале «Народное просвещение»<sup>2</sup>, Шульгин противопоставлял школе детскую коммуны и доказывал, что как в жизни нет предметов и классовых парт, не должно быть их и в школе, и подобно тому, как в основе жизни лежит производительный труд, должен он быть положен в основу «школьной общины».

Подобными высказываниями школа направлялась по пути полного слияния с жизнью, по пути стихийности воспитания, т. е. по типично мелкобуржуазному пути, ведущему к ликвидации школы.

Проповедуя самотек и стихийность в учебной жизни, представители мелкобуржуазного анархического течения в педагогике того времени доходили до абсурда, утверждая, например, что можно говорить лишь о таких «программах», которые создаются самими школьниками в процессе их работы, также могут создаваться и «учебники» — для самого себя<sup>3</sup>.

«Левацкие» установки в области школьного строительства, некритическое заимствование взглядов на трудовую школу у буржуазных теоретиков, ратование за школы-коммуны в 1918 г., могут быть в известной мере оправданы отсутствием опыта у пролетариата в области школьного строительства, раскаленной атмосферой революционных дней, когда ненависть к старому вызывала резкие реакции, бросала в крайности.

<sup>1</sup> «Народное просвещение», еженедельное приложение к «Известиям ВЦИК», № 14, 1918.

<sup>2</sup> «Народное просвещение», 1918, № 23—25.

<sup>3</sup> Н. А. Полянский, Учебник и трудовая школа. «Народное просвещение», № 23—25, 28 декабря 1918 г.



«..кругом со страшным шумом и треском,— писал Ленин,— надламывается и разваливается старое, а рядом в неописуемых муках рождается новое, кое у кого кружится голова, кое-кем овладевает отчаяние, кое-кто ищет спасения от слишком горькой подчас действительности под сенью красивой, увлекательной фразы»<sup>1</sup>.

Не следует думать, что различные представители мелкобуржуазного анархического течения в педагогике того времени играли ведущую роль в школьной политике Наркомпроса. Конечно, не ими определялись основные вехи и пути развития советской школы. Эти вехи и пути определялись большевистской партией, советским правительством и лично В. И. Лениным. Но различные «теоретики», проповедники «левацких», мелкобуржуазных анархических взглядов в педагогике, тормозили успешный ход развития советской школы, создавали своими «левацкими» перегибами дополнительные трудности и препятствия.

Выдающимися документами, завершившими всю творческую работу первого года советской власти по социалистическому переустройству школы, были документы, намечавшие принципиальные основы новой школы и педагогики, выражавшие главнейшие педагогические идеи, рожденные под непосредственным воздействием социалистической революции — «Декларация» и «Положение о единой трудовой школе РСФСР».

Вместе с тем в этих документах наиболее полно отразилась происходившая в то время борьба в педагогике между новым и старым, между ленинской большевистской линией и представителями мелкобуржуазной анархической педагогики, носящей на себе заметные следы влияния всех основных идей современной буржуазной педагогической науки.

Педагоги-коммунисты, во главе с Луначарским и Крупской, противопоставили анархическим «левым» проектам мелкобуржуазных деятелей педагогики — трезвый учет трудностей перестройки старой школы, подчеркнули ведущую роль учебно-педагогического процесса в школе, решительно выступили против утопических, авантюристических планов создания школ-коммун, против принесения школы «как воспитательного института в жертву школе-коммуне».

Однако в результате происходившей борьбы, «Декларация» и «Положение» отразили в себе некоторые мелкобуржуазно-анархические идеи, которые как раз и определили собой слабые стороны этих важных исторических документов. В «Положении», например, основой школьной жизни признавался производительный труд (статья 12). «Декларация» и «Положение» не смогли до конца преодолеть буржуазную природу методических концепций западных педагогов. «Декларация» содержала в себе ряд ошибочных установок: противопоставление жизни науке, переоценка роли самодеятельности учащихся в процессе обучения, неумеренное преклонение перед эмпиризмом, неправильная трактовка принципа единства теории и практики, в смысле приоритета практики над теорией. Кроме того, «Декларация» сделала первый шаг к нарушению принципа систематичности и последовательности учебных программ, попытавшись самостоятельные учебные предметы подменить сложным и искусственным курсом «трудовой энциклопедии». Но все эти ошибки не могли зачеркнуть действительную ценность и огромное прогрессивно-историческое значение «Декларации» и «Положения».

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXII, стр. 375—376.

Историческое значение этих документов заключалось в том, что они не только провозглашали великие демократические принципы новой школы, но фиксировали уже достигнутое и завоеванное в результате победы Октября.

По-новому решалась проблема содержания и методов обучения. Метсдике натаскивания и дрессировки «Декларация» противопоставила методику активного обучения, содействующую всестороннему развитию личности учащегося и прежде всего направленную на воспитание его сознательной творческой мысли, на привитие ему качеств нового человека в труде и в жизни, умения сочетать теорию с практикой, умения жить и работать коллективно.

«Декларация» явилась ответом на все наиболее актуальные и животрепещущие вопросы воспитания в новой, социалистической школе. Здесь впервые ярко и полно для своего времени была выражена идея общественно-коллективистического воспитания, идея интернационального воспитания, сделана была попытка указать пути решения проблемы воспитания сознательной дисциплины, хотя влияние так называемой теории «свободного воспитания» чувствовалось еще в значительной мере. Большую роль в тот период сыграли выдвинутые в «Декларации» вопросы физического и эстетического воспитания в школе. Эти области воспитания также должны были быть проникнуты коммунистическим содержанием, должны были содействовать одной из главных задач воспитания — воспитанию общественника-коллективиста, будущего строителя социализма. «Декларация» и «Положение» наиболее полно и широко в тот исторический период отразили в себе силу и величие советской демократии, определившей новые, невиданные формы культуры и просвещения.

«Декларация» и «Положение», несмотря на некоторые ошибочные установки, явились важнейшими документами перестройки школьной системы на социалистических началах и принципах, рожденных Великим Октябрем.

«Декларация» и «Положение» были боевыми знаменами своего времени, объединявшими вокруг себя всех передовых прогрессивных учителей, всех передовых деятелей культуры, строящих советскую трудовую школу.

В годы гражданской войны и иностранной интервенции школа крепко сроднилась с народом, с Красной Армией, с интересами государства. Лозунг «Все для фронта», которым жила вся страна в этот период и который во всех областях экономической и политической жизни страны концентрировал силы народа на решительную и беспощадную борьбу с интервентами и внутренней контрреволюцией, не мог не коснуться жизни школы, не мог не определить собой всю постановку дела воспитания и обучения.

Многие школы в этот период включают в свою работу по трудовому обучению объекты труда, непосредственно связанные с работой на оборону, с помощью фронту.

От имени Наркомпроса и Отдела единой трудовой школы было выпущено специальное обращение «Ко всем учащимся», в котором указывалось на необходимость превратить школы «в мастерские для труда», обслуживающие интересы нашего фронта, чтобы школьная армия маленьких работников получила свое трудовое задание, свою долю работы, нужную для обороны республики»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> „Народное просвещение“ (еженедельник), № 56—58, 25 октября 1919 г.

В обращении конкретно перечислялись виды труда, которым могла посвятить себя школа. Помощь Красной Армии оказывалась посредством содействия семьям красноармейцев в обработке земли, для чего организовывались специальные рабочие дружины из учащихся, которые направлялись для работы в такие красноармейские хозяйства, где особенно остро ощущалась нехватка рабочих рук.

Активно участвуя в благородном деле помощи фронту, школьники получали действенную и конкретную патриотическую закалку.

В напряженной военной обстановке, в условиях титанической борьбы за Октябрьские завоевания, партия, наряду с первоочередными задачами, решающими судьбу революции, выдвигает на одно из первых мест задачи в области народного просвещения и строительства новой, социалистической школы.

Партия в программе, принятой на VIII съезде, ставила «своей задачей довести до конца начатое с Октябрьской революции 1917 г. дело превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления общества на классы, в орудие коммунистического перерождения общества»<sup>1</sup>.

Задача, выдвинутая программой большевистской партии в области народного просвещения, определила развитие советской школы как школы нового типа на много лет вперед. Высокая историческая роль школы обуславливалась тем, что она должна была превратиться в орудие коммунистического перерождения общества. Развивая ленинский принцип связи школы с политикой, программа указывала: «В период диктатуры пролетариата, т. е. в период подготовки условий, делающих возможным полное осуществление коммунизма, школа должна быть не только проводником принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм»<sup>2</sup>.

Среди ближайших задач на пути превращения школы в орудие коммунистического перерождения общества программа партии выдвигала дальнейшее развитие установленных советской властью основ школьного и просветительного дела: проведение бесплатного и обязательного общего и политехнического (знакомящего и в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образования для всех детей обоего пола до 17 лет, подготовка новых кадров работников просвещения, проникнутых идеями коммунизма, и др.

В решении «О политической пропаганде и культурно-просветительной работе в деревне» VIII съезд партии определил новое содержание общественно-исторического курса школы, подчеркнул необходимость создания образцовых учебников и определил важную роль учителя в деле политической пропаганды и агитации.

Решения VIII съезда партии по вопросам школы и воспитания молодежи дали в руки работников советского просвещения замечательное идейное оружие, с помощью которого они еще настойчивее и последовательнее осуществляли идеи партийности, революционности и демократичности воспитания и образования подрастающего поколения.

Не все, конечно, деятели педагогики в этот период сразу осознали новые задачи и цели школы.

<sup>1</sup> „ВКП(б) в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК“ ч. 1, изд. 6-е, стр. 288.

<sup>2</sup> Там же.

Непонимание истинного смысла системы военного коммунизма, мелкобуржуазные иллюзии насчет того, что военный коммунизм — это уже коммунистическое общество или преддверие к нему, стремление к механическому переносу в школьное дело общегосударственных принципов и порядков военного коммунизма — все это нашло свое выражение в отдельных теоретических высказываниях педагогов и в практике школы.

Именно в эти годы выдвигалась идея немедленного осуществления общественного воспитания детей в мелкобуржуазном анархическом понимании этого слова: ограждение ребенка от влияния семьи, передача всех воспитательных функций государству.

Широкое распространение получила идея создания школ, организованных на началах производственной коммуны. Одна за другой возникали школьные утопии и совершенно неосуществимые проекты новой организации школьного дела. Именно в этом плане следует рассматривать появившуюся в 1919 г. книгу П. П. Блонского «Трудовая школа». Как известно, в этой книге Блонский резко выделял роль труда в школе, недооценивал значения умственного образования, получение детьми систематических знаний, воспеив стихийность педагогического процесса под прикрытием красивых фраз об уважении к личности ребенка, отмахивался от фундаментальных организационных основ школьной работы (урок, класс, руководящая роль учителя). Он призвал ликвидировать все эти «предрассудки», слить школу с жизнью.

«Относительно трудовой школы трудно сказать, — писал Блонский, — где кончается она и начинается жизнь». Отсюда он выдвигал порочный тезис о том, что ученик должен изучать мир, жизнь, а не физику и арифметику. Передовые педагоги, искренне принявшие большевистские принципы строительства новой школы, не могли, конечно, откликнуться на подобные «проекты» и «теории».

Смело ломая косность и рутину в школьном деле, передовые педагоги с помощью революционного народа, под руководством большевистской партии, строили действительно новую школу. Преодолевая многочисленные трудности военного времени, они боролись за обеспечение порядка и организованности в новой школе, за точные, полные и систематические знания учащихся — детей рабочих и крестьян, прививали им новое, коммунистическое отношение к труду, укрепляли и развивали чувство коллективизма, воспитывали преданную и горячую любовь к молодой советской республике.

В 1920 г. были опубликованы первые советские учебные планы и новые программы для школы II ступени. В истории учебных планов советской школы учебный план 1920 г. сыграл значительную роль, наметив пунктирно основные черты построения более поздних учебных планов.)

Отвечая задаче развития диалектико-материалистического мировоззрения учащихся, составители учебного плана 1920 г. с особенной полнотой представили науки о природе и обществе. Усиление цикла естественно-исторических дисциплин имело немаловажное значение и для разрешения проблемы политехнического образования.

Несмотря на ряд существенных недостатков, имевших место в программах 1920 г. (слабая политическая заостренность, недостаточная связь с боевыми задачами современности, чрезмерная теоретичность), в них нашли себе воплощение передовые методические идеи, за которые боролось учительство еще в дореволюционное время и которые восторжествовали после победы Октября. Программы 1920 г., в основном, были более предметными и систематичными, чем предыдущие,

например, программы 1918 г. Содержание учебного материала в программах 1920 г. раскрывается значительно конкретней, сопровождается обстоятельными объяснительными записками и даже списками методической литературы.

В конце рассматриваемого периода, накануне перехода на мирную работу по восстановлению народного хозяйства, с исторической речью, определившей главные задачи коммунистического воспитания молодежи, выступил вождь большевистской партии и создатель советского государства В. И. Ленин.

В своей речи на III съезде комсомола В. И. Ленин указал молодежи на то главное, над чем ей предстояло работать завтра, и послезавтра, и через многие десятилетия.

Выдвинув как главную задачу — задачу выработки у молодого поколения коммунистического мировоззрения, Ленин поднял на новую высоту значение умственного образования. Во весь рост Ленин выдвинул задачу овладения основами наук и показал, какую важную роль должна сыграть новая, социалистическая школа в разрешении этой генеральной задачи воспитания подрастающего поколения. Подчеркнув, что знания нужны для борьбы за победу коммунизма, В. И. Ленин выдвинул на первый план идейно-политическую направленность обучения. Подвергнув беспощадной критике старую школу, школу «муштры и зубрежки», Ленин вместе с тем дал четкие и ясные указания о том, что можно и надо использовать из наследства старой школы при строительстве новой, советской школы.

Ленин по-новому осветил проблему связи теории с практикой. Сила знания, мощь науки, учил В. И. Ленин, проверяются на практике через участие в реальной жизни и борьбе трудящихся за победу коммунизма. Школа должна научить изменять и перестраивать мир на новый, революционный лад, чтобы «за то время пока люди в ней учатся, делать из них участников борьбы за освобождение от эксплуататоров»<sup>1</sup>.

В связи с задачей воспитания коммунистического отношения к труду, которой В. И. Ленин придавал первостепенное значение, великий вождь подчеркнул, что строитель нового общества должен обладать не простой грамотностью, не только общеобразовательными знаниями, — от него требуются политехнические знания, которые представляют собой органическую часть общей системы коммунистического воспитания.

В своей речи на III съезде комсомола В. И. Ленин изложил большевистскую программу морального воспитания молодежи. В основе коммунистической нравственности, говорил Ленин, лежит борьба за победу коммунизма. «...наша нравственность подчинена вполне интересам классовой борьбы пролетариата. Наша нравственность выводится из интересов классовой борьбы пролетариата»<sup>2</sup>. Коммунистическая нравственность направлена «...против эгоистов и мелких собственников, против той психологии и тех привычек, которые говорят: я добиваюсь своей прибыли, а до остального мне нет никакого дела»<sup>3</sup>.

По-новому поставил В. И. Ленин вопрос о методах морального воспитания, решительно отвергнув абстрактные методы, когда детям преподносятся усладительные речи о нравственности и моральные

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXX, стр. 413.

<sup>2</sup> Там же стр. 410.

<sup>3</sup> Там же, стр. 412.

сентенции, не связанные с конкретными фактами жизни и борьбы людей. В. И. Ленин потребовал наполнить всю работу по воспитанию коммунистической морали жизненным опытом и практикой революционной борьбы.

В. И. Ленин указал, что подлинно большевистские черты характера и воли воспитываются в ходе суровой и упорной борьбы за перестройку старого общества, в решительной борьбе за торжество коммунизма.

Годы восстановления народного хозяйства (1921—1925 гг.) были первой серьезной проверкой для советской школы и педагогики на новом пути, указанном В. И. Лениным.

---

## Глава I

# ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОГО СТРОИТЕЛЬСТВА В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА НА МИРНУЮ РАБОТУ ПО ВОССТАНОВЛЕНИЮ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА

### Переход на мирную работу и задачи народного образования

Гражданская война заканчивалась. Героический штурм Перекопа решил судьбу Врангеля. В первой половине ноября 1920 г., форсировав Сиваш и захватив чонгарские и юшунские укрепления, красная конница ворвалась в Крым. Врангель был сброшен в море.

Сражением в Крыму против Врангеля доблестная Красная Армия, в основном, завершила войну с белогвардейщиной. Интервенты были изгнаны с территории советской страны. Оставались только японские части на Дальнем Востоке, где борьба окончилась лишь в конце октября 1922 г.

На рубеже, отделяющем период гражданской войны от периода восстановления народного хозяйства, создано было первое партийное совещание по вопросам народного образования. Страна переживала крайнее истощение производительных сил. Все внимание народа теперь было приковано к задачам восстановления и поднятия народного хозяйства. Шла повсеместная мобилизация всех имеющихся в стране трудовых резервов. Проблема создания новых кадров для промышленности и сельского хозяйства встала теперь с исключительной остротой. Школа должна была ответить на этот запрос времени.

Партийное совещание по вопросам народного образования, созванное ЦК РКП(б), в период VIII съезда Советов, имело целью подготовить материалы по «организации дела просвещения в республике» к X съезду партии.

В совещании приняли участие представители ВЦСПС, комсомола, заведующие отделами народного образования и делегаты VIII съезда Советов. Уже сам состав участников совещания говорил о том, что его задачам и целям придавалось большое государственное значение.

В своем вступительном докладе А. В. Луначарский, говоря о том, что две основные задачи, стоящие перед совещанием, — выработка тезисов, определяющих общую просветительную политику и реформу структуры наркомпроса, — обращены к будущему, справедливо указывал: «Применяться исключительно к текущим запросам разоренной жизни, стараясь накладывать заплатки на дыры, и отмахиваясь от широких плановых задач, значит не только не быть практиком и реалистом, а, наоборот, расточать немногочисленные, имеющиеся у нас, ресурсы»<sup>1</sup>.

К сожалению, сам Луначарский, в ходе совещания, отошел в сторону от этого верного тезиса. Одним из центральных вопросов, вокруг которого сосредоточилась борьба мнений, был вопрос о «базе соци-

<sup>1</sup> „Работник просвещения“, 1921, № 2—3, стр. 27—28.

ального воспитания — политехническом или профессиональном образовании».

Педагоги, проводившие партийную линию, стояли на той точке зрения, что «общее образование должно доходить до 17 лет, потому что к этому возрасту можно воспитать человека гражданином и коммунистом». Наоборот, некоторые педагоги, занимавшие на совещании «архиреволюционные», «левацкие» позиции, упрекали Наркомпрос РСФСР в том, что он чересчур сосредоточивает свое внимание на школе, а школа-де является буржуазной формой воспитания, предполагающей семью, которая в социалистическом обществе будто бы отмирает. Представители этой вредной точки зрения противопоставляли школе детский дом, считая, что он является основным типом социальнo-воспитательного учреждения.

Другим вопросом, вокруг которого разгорелась дискуссия, был вопрос о характере и содержании общеобразовательной школы. Против принятого партией типа общеобразовательной, политехнической школы некоторые участники выдвигали аргументы за тип профессиональной школы, или, как они выражались, монотехнический тип. Принятие такого предложения должно было привести на практике к ликвидации школы второй ступени, к замене общеобразовательной школы — профессиональной.

Против этого решительно возражал Луначарский, заявляя, что «для нас гораздо важнее подготовить политехнически, т. е. действительно научно-образованных людей, чем натаскать на данную профессию»<sup>1</sup>. Совещание, идя на поводу у трудностей текущего момента, несмотря на резкие возражения группы педагогов, возглавляемой А. В. Луначарским, возвело временные потребности в принцип и объявило идею общего образования до 17 лет «буржуазным пережитком». Это порочное решение находилось в полном противоречии с программой партии, которая предельно четко и ясно говорила, что в области народного просвещения партия ставит одной из ближайших своих задач осуществление «общего и политехнического образования для всех детей обоого пола до 17 лет».

В. И. Ленин, с большим вниманием следивший за работой совещания, через два дня после опубликования решений совещания, пишет свою статью «О работе Наркомпроса», в которой решительно осуждает всякие попытки подвести принципиальную базу под временно допущенное снижение возраста общего образования. В этой же статье Ленин показал сущность неправильной постановки вопроса о политехническом образовании, показал нелепость рассуждений о монотехническом образовании, подчеркнув, что «...эти рассуждения в корне неверны, для коммуниста прямо недопустимы, показывают и незнание программы и пустейшее «увлечение» абстрактными лозунгами»<sup>2</sup>.

В. И. Ленин критиковал совещание за то, что в его работе не было «...учета *практического опыта*...», не было «...отзывов педагогов, применявших этот опыт так-то и так-то...», а были лишь «...неудачные потуги на «общие рассуждения» и на оценку «абстрактных лозунгов»<sup>3</sup>.

Требования учета и обобщения *практического опыта*, конкретного и *действенного* руководства делом народного образования вновь

<sup>1</sup> «Работник просвещения» 1921, № 2—3, стр. 18.

<sup>2</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXVI, стр. 161.

<sup>3</sup> Там же, стр. 162.



были выдвинуты и подчеркнуты Лениным в «Директивах ЦК РКП коммунистам — работникам Наркомпроса».

Следует, однако, отметить, что решения первого партийного совещания по вопросу системы народного образования имели для того времени положительное значение. На основании этих решений была создана более гибкая, отвечающая интересам хозяйственного и культурного подъема школьная система.

С этих пор укрепляется начальная и семилетняя школа как база для ФЗУ и техникумов.

Вступление молодого советского государства, только что отстоявшего в ожесточенных боях свою независимость и свободу, в мирный период социалистического строительства, предполагало необходимость серьезного подъема всей культурно-воспитательной работы в стране. Именно этим следует объяснить тот факт, что с конца 1920 г. В. И. Ленин ряд своих важных выступлений посвящает вопросам коммунистического воспитания и задачам новой школы, продолжая и углубляя линию партии по основным проблемам культурной революции, четко определенную и проводимую с первых дней Октября.

К концу 1920 г. относятся заметки В. И. Ленина на тезисы Н. К. Крупской о политехническом образовании. Здесь снова в противовес имевшему место в те дни пренебрежению к основам наук, к задаче изучения общеобразовательных предметов, к систематическим знаниям и точным программам, В. И. Ленин категорически требовал даже по отношению к профессионально-техническим школам, расширить общеобразовательные предметы, чтобы не было превращения в ремесленничество, чтобы учащийся профессионально-технической школы имел широкое общее образование. Владимир Ильич требовал спешного составления программ с детальной и точной разработкой минимума знаний по годам обучения.

В этих ленинских заметках дана дальнейшая разработка вопросов политехнического образования, еще раз подчеркивается его принципиальное значение в соответствии с высказываниями Маркса и требованиями программы партии, недопустимость абстрактного подхода при трактовке проблемы политехнического образования, необходимость учета конкретной обстановки, необходимость «...осуществления тотчас, в мере возможного, образования именно политехнического...».

Ленин конкретно указывает, в чем могут быть выражены доступные шаги к политехническому образованию.

Рассматриваемый период строительства советской школы — период становления новой школы — прошел под знаком упорной и трудной, в силу особых исторических условий, борьбы за претворение в жизнь важнейших директив партии и указаний великого вождя о коммунистическом образовании и воспитании подрастающего поколения.

### Сеть и материальная база школы в период перехода к нэпу (1921 — 1922 гг.)

На Всероссийском совещании политпросветов 3 ноября 1920 г. В. И. Ленин говорил, что «...каждая победа на военном фронте освобождает нас для борьбы внутренней, для политики строительства государства»<sup>1</sup>. Непосредственно после того, как был ликвидирован

третий поход Антанты на Советскую Россию, в период перехода к нэпу, вопрос о культурном подъеме в стране был поставлен партией с особой настойчивостью.

В рассматриваемых исторических условиях, когда необходимо было обеспечить прочный экономический и политический союз рабочего класса и крестьянства для строительства социализма, центральной задачей просвещенческого фронта становилась политико-просветительная и культурная работа среди миллионных масс крестьянства. «При условии полного кооперирования мы бы уже стояли обеими ногами на социалистической почве, — писал Ленин, — но это условие полного кооперирования включает в себя такую культурность крестьянства (именно крестьянства, как громадной массы), что это полное кооперирование невозможно без целой культурной революции»<sup>1</sup>.

Однако фронт просвещения, в особенности на участке школьного строительства, не имел возможности в трудные годы перехода к нэпу повести сразу широкую работу, направленную на разрешение задач культурной революции. Положение в области школьного строительства в этот период может быть понято лишь в общей связи с политической и экономической обстановкой, сложившейся в стране при переходе к нэпу.

«Военный коммунизм был попыткой взять крепость капиталистических элементов в городе и деревне штурмом, лобовой атакой. В этом наступлении партия забежала далеко вперед, рискуя оторваться от своей базы. Теперь Ленин предлагал отойти немного назад, отступить на время поближе к своему тылу, перейти от штурма к более длительной осаде крепости, чтобы, накопив силы, вновь начать наступление»<sup>2</sup>.

В новых исторических условиях борьба за поддержание и укрепление материальной базы школы становится одной из главных задач школьного строительства. Без выполнения этой задачи нельзя было *сохранить* и *упрочить* передовые позиции советской школы, завоеванные в Октябре.

Как в предшествующий период советское учительство героически преодолеvalo трудности и опасности, вызванные военной обстановкой, так в первый послевоенный год в начале нэпа учительство твердо и мужественно боролось с материальными препятствиями и недостатками.

Переход на рельсы новой экономической политики осуществлялся при строжайшем режиме экономики, во всех областях народного хозяйства. XI Всероссийская партийная конференция (декабрь 1921 г.) по докладу «Очередные задачи партии в связи с восстановлением хозяйства» четко записала:

«1. Расходы Советской Республики и всех ее центральных и местных учреждений должны быть сведены к минимуму, приведены в связь с ее ресурсами и производиться в порядке строжайшего соблюдения, утверждаемого ВЦИК государственного бюджета... Неизбежные на пути сокращения государственных расходов жертвы в области удовлетворения тех или иных потребностей должны быть принесены без колебания, ибо без решительного сокращения государственного бюджета восстановление народного хозяйства Советской России невозможно»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXV<sup>1</sup>, стр. 396.

<sup>2</sup> «История ВКП(б)». Краткий курс, стр. 24<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> «ВКП(б) в резолюциях съездов конференций и пленумов», ч. 1, стр. 482.

Определенную долю жертв, в интересах скорейшего восстановления народного хозяйства, должно было понести и дело народного образования. Эти жертвы возросли в связи с голодом 1921 г. Из тех средств, которые государство могло в этот период ассигновать на дело народного образования, большая доля уходила на борьбу с беспризорностью, на помощь голодающим детям.

Голод Поволжья, охвативший свыше 8 млн. детей, эвакуация и стихийный самотек детей-одиночек ставили перед государством задачи, требовавшие колоссальных затрат.

Доля народного просвещения в бюджете, доходившая в 1920 г. до 10%, в 1922 г. сокращается до 3—2%<sup>1</sup>.

Значительно сокращается в 1921/22 г. сеть начальных и средних общеобразовательных школ в сравнении с 1920 г., который, как известно, ознаменовался небывало мощным подъемом энтузиазма трудящихся масс в области культурного строительства.

Сеть начальных общеобразовательных школ в 1920/21 г. насчитывала 113 994 школы с количеством учащихся (в тысячах) 9 170. В 1921/22 г. число школ падает до 99 396, а количество учащихся сокращается до 7 919 тыс.

Сеть средних общеобразовательных школ всех типов насчитывала в 1920/21 г. — 4 163 школы, с 569 тыс. учащихся, а в 1921/22 г. число школ сократилось до 3 137 с количеством учащихся — 520 тыс.<sup>2</sup>.

Однако факт сокращения школьной сети и ослабления материальной базы народного образования в рассматриваемый период нельзя оценивать односторонне и поверхностно, только как отступление от достигнутого в первые революционные годы уровня. Именно в это трудное время, когда осуществлялся переход к нэпу, начались коренные преобразования школьной сети и всего содержания учебной работы в сторону большей плановости, организованности и рационального использования наличного числа школ. Количественное сокращение школьной сети сопровождалось в рассматриваемый период *качественным* ее улучшением.

В отчетной статье Наркомпроса, подводящей итоги 1921/22 уч. г., мы читаем:

«В конечном итоге за истекший год мы имеем по учреждениям Соцвоса значительно уменьшенную в количественном отношении сеть детских учреждений, но с качественно более высоким, по сравнению с недавним прошлым, составом педагогических и руководящих сил; имеем уменьшенный состав учащегося детского населения, но с возможностью для этого состава получить более высокое умственное и физическое развитие»<sup>3</sup>.

В течение 1921 и 1922 гг. горячо дискутируются вопросы платности в школах как средства улучшения ее материальной базы, обсуждаются возможности легализации частной инициативы в школьном строительстве, вопросы привлечения средств от населения путем самообложения, заключения договоров, установления шефства и т. п. Все эти вопросы были в тот момент ответственнейшими вопросами пролетарской политики в области просвещения. От удачного или неудачного их разрешения в каждом конкретном случае, в губернии, уезде или волости зависело, какое количество детей трудящихся будет обучаться в школе, будет охвачено влиянием коммунистической педагогики.

<sup>1</sup> По материалам ЦГАОР. ф. 1575, оп. 1, д. 80, л. 5.

<sup>2</sup> „Культурное строительство СССР“, 1927, диаграммы 5 и 11.

<sup>3</sup> „Народное просвещение“, № 1, 1923, стр. 19.

Борьба за укрепление материальной базы и сохранение школьной сети проводилась учительством под руководством большевистской партии, при активной и постоянной поддержке со стороны широких масс трудящихся, которые живо отзывались на нужды школы и помогали ей всем, чем могли помочь, несмотря на переживаемые материальные затруднения.

В этой всенародной заботе о школе нашел свое выражение новый подлинно демократический характер советской культуры и просвещения. Вторая половина 1921 г. ознаменовалась мощным всероссийским движением среди трудящихся, имевшим целью найти формы организованного обеспечения школы, необходимой для ее дальнейшего существования материальной базой.

Во многих городах население в том или ином виде, чаще всего путем добровольных денежных сборов родителей, начинает принимать на себя обеспечение школы топливом, ремонтом, учебными пособиями и учителя пайком, а местами и денежным вознаграждением. Это сложившееся на практике положение, эта народная инициатива помощи школе была оформлена декретом СНК от 16 сентября 1921 г. Декрет устанавливал определенный порядок использования местных средств для обеспечения существования просветительных учреждений РСФСР.

В основании хозяйственного обеспечения школы были положены два принципа:

1. Добровольность связанных с этим сборов,
2. Оставление школьного работника по отношению к денежному обеспечению на государственном содержании.

Особо подчеркнута была недопустимость установления *обязательной* платы за учение с родителей обучающихся в школе детей.

В силу постановления СНК местным органам Наркомпроса и его учреждениям предоставлялось право широко организовать различные мастерские, сельскохозяйственные фермы в целях обслуживания нужд школ, детдомов, садов и т. д. Для обеспечения этой области работы местным органам Земельного управления и совнархозам предлагалось немедленно широко пойти навстречу делу просвещения как путем предоставления школам земельных участков и мелких предприятий, так и предоставлением материальных ресурсов (леса, кожи, инвентаря и т. д.).

Подводя итоги действию постановления СНК, журнал «Народное просвещение» писал: «Прежде всего — никогда народное просвещение не приковывало столь остро и крепко к себе внимания самых широких слоев трудящихся, как минувшей осенней кампанией. Только в одной Новгородской губернии вопрос о положении народного образования ставился на 134 волостных съездах, на всех уездных и губернском съезде Советов»<sup>1</sup>.

В ноябре 1921 г. в Москве и в губернии была проведена «неделя помощи школе», которая вызвала громадный подъем интереса к вопросам народного образования, всколыхнула широкие слои населения, ясно показала, что дело просвещения дорого и близко рабочему классу. «Неделя помощи школе», срок которой официально был намечен с 20 по 27 ноября, в действительности продолжалась гораздо дольше. За эту «неделю» для школ и других детских учреждений Москвы было подвезено 1 463 саж. дров, 1 500 пудов угля, 1 000 пудов торфа. На субботниках было наколото и напилено 585 саж. дров<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> «Народное просвещение», № 95, 30 января 1922 г., передовая «100%».

<sup>2</sup> Там же.

«Недели помощи школе» — как яркое выражение народной заботы о воспитании детей, — так же успешно были проведены в г. Ростове-на-Дону, в Н.-Новгороде и других городах республики.

Общее тяжелое экономическое положение страны переложило почти всю тяжесть содержания просветительной сети на местный бюджет. Но местные ресурсы в отношении народного образования отличались крайней пестротой ассигнований. Были губернии, которые выделяли на школьное и культурно-просветительное дело до 50% всего своего бюджета, но наряду с этим были и такие губернии, ассигнования которых на дело народного образования спускались ниже 5%<sup>1</sup>. Тем самым создавалось чрезвычайно тяжелое, порой угрожающее развалом, положение школ в ряде губерний.

В такой обстановке возникла необходимость ввести платность за обучение как одно из средств поддержания и сохранения школьной сети.

На первых порах взимание платы за обучение носило стихийный, неорганизованный характер и привело к ряду острых осложнений во взаимоотношениях школы с населением. В Наркомпрос все чаще и чаще стали поступать тревожные сообщения о беспорядочном, ничем не регулируемом взимании платы за обучение. 20 октября 1921 г. в «Известиях» была опубликована статья А. В. Луначарского «О безобразных фактах взимания платы за обучение», в которой нарком подверг резкой критике отделы народного образования, допустившие перегибы в деле введения платности.

Наркомпрос неоднократно указывал своим местным органам, что введение платности ни в коем случае не должно пониматься как установление *платы за право учения*, ибо последнее нарушало бы те высокие демократические принципы советской школы, которые завоеваны были в Октябре.

«Введение платности, — разъяснял далее Наркомпрос, — означает, что Государство временно не может целиком и полностью взять на себя расходы по народному образованию и вынуждено частично возложить эти расходы на население, предоставив широкие льготы трудящимся и переложив большую тяжесть на плечи имущих и хорошо обеспеченных родителей»<sup>2</sup>.

Несмотря на разъяснения Наркомпроса, некоторые руководители местных отделов народного образования и учителя не поняли подлинный смысл платности и восприняли этот новый шаг в деле укрепления материальной базы школы как отступление от принципа бесплатности.

Как всегда, партия пришла и на этот раз на помощь работникам просвещения, указав пути ликвидации болезненных явлений в практике введения платности и отметив основные задачи школьного строительства в период перехода к нэпу.

В специальном письме всем комитетам партии ЦК РКП писал: «Привлечение местных средств необходимо. Привлечение обывателя к расходам по содержанию школ нужно. Но при проведении всех этих мероприятий необходимо не забывать, что основной задачей коммунистической партии в области просвещения при новой экономической политике является сохранение идейного коммунистического влияния»

<sup>1</sup> III Всероссийский съезд зав. губоно. Бюллетень съезда, № 1, 13 октября 1922 г., стр. 1.

<sup>2</sup> I Всероссийский съезд губоно (стенографический отчет). Доклад А. В. Луначарского „Ближайшая политика Наркомпроса“, 1921.

во всей просветительной работе. Необходимо оградить просветительные учреждения и, в частности, школы от мелкобуржуазной стихии. Необходимо принять меры к тому, чтобы педагог не попал в зависимость от состоятельного обывателя, вносящего свои средства на содержание школы.

Необходимо сохранить принцип бесплатности школы и библиотеки»<sup>1</sup>.

С целью упорядочить систему снабжения школ и участия населения в укреплении материальной базы, а вместе с тем, чтобы оградить рабочих и трудовое крестьянство от непосильной платы за обучение, часто проводимой по системе уравнительности, был принят правительственный декрет о порядке введения платности. В декрете, прежде всего, подчеркивалось, что невнесение платы за обучение не может ни в коем случае повлечь за собой удаление учащегося из школы. Это означало, что платность вводится не за право учения, а как средство поддержания и укрепления материальной базы школы в интересах всех трудящихся, причем основную тяжесть взносов должны были принять на себя имущие слои населения.

Особо отмечалось, что введение платности носит *временный* характер, впредь до установления твердого местного бюджета и укрепления общегосударственных ресурсов. Категорически воспрещалось вводить платность в школах и других просветительных учреждениях, приписанных к фабрично-заводским предприятиям. Таким образом, постановление о введении платности выдвигало на первый план интересы рабочих и крестьянской бедноты.

Другим острым и сложным вопросом школьной политики периода перехода к нэпу был вопрос о частной инициативе в школьном деле. Указания ЦК РКП твердо говорили о необходимости оградить школу от влияния мелкобуржуазной стихии, усилить идейное коммунистическое влияние во всей просветительной работе. Для выполнения этих указаний все руководство школой надо было целиком оставить в руках отделов народного образования.

Состоявшийся в октябре 1922 г. III Всероссийский съезд зав. губоно категорически высказался против предоставления права частной инициативы в школьном деле отдельным лицам, но принял как временную меру для сохранения школьной сети предоставление права такой инициативы пролетарским объединениям и общественным организациям.

По этому поводу А. В. Луначарский в своей статье «Жгучие вопросы народного образования» писал: «Мы предоставляем инициаторам открывать вновь школы сверх государственной сети или поддерживать существование тех, которые по нашему плану подлежат закрытию, с тем, однако, что школы эти находятся под совершенно таким же руководством и контролем губоно, как и школы, входящие в нормальную сеть. Должна быть найдена такая формула, которая, с одной стороны, обеспечивала бы нас от школы контрреволюционной, от школы, преследующей наживу, от замкнутой и привилегированной школы. Зав. губоно будет проверять, с каким обществом он имеет дело, каким педагогам школа будет вручена, каков будет состав учеников»<sup>2</sup>.

1921—1922 гг. характерны неустойчивым положением не только материальной базы, но и самого типа учебных заведений.

<sup>1</sup> „Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения“. М., 1930, стр. 120.

<sup>2</sup> „Известия“ 26 октября 1922 г., № 242.

Фактически в 1921—22 гг. существовали пять типов школы:

1. Школа с 4-летним курсом, I ступень.
2. Школа с 5-летним курсом, I ступень.
3. Школа с 7-летним курсом.
4. Школа второй ступени с 4-летним курсом.
5. Техникум с 4-летним курсом.

На практике встречались еще различные комбинации этих типов.

Интересы дальнейшего развития народного образования, укрепления его материальной базы, установления стабильности и плановости в работе школ и всех просветительных учреждений, настоятельно диктовали необходимость решительной организационной перестройки Наркомпроса и его местных органов. Первый указал на эту необходимость В. И. Ленин и фактически по его личным установкам, при ближайшем участии Центрального комитета партии и Совета народных комиссаров, была осуществлена перестройка Наркомпроса в соответствии с новыми задачами школьного строительства.

### Направляющая роль В. И. Ленина в организационной перестройке Наркомпроса

С первых дней создания Советского государства В. И. Ленин уделял серьезное внимание вопросам просвещения и воспитания, связывая их с общими задачами политики большевистской партии и рабоче-крестьянского правительства.

Ленин не раз подчеркивал мысль о том, что успехи социалистического строительства в нашей стране во многом зависят от успешного разрешения задач культурной революции, «от общего подъема всей политико-просветительной работы в деревне и в городе».

В самые ответственные и напряженные годы борьбы с интервентами и белогвардейцами, когда решался вопрос о жизни или смерти молодой советской республики, когда военные задачи стояли в центре внимания партии и правительства, В. И. Ленин неоднократно обращался к работникам фронта просвещения и культуры, давая им короткие, но чрезвычайно многозначительные и конкретные указания, определившие основные вехи всего дальнейшего строительства социалистической культуры и школы.

Внимание В. И. Ленина доходило до мельчайших деталей в области организации народного образования, и был момент в истории Наркомпроса, когда Владимир Ильич чуть ли не еженедельно требовал отчеты о положении народного просвещения и о деятельности Наркомпроса. Это было как раз в тот трудный для Советского государства период перехода от войны к мирному строительству, когда по ленинским предначертаниям совершался поворот от военного коммунизма к нэпу, когда, как выше было показано, школьная и просветительная работа протекала в чрезвычайно тяжелых условиях.

Но партия предвидела скорый хозяйственный подъем в нашей стране и, проводя временное отступление, готовилась к переходу в решительное наступление по всему фронту хозяйства и культуры. Учитывая важную роль школы в осуществлении намеченных в Октябре задач культурной революции, партия решила организационно подготовить Наркомпрос к тому широкому размаху всей политико-просветительной работы, который должен был произойти в ближайшие годы.

Было совершенно ясно, что только организационно крепкий аппарат просвещения сможет стать «проводником идейного, организа-

численного воспитательского влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм» (программа ВКП(б)).

Партия всегда придавала первостепенное значение вопросам *организации*, видя в том залог успехов всей политической работы среди масс, залог крепости и монолитности партийных рядов.

Впервые вопрос о необходимости организационной перестройки Наркомпроса В. И. Ленин выдвинул еще в конце 1920 г. В письме А. В. Луначарскому от 29 ноября 1920 г. Владимир Ильич высказал свои предварительные соображения о реорганизации Наркомпроса, которые ясно говорили о том большом значении, какое придавал В. И. Ленин специально педагогическим вопросам. Свои соображения о перестройке Наркомпроса В. И. Ленин сформулировал в этом письме в виде шести четких и определенных предложений<sup>1</sup>.

Первые два предложения имели целью направить все основные мероприятия по перестройке Наркомпроса к тому, чтобы, в результате этой перестройки, внимание специалистов, руководящих работников Наркомпроса, было приковано к вопросам содержания школьной работы, т. е. непосредственно к педагогическим вопросам.

Далее предлагалось создать должность пом. наркома, передав ему все администрирование. Вместо «организационного сектора», создать «организационный центр», который ведал бы административной, организационной и снабженческой частью всех секторов.

Намеченные В. И. Лениным в этих двух первых предложениях меры, действительно, должны были разгрузить специалистов-руководителей от излишнего администрирования и различных организационно-хозяйственных и снабженческих забот, не имеющих прямого отношения к вопросам обучения и воспитания детей в школе, к задачам политико-просветительной работы.

Чрезвычайно важное значение имел третий пункт ленинских предложений о перестройке Наркомпроса. Здесь, во-первых, очень лаконично, четко и определенно Ленин намечал основные направления для построения содержания работы школы II ступени, вновь и вновь подчеркивал значение общеобразовательных предметов, выдвигая их на первый план, наряду с предметами политическими.

Во-вторых, Ленин указывал на необходимость обеспечить переход от профтехнического образования к политехническому. Тем самым Ленин предупреждал об опасности при построении профтехнического образования и проведении профуклона в школе II ступени сбиться на путь узкой профессионализации.

Четвертое предложение убедительно свидетельствует о большом значении, которое придавал В. И. Ленин роли педагогической науки в деле создания новой школы. В. И. Ленин потребовал оживить и упорядочить ГУС (Гос. ученый совет) как орган обсуждения всех научно-педагогических вопросов. Именно исходя из ленинского указания, сформулированного здесь и затем неоднократно повторенного, была создана научно-педагогическая секция ГУС во главе с Н. К. Крупской.

Научно-педагогическая секция ГУС, включившая в свой состав крупнейших специалистов-педагогов (С. Т. Шацкий, Н. Н. Иорданский), очень скоро действительно стали органом обсуждения всех животрепещущих вопросов педагогики и школьной практики.

<sup>1</sup> Ленинский сборник, XXXV, стр. 179—180.



В пятом предложении В. И. Ленин четко и определенно наметил структуру управленческого аппарата Наркомпроса, поставив главной задачей ликвидировать громоздкость и рыхлость этого аппарата и превратить его в точно работающий комиссариат, с новой организацией управления, с налаженной финансовой частью, с хорошо поставленной связью с местами.

Партийное совещание по народному образованию, состоявшееся в конце 1920 г., убедительно вскрыло серьезные ошибки во всей организационной работе Наркомпроса. Оно показало, что «...фактов мы знаем мало, непомерно мало; собирать их не умеем; не знаем меры того количества вопросов, которые надо ставить и на которые можно (при нашем уровне культуры, при наших нравах, при наших средствах сообщения) ждать ответа; не умеем собирать указания практического опыта и обобщать их; занимаемся пустыми «общими рассуждениями и абстрактными лозунгами», а использовать дельных преподавателей вообще, дельных инженеров и агрономов для технического образования, особенно, использовать заводы, совхозы, сносно поставленные хозяйства и электростанции для политехнического образования не умеем»<sup>1</sup>.

Все эти серьезные недостатки в работе Наркомпроса и его местных органов, вскрытые с особенной наглядностью в «Кратком отчете Наркомпроса за 1917—1920 гг.» и на первом партийном совещании, вызвали большую тревогу В. И. Ленина за то, что дело народного образования при существующей тогда системе руководства им, не сможет быстро и успешно двинуться вперед. Необходимо было принять срочные меры, ибо на практике создалось противоречивое положение: в стране был могучий народный подъем к свету и знанию, а Наркомпрос и его местные органы, в силу своей организационной рыхлости и недостаточной практичности и мобильности руководства, не могли, как надо, удовлетворить широкие культурные запросы масс.

Указывая на то, что советская республика идет вперед в деле народного просвещения, что в стране наблюдается могучий подъем широких народных масс к свету и знанию, В. И. Ленин писал: «Мы вправе гордиться тем, что помогаем этому подъему и служим ему. Но закрывать глаза на недостатки нашей работы, на то, что мы еще не научились правильной постановке государственного просветительного аппарата, было бы прямо преступление»<sup>2</sup>.

Весь ход работы по организационной перестройке Наркомпроса отмечен ленинским стилем руководства: оперативностью, деловитостью, постоянной проверкой исполнения, конкретностью и требовательностью указаний.

В напряженные месяцы подготовки и проведения нэпа, в обстановке вспыхивающих то здесь, то там контрреволюционных мятежей, постоянно отвлекаемый затеянной троцкистами и бухаринцами профсоюзной дискуссией, В. И. Ленин с пристальным вниманием следит за тем, как развертывается перестройка Наркомпроса, и постоянно руководит ею своими точными и ясными советами и указаниями.

Вскоре после того, как закончилось первое партийное совещание по народному образованию, В. И. Ленин ставит в ЦК партии и в правительстве вопрос о необходимости организационной перестройки Наркомпроса.

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXVI, стр. 163.

<sup>2</sup> Там же.

26 января 1921 г. на пленуме ЦК РКП (б) была создана комиссия под председательством В. И. Ленина, получившая задание разработать план реорганизации Наркомпроса. Приступив к подготовке этого плана, В. И. Ленин, прежде всего, затребовал от Наркомпроса как раз те сведения, которые должны были осветить и дать представление о самых боевых и в то же время самых прорывных участках фронта просвещения.

В этом отношении показательно письмо В. И. Ленина в Наркомпрос на имя гг. М. Н. Покровского, Е. А. Литкенса, О. Ю. Шмидта. Письмо было написано 28 января 1921 г., т. е. *через два дня* после пленума ЦК, на котором была создана комиссия по реорганизации Наркомпроса.

Приводим полностью текст этого письма Ленина:

«Прошу прислать мне сегодня к 8 часам вечера: 1) имеющиеся *печатные материалы* (в отчетах, статьях, брошюрах и т. п.) с текстом *действующих законов* (резолуций, инструкций).

О школах 1-й и 2-й ступеней

2) то же — технических школ

3) » ремесленных »

4) о числе школ низших, средних, а равно высших учебных заведений;

5) о числе действующих и закрытых или недействующих школ и учебных заведений разных ступеней и типов;

6) кроме того, если нет печатных материалов — и если нельзя указать №№ газет или журналов, где напечатаны эти материалы, — прошу прислать *не напечатанные данные* по указанным вопросам, *если эти данные налицо есть*.

Председатель СНК В. Ульянов (Ленин)»<sup>1</sup>.

В этом кратком и совершенно конкретном письме В. И. Ленин охватил самые большие и главные вопросы — неустойчивость типов учебных заведений, построение школьной сети (пункты 4 и 5), о положении и состоянии основных типов учебных заведений (пункты 1, и 2 и 3), наконец, требование, сформулированное в шестом пункте, позволяло В. И. Ленину выяснить состояние учета и отчетности по всем главным вопросам народного образования.

Согласно постановлению Политбюро ЦК ВКП(б) от 2 февраля 1921 г., В. И. Ленин между 2 и 4 февраля написал «Проект положения о Наркомпросе» и «Директивы ЦК коммунистам-работникам Наркомпроса».

В «Директивах» и в статье «О работе Наркомпроса», написанных почти одновременно, В. И. Ленин сформулировал основные принципы и задачи, в соответствии с которыми должна была строиться вся дальнейшая работа НКП. В качестве основных задач Наркомпроса на ближайший период времени В. И. Ленин выдвинул следующие:

1. Широкое привлечение специалистов к работе НКП.

«Руководитель-коммунист тем и только тем должен доказать свое право на руководство, что он *находит себе многих*, все больше и больше, помощников из педагогов-практиков, что он *умеет им помочь работать, их выдвинуть, их опыт показать и учесть*»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ленинский сборник, XXXV, стр. 211—212.

<sup>2</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXVI, стр. 162.

Вместе с тем В. И. Ленин указал те необходимые условия, на которых только и могло осуществляться привлечение специалистов в годы острой идеологической борьбы революционного пролетариата с буржуазией:

«Разумеется, — писал В. И. Ленин в «Директивах», — привлечение спецов должно быть осуществляемо при 2-х неперемных условиях: во 1-х, спецы не коммунисты должны работать под контролем коммунистов. Во 2-х, содержание обучения, поскольку речь идет об общеобразовательных предметах, в особенности же о философии, общественных науках и коммунистическом воспитании, должно определяться только коммунистами»<sup>1</sup>.

Второе условие ясно говорило об огромном значении идейно-политического воспитания в школе и о роли общественных наук в этом воспитании.

Примерно через десять дней после того как «Директивы» указали Наркомпросу на важность привлечения к его работе специалистов, В. И. Ленин пишет записку Луначарскому (копии Покровскому и Литкенсу), в которой, как всегда, точно и конкретно выдвигает следующие задания, связанные с организационной перестройкой Наркомпроса:

«Прошу доставить мне список педагогов с солидным практическим опытом: (а) в общепедагогической работе вообще; б) в профессионально-техническом образовании, — с краткими пометками о литературных трудах и о стаже советской работы.

Я уже неоднократно просил об этом.

Волокиты здесь быть не должно.

Предс. СНК В. Ульянов (Ленин)»<sup>2</sup>.

Записка эта лишней раз подтверждает, какое важное значение придавал В. И. Ленин задаче привлечения специалистов к работе Наркомпроса, и весьма характерно, что записка была написана всего лишь через десять дней после опубликования «Директив». Значит, дело это было важное и неотложное.

Об этом же говорит и сам стиль записки и слова В. И. Ленина о том, что он «уже неоднократно» просил о доставке списка специалистов и что «волокиты здесь быть не должно».

2. Важнейшей и ближайшей задачей Наркомпроса Ленин считал выработку программ и учебных планов для всех основных типов учебных заведений. Понятно, что эта задача теснейшим образом была связана с предыдущей, ибо без достаточных квалифицированных сил с коммунистической идейной направленностью трудно было проделать работу такого большого масштаба, как коренная переработка и новое построение содержания обучения.

В письме тт. Луначарскому, Покровскому и Литкенсу от 8 июня 1921 г.<sup>3</sup> В. И. Ленин в качестве основных ударных задач выдвигал все те вопросы, которые входили в область организации и проведения процесса обучения: учебники, образцовые школы, программы школьных занятий, отчетность учителей, контроль за степенью фактического исполнения программ и хода учебных занятий.

Что касается решения проблемы профтехнического и политехнического образования, то В. И. Ленин в рассматриваемый период, как известно, придавал большое значение задаче привлечения к этому делу квалифицированных технических и агрономических сил. Указания

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXVI, стр. 158.

<sup>2</sup> Ленинский сборник, XXXV, стр. 212.

<sup>3</sup> Ленинский сборник, XX, стр. 312.

на этот счет имелись почти во всех выступлениях В. И. Ленина, посвященных перестройке школы на основе новых политических задач.

3. В области политпросветработы В. И. Ленин выдвинул центральной задачей правильную организацию распределения газет и книг. По этому вопросу В. И. Ленин писал: «Поразительно мало на расклейку, т. е. для наиболее широких масс. Поразительно много на столичные «учреждения» и т. п.— видимо, на расхищение и бюрократическое использование «совбюров»— как военных, так и штатских»<sup>1</sup>. И дальше следовало конкретное практическое указание:

«Надо добиваться и добиваться того, чтобы газеты и книги, по правилу, распределялись даром *только* по библиотекам и читальням, по *сети* их, правильно обслуживающей всю страну, всю массу рабочих, солдат, крестьян, тогда народ во сто раз сильнее, быстрее, успешнее потянется к грамоте, к свету, к знанию. Тогда дело просвещения двинется вперед семимильными шагами»<sup>2</sup>.

В течение всего 1921 г., когда шла кипучая работа по организационной перестройке Наркомпроса, В. И. Ленин не раз направляет внимание ЦК партии и правительства в сторону Наркомпроса.

14 июня 1921 г. В. И. Ленин передает Литкенсу<sup>3</sup> для В. М. Молотова, работавшего тогда секретарем ЦК РКП(б), записку следующего содержания: «Усилить поддержку НК(по)проса, участвуя для этого свидания с т. Литкенсом»<sup>4</sup>. Только в сравнительно небольшой промежуток времени, с 27 марта до 14 июня 1921 г., В. И. Ленин написал шесть писем в Наркомпрос, причем 14 июня сразу два письма. Чрезвычайно показательны два письма В. И. Ленина о работе А. В. Луначарского, который в то время не в меру увлекался вопросами искусства, театра, в ущерб главным участкам работы Наркомпроса, в ущерб вопросам педагогики и школы. В августе 1921 г. в письме Покровскому В. И. Ленин пишет:

«Тов. Луначарский приехал.

Наконец!

Запрягите его, Христа ради, изо всех сил на работу по профессиональному образованию, по единой трудовой школе и пр.

Не позволяйте на театр!!»<sup>5</sup>.

В телефонограмме А. В. Луначарскому 26 августа Ленин строго и категорически указывает:

«Принять никак не могу, так как болен. Все театры советую положить в гроб. Наркому просвещения надлежит заниматься не театром, а обучением грамоте.

Ленин»<sup>6</sup>.

К концу 1921 г. организационная перестройка Наркомпроса, в основном, была завершена. Начавшийся вскоре медленный, но верный подъем народного хозяйства в стране как результат успешного осуществления политики нэпа во весь рост снова выдвинул задачи культурной работы, особенно в деревне.

Некоторое оживление буржуазной идеологии и проникновение ее в различные области культуры, в том числе и в школу, потребовали

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXVI, стр. 165.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Литкенс — пом. наркома по организационно-административной части. Убит бандитами во время своего летнего отдыха в Крыму в 1922 г.

<sup>4</sup> Ленинский сборник, XX стр. 314.

<sup>5</sup> Ленинский сборник, XXXV, стр. 273—274.

<sup>6</sup> Там же.

от Наркомпроса и его местных органов неусыпной бдительности и твердости во всей линии руководства делом воспитания и обучения подрастающего поколения.

Организационная перестройка Наркомпроса, проведенная под непосредственным руководством партии и правительства, направляемая лично В. И. Лениным, подготовила Наркомпрос не только организационно, но и политически, к выполнению всех новых и трудных задач, которые поставила перед ним жизнь.

### Роль школы в борьбе революционной идеологии с буржуазной

Огромную роль в идеологической борьбе, происходившей в первые годы нэпа, призваны были сыграть школа и педагогика. Коммунистическое воспитание трудящихся масс и подрастающего поколения было выдвинуто Лениным как важнейшее оружие борьбы против буржуазии.

В. И. Ленин говорил, что «...мы должны отстаивать революционное строительство, бороться против буржуазии и военным путем и еще более путем идейным, путем воспитания...». Орудием воспитания всех трудящихся должна была послужить, как указывал В. И. Ленин, вся сумма тех привычек, навыков и идей, «...которые рабочий класс вырабатывал себе в продолжение многих десятилетий в борьбе за политическую свободу...»<sup>1</sup>. Здесь же В. И. Ленин подчеркивал, что задача решения вопроса, как именно воспитать, ложится на пролетариат.

В первые годы нэпа школа подверглась так же, как и другие участки культурного фронта, натиску буржуазной идеологии. Когда школа переходила на местные средства, на систему самообложения населения для поддержания материальной базы школы, со стороны имущих слоев населения (кулаков и нэпманов) нередко выдвигалось требование к учителю не только не преподавать общественно-политические науки, но даже обязательно преподавать закон божий<sup>2</sup>.

Под угрозой лишения материальной поддержки некоторые школы вели преподавание по старым программам и учебникам, в которых прославлялась скончавшаяся царская династия.

На основе специальных указаний ЦК РКП, упоминавшихся выше, отделы народного образования, под руководством местных партийных органов, провели большую работу с целью оградить школу от влияния зажиточных групп налогоплательщиков и усилить идейное коммунистическое влияние во всей просветительной работе.

Сложная борьба за утверждение коммунистической идейности разгоралась на фронте теоретической педагогики. Эта борьба концентрировалась вокруг вопроса о целях и задачах воспитания. Молодой советской педагогике пришлось выдержать натиск со стороны старого, пропитанного старой идеологией учительства. Эти люди пытались доказать, что нельзя перед детьми ставить вполне определенные цели — быть борцом за идеалы трудящихся, стать строителем коммунистического общества. Между тем, жизнь убедительно показывала, что дети даже самостоятельно ставят перед собой такие цели и выбирают для себя в качестве жизненного идеала образы революционных вожд-

<sup>1</sup> В. И. Ленин. Соч., т. XXV, стр. 450.

<sup>2</sup> „В глухих углах Донской области помощь школе обуславливается введением закона божьего, на Украине некоторые школы попали в зависимость к кулакам и проч.“ („Народное просвещение“, № 87—88, 25 октября, 1921 г., стр. 10. „Факты и документы“).

дей, примеры жизни и борьбы коммунистов, передовых борцов за счастье и свободу трудящихся.

Некоторые педагоги пытались принизить, свести на-нет коммунистические воспитательные цели и задачи, сделать их туманными и неопределенными, доказывая, что целей столько же, сколько возрастных групп, или же говоря о каких-то вечных и абсолютных идеалах воспитания. Особенно ожесточенным нападкам со стороны реакционно настроенных педагогов подверглась постановка в порядок дня проблемы современности, связи школы с революционной действительностью. Они старались доказать, ссылаясь при этом на данные педологии, что ставка на современность провалится, потому что ребенку эта современность чужда, непонятна, так как ребенок живет прошлым, он повторяет якобы историю развития человеческого общества, и он не сразу, а в течение долгих лет подходит к пониманию современности.

«Теоретическим» органом, проповедывавшим аполитизм, надклассовость и безидейность в области педагогики был в те годы петроградский журнал «Педагогическая мысль». В номере 1—4 этого журнала за 1921 г. была помещена статья П. Ф. Каптерева «О школьном самоуправлении и школьной дисциплине». В своей статье Каптерев с особенным возмущением говорил о возникновении внешкольных молодежных организаций, имея в виду, конечно, прежде всего комсомол. Не нравились Каптереву эти организации потому, что они носят партийный характер.

Вся статья Каптерева от первой до последней строчки была заполнена проповедью аполитизма и непартийности школы, резкими выпадами против коммунистических молодежных организаций и школьной общественности. Но жизнь все более уверенно и убедительно опровергала измышления проповедников «аполитизма», разбивала их клеветнические доводы против комсомола и школьного самоуправления, каждый день доказывая силу и жизненность этих организаций.

В то время как бывшие гимназисты, буржуазные сынки, проповедуя свободу и аполитизм, на самом деле вносили в школу анархию, раздор, дезорганизацию, комсомол в первую очередь, а за ним все другие вновь родившиеся молодежные общественные организации, в том числе и школьное самоуправление, сыграли именно в эти годы большую роль в борьбе за дисциплину и порядок, за нормальный ход учебных занятий. Наперекор чуждой идеологии и стихии мелкобуржуазной распушенности пролетарское юношество под руководством педагогов-коммунистов наводило в школе твердый порядок, внедряло повсюду дух новой, революционной педагогики.

В 1922 г. в конце ноября в школе им. Коминтерна в г. Барнауле произошел между учащимися раскол по вопросу о школьном самоуправлении и трудовых процессах. С одной стороны, была ячейка РКСМ, организовавшая «Трудовой коммунистический батальон», с другой, — «Союз свободного труда». Этот Союз состоял, главным образом, из сынков местных нэпманов, бывших учеников коммерческого и реального училища.

Трудкомбат, куда входили пролетарские дети, в основу своей декларации положил требования дисциплины и безусловного выполнения воли коллектива. Наоборот, «Союз свободного труда» делал ставку на сознательность своих членов, провозгласив «культ волевой личности», «добровольность» всех начал школьной жизни. Борьба этих двух сторон продолжалась три месяца. Она отняла у школьников и педагогов немало времени и энергии, но победу одержал Трудкомбат. Не желавшим подчиниться его требованиям, а таких было меньшин-

ство. пришлось оставить школу, в которой отныне утвердился организованный и бесперебойный ход учебных занятий<sup>1</sup>.

В том же номере «Педагогической мысли», в котором была помещена упомянутая нами выше статья Каптерева, была напечатана статья другого пропагандиста аполитизма и безидейности школы проф. И. Гревса «Два педагогических идеала». Написанная мистическим, символическим языком, статья проф. Гревса преследовала, однако, совершенно определенную цель — отвергнуть принцип связи школы с политикой, еще раз, вслед за Каптеревым и другими консервативными, а то и просто реакционными профессорами педагогики, провозгласить безидейность, надклассовость и аполитизм воспитания. По глубокому убеждению проф. Гревса, нет какой-то особой классовой науки или искусства.

«Наука имеет истину,— писал он,— а истина нужна всем и для всех одинакова, также общечеловечна и независима и красота».

Выступления, подобные каптеревским нападкам на коммунистическую молодежь, и проповеди проф. Гревсом мистического идеала вечных и абсолютных истин, независимых от классов и политики, были не случайны и не единичны. Они были лишним доказательством того, что реакционные буржуазные силы пытаются перейти в наступление по всему идеологическому фронту, что под мистической и символической фразой отрицающей партийность и классовость искусства, науки и школы, скрывается политическое лицемерие буржуа, стремящегося захватить в свои руки все формы общественного сознания.

Педагоги-коммунисты не оставили без должного ответа реакционные выпады «Педагогической мысли». В первом же номере журнала «На путях к новой школе», органе научно-педагогической секции ГУСа, вышедшем в 1922 г., Н. К. Крупская поместила резкую и боевую статью, разоблачающую истинный смысл выступлений Каптерева и Гревса.

Школа как важный участок идеологического фронта приковывала к себе пристальное внимание партии.

В резолюции об антисоветских партиях и течениях Всероссийская конференция РКП(б) в августе 1922 г. указывала: «В ближайшее время партия должна обратить особенно серьезное внимание на те формы организации общественной жизни, которые являются для антисоветских партий и течений наиболее доступной ареной влияния. Таковы... *высшая, средняя и низшая школы...* культурно-просветительное движение молодежи, спилки на Украине, издательское дело и т. п.»<sup>2</sup>. (Курсив наш. — З. Р.)

Резолюция называла все эти формы «командующими высотами идеологического фронта». Наряду с этим резолюция отмечала, что «Партия должна с своей стороны сделать все возможное для удовлетворения быстрого роста культурных потребностей и пробудившейся в народе громадной жажды знаний»<sup>3</sup>.

Тем самым подчеркивалось все возрастающее значение и роль школы, вообще всей просветительной работы в деле коммунистического воспитания масс и в разгроме контрреволюционной буржуазной идеологии.

Вместе с другими участками идеологического фронта школа все более твердо и организованно проводила линию «воинствующего ма-

<sup>1</sup> По материалам ЦГАОР фонд 1575, оп. 5, л. 843, л. 8.

<sup>2</sup> Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения". М., 1930, стр. 43.

<sup>3</sup> Там же, стр. 43.

териализма», линию революционного марксизма. Партия в это время, как всегда, чутко руководит школой, направляет ее по пути большевистской политики, помогает ее росту, заботится об укреплении школы проверенными и надежными кадрами.

«Народное образование, — писала «Правда» в это время, — должно стать одним из ударнейших участков партийной работы. Нужно мобилизовать сюда общественное внимание партии. Нужно выделить кадры партийных работников во все органы Наркомпроса, начиная с центра и кончая каждым уездом»<sup>1</sup>.

Именно посланцы партии должны были возглавить борьбу передового учительства за новое, революционное содержание школы, за осуществление ленинского принципа связи школы с жизнью, с трудом и борьбой рабочего класса, за построение социализма в нашей стране. В этом смысле большое значение имела директива ЦК РКП (б) об укреплении местных аппаратов Наркомпроса. Требуя от местных партийных органов «проявить внимательное отношение к кадру коммунистов, работающих в просвещении», ЦК партии особо подчеркивал, что «...руководящая работа в области народного просвещения требует специализации и времени для усвоения партийной линии в этом сложном вопросе». Поэтому ЦК требовал принять действительные меры к укреплению кадрами коммунистов местных аппаратов Наркомпроса<sup>2</sup>.

### Первые успехи нэпа. Мобилизация народных сил на помощь школе

Первый год нэпа показал правильность и жизненную важность линии, избранной партией в тот период. Переход к нэпу значительно укрепил союз рабочих и крестьян на новой основе. Мощь и крепость диктатуры пролетариата возросли.

В марте 1922 г. собрался XI съезд партии. На съезде партия подвела итоги первому году новой экономической политики. Эти итоги позволили В. И. Ленину заявить на съезде:

«Мы год отступали. Мы должны теперь сказать от имени партии: — достаточно! Та цель, которая отступлением преследовалась, достигнута. Этот период кончается, или кончился. Теперь цель выдвигается другая, — перегруппировка сил»<sup>3</sup>. После XI съезда хозяйственная работа закипела с новой силой. Успешно были ликвидированы последствия постигшего страну недорода. Быстро восстанавливалось крестьянское хозяйство. Лучше заработали железные дороги. Все увеличивалось количество восстановленных и пущенных в ход заводов и фабрик.

В октябре 1922 г., в результате победы Красной Армии над японскими интервентами на Дальнем Востоке, советская земля окончательно была очищена от иностранных захватчиков.

В ноябре 1922 г. В. И. Ленин, в речи на пленуме Моссовета, в своем последнем выступлении перед страной, высказал твердую уверенность в том, что «Россия нэповская станет Россией социалистической».

1922 год был особенно трудным годом для советской школы по материальным условиям ее существования. Между тем, с каждой новой победой Советской республики на хозяйственном фронте росла необходимость решительного поворота внимания к школе.

<sup>1</sup> «Правда», № 1, 1922, «К вопросу о народном образовании».

<sup>2</sup> «Известия ЦК РКП(б)» от 15 ноября 1921 г., № 34.

<sup>3</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXVII, стр. 238.



Важнейшие задачи хозяйственного и культурного строительства требовали укрепления и дальнейшего развития школы. Молодая Советская республика испытывала большую нужду в квалифицированных и грамотных кадрах во всех отраслях народного хозяйства. Велика была роль школы в борьбе коммунистической идеологии с буржуазной, принявшей в то время особенно острый характер.

В декабре 1922 г. состоялся X съезд Советов. Вопрос о народном образовании был поставлен в числе самых важных и первоочередных вопросов советского строительства. Уже накануне съезда, среди широких слоев трудящихся, ярко выявилось движение за оказание всесторонней помощи делу народного образования. Не было в РСФСР губернского, уездного или волостного съезда советов, на котором в резолюции по народному образованию не упоминались бы слова: «ударный», «первоочередной» и т. п. Особенный подъем интереса к делу народного образования отмечался на крестьянских сходах и волостных съездах.

Внимание всей центральной и местной прессы все больше и больше приковывается к школе, к выяснению ее задач и нужд. С октября 1922 г. «Правда» и «Известия» почти ежедневно начинают публиковать статьи и материалы, посвященные самым боевым и насущным вопросам школьного строительства.

X съезд Советов четко и определенно отметил решительный поворот внимания к школе среди трудящихся масс Республики. Постановления съезда имели историческое значение для дальнейшего развития образования в стране. В эти дни на страницах педагогической прессы нередко можно было встретить следующего рода высказывания: «...написана новая страница в истории народного образования России, над которой с удивлением остановится будущий историк... С этого момента должен начаться новый период для народного образования в России который озарен надеждами на лучшее будущее»<sup>1</sup>.

Высший орган государственной власти — Съезд Советов — «перед лицом всей страны» отметил «героическую работу работников просвещения». Важнейшие решения X съезда направлены были на укрепление материальной базы школы, на упрочение передовых политических позиций, занимаемых школой в Советском государстве.

Съезд Советов категорически высказывался против допущения какой бы то ни было частной школы и за сохранение всей школьной системы целиком в руках Советского государства.

Съезд счел необходимым указать, что «... дальнейшее отступление по фронту просвещения (сокращение сети элементарных школ и учреждений по борьбе с детской беспризорностью) должно быть приостановлено, и дело народного образования должно развиваться дальше в полном соответствии с реальными возможностями страны».

Констатировав относительный успех кампании по заключению договоров между органами народного образования и сельскими обществами на предмет поддержания школ или открытия новых, съезд обязал все органы советской власти всемерно поддерживать эту кампанию и обратил внимание крестьянского населения на то, что, без его активной помощи, столь необходимая для народного образования нашей страны сеть деревенских школ не может быть сохранена и укреплена.

Время после X съезда было названо в педагогической прессе того периода «новой эрой» для народного просвещения.

Решениями X съезда Советов сознание широких масс трудящихся

<sup>1</sup> „Просвещение и культура“. Новгород, 1923, № 1, стр. 6.

было мобилизовано на понимание важности и актуальности задач образования и воспитания подрастающих поколений, на понимание огромной роли школы в победоносном исходе культурной революции.

Осенью 1922 г. тяжело заболел В. И. Ленин, но и во время болезни вождь партии не прекращал своей работы. Он написал в это время ряд очень важных статей, подводивших итоги проделанной работы и намечавших план построения социализма в нашей стране («Странички из дневника», «О кооперации», «О нашей революции», «Как реорганизовать Рабкрин», «Лучше меньше, да лучше»).

Превратить Россию нэповскую в Россию социалистическую можно было, только решив задачу кооперирования крестьян, вовлечения их в социалистическое строительство, но эта задача неразрывно была связана с осуществлением культурной революции в нашей стране. Потому не случаен был факт появления среди предсмертных ленинских статей «Страничек из дневника», посвященных народному образованию и его первоочередным задачам.

«Странички из дневника» приковали особое внимание к нуждам школы и народного учителя. Это выступление В. И. Ленина положило конец унынию и паническим настроениям среди некоторой части работников народного образования, выдвинуло вопросы народного образования как вопросы ударные, насущные для нашего продвижения вперед.

«Надо, — писал В. И. Ленин, — чтобы при ближайшем пересмотре нашего квартального бюджета мы взяли за дело и практически. Конечно, в первую очередь должны быть сокращены расходы не Наркомпроса, а расходы других ведомств, с тем чтобы освобожденные суммы были обращены на нужды Наркомпроса. Не надо скарденничать с увеличением выдачи хлеба учителям в такой год, как нынешний, когда мы сравнительно сносно им обеспечены.... У нас делается еще слишком мало, безмерно мало для того, чтобы передвинуть весь наш государственный бюджет в сторону удовлетворения народного образования»<sup>1</sup>.

Характерна не только горячая готовность практически реализовать указания В. И. Ленина, но и та быстрота, с которой это было проведено в жизнь. Как только в «Правде» появилась статья Владимира Ильича, Наркомпрос разослал всем отделам народного образования радиодепешу с предложением широко опубликовать и распространить эту статью и немедленно войти с конкретными предложениями в губисполкомы и уисполкомы относительно мер, которые должны быть проведены для того, чтобы осуществить указания вождя.

Радиотелеграмма Наркомпроса получена была в Вольске 10 января, а через два дня, 12 января, Вольский губисполком в своем постановлении, цитируя наиболее яркие места из статьи В. И. Ленина, вменял в обязанность волостным исполнительным комитетам «выплатить полностью зарплату работникам просвещения».

Далее указывалось, что «плата» за январь 1923 г. должна быть обязательно повышена.

Всем волисполкомам предлагалось принять срочные меры к подвозке дров в школы, библиотеки, а также на квартиры учителей.

«Там, где школы не отремонтированы, — говорилось в постановлении, — необходимо немедленно приступить к ремонту; в каждом селе нужно открыть избу-читальню и выписать для нее местную газету»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXVII, стр. 388.

<sup>2</sup> «Правда», № 16, 25 января 1923 г., стр. 4.

В этом постановлении, как и в бесчисленном множестве других, подобных ему, отразился живой отклик широких масс трудящихся на призыв В. И. Ленина организовать действенную помощь делу народного образования.

В дневнике рядовой учительницы мы находим следующую знаменательную запись, относящуюся к моменту появления статьи В. И. Ленина. (Статья В. И. Ленина «Странички из дневника» была опубликована в «Правде» 4 января 1923 г. в № 2.)

«Бурную радость признания и радостной надежды, что все тяжелое уже позади,— пишет учительница,— несли с собой короткие, сливающиеся строчки серой газетной бумаги»<sup>1</sup>.

В ответ на обращение ВЦИК, опубликованное в марте 1923 г., содействие трудящихся масс школе еще более усилилось.

Клич «На помощь школе!» с энтузиазмом был подхвачен рабочими и крестьянами. Пролетарии г. Ростова-на-Дону, например, на свои средства и личным своим участием привели в порядок и отремонтировали все школы города. Сумма, собранная комитетами содействия школам по Ростову и Нахичевани, равнялась 250 миллиардам рублей, т. е. была равна расходу Донского Исполнительного Комитета на дело просвещения<sup>2</sup>.

Начинается постепенное укрепление дела народного образования.

Именно с 1922/23 г. в стране начинается систематический подъем сети начальных школ до довоенного уровня.

Г о д	Количество школ	%	Количество учащихся (в тыс.)	%
1914/15	101 917	100	7 030 тыс.	100
1922/23	82 560	81	5 993 "	85,6
1923/24	85 662	84	6 327 "	90 4
1924/25	87 619	85	7 181 "	102,6 <sup>3</sup>

За четыре года количество школ, упавшее в 1922/23 г., значительно ниже количества школ 1914/15 г., быстро подошло к довоенному уровню, число же учащихся к 1924/25 г. превысило этот уровень на 2,6%. Ленинские указания о необходимости поднять, прежде всего, дело первоначального обучения претворялись в жизнь.

Г о д ы	Общая сумма расходов	Расходы на народное образование	Удельный вес расходов на народное образование
1922/23	1 336 319	55 567	4,2
1923/24	1 890 616	88 843	4,3
1924/25	2 652 026	117 259	4,4

С 1923 г. начинается укрепление бюджета народного образования и улучшение материального положения сельского учителя.

<sup>1</sup> «Народный учитель», № 11, 1927, А. Княжева. «Через эти годы», стр. 103.

<sup>2</sup> «К новой школе». Ростов-на-Дону, май 1923 г., вып. 2, стр. 3.

<sup>3</sup> «Культурное строительство в СССР», 1940, стр. 37.

Характерна вышеприведенная (стр. 44) таблица расходов на народное образование и их удельный вес в гос. бюджете СССР (в червонных рублях, в тыс. руб.)<sup>1</sup>.

Начиная с 1922/23 г., из года в год увеличивалась средняя зарплата учительства.

Заработная плата городского учителя школы I ступени в 1923/24 уч. г. составляла 133% заработной платы 1922/23 уч. г., а в 1924/25 уч. г. — уже 280%. Сельский учитель в 1923/24 уч. г. получал в два раза больше, чем в 1922/23 уч. г., а в 1924/25 уч. г. в три с половиной раза больше.

Заработок учителя II ступени в городе возрос в 1923/24 уч. г. по сравнению с 1922/23 уч. г. до 133%, а в 1924/25 уч. г. до 273,5%. Сельский учитель в 1923/24 уч. г. получал 204,5% по сравнению с 1922/23 уч. г., а в 1924/25 уч. г. — 340%<sup>2</sup>.

Несмотря на имеющиеся трудности на пути подъема всей работы по народному образованию, решительный шаг вперед был сделан, советская школа получила возможность приступить к систематической и планомерной работе по разрешению и более углубленной разработке важнейших педагогических проблем.

В своей статье «Вновь к старым задачам» Луначарский отмечал начало нового движения за разрешение задач в области народного просвещения, провозглашенных еще в начале революции, но, по причине войны и тяжелого экономического положения страны, до сих пор еще не разрешенных. «Но сейчас, — писал Луначарский, — мы почувствовали хоть немного почву под собой... Мы уже приступаем вновь к нашим старым задачам, прокламированным в первые годы революции»<sup>3</sup>.

С полным правом Луначарский в отчете Наркомпроса за 1924/25 г. мог говорить, что именно с 1923 г. берет свое начало линия повышения в области народного образования. В введении к отчету Наркомпроса, характеризуя 1924/25 г., Луначарский писал, что этот год был «...продолжением линии повышения, которая фактически началась с 1922—23 года и с тех пор неуклонно растет вплоть до наших дней...»<sup>4</sup>. (Курсив наш. — З. Р.).

Именно с 1923 г., когда определились черты роста и подъема всей работы в области народного образования, вновь был поставлен вопрос о подготовке условий для осуществления всеобщего.

В. И. Ленин и И. В. Сталин теснейшим образом связывали задачи социалистического строительства с постоянным повышением культуры масс, с задачами всеобщего культурно-политического роста страны рабочих и крестьян.

Программа большевистской партии как одно из важнейших требований выдвигала пункт о всеобщем бесплатном и обязательном школьном образовании для всех детей обоего пола до 17 лет.

После ряда неудачных попыток Наркомпроса осуществить всеобщее на протяжении 1918—1922 гг., Совнарком РСФСР 20 августа 1923 г. принял постановление, которым было признано необходимым приступить к разработке плана введения всеобщего начального обучения, с таким расчетом, чтобы оно было осуществлено в 10-летний срок. Этим же постановлением при Наркомпросе и губоно учреждались

<sup>1</sup> «Народное просвещение», № 4, 1928, стр. 122. «Бюджет народного образования в СССР за 10 лет».

<sup>2</sup> «Культурное строительство СССР». ГИЗ, 1927. Диаграмма 4.

<sup>3</sup> «Народное просвещение», № 3, 1923.

<sup>4</sup> «Народное просвещение в РСФСР к 1925—26 г.» Отчет НКП, М., 1926.

сетевые комиссии по проектированию школьной сети для разработки и проведения планов в жизнь.

Некоторое время спустя, а именно 5 декабря 1923 г. ВЦИК предложил ЦИКа́м автономных республик также приступить к составлению планов введения всеобуча в этих республиках.

В 1923 г. началась работа по составлению погубернских проектов школьной сети и финансовых планов их реализации.

«Нам нужно торопиться со всеобщим обучением потому,— писала Н. К. Крупская,— что у нас есть все предпосылки к строительству социализма, потому что мы хотим его строить, потому что мы его строим, и в этом строительстве нам наша полуграмотность помеха чрезвычайная»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, О всеобщем обучении, 1923. Научный Архив АПН, ф. 16, ед. хр. 25, оп. 1, л. 1.

## Глава II

### БОРЬБА ПЕРЕДОВЫХ ПЕДАГОГОВ ЗА НОВЫЕ ПРОГРАММЫ И МЕТОДЫ ШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ

#### Вступление

Восстановительный период был периодом напряженной борьбы передовых советских педагогов за новое содержание школьной работы.

Эта борьба выразилась, прежде всего, в том, что усилия передовых советских педагогов в этот период были обращены на преодоление «самой отвратительной черты старого буржуазного общества» — на преодоление разрыва между книгой и жизнью, между теорией и практикой, ибо, как учил В. И. Ленин, «без работы, без борьбы книжное знание коммунизма из коммунистических брошюр и произведений ровно ничего не стоит»<sup>1</sup>

Восстановительный период в истории советской школы прошел именно под знаком решительного наступления на формализм и схоластику старой школы, под знаком преодоления оторванности знаний от жизни.

Вместе с тем борьба за осуществление принципа связи школы с жизнью означала борьбу за полную и подлинную демократизацию школы. Победившему и взявшему в свои руки власть народу не нужна была школа, отгороженная китайской стеной от трудовых будней страны, школа, готовящая белоручек, не видящих связи между наукой и жизнью, не умеющих полученные за партией знания применить в поле или на производстве.

В. И. Ленин подчеркивал в своей речи на III съезде комсомола, что «...мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, если бы оно загнано было только в школу и оторвано от бурной жизни».

Для того чтобы успешно осуществить принцип связи школы с жизнью, учитель должен был руководствоваться новой программой, которая бы была *советской* программой по своему содержанию и по тем методам, с помощью которых она должна была быть претворена в жизнь. Именно за эту новую программу и методы школьной работы передовые педагоги вели напряженную борьбу с первых дней после победы Октября. С новой силой эта борьба развернулась в трудные 1921—1922 гг., завершившись в 1923 г. принятием известных программ ГУСа, вернее, их схем. Но этот факт не означал, конечно, что, вопрос о новом содержании советской школы был решен окончательно. Вокруг программ ГУСа в течение многих лет происходила острая идейная борьба, которая на отдельных этапах принимала различные формы. Однако, несомненно, что, несмотря на ряд существенных ошибок, присущих программам ГУСа, они сыграли известную роль в выработке нового, революционного содержания советской школы.

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXX, изд. 3-е, стр. 404—405.

В настоящей главе мы рассмотрим тот интересный и сложный период борьбы передовых советских педагогов за новое содержание школы, который непосредственно предшествовал появлению программ ГУСа.

### Требования советской общественности к новым программам

Работа над программами была окружена теперь вниманием широких кругов советской общественности. Партия и народ ждали от Наркомпроса и его местных органов коренного улучшения учебной и воспитательной работы школы на основе мудрых ленинских указаний.

В обстановке высокой требовательности и деловой критики проходила работа особой комиссии по составлению программ для школы-семилетки. Известно, что решением первого партсовещания школа-семилетка была признана в тот период времени основным типом школы. Вот почему 1921 г. целиком был посвящен выработке программ для школы-семилетки.

Вся педагогическая пресса постоянно информировала своих читателей о ходе выработки новых программ. Учительство нетерпеливо ожидало их появления. 4 января 1921 г. «Правда» выступила с большой статьей «Педагогический футуризм и задачи советской школы».

Характерно, что эта статья была помещена на первой странице рядом с передовой под названием «Борьба за металл», в которой говорилось о первоочередной важности топлива и металла для восстановления народного хозяйства. Факт этот не был случайным. Он свидетельствовал о том, что боевые задачи советской школы выдвигались в один ряд с важнейшими народнохозяйственными задачами страны.

«Правда» все свои основные положения выдвигает на основе конкретного анализа и критики только что появившихся «Программ по естествознанию». За что же критикует «Правда» эти программы? Во-первых, за то, что *«авторы программы отказываются даже более или менее точно очертить объем преподавания»*, во-вторых, за то, что *«они многократно подчеркивают, что предлагаемые программы только примерные»*, авторы попрежнему ждут инициативы местных отделов народного образования, возлагают надежды на самостоятельное творчество учительства, ждут «материалов». *«Уже эта половинчатость и нерешительность в этом важном вопросе школьного строительства. — писала «Правда», — показывает, что переходная школа в деловой постановке еще не далеко ушла от «идеальной», что ее руководители не совсем спустились с неба на землю, а скорее висят между небом и землей»*<sup>1</sup>.

«Правда» приветствует вместе с тем тот факт, что одно из главных сокровищ «педагогического футуризма», так называемый «метод трудового комплекса» (метод, подгоняющий группировку образовательного материала к «трудовым заданиям»), сдается переходной школой в архив, хотя и не без оговорок, которых, как указывает «Правда», не должно быть.

Наиболее резкую критику «Правды» вызвали заявления авторов программ о том, что *«вводимые в учебный план науки (физика, химия и пр.) не должны быть представлены в виде особых школьных «предметов»*. (Курсив наш. — З. Р.).

Здесь «Правда», ведя борьбу за высокий общеобразовательный уровень советской школы, предупреждала составителей новых про-

<sup>1</sup> «Правда», № 2, 4 января 1921 г. «Педагогический футуризм и задачи советской школы».

грамм против уничтожения качественного своеобразия и познавательной ценности каждого отдельного учебного предмета.

Статья «Правды», конкретная и боевая, наиболее полно и четко выразила те основные требования к методике построения программ, которые больше всего выдвигались в то время учительством. Казалось бы, что в обстановке такой здоровой и деловой критики должны были быть выработаны, наконец, программы, полностью отвечающие задачам советской школы. Однако этого не случилось.

### Программы 1921 г. для школы-семилетки и их основные недостатки

Вырабатываемые «в спешке», как признавалась Н. К. Крупская, без достаточно ясной и хорошо усвоенной принципиальной установки, программы семилетки 1921 г. явились скорее переделкой программных материалов предыдущих лет, чем действительно новыми программами.

Конечно, программы 1921 г. заключали в себе целый ряд ценных и существенных преимуществ по сравнению с прежними программами, но все эти преимущества не означали еще коренной перестройки содержания и методов обучения на новой методологической основе.

Прежде всего, программы 1921 г. ближе подходили к современности, больше были заполнены ее дыханием (особенно это относилось к общественно-политическим дисциплинам), в них значительно была ослаблена отвлеченность и абстрактность материала и уменьшена была его перегруженность. В области методики преподавания отдельных предметов программы предъявляли ряд ценных требований. Например, программа по математике для I—IV классов настаивала на постановке надлежащим образом устного счета, развития навыков быстрого устного и письменного вычисления и др.

Особенно следует отметить характерное для этой программы признание ценности общеобразовательного значения математики, тогда как в 1920 г. это значение было взято под сомнение, что видно из следующих положений материала для программ 1920 г.: «...Образовательное значение математики весьма невелико... Наибольшее значение математики в школе — в воспитательном характере ее методов, в развитии в детях умения ими пользоваться...».

Но наряду с положительными методическими установками, делающими шаг вперед в сравнении с материалами 1920 г., программы 1921 г. по математике давали неверные и просто вредные указания. Так, были признаны абсолютно негодными все существовавшие до тех пор задачки. В программе выдвигалось положение о том, что задачки должны быть написаны учителями данной школы и только для данной школы.

Программа по русскому языку для I ступени была разработана очень подробно, с охватом всех самых актуальных и важных вопросов методики обучения родному языку.

Однако в вводной записке мы читаем, что основной метод овладения языком — восприятие. Такая трактовка приводила, естественно, к тому, что в основе изучения русского языка не было предмета русского языка как систематического курса, а «были свободные восприятия детей, переработанные ими и выраженные внешне».

Наряду с ценными методическими указаниями (научить ребенка пользоваться словарями и справочниками, списывание с предварительным разбором текста и другими вошедшими в арсенал советской шко-



лы приемами и методами), программа выдвигала ошибочные положения о ненужности учебника грамматики, так как, по мнению авторов программы, в школе должен изучаться живой язык, а не учебник грамматики. Тем самым программа недооценивала важность систематической и углубленной работы по изучению родного языка в школе.

Программа по литературе для II ступени, ставя вопрос о том, как должен быть построен курс литературы, признает как основу исторический план прохождения его на широкой социалистической базе, не умаляя роли поэта и законов литературного творчества.

Исходя из возрастных особенностей учащихся, авторы программы приходят к выводу о необходимости для учащихся VI и VII классов дать курс в виде литературного чтения, в результате чего у учащихся накопится большой запас фактов, касающихся как теоретических проблем творчества, так и исторической эволюции литературы. Обобщение всего этого материала авторы программы выносят за пределы школы-семилетки, в VIII—IX классы, где должен, по их мнению, даваться историко-синтетический обзор русской литературы, на широкой социологической основе.

Выбор произведения для литературного чтения определяется не его идейным содержанием, а формой и мотивами его создания. Причем классификация мотивов, предлагаемая программой, отличается крайней беспринципностью и неправомерностью в отношении их последовательности: 1) интимная жизнь сердца (что этот мотив должен был означать — неясно); 2) социальная действительность; 3) философские искания. Особого курса иностранной литературы программа не выдвигает, но рекомендует ознакомить учащихся с произведениями, имеющими общечеловеческое значение («Гамлет», «Фауст» и др.).

Положительной стороной рассматриваемой программы являлась горячая пропаганда принципа самостоятельности и активного творчества учащихся в процессе изучения литературы. Программа рекомендовала широко практиковать домашние сочинения, рефераты и даже диссертации на годовую тему, устраивать литературные вечера, инсценировки, спектакли, выставки, организовывать кружки, экскурсии, издавать журналы, сборники, альманахи из произведений учащихся и ставить факультативные курсы.

Но, говоря о развитии коллективного творчества учащихся, программа неправильно толкует роль учителя, называя его лишь «наиболее опытным товарищем в классной артели». Такое понимание роли учителя оправдывалось в самом начале строительства советской школы как решительное размежевание с казарменной муштрой и палочной дисциплиной старой школы, но к 1921 г. требовалась иная точка зрения, признающая руководящую и направляющую роль учителя в школе.

Существенными недостатками программы 1921 г. были их слабая политическая заостренность, трактовка общественно-исторических предметов в духе экономического материализма, неопределенность и слабость идейного содержания воспитательных установок, эмпиричность.

Программы рассматривались Наркомпросом как необязательный, примерный и ориентировочный образец, который должен был оказать школе помощь при составлении ею своих местных программ. Следовательно, и в этом отношении программы не отвечали требованиям советской общественности и учительства. Обязательной являлась только программа по обществоведению. Особенно рекомендовались для руководства программы по физике и истории с оговоркой «если, разумеется, школа не имеет более удачных программ».

При составлении местных программ вменялось в обязанность всем школам предоставлять разработанные ими программы в соответствующие отделы народного образования, но относительно утверждения программ указаний дано не было, следовательно, программы предоставлялись не для утверждения, а только для сведения.

В программах 1921 г. имелась тенденция к нарушению систематичности и последовательности в расположении материала, которая выразилась в указании на то, что школы при разработке своих местных программ должны группировать материал по *комплексному* методу там, где это возможно по наличию преподавательских сил, необходимых наглядных пособий, книг и т. д.

Сами программы 1921 г. имели в своей основе предметную систему, но в тезисах к ним (тезис 9) было указано, что *центральным пунктом* работы школы I ступени должно быть изучение родного края. В школе II ступени основным стержнем являлось также изучение родного края, но в плане теоретического и практического знакомства с экономической жизнью и строительством своей страны.

Кроме того, программы 1921 г. носили ярко выраженные черты концентрической системы построения учебного материала, особенно это заметно в программах по естествознанию, в которых, например, темы «осень» и «весна» последовательно повторяются, начиная со второго года обучения до шестого.

Отмеченные выше три характерных момента программы 1921 г. (ориентировка на комплексность, выдвижение, в качестве стержня изучения родного края, черты концентризма) в известной мере были отражением практики и методических исканий школ того времени.

Учебного плана к программам дано не было, и школам было предоставлено право самим составлять учебные планы. Это привело на практике к чрезвычайной пестроте и разнообразию в определении количества времени, отводимого на прохождение того или иного предмета, а последнее, в свою очередь, отразилось отрицательно на качественной проработке программ и необычайно разнообразном объеме знаний учащихся.

### **Практика школ по программам семилетки 1921 г. Местное программное и методическое творчество передовых учителей**

Программы 1921 г. были разосланы на места только к февралю 1922 г., следовательно, практическая их разработка и применение начались лишь в 1922/23 уч. г. Как и предыдущие материалы Наркомпроса, программы семилетки 1921 г. не оправдали надежд учительства и его напряженного ожидания. Новых принципиальных установок о том, *как и чему* обучать советских детей, как воспитывать их в коммунистическом духе, программы не давали. Неудивительно, что сразу же после своего появления они были подвергнуты резкой и требовательной критике со стороны учительства.

В своих письмах в Наркомпрос, часто опубликованных в педагогической прессе, учительство и местные школьные работники отмечали самые основные, по их мнению, недостатки вышедших программ и не только выдвигали требования новых программ, но и намечали их главные черты и особенности. Прежде всего, передовое учительство, ведшее в то время напряженную борьбу за осуществление ленинского принципа связи школы с жизнью, с революционной действительностью,

подвергло критике программы 1921 г. за слабую связь теоретических знаний с практическими навыками, за их недостаточную действенность. «Как прежде, так и теперь, — пишет школьный инструктор Ч. М., — приобретенные знания (если от них отбросить диплом), нисколько не благоустраивают нашей жизни. Как прежде, так и теперь, проращивая и изучая состав цветка, классифицируя в экскурсиях добытые растения, мы не умеем культивировать ни одного из них»<sup>1</sup>.

Солидаризуясь с этим мнением, один учитель писал о наркомпросовских программах, что «на них все еще лежит налет московской пыли среднеучебных заведений большого старого города»<sup>2</sup>.

Новые программы передовое учительство мыслило себе как программы, прежде всего, проникнутые боевым духом современности, так как только при этом условии они могли бы служить ясными, четкими вехами на путях к новой школе.

Критикуя наркомпросовскую программу по русскому языку и литературе, учитель А. Окуньков писал, что она «в очень неопределенной форме дает указания на примеры биографий революционеров и характеристики их работы, ограничиваясь ссылкой на Радищева (обличитель произвола), на Спартака и Телля, *точно в русской жизни нельзя отыскать пламенных самоотверженных героев, вплоть до наших дней*. Составители программы не внесли в нее также примеров для работы в школе из современной общественной жизни»<sup>3</sup>. (Курсив наш. — З. Р.)

Все, почти без исключения, требования учительства к новым программам подчеркивали необходимость коренной идейной перестройки программного материала.

Неудовлетворенное существующими программами и методическими указаниями центра, часто вовсе не получая их, передовое учительство становилось на путь самостоятельных методических исканий и программного творчества. Практика школ по программам 1921 г. изобиловала примерами творческой переработки их, идущей в различных методических направлениях и выражающейся в самых разнообразных формах. Примером такой переработки программ 1921 г. может служить педагогическая работа в московской школе им. Радищева, как она отражена в отчете школы за 1922/23 уч. г.<sup>4</sup>

Прежде всего, интересно отметить, почему программы 1921 г. подверглись переработке. Отчет указывает две основные причины: во-первых, максимализм этих программ по некоторым годам обучения и по отдельным дисциплинам; во-вторых, необходимость согласовать теоретическую часть обучения с практической работой учащихся в мастерских.

Здесь сказались недовольство передовых педагогов чрезмерной теоретичностью и оторванностью программ 1921 г. от жизни.

Как видно из отчета, в основу преподавания в младших группах школы им. Радищева был положен комплексный метод. Отчет школы им. Радищева наглядно показывает, как с каждым годом сочетание навыков с комплексами становится все более и более трудным, как все настойчивее растет потребность в большей систематизации и последовательной организации учебного материала, что и приводит уже в 4-й группе к предметному преподаванию.

<sup>1</sup> „На путях к новой школе“, № 2, 1922, „Из письма школьного инструктора“, стр. 78.

<sup>2</sup> Там же, стр. 81—82.

<sup>3</sup> „На путях к новой школе“, № 2, 1922, стр. 81.

<sup>4</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 7, д. 142.

Следует отметить, что в смысле обогащения учебного материала фактами и событиями из современной общественно-политической и хозяйственной жизни школа им. Радищева сделала намного больше, чем то, что намечали в этом отношении программы Наркомпроса 1921 г.

Широко практикуя новые методы в старших группах, школа им. Радищева заняла в этом деле, в противоположность программам 1921 г., верную исходную позицию, установив, что не метод должен определять предмет, а, наоборот, — последний определяет метод. Такая установка в значительной мере ослабляла имеющуюся в программах 1921 г. тенденцию нарушить принцип систематичности и последовательности при изучении отдельных предметов, нарушить их качественное своеобразие. «В каждой отдельной дисциплине, — читаем мы в отчете школы им. Радищева, — соответственно ее характеру и содержанию, применяются специальные методы приобретения и усвоения материала»<sup>1</sup>.

В соответствии с этим положением в школе им. Радищева на уроках физики, например, широко применялся демонстративный метод с использованием приборов физического кабинета, оборудования школ, мастерских соседнего завода и пр.

Лабораторный метод находил себе применение, помимо физики, на уроках естествознания, обществоведения (непосредственное ознакомление с источниками). На уроках литературы успешно применялся метод беседы и метод тем. Например, в IV классе был прочтен и разработан ряд произведений или отрывков из них, характеризующих жизнь русского крестьянина, детей городской бедноты («Антон Горемыка», «Прохожий» — Григоровича, рассказы Тургенева, Л. Толстого, Гарина, Горького).

Изучение родного края, согласно требованию программ 1921 г., было положено в основу работы Богородской опытной школы им. Тимирязева в рассматриваемый период времени.

Но если программы 1921 г. не давали четких и ясных указаний о том, какую воспитательную направленность должно получить изучение родного края, то Богородская школа, занимаясь родиноведением, проделала не малую работу по развитию у детей чувства патриотизма. Школа воспитывала учащихся на благородных традициях русской культуры и науки, на любви к родной природе.

Химический кабинет гордо назывался именем Ломоносова, кабинет языка и литературы носил имя буревестника революции Максима Горького, кабинету музыки было присвоено имя Римского-Корсакова, художественной студии — имя Сурикова. В школе часто устраивались Дни великих русских ученых, к которым дети всегда готовились с большим интересом и энтузиазмом — писали доклады и рефераты о жизни, выдающихся открытиях того или иного ученого, выпускали посвященные его памяти альбомы, альманахи, стенгазеты, организовывали большие и содержательные выставки, основная идея которых заключалась в показе приоритета нашей отечественной науки в ряде открытий и изобретений мирового значения<sup>2</sup>.

Правда, в работе Богородской школы по воспитанию патриотизма в это время не чувствовалось еще коммунистической направленности, — русский патриотизм вообще поглощал в себе понятие советского патриотизма, — в детях недостаточно развивалось чувство любви к революционной России, говорилось о России вообще. Сказывалась недо-

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 7, д. 242, л. 27—30.

<sup>2</sup> Из стенограммы выступления П. М. Ивановского на вечере воспоминаний в Инте теории и истории педагогики АПН 12.XII — 1946 (Научный архив АПН).

статочная политическая подготовка педагогического коллектива, передового и прогрессивного по своим настроениям, но не осознавшего еще в полной мере ни величия переживаемой эпохи, ни целей и задач социалистической школы.

Однако уже в рассматриваемый период педагогическому коллективу Богородской школы удалось при разработке программ 1921 г. придать им черты жизненности и действенности, благодаря чему школа достигла заметных успехов в сближении книги с жизнью, в соединении теории с практикой, т. е. были сделаны первые шаги к преодолению как раз тех отрицательных сторон старой школы, которые В. И. Ленин подверг беспощадной критике в своей речи на III съезде комсомола.

Во время классных занятий и в электротехническом кружке учащиеся, основательно проработав курс электричества, широко применяли добытые познания на практике. Была произведена силами учащихся установка в школе мотора — динамо, щитка, счетчика; произведен ремонт приборов физического кабинета; сконструированы были выпрямитель и выключатель; устроен кинематограф. Учащиеся Богородской школы применили свои знания и в общественно полезном деле: они осуществили ремонт и уход за рентгеновским кабинетом в местной больнице, ремонт и надзор за электрическим освещением в учреждениях Богородского отдела народного образования и др.<sup>1</sup>

В рассматриваемый период передовое учительство, принимая за основу программы Наркомпроса 1921 г., шло дальше тех методических норм и правил, которые выдвигались этими программами, смело прокладывало новые пути, вырабатывало новые принципы и методы построения школьных программ.

В непреодолимом творческом порыве, в стремлении создать новые, не похожие на старые, программы и методы обучения, отвечающие целям трудовой советской школы, ошибаясь и сбиваясь порой с верного пути, передовое учительство в меру своих сил не мало сделало для дальнейшего продвижения вперед нашей школы и педагогической науки.

Характеризуя это время в одной из своих статей, С. Т. Шацкий писал: «Наступает как будто пора формирования педагогической мысли. Кто слал позиции, разуверился и махнул рукой, — пусть уходит. Останутся устоявшие и сознавшие всю глубину и значительность той колоссальной всеобщей школы, которую пришлось пережить»<sup>2</sup>.

Пожалуй, ни в одной стране мира не наблюдалось никогда такого массового творческого подъема педагогической мысли, такого размаха и широты методических исканий, как это имело место в рассматриваемый период истории советской школы. «Устоявших и сознавших всю глубину и значительность той колоссальной всеобщей школы, которую пришлось пережить», становилось все больше и больше. Множились и укреплялись ряды советских педагогов, стремившихся по призыву В. И. Ленина связать свою деятельность с задачами социалистической организации общества.

Не только в Москве и Петрограде, но и в самых отдаленных городах Советской России издавались педагогические журналы, книги,

<sup>1</sup> „Вестник просвещения“, № 10, М., 1922. „Богородская опытно-показательная школа“ стр. 119.

<sup>2</sup> С. Шацкий. Школа для детей или дети для школы. „На путях к новой школе“, № 1, 1922, стр. 15.

учебники, созывались съезды и конференции, посвященные насущным проблемам воспитания и обучения в новой школе.

В одном Петрограде издавалось несколько журналов со специальными методическими заданиями. Журнал «Педагогическое дело», например, был посвящен, главным образом, вопросам школьных экскурсий, наглядных пособий и их самодельного изготовления. Журнал в качестве основной своей задачи выдвигал «ознакомление учительства с активно-двигательными методами обучения». В это же время в Петрограде выходил журнал «Естествознание в школе», выдвигавший хотя и не всегда удачно, вопросы воспитания диалектико-материалистического мировоззрения учащихся в процессе преподавания естественных наук. Кроме того, в Петрограде выходил особый журнал «Экскурсионное дело».

В Москве было создано множество научно-педагогических институтов, развернувших большую работу программного и методического характера с учительством (Гуманитарно-педагогический институт, Научно-педагогический институт по изучению детской игры и праздников, Институт краеведения и др.).

Советское правительство и в эти трудные годы проявляло большую заботу о процветании в нашей стране педагогической науки.

Из городов и сел Советской России в Москву, в Наркомпрос, почти ежедневно приходили письма от учителей с сообщениями о составленных ими по новым принципам учебниках и хрестоматиях, часто авторы вместе с письмами присылали и свои рукописи. Особенно активно в этом направлении работала творческая мысль учителей начальной школы.

Учитель из станицы Пролетарская, Донской области, прислал в Наркомпрос «Букварь — руководство для изучения русской грамоты по натуральному звуковому методу»<sup>1</sup>.

«Задача настоящего руководства, — писал автор, — упростить, насколько возможно, процесс обучения русской грамоте и сделать этот процесс естественным для обучающихся»<sup>2</sup>.

Печатный текст в конце букваря состоит из рассказов, сообщающих полезные сведения по полеводству, огородничеству и садоводству в понятной и увлекательной для ребят форме.

Другой учитель из Пятигорска также предлагал новый метод обучения чтению и письму в начальной школе. Кроме букваря, этот же учитель написал «Основы совершенно нового метода преподавания арифметики в начальной школе»<sup>3</sup>.

Наркомпрос внимательно относился к этому методическому творчеству учителей и отвечал авторам учебников и букварей подробными отзывами и рецензиями, помогающими им понять их основные ошибки и неудачи.

Многочисленные педагогические съезды и конференции, происходившие в это время, также выражали собой подъем творческой педагогической мысли передового учительства страны Советов.

На педагогических съездах и конференциях широко обсуждались новые методы школьной работы.

Вопрос о политическом воспитании учащихся в духе политики советской власти всегда являлся одним из центральных пунктов повестки дня этих съездов и конференций.

<sup>1</sup> Материалы ЦГАОР, ф. 1575, оп. 9, д. 87, л. 8.

<sup>2</sup> Там же, л. 10.

<sup>3</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 9, д. 87, л. 20.

Горячие дискуссии были посвящены проблеме активизации учебного процесса в смысле сближения его с жизнью и повышения сознательности и самостоятельности учащихся в процессе обучения. Передовые учителя приносили на съезды и конференции свой творческий опыт программной работы и сообща стремились выработать основные принципы построения новых школьных программ.

В течение августа—сентября 1921 г. в Петрограде прошли три съезда преподавателей-предметников. Эти съезды получили всероссийское значение. Свыше 300 учителей (214 из Петрограда и 102 из провинции) приняли участие в работе съезда преподавателей физики, химии и космографии. Около 1 000 участников привлек съезд преподавателей естествознания, более 1 300 человек присутствовало на съезде преподавателей русского языка и литературы. Программно-методические вопросы стояли в центре работы всех этих съездов. Большое внимание было уделено вопросу о лабораторных занятиях, экскурсиях, о школьном оборудовании, в частности, об упрощенных самодельных приборах, изготовление которых при материальных затруднениях, переживаемых школой, было задачей актуальной и практически важной. Серьезное значение имела Московская конференция преподавателей естествознания (21—24 марта 1922 г.). В конференции участвовало до 200 преподавателей Москвы и окрестностей.

Гажнейшие и злободневные вопросы преподавания и методики естествознания были включены в порядок дня конференции.

В своих докладах, посвященных роли и месту естествознания в начальной школе, В. А. Герд и Н. И. Попова обрисовали значение природы в развитии основ материалистического миропонимания ребенка. В. А. Герд в своем докладе горячо настаивал на сохранении принципа предметности в начальной школе.

Один из докладчиков (Б. В. Игнатъев) был подвергнут резкой критике за недооценку воспитывающего влияния естествознания и за попытку свести школьное естествознание только к сообщению общеполезных сведений из сельского хозяйства.

Наряду с наиболее актуальными вопросами методики, педагогические съезды и конференции активно и остро обсуждали вопросы общественно-политического воспитания в школе, формы организации школьного самоуправления.

На конференции опытных учреждений Наркомпроса (24—29 апреля 1922 г.), среди делегатов которой были учителя из Сибири, Украины, Крыма и других мест, с докладом о роли школьного самоуправления в общественно-политическом воспитании учащихся выступила Н. К. Крупская. Она, при единодушной поддержке делегатов конференции, осудила имевшие место в практике школ искусственные формы самоуправления, отрыв органов самоуправления от массы школьников, слабое педагогическое руководство общественной деятельностью учащихся. Н. К. Крупская особо подчеркнула авангардную роль пионеров и комсомольцев во всей общественно-политической жизни школы. Не только в столичных городах, но и на самых далеких окраинах энергично работала живая педагогическая мысль, смело проявляла себя учительская инициатива и самостоятельность. Это наглядно показал съезд алтайских учителей (январь 1922 г., г. Барнаул), который затронул наиболее животрепещущие вопросы современной педагогики. Из докладов представителей мест выяснилось, что все школы начинали свою работу при тяжелой материальной обстановке и что эти условия продолжают тяготеть над школами, но материальным затруднениям была противопоставлена большая энергия, тесная сплю-

ченность учительских коллективов и их непреклонная воля воплотить в жизнь идеи новой, социалистической школы.

Съезд выявил ряд интересных подходов к разрешению вопросов политического и антирелигиозного воспитания. Ломать старое мировоззрение, по мнению съезда, необходимо, привлекая к этому делу естествознание, которое научно освещает факты, искажаемые религией, раскрывает действительные причины возникновения религиозных предрассудков. Съезд призвал учителей усилить преподавание естественно-исторических дисциплин в направлении воинствующего материализма и атеизма. Съезд продемонстрировал широкий размах кружковой работы в алтайских школах, причем, как выяснилось из докладов представителей мест, наиболее активно работали кружки живой газеты, политические кружки, естественно-исторические, литературные, театральные и спортивные.

В ходе споров и дискуссий, разгоравшихся на педагогических съездах и конференциях, зрела и оформлялась педагогическая мысль, намечались пути коллективного творчества массового учительства, обобщался и анализировался передовой педагогический опыт, укреплялся и развивался дух критики и самокритики, что не давало школам, ушедшим вперед, предаваться самоуспокоенности и благодушию, подталкивало и двигало вперед отстающие школы.

Важно отметить, что большое число съездов и конференций было посвящено вопросам преподавания естественно-исторических дисциплин, которые в этот период начинали занимать центральное место в учебных планах и программах как содействующие формированию диалектико-материалистического мировоззрения учащихся.

«...По всей России, — говорила Н. К. Крупская, — происходит очень много интересного, происходит много конференций, съездов, которые являются определенным показателем работы педагогической мысли. Учитель подчас находится в самом тяжелом положении, но поражает то, что все же бьется очень живая педагогическая мысль.

Мне пришлось присутствовать на двух заседаниях конференции опытно-показательных школ, и меня поразила та широта, с которой ставятся вопросы, и тот горячий интерес, с которым относится учительство к этим вопросам»<sup>1</sup>.

Ведущая и организующая роль в методических исканиях и педагогическом творчестве учительства в этот период принадлежала опытно-показательным учреждениям (ОПУ) Наркомпроса.

Еще в 1918 г. Наркомпрос приступил к практическим мероприятиям по созданию опытно-показательных школ, наметив организовать такие школы в каждой губернии.

Опытно-показательные учреждения, по мысли НКП, должны были стать лабораториями новой, социалистической школы. Отсюда вширь и вглубь должно было идти строительство подлинно трудовой школы. В большинстве своем каждое опытное учреждение, действительно, являлось очагом активной педагогической мысли, яркого творческого опыта, постепенно становящимся в центре окружающей школьной жизни, влекущим, зовущим за собой массовую школу.

Не следует думать, что опытно-показательные школы находились в каких-то особых, улучшенных условиях существования и были богаты не только высококвалифицированными педагогическими силами, но и необходимым учебным оборудованием. Нет, это не всегда было так. В основном опытно-показательные школы работали в условиях,

<sup>1</sup> III Всероссийский съезд заведующих губоно. Бюллетень съезда, № 2, стр. 2.



аналогичных массовой школе, и только жизнедеятельность, творческий энтузиазм и новаторство педагогических коллективов опытно-показательных школ выдвигали их в ряды передовиков школьного строительства. Опытно-показательные школы играли авангардную роль в методических исканиях и в местном программном творчестве, но это не значит, что они всегда и во всем успешно и легко осуществляли свои задачи.

Нередко новую школу они понимали в духе бытующих тогда «левацких» установок и становились на путь рискованных экспериментов по внедрению в учебный процесс различных «новшеств», не критически заимствованных у западных педагогов.

У большинства опытных школ слабо была налажена в эти годы связь с массовой школой. Часто пропаганда идей новой трудовой школы сводилась к чтению докладов на учительских конференциях и к устройству выставок, завершающих учебный год и усиленно посещаемых педагогами. Несмотря на эти недостатки, обусловленные в значительной степени тем, что в рассматриваемый период опытно-показательные школы все еще находились в стадии организации и становления, они показывали пример массовой школе в борьбе с формализмом и схоластикой старой школы, в борьбе за новое, революционное содержание программ обучения.

Методические искания рассматриваемого периода посвящены были нахождению единого стержня, спинного хребта всей школьной работы, который наиболее полно и последовательно помог бы установлению органической связи школы с жизнью, привел бы к объединению, синтезированию раздробленных элементов знания, к диалектическому единству изолированных до сих пор друг от друга отдельных учебных предметов.

Не подлежит сомнению, что все вышеуказанные задачи имели первостепенное актуальное значение для новой, социалистической школы.

От разрешения проблемы связи школы с жизнью, прежде всего, зависел успех борьбы с формализмом в обучении, успех борьбы за действенность и коммунистическую целенаправленность знаний, усвоенных в школе. Рабочие и крестьяне ждали, что новая школа подготовит из их детей образованных строителей и борцов за новую, социалистическую жизнь, способных продолжить и укрепить великие победы Октября.

Методическая мысль советского учительства в разрешении проблемы связи школы с жизнью шла своеобразными и интересными путями. Много трудностей и препятствий предстояло преодолеть советским педагогам на этих путях. Над ними тяготели еще «традиции мертвых», груз старого, не искорененного еще до конца наследия. Не сразу избавлялись строители новой школы от увлечения и слепой веры в западноевропейские и американские педагогические теории.

Однако передовые советские педагоги в поисках верного решения стоявших перед ними методических проблем умели правильно нащупать линию критического преодоления и отказа от прагматизма Дьюи, систем Лая, Ферьера и других, которые сознательно недооценивали значение умственного развития ребенка и под флагом учета особенностей детского возраста приводили на практике к притуплению интересов детей, к торможению их интеллектуального развития, к грубому утилитаризму всей школьной работы.

У передовых советских учителей имелся золотой фонд отечественной педагогической мысли, отличающийся огромным богатством методических идей, — наследие В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова,

Н. Г. Чернышевского, К. Д. Ушинского. Именно на этот золотой фонд опирались и молодые новаторы советской школы, отвергая вредные, классово-чуждые установки западных буржуазных теоретиков.

Показательно в этом отношении следующее высказывание Н. К. Крупской, сделанное ею на страницах «Правды» в 1926 г.: «Один из старых педагогов, имевших колоссальное влияние на всю русскую педагогику, Ушинский, установил, что при начальном обучении необходимо ориентироваться на окружающую жизнь, что надо родному языку, грамматике, арифметике учиться на конкретном окружающем материале. Эту педагогическую истину знал каждый старый учитель. Программы ГУСа ведут свое начало от Ушинского. Но они колоссально разнятся от занятий с детьми по Ушинскому. Не в том разница, что Ушинский считал, что дети должны учиться читать, писать и считать, а программы ГУС грамоту отрицают. Это — сплошная клевета.

Но разница между программами времен Ушинского и программами ГУС колоссальна. Тогда учили закону божьему, славянскому чтению, — теперь не учат. В тогдашних книжках на каждом шагу повторялись советы: «Помолясь, за книжку, дети. Бог лениться не велит». Теперь таких советов не дают. Тогда говорилось о душе, которая отлетает от тела. Теперь этого не говорят... Теперь говорят о Владимире Ленине и об Октябрьской революции... Метод Ушинского мы взяли, а содержание у нас новое»<sup>1</sup>. (Курсив наш. — З. Р.)

Творчески осваивая и критически переосмысливая педагогическое наследство К. Д. Ушинского и других выдающихся педагогов дореволюционной России, передовые советские учителя вносили в школу бие пульса новой жизни, расширяли умственный кругозор пролетарских детей, развивали и укрепляли их материалистический взгляд на природу и человеческое общество.

Изучая методические искания в ранний период истории советской школы, мы не должны забывать об основном положении марксистского исторического материализма — рассматривать и оценивать факты в конкретной обстановке, подходить к их анализу исторически, с диалектической точки зрения.

Конечно, в наших современных условиях многие методические идеи и принципы обучения рассматриваемого периода тормозили бы развитие школы, тянули бы ее назад, но, взятые в конкретной исторической обстановке, они должны быть оценены нами как явление прогрессивное, содействовавшее разрушению консервативных основ старой школы и созданию новой школы. Нельзя называть прожектерами тех учителей-новаторов, которые, творя, ошибаясь, борясь за активные методы, творили новое, искали себе наиболее верный путь к советской трудовой школе. Тем более неправомерно противопоставлять этим передовым учителям тех, кто работал по-старинке, схоластическими методами и не хотел признать требования революционной педагогики, хотя и проводил принципы систематичности и последовательности обучения.

В условиях борьбы за новую школу такие педагоги стояли на реакционных позициях и не помогали, а тормозили дело революционной перестройки обучения и воспитания в Советском государстве.

Какими же путями шли передовые школы в рассматриваемый период к разрешению одной из главных проблем — проблемы связи школы с жизнью?

<sup>1</sup> «Правда», 24 июня 1929 г., Н. К. Крупская, Программы ГУСа для школ I ступени.

Широкое применение в это время нашел в школе *иллюстративный метод*.

В егорьевских школах (Московской губ.) иллюстративный метод сочетался с лабораторно-исследовательским. На уроках естествознания и истории учащиеся сами изготовляли целый ряд естественно-научных препаратов и моделей, иллюстрирующих первобытную культуру, создали множество диаграмм, графиков и таблиц по естествознанию и географии.

Таким образом, положено было начало школьному музею. Прекрасный естественно-научный музей возник в результате широкой лабораторной и экскурсионной работы учащихся в 1-й Звенигородской школе<sup>1</sup>.

Всегда ли, однако, иллюстративный метод помогал установлению связи школы с жизнью, обеспечивал не только изучение жизни, но и участие в ней? На деле часто выходило так, что из двух отмеченных выше условий проработки программ — изучения и участия — школы успешно осуществляли первое и оставляли в тени второе.

Школа наблюдала, экскурсировала, собирала материалы, приносила их в школу, обрабатывала, превращала в сочинения, плакаты и диаграммы, вывешивала результаты своего труда на выставках. Так создавался тип иллюстративной школы в западном, буржуазном его понимании. В этой работе была, конечно, положительная сторона, — она заключалась в том, что *отражалась жизнь*, а не создавались, как это было раньше, иллюстрации о жизни по книжкам, учебникам и хрестоматиям.

Понятно, что иллюстративный метод, несмотря на указанную положительную черту, не мог удовлетворить передовых педагогов в их стремлении преодолеть отрыв школы от жизни, в их борьбе за действенность школьных знаний.

В процессе разработки местных программ по предметам естественно-исторического цикла в то время был выдвинут и затем стал применяться на практике *принцип сезонности* — построения учебного материала по временам года. Этот принцип непосредственно вытекал из требований наглядности, живого наблюдения, и потому некоторые педагоги считали тогда, что он поможет им в разрешении проблемы связи школы с жизнью.

Преподаватели, применявшие принцип сезонности, стремились строить курс того или иного предмета на наблюдении, живом созерцании фактов, явлений и материалов, которые в тот или иной период года могли быть непосредственно перед глазами учащихся, которые они могли бы осязать, ощупывать, обонять и т. п.

Но став одной из основ построения программ и преподавания, принцип сезонности привел к нарушению систематичности и логичности курса, к искусственному приспособлению отдельных тем к тому или иному сезону, а все это мешало цельности и осмысленности восприятия ребенком данной науки. Кроме того, передовых советских педагогов не удовлетворяли пассивность и созерцательность, сопутствующие работе по принципу сезонности. Ясно, что с помощью этого принципа нельзя было ни в коей мере разрешить проблему связи школы с жизнью.

Широкое распространение получает в это время идея концентрации школьной работы вокруг *изучения окружающей природы и деятельности человека*. Большую и плодотворную работу по этому методу провела 2-я Опытная школа МОНО («Школа жизни»), руководимая

<sup>1</sup> Организация и практика работы школы II ступени Московской губ. «Вестник просвещения», 1923, № 10.

Н. И. Поповой. С наибольшей полнотой идеи и опыт школы, руководимой Н. И. Поповой, выражены в ее книге «Школа жизни», вышедшей первым изданием в 1922 г. и вызвавшей большой интерес среди передовых педагогических кругов того времени.

«Детская жизнь, — писала Н. И. Попова, — тесно сливается с жизнью природы». Это положение легло в основу построения учебной работы младших классов. По мере роста и развития ребенка, изучение природы все больше и больше расширяется и углубляется, в область изучения включается человек, его деятельность по преобразованию природы, по подчинению сил природы людям.

Концентрация преподавания вокруг природы в «Школе жизни» строилась на двух методах — *методе тем*, который определял построение учебного материала в младших классах, и на *исследовательском методе* организации школьных занятий.

В первых четырех классах нет ботаники, зоологии, минералогии, географии. Лес, поле, болото, река, ручей, огород, сад, железная дорога, каменный уголь, фабрика, мастерская — вот темы школьных занятий в младших классах.

При разработке каждой из этих тем в нее войдут все элементы знания, доступные детям в данном возрасте. Все, начиная с рисования и кончая счетом и грамматикой, должно быть введено в общий комплекс работ. Н. И. Попова требовала, чтобы темы не выдумывались преподавателем, чтобы их подсказывала сама жизнь.

Непреодоленное влияние «теории свободного воспитания» давало знать себя в этом требовании, которое, по сути дела, умаляло ведущую роль педагога, принижало значение теории, подчиняя всю работу школы стихийным подсказкам жизни, природы.

«Ботанические темы, — рассказывает Н. И. Попова, — разрабатывались разными классами и в разной связи, но всегда тогда, когда дети наталкивались в жизни на те или другие вопросы... Уродливый цветок бегонии привел нас к вопросу о переходе тычинок в лепестки, превращении простого цветка в махровый. Колючие изгороди и ядовитые растения навели на мысль составить коллекцию разных способов самозащиты растений. Огурцы заставили заняться вопросом о перекрестном и искусственном опылении. Цветение ржи обратило внимание на жизнь злаков и опыление ветром»<sup>1</sup>. (Курсив наш. — З. Р.).

Организация занятий в «Школе жизни» строилась на исследовательском методе. Сущность его составляли: самостоятельная работа по наблюдению, собиранию материала, самостоятельная обработка этого материала и самостоятельный вывод из работы. Объем работы и степень самостоятельности изменялись в зависимости от возраста и навыка к работе. В основе исследовательского метода лежал трудовой принцип. Труд здесь не являлся самоцелью, но средством получить знание, а главное — научиться самостоятельной исследовательской работе. Исходя из этого принципа, учитель вел в оранжерею сажать черенки ту группу учеников, которая знакомилась со стволом и вегетативными способами размножения; ученики, изучающие строение и назначение корней, занимались пересадкой растений и сажали капусту. При такой постановке труд, действительно, являлся методом работы, а не самоцелью. В процессе работы по исследовательскому методу большое внимание уделялось воспитанию и развитию у детей *наблюдательности* через экскурсии, записи результатов виденного в дневниках, через трудовые процессы и т. д.

<sup>1</sup> Н. И. Попова, Школа жизни. М., 1925.

Показать и заставить *подумать* над тем, что показано, *осознать*, *проработать*, *усвоить* и выразить — вот как должен был учитель в «школе жизни» организовать наблюдения детей.

Здесь на первый взгляд много общего с системой Лая, но общность эта внешняя. Главное отличие работы по воспитанию активности в процессе обучения и по развитию наблюдательности в школе Н. И. Поповой от лаевской системы состоит в том, что «школа жизни» придавала серьезное значение интеллектуальной работе ученика в процессе наблюдения — осознанию, проработке, усвоению.

Однако, увлекшись исследовательским методом, «школа жизни», во-первых, встала на путь явной переоценки роли самостоятельности учащегося в процессе обучения и, следовательно, недооценки педагогического руководства, во-вторых, «школа жизни» абсолютизировала исследовательский метод как наиболее эффективный метод для установления связи школы с жизнью, не поняв как следует, что этот метод лишь тогда может быть плодотворным, когда он органически включен в систему знаний и применяется именно для подтверждения и углубления системы знаний, для придания ей большей жизненности, активности и действенности. Но как раз в работе «школы жизни» по исследовательскому методу проявилось некоторое пренебрежение к системе и последовательности знаний, так как, несмотря на то, что приобретение знаний было одной из важных установок исследовательского метода, *главной его целью признано было научить детей самостоятельной работе по изучению и наблюдению окружающей жизни.*

Наблюдения в «школе жизни» были не только природоведческие, но и обществоведческие, и проводились они не только индивидуально, но и коллективно. Ученики обследовали фабрики, железнодорожные станции, городские улицы. Изучались условия труда и быта рабочих в сравнении с дореволюционным временем, изучался процесс производства. Такого рода наблюдения имели большое воспитательное значение — они раскрывали перед учениками не только радость и пафос свободного труда, но и его сложность, трудность, они показывали силу и мужество людей, преодолевающих все препятствия в процессе труда.

Вот, например, коллективное сочинение второй группы:

«Мы пришли в депо. Там было все закопчено сажей, и лица у рабочих были в саже, и руки черные от сажи и нефти. Надя говорит: «Здесь страшно». Но мы ничего не боялись. Мы видим, как трудно было рабочим работать. Рабочие увидели нас, начали улыбаться, они говорили: «Вот пришли молодые работнички»<sup>1</sup>.

Процесс наблюдения в «школе жизни» всегда стремились, по возможности, активизировать трудовыми занятиями и постоянными сравнениями виденного и усвоенного. По истории культуры школьники, изучая историю одежды, сами строили примитивный ткацкий станок, точно такой, какой они видели во время одной из деревенских экскурсий, затем шли на фабрику Прохоровской (ныне Трехгорная) мануфактуры, оборудованную по последнему слову техники. Перед их глазами возникала яркая картина развития ткацкого дела, эволюции одежды.

Велика была роль рисования как вспомогательного приема, сопутствующего наблюдению, исследовательскому изучению природы и жизни. С возрастом эта роль рисования в «школе жизни» не только не уменьшалась, но даже и увеличивалась. Если в первой группе дети больше рисовали образы, созданные их воображением, чем натуру,

<sup>1</sup> Личный архив Н. И. Поповой, Детские сочинения, журнал «Школа жизни», 1920—1922.

то во второй группе они уже зарисовывали растения, насекомых, животных, птиц, за которыми они вели наблюдения. Это помогало им лучше всмотреться, лучше изучить объект наблюдения. В третьей и четвертой группах зарисовки становились более четкими, более значительными.

На второй ступени зарисовки становятся еще более точными и даже художественными и сопутствуют всей исследовательской работе. На уроках химии зарисовывали опыты, что иногда заменяло записи. При изучении машин на уроках физики делали их зарисовки, чтобы точнее уяснить себе их конструкцию.

В результате такой многообразной и систематической работы учителей «школы жизни» по воспитанию у детей наблюдательности, развивалось внимание учеников к окружающему миру, ни одна деталь не ускользала от их зоркого взгляда, все они изучали, исследовали, сравнивали.

Гот, например, описание замерзания реки, сделанное учеником третьей группы на основании записей в дневнике:

«Как замерзала Москва-река». «Река замерзала не сразу. Сначала замерзли края, а на поверхности льда были узоры. Но с 1 декабря местами река покрылась тонким льдом от края до края. Лед тонкий, прозрачный, и видно было, как плыли рыбки. Когда лед на реке был толщиной в 8—10 сантиметров, ребята бегали через реку. Седьмого декабря началась оттепель. Лед покрылся водой, но дети переходили. Десятого декабря мужик ловил рыбу. Пятнадцатого декабря на реке нельзя было ходить, лед растаял, а кто ходил — проваливался. Со второго января можно было ходить и ездить по льду. Когда лед на реке еще не был покрыт снегом, река была такая красивая, покрылась серебристыми узорами, которые блестели на солнце. Где тихое течение, там река замерзала скорее»<sup>1</sup>.

Помимо тонкой для ребенка этого возраста наблюдательности, в приведенном нами описании сказалась успешная работа учителя по развитию письменной речи детей, забота о грамотном и литературном изображении виденного в маленьком, но точном сочинении, явившемся в результате свободного творчества ребенка.

Наблюдения детей в «школе жизни» дополняли и углубляли знания, полученные во время лабораторных занятий.

В первые годы строительства нашей новой, революционной школы метод концентрации преподавания вокруг природы и человеческой деятельности сыграл известную прогрессивную роль. Он обновлял методику обучения и содействовал оживлению педагогической мысли рядового учительства. Он явился орудием, при помощи которого в некотором отношении была побеждена методическая косность части учительства, его боязнь экспериментировать, искать новых путей обучения, вместе с тем был значительно усовершенствован один из устоев нашей начальной школы — объяснительное чтение.

Школа сблизилась с жизнью, теория в учебных занятиях сомкнулась в большей мере, чем прежде, с практикой, наряду с господствующим до сих пор словом в школу уверенно вошло наблюдение, вместо одного лишь постоянного сидения за партами, однообразного и утомительного, стали широко практиковаться экскурсии, изучение (пока еще без активного участия) реальной жизни. Дети ощутили радость творчества, радость открытия, вместо зубрежки «от сих до сих», они приобрели навыки самостоятельной работы, стали сознательнее и пристрастнее относиться к учебным занятиям. Успешно культивировалась и развивалась в учащих любовь к природе, укреплялись основы материалистического миропонимания.

<sup>1</sup> Н. И. Попова, Школа жизни, 1925, стр. 44—45.

Работа школы, развивавшаяся в направлении концентрации преподавания вокруг природоведения, содействовала атеистическому воспитанию, имевшему особенно большое значение в те годы, формировала у детей активное, действенное отношение к природе и ее силам, вместо пассивности и созерцательности, господствовавших в старой школе.

Все эти черты школьной работы, несомненно, были качествами новой школы, выгодно отличающими ее от старой школы зубрежки и муштры.

Однако в основе метода концентрации преподавания вокруг природы и человеческой деятельности лежала неверная предпосылка, вытекающая из неправильного понимания природы ребенка и сущности процесса обучения.

Возникнув как протест против излишнего увлечения вербализмом в школьных занятиях, этот метод привел к другой крайности, к чрезмерному преувеличению значения наблюдения и изучения окружающего в процессе обучения ребенка. На постановке учебной работы по этому методу в рядовых школах сильно сказалась недооценка системы и суммы знаний — то счет страдал, то речь, то орфография. Исследовательский метод, как уже отмечалось выше, часто проводился в ущерб последовательному и логическому прохождению программы.

«Для нас является самым ценным, — писала Н. И. Попова, — пробуждение в детях интереса и овладение ими методом работы по каждому предмету, *но не* проведение возможно более полной программы»<sup>1</sup>. (Курсив наш. — З. Р.).

Помимо отмеченных недостатков, понятных и сразу бросающихся в глаза нашему современному педагогу, в методе концентрации преподавания вокруг природы были такие черты, которые не удовлетворяли учителя-новатора тех лет. Этот метод с точки зрения учителя-современника был узким потому, что направлял школу не столько по пути сближения с жизнью, в особенности с жизнью революционного народа, сколько по пути сближения с окружающей природой, что на практике приводило к безидейности и утрате коммунистической направленности в работе школы.

Одним из путей установления связи школы с жизнью, с потребностями революционной современности, был признан в ряде школ рассматриваемого периода *принцип локальности*. Этот принцип при построении школьных программ понимался как задача подготовки культурных работников, хорошо знающих свои родные места, где им придется приложить свои знания после окончания школы.

Принцип локальности, который в несколько ином аспекте был выдвинут впоследствии программами ГУСа, имел большое общественно-политическое, а не только педагогическое значение. В условиях острой нужды в кадрах, которую испытывали особенно сельские районы, установка школы на подготовку культурных и образованных людей, знающих свой край, имела непосредственное практическое значение для развития промышленности и сельского хозяйства в том или ином районе.

Интересно проследить, как преломлялся принцип локальности при конкретной разработке программ по отдельным предметам. В плане занятий по естествознанию одной сельской учительницы мы читаем: «При такой системе преподавания (имеется в виду старая, дореволюционная система. — З. Р.) неудивительно, что дети свободно и со всеми подробностями описывали какую-нибудь Ниагару, *но не смог-*

<sup>1</sup> Н. И. Попова, Школа жизни. М., 1925, стр. 71.

ли бы толково объяснить происхождение родного ключа»<sup>1</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Принцип локальности нашел отражение во всех почти программах и планах местных школ. В планах занятий по русскому языку и литературе один преподаватель, исходя из принципа локальности, предполагает учащимся двух старших групп давать самостоятельные исследовательские работы следующего характера — запись распространенных в данной местности сказок, легенд, песен, прибауток и др. Весь этот локальный материал народного творчества должен был быть систематизирован в виде отдельных сборников<sup>2</sup>.

Принцип локальности совершенно естественно в работе передовых школ переплетается с принципом *жизненности*, который в этот период понимается, главным образом, как связь знаний с практикой жизни.

Авторы одной из школьных программ пишут: «При определении объема каждого отдельного предмета мы руководствовались одним общим правилом: не перегружая детей сведениями, *не имеющими жизненного значения*, дать им правильное миропонимание во всех областях человеческого знания»<sup>3</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Е. В. Тидабель, автор программы по ботанике для Хотьковской школы II ступени, при определении задач преподавания ботаники подчеркивает, что главное заключается в развитии в учащихся сознательного отношения к занятию сельским хозяйством, правильной оценки влияний природы на сельскохозяйственную жизнь и отчетливого представления о необходимости применения тех или иных культурных воздействий<sup>4</sup>.

Важно отметить тот факт, что в программах, построенных на принципе локальности, созерцательное отношение к природе решительно отвергается в пользу активного и творческого воздействия на окружающую природную среду.

Взаимосвязь и взаимодействие принципов локальности и жизненности при построении программ содействовали школам в выполнении задач специализации учащихся по тому или иному производственному уклону, имеющему актуальное значение для данной местности. Но эта же взаимосвязь приводила к известному утилитаризму программ, ограниченности и неполноте конкретного содержания учебного материала и создавала значительные трудности в работе школы по подготовке части учащихся к высшей школе.

В отчете Хотьковской школы за 1921/22 уч. г. мы находим откровенное признание на этот счет. Здесь говорится, что «вопрос о связи нашей школы с высшими учебными заведениями... весьма *осложняет наши первоначальные планы и программы*. Приходится давать расширенные знания по математике, физике, химии, иностранному языку и отчасти обществоведению»<sup>5</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Неудачи в разрешении проблемы связи школы с жизнью в рассматриваемый период определялись, главным образом, тем фактом, что, стремясь решить эту насущную проблему школы, педагоги шли по линии недооценки основ наук, по линии снижения общеобразовательного уровня школы за счет усиления жизненности и действительности знаний.

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 2, л. 34.

<sup>2</sup> Там же, л. 37.

<sup>3</sup> » » л. 16.

<sup>4</sup> » » л. 153.

<sup>5</sup> » » л. 16.



Несомненно, формализму и схоластике старой школы в этот период был нанесен чувствительный удар, народ стал больше ценить и уважать школу, идущую по пути сближения с жизнью, с практикой социалистического строительства. Однако многие жгучие вопросы педагогики оставались неразрешенными, а, между тем без их разрешения школа не могла установить органической связи с жизнью, с важнейшими проблемами современности.

Помимо того, что не был найден стержень, который бы помог установить диалектическое единство попрежнему изолированных друг от друга отдельных учебных предметов, что было одним из источников схоластики, не был решен основной вопрос о новом, революционном содержании школьных программ. Пути и методы решения этого вопроса лишь намечались, и вокруг них развертывалась острая идейная борьба между старым и новым учительством. Эта борьба нашла свое отражение в дискуссии о целях и задачах советской трудовой школы, развернувшейся на страницах прессы и на многочисленных общественных диспутах в 1922—1923 гг.

### Дискуссия о целях и задачах школы

Вопрос о том, *какою должна быть и может быть школа* в современном пролетарском государстве, глубоко волновал широкие круги трудящихся, которые ставили его на рабочих собраниях, в письмах и корреспонденциях в газеты, отмечая те или иные режущие глаза дефекты школы. Еще более глубоко волновал этот вопрос самих строителей школы — широкие массы работников просвещения.

Выражая мнение огромного большинства местных работников просвещения, представитель Енисейской губернии на III Всероссийском съезде зав. губоно говорил: «Нам необходимо определенно сказать, что собою представляет наша единая трудовая школа на определенное количество лет, на 3 года или на 5 лет, чтобы в процессе 3—5 лет была возможность проработать детально весь программный методический материал, потребный в нашей школе»<sup>1</sup>.

Без разрешения вопроса о целях и задачах школы нельзя было успешно осуществить выработку новых программ, нового, революционного содержания воспитания и обучения.

Для передовых советских педагогов основными руководящими документами при разработке вопроса о целях и задачах школы были программа партии и ленинские указания, данные великим вождём в ряде его статей и речей.

Вопрос о целях и задачах школы вновь был поднят в рассматриваемый период еще и потому, что на страницах некоторых газет, на собраниях и диспутах нередко производились нападки на демократические принципы единой трудовой школы. Нападавшие ставили своей целью развенчать и принизить историческое значение этих принципов.

В этом сказалось оживление враждебной пролетариату идеологии, которое имело место в годы нэпа. Необходимо было решительно выступить в защиту высоких демократических принципов, на которых с первых дней Октября строилась советская школа.

Один из злобствующих авторов в статье под язвительным названием «Единая, неделимая, если не Россия, то хоть русская школа», поме-

<sup>1</sup> Бюллетень III Всероссийского съезда зав. губоно № 3, 16 октября 1922 г., стр. 1.

щенной в газете «Труд», пытался единую школу изобразить в смысле школы однообразной и монотипной.

Отвечая ему, Н. К. Крупская в статье «Единая трудовая школа» писала:

«Единая школа — это значит такая, которая одинаково доступна для всех слоев населения. Единая школа — это школа, в которой нет деления на «народную» школу и школу привилегированную. Коммунисты всех стран стоят за единую школу, стоим и мы»<sup>1</sup>.

Эту же статью из газеты «Труд» резкой критике подверг А. В. Лунчарский, указав, что автор «явно склоняется к анархизму, требует какой-то «федерации школы», в которой видит прямое отражение федеративного строя нашей республики!»

«Это, — пишет Лунчарский, — конечно, абсолютная чепуха. Нельзя представить себе ничего вреднее в настоящее время в России, чем неумное перенесение необходимой политической федерации, вызывающейся разнообразием национальностей, на наше внутреннее строительство, да еще в таком вопросе, как борьба с буржуазной идеологией и дело народного образования»<sup>2</sup>.

Нападками на принципы советской демократии, положенные в основу новой системы народного образования, начала свое участие в дискуссии группа петроградских педагогов, объединившаяся вокруг журналов «Педагогическая мысль» и «Просвещение».

Некоторым петроградским педагогам явно не по духу пришлось создание единой трудовой школы, так как, согласно утверждению одного из авторов, в связи с этим «печальным фактом средняя школа оказалась учебной инстанцией, через которую предполагалось провести все юношество страны, благодаря чему средняя школа утратила ясность своих очертаний»<sup>3</sup>.

Проф. Гревс в статье «Что есть трудовая школа»<sup>4</sup> жаловался на то, что требования политики оказывают давление на школу и «в этом великая культурная беда», а один из петроградских педагогов категорически заявлял, что «школа должна ставить своей конкретной задачей вооружение своих питомцев для борьбы за личное благо».

Платформа этой группы петроградских педагогов была типичной буржуазно-реставраторской платформой, уснащенной фарисейской проповедью аполитизма и надклассовости школы.

Ряд украинских педагогов в это время продолжал настойчиво отстаивать те же требования, что и на первом партийном совещании. Они с пеной у рта доказывали на страницах харьковского журнала «Путь просвещения», что следует отказаться от средней общеобразовательной школы и удовлетвориться профессиональным образованием, тем более, что среднюю школу вообще следует рассматривать лишь как пережиток, ибо она есть типичный признак буржуазного строя.

Разбушевавшаяся мелкобуржуазная стихия ясно проявилась в этих выступлениях украинских педагогов. Некоторые видные педагоги, искренно преданные советской власти, не могли также освободиться от влияния мелкобуржуазной анархической идеологии и продолжали так или иначе исходить в своей деятельности и трудах из принципов так

<sup>1</sup> «Правда», 26 октября 1922.

<sup>2</sup> Лунчарский, О народном образовании. «Известия», № 240, 24 октября 1922. г.

<sup>3</sup> Сб. «Просвещение», № 3, П., 1923. Р. Лемберг, К реформе средней школы.

<sup>4</sup> «Педагогическая мысль», 1922, № 3—4.

называемой теории «свободного воспитания». Это, например, выразилось в ряде высказываний С. Т. Шацкого, относящихся к рассматриваемому периоду.

«Я не думаю, — писал Шацкий, — чтобы воспитанию можно было поставить одну общую цель. Вернее — целей столько, сколько возрастных периодов. Чем, исходя из нашей точки зрения, следовало бы руководствоваться при работе над программой? *Очевидно, содержанием детской жизни в ее различных возрастах*»<sup>1</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Таким образом, С. Т. Шацкий в этот период, при решении вопроса о целях и задачах школы и при определении содержания ее работы, считает необходимым исходить только из особенностей детской жизни и возрастных периодов развития ребенка. Шацкий отрицает даже возможность поставить воспитанию одну определенную общую цель, соответствующую требованиям государства к школе.

Большевистской принципиальностью и высокой идейностью отличались выступления педагогов-коммунистов по вопросу о целях и задачах школы. Прежде всего педагоги-коммунисты в ряде своих статей и публичных выступлений разъяснили один из широко дискуссировавшихся вопросов — почему советская школа называется трудовой. Их основные положения по этому вопросу сводились к следующему:

1. Советская школа называется трудовой, потому что она показывает учащимся, как использовать знания для преобразования общества в революционном духе.

2. Важнейшие принципы новой школы — активность и самостоятельность. Эти же принципы определяют собой истинно творческий труд, и поэтому они лежат в основе трудовой школы.

3. Трудовая школа охватывает собой в равной мере как физический, так и умственный труд.

4. Трудовая школа должна не только изучать жизнь, революционную современность, но и участвовать в ней, чтобы подготовить своих воспитанников к предстоящей борьбе за окончательную победу нового общества, а для этого школа должна давать необходимые организационные и трудовые навыки, знания и умения.

В своей статье «К вопросу о целях школы» Н. К. Крупская дала прямой ответ тем педагогам, которые пытались смазать вопрос о каких-либо определенных воспитательных целях школы.

«И буржуазия и рабочий класс, — писала Н. К. Крупская, — ставят школе определенные цели, но буржуазия смотрит на школу, как на средство классового господства, а пролетариат смотрит на школу, как на средство воспитать поколение, способное положить конец классовому господству»<sup>2</sup>.

Надежда Константиновна подчеркивала, что цели, которые ставит перед школой рабочий класс, истинно благородные, возвышенные цели, вполне соответствующие интересам молодого поколения.

Большое значение имело выступление А. В. Луначарского на общемосковском диспуте: «Какая школа нужна пролетарскому государству» (4 декабря 1922 г.). В своем выступлении Луначарский, исходя из программы партии и высказываний В. И. Ленина, четко изложил позиции педагогов-коммунистов по вопросам целей и задач школы и дал достойный отпор попыткам протащить в этих вопросах троцкистские контрреволюционные идейки.

<sup>1</sup> С. Шацкий, Школа для детей или дети для школы? „На путях к новой школе“, № 1, 1922, стр. 15—28.

<sup>2</sup> „На путях к новой школе“, № 2(5), 1923, стр. 17—18.

Советская школа должна была воспитывать общественников-коллективистов, должна была выработать у своих воспитанников основы революционного мировоззрения. Именно в свете этих задач Н. К. Крупская указывала на необходимость, прежде всего, пересмотреть программы школы под углом зрения идеологии пролетариата, выбросить из них все то, что не нужно рабочим и крестьянам, не нужно потому, что ничем не поможет им лучше организовать жизнь, сделать ее счастливее, полнее, не научит понять, что и как надо делать в данный момент»<sup>1</sup>.

### Новое и старое в практике школ

Не только в теории педагогики, но, конечно, и в педагогической практике борьба за новое, революционное содержание и новые методы школьной работы отражала в себе острую классовую борьбу, происходившую в стране, принимала форму борьбы между новой растущей и крепнущей социалистической идеологией и старой буржуазной идеологией, стремящейся сохранить свои позиции в области воспитания подрастающего поколения. К 1923 г. проявились серьезные симптомы педагогической реакции, которая по сути дела была политической реакцией против новой, революционной школы.

Обстановка, в которой проходила борьба за новые методы школьной работы, не всегда была благоприятной даже в передовых опытно-показательных школах. Вот что узнаем мы из отчета 2-й Опытной станции по народному образованию (Шатурский) за 1921—1922 гг.:

«Осенью приступили к работе в обстановке скрытой борьбы двух педагогических течений: консервативного и искренних адептов новой школы. Тяжело чувствовалось всеобщее недоверчиво-настороженное и подавленное настроение. При таких условиях трудно было мечтать, чтобы сразу всколыхнуть застоявшуюся школьную атмосферу, чтобы не произвести новой болезненной ломки в психике детей»<sup>2</sup>.

Сведения с мест все упорнее и настойчивее сигнализировали о возврате отдельных школ к старым методам работы, к старым программам. Хотя в этом движении было и здоровое зерно — стремление дать учащимся прочные знания и навыки, на что не могло быть обращено должного внимания в годы военных и хозяйственных трудностей, в целом этот возврат к старому нельзя было расценивать иначе, как только в смысле педагогической реакции, таящей в себе опасность возврата к старой школе муштры и зубрежки, школе, оторванной от жизни.

Коллегия Главсоцвоса в своем заседании 10 марта 1923 г., обсуждая тезисы доклада «Очередные задачи отдела единой школы», дала директиву докладчику «отметить симптомы педагогической реакции, наблюдающейся за последнее время, *оттенив ее преимущественное сосредоточение в школах города и в первую очередь в школах высшего типа*»<sup>3</sup> (курсив наш. — З. Р.).

В ряде мест был восстановлен институт классных наставников и даже помощников классных наставников, на основе статута дореволюционной школы<sup>4</sup>.

В заключительном отчете МОНО о результатах обследования работы школ II ступени за 1922/23 г.<sup>5</sup> мы находим указание на то, что в

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, Общее и профессиональное образование. „На путях к новой школе“, 1923, № 7—8, стр. 45.

<sup>2</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 814, л. 11.

<sup>3</sup> Там же, д. 1142, л. 9.

<sup>4</sup> „ „ „ д. 1140, л. 130 и 137.

<sup>5</sup> „Вестник просвещения“, М., 1923, № 10.

большинстве школ «основную струю составляют старые методы, методы прежних гимназий».

Особенно напряженной была борьба между старым и новым в области преподавания общественно-гуманитарных предметов и, прежде всего, в преподавании истории.

Еще до Октября передовым педагогам ясна была реакционная роль истории в старой школе как особой дисциплины, формирующей дворянско-буржуазное мировоззрение.

Отдельные попытки революционно-настроенных педагогов использовать историю для воспитания у школьников демократических убеждений и марксистского понимания общественных событий, чаще всего заканчивались изгнанием таких педагогов из школы и отдачей их под полицейский надзор.

Закон божий и история для передовых педагогов были, пожалуй, самыми ненавистными предметами старой школы.

Неудивительно поэтому то сильное и широкое движение против истории в старой ее трактовке, которое выявилось сразу же после революции. В этом движении было, несомненно, очень ценное направление — превратить историю в действенное орудие коммунистического воспитания детей. Введенное в курс советской школы обществоведение должно было коренным образом изменить содержание старой истории и преодолеть ряд идеалистических, ошибочных установок, имевших место в дореволюционном преподавании.

Обществоведение рассматривалось как контрудар против буржуазных концепций и принципов преподавания истории в школе. Все старые учебники придерживались идеалистической концепции в трактовке исторических событий, согласно которой личность творит историю. Народные массы оставались в тени и являлись лишь объектами творческих усилий выдающейся личности. Учащимся не давались сколько-нибудь серьезные и научные обобщения социального характера, классовый анализ исторических событий игнорировался, а передавалась, в основном, деятельность царей, королей и полководцев, стоящих на первом плане исторического процесса, в котором они всегда почти играли благородную и прогрессивную роль в изображении и летописцев и буржуазных историков. История призвана была найти в прошлом «героев», подражать которым должна была «молодежь». «Герои» эти проявляли себя, главным образом, в области борьбы с внешними врагами. Их пример должен был воспитать в учащихся «патриотические», национал-шовинистические и великодержавные настроения и идеализировать грабительские войны и захваты.

По-особому давалось понимание классов и классовой борьбы. В качестве «образца» можно привести следующий отрывок из «Краткого учебника по истории средних веков» проф. Виппера. Этот учебник был переиздан ГИЗом в 1922 г.

Проф. Виппер писал: «Рыцари-крестоносцы вступали в монашеский союз, составляли общину (орден), отрекались от семьи, собственности, подчинялись выборному настоятелю (великому магистру). Главной целью ордена была борьба с неверными; рыцари обязывались также помогать бедным и больным богомольцам, охранять безоружных в пути к святыням»<sup>1</sup>.

Здесь ни слова не говорится о военных захватах и насилиях, которые совершали эти рыцарские организации. Классы, по мнению Виппера,

<sup>1</sup> Проф. Р. Ю. Виппер, Краткий учебник по истории средних веков. ГИЗ, 1922. стр. 64.

складывались в походах, на войне, а не на основе производства. Если сюда же прибавить, что рыцари были благородны и бескорыстны, отрекались от собственности и помогали бедным, то легко представить, какую путаницу вносили в головы учеников преподаватели, некритически относящиеся к материалу старых учебников по истории.

Идеализируя господствующие классы, рисуя выдающихся деятелей этих классов преувеличенно ярко и возвышенно, искажая понимание сущности классов и классовой борьбы, старая история очень умело подводида учащихся к усвоению дворянско-буржуазного мирозерцания.

История в старой школе имела своей основной задачей увести учащихся от современности, или же путем идеализации господствующих классов в прошлом, оправдать в глазах учащихся современность и примирить их с нею. Изложение истории в старой школе строилось так, чтобы сравнения или установление связи прошлого с современностью применялись как можно реже. Современность могла дать столь резкие противоречия, столь ярко выявить классовую борьбу, что даже не изоциренному в анализе уму ученика пришлось бы сделать выводы, ненужные и опасные эксплуататорским классам. Поэтому необходимо было занять умы учащихся другими, более «возвышенными» мыслями.

Все эти старые концепции и взгляды глубоко укоренились в сознании учителя истории. Отсутствие новых, действительно марксистских учебников и пособий еще более усложняло и тормозило процесс перестройки преподавания истории в советской школе.

Как свидетельствует отчет МОНО о результатах обследования работы школ II ступени за 1922/23 г.<sup>1</sup>, во многих школах характеристики событий и отдельных исторических деятелей давались в духе старых учебников Ливанова и Смирновского.

В Воскресенской школе (Московской губ.) в качестве образца для воспитания патриотических настроений советских учащихся было взято рассуждение Карамзина «О любви к отечеству и народной гордости». Когда некоторые преподаватели истории пытались связать учебный материал с революционной современностью, они проявляли полную беспомощность и растерянность. В этом отношении характерна беседа о Февральской революции, проведенная в одной из московских школ при помощи волшебного фонаря. «На экране портреты деятелей февральских дней и некоторые эпизоды революции. Вот Милюков. Учитель объясняет: «Это очень ученый профессор, но только буржуазных настроений» и все. На экране Керенский. Объяснение педагога: «Это был адвокат, он очень много говорил и стоял во главе Временного правительства». Родзянко фигурирует в качестве «народного вождя», с оговоркой, что «таким его, конечно, считали тогда...». Наконец, февральская революция была «бескровна, она организовала такой образцовый порядок, как никогда...»<sup>2</sup>.

На совершенно иных принципах и методах строили свою работу передовые преподаватели обществоведения. На своих уроках они вели интенсивную общественно-воспитательную работу, формируя революционное материалистическое мирозерцание, готовя из учащихся будущих коллективистов-общественников. Вместе с преподавателем учащиеся роятся в библиотеках, делают устные доклады на широких школьных конференциях, издают обществоведческие сборники, журна-

<sup>1</sup> «Вестник просвещения», М., 19 '3, № 10.

<sup>2</sup> «На путях к новой школе», № 7—8, 1923, стр. 218—219.

лы и стенные газеты, составляют диаграммы, иллюстрирующие изучаемый материал, под руководством учителя, а часто и по личной инициативе, посещают лекции видных политических деятелей, о чем затем докладывают всей школе.

В марте 1923 г. в Москве проходила конференция учителей обществоведения. Конференция признала необходимым решительно порвать со старыми программами, отвлекающими учащихся от живой жизни и воспитывающими в них пассивность и бездеятельность. Решено было всерьез приступить к перестройке преподавания обществоведения в школе на основе современности, вызывая у учащихся интерес к общественной жизни и активно углубляясь в изучаемый материал.

Для того чтобы учащиеся уяснили себе более конкретно и полно главные темы обществоведения, касающиеся революционного строительства и классовой борьбы, считалось необходимым ввести их в самую гущу жизни, повседневной борьбы трудящихся.

Один из преподавателей обществоведения сделал, например, центром своей работы расположенную вблизи от школы фабрику.

«Прежде всего, перед нами, — рассказывает этот преподаватель, — была поставлена тема: чем отличается современная фабрика от прежней? В связи с этим ребята вели двойную работу. С одной стороны, они должны были дать описание различных политических событий, происшедших на фабрике за ряд лет, а с другой стороны — они должны были путем бесед с рабочими, путем осмотра фабрики, проникнуть в прошлое и выяснить все различие между тем положением, в котором рабочие находятся теперь и в каком они были до революции.

Благодаря тому, что фабрика очень старая, приходилось изучать исторический период в 40—50 лет. Учащиеся составили исторический календарь, чтобы указать на то, в каких взаимоотношениях находились те или иные исторические события и как они отражались внутри самой фабрики.

Учащиеся установили таким путем взаимоотношение между производством на этой фабрике и русско-турецкой войной в 1877—1879 гг.»<sup>1</sup>

Но уже на первых этапах перестройки курса школьной истории и введения преподавания обществоведения обнаружилось тревожные симптомы последующих ошибок и извращений в постановке этого предмета, которые были связаны с антимарксистской концепцией так называемой «школы Покровского». Взав за исходные позиции современность, из школьного курса стали исключать древнюю, среднюю историю, вообще систематический курс истории. Все это относилось за пределы собственно школьной работы — в работу внешкольную (в лучшем случае), из школьного минимума — в максимум для самообразовательной работы учащихся.

Исторические факты привлекались лишь для более полного понимания событий современности, или для иллюстрации того положения, что история всех предшествующих человеческих обществ была историей борьбы классов. Работа преподавателей обществоведения в указанных направлениях имела, конечно, важное значение для идейного воспитания учащихся и представляла собой шаг вперед по сравнению с тем, как преподносилась история в старой школе.

Но для того, чтобы знать, как возникло, росло, видоизменялось то или иное общественное явление, чтобы понять тенденции его развития и дать себе отчет в том, как оно будет развиваться в дальнейшем,

<sup>1</sup> „Народное просвещение“, № 6, 1923. Материалы конференции по вопросам преподавания обществоведения, стр. 117.

необходимо изучать весь процесс исторического развития в целом и знать конкретные факты. Этому не понимали в рассматриваемый период сторонники замены систематического курса истории совершенно новым предметом — обществоведением, построенным на основе изучения современности и фактически подменявшим конкретную историю социологическими схемами.

Несмотря на отмеченные ошибки и недостатки, обществоведение на первых этапах строительства советской школы в значительной мере способствовало усилению общественно-политического воспитания школьников, помогало им правильно ориентироваться в наиболее важных событиях современности, расширяло общий уровень их развития.

Обществоведение помогало педагогам преодолеть идеалистические и вредные концепции старого курса школьной истории в отношении понимания классов и классовой борьбы, роли личности в истории и по ряду других важных вопросов исторической науки.

Не менее остро стояла проблема преподавания по-новому литературы. Состояние школьного литературоведения характеризовал один учитель-методист: «Мы живем, — писал он, — в эпоху реформаторских тенденций в области преподавания словесности. Те киты, которые обеспечивали словесности устойчивое существование, заколебались; почва у нас под ногами исчезла, и мы повисли в воздухе, стараясь в своих поисках зацепиться за нечто прочное. Раньше мы не колебались и не ставили себе гамлетовских вопросов: произведение — разбор так — сяк — учебник — ответ — вот логический ход урока в доброе старое время»<sup>1</sup>.

В рассматриваемый период нередко еще приходилось спорить о роли и месте русской революционно-демократической литературы в школьном преподавании, находились еще «словесники», осмеливающиеся хулить отечественных писателей и объявлять произведения Толстого, Чехова, Горького вредными для юношества.

Такие «словесники» призывали обратиться к Западу, проповедывали низкопоклонство по отношению к буржуазной культуре и не стеснялись в выражениях и эпитетах, чтобы опорочить классическую русскую литературу.

Показателен спор, разгоревшийся на страницах псковской газеты «Школьный работник». Автор, скрывшийся под инициалами А. Я., в статье «О преподавании русской литературы» доказывал, что в ней, в русской литературе, имеется очень немногое, что «можно преподнести подростку, не опасаясь испортить его волю мечтательностью и болезненно извращенным сексуализмом, и его общее мировоззрение — излишней жалостливостью к типам, по выражению Ницше, подобно червивым плодам, висящим на ветке»<sup>2</sup>.

В статье «Провинциализм мышления» один из педагогов, отвечая зарвавшемуся хулителю передовой русской литературы, писал: «Для нашей литературы на первом плане — служение народу, обществу, благу людей, подлинным идеалам социального равенства и братства. Ее любимые песни те, которые зовут к борьбе и подвигу, говорят как с великой мечте о возвращении в обетованную землю, где не будет ни униженных, ни оскорбленных. И вот такой-то литературой боится А. Я. испортить наше юношество!»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Сб. «Изучение литературы в школе», ГИЗ, 1923, стр. 68.

<sup>2</sup> «Школьный работник», Псков, 1923, № 2.

<sup>3</sup> Там же, № 3, стр. 7—8.



Правильно оценив огромное значение передовой русской литературы в привитии детям благородных чувств патриотизма и гуманизма, лучшие педагоги умело использовали в преподавании боевой революционный дух наших писателей-демократов, раскрывали историческую роль классической русской литературы в воспитании многих поколений непримиримых борцов с крепостничеством и царским самодержавием.

На уроках передовых преподавателей литературы широко практиковались новые методы работы: реферирование, диспуты, литературные суды, доклады учеников на свободно избранные темы и др. Такие преподаватели прививали своим воспитанникам живой интерес и к новой, только зарождавшейся, советской литературе.

Борьба за новое содержание и новые методы школьной работы, с каждым годом приобретая все более острые формы, становясь все более решительной и последовательной, все чаще и чаще приводила к победе нового над старым. Но старое все еще не сдавалось. Характеризуя положение школы накануне введения программ ГУСа, Н. К. Крупская в статье «К 10-летию журнала «На путях к новой школе» писала: «В огне революции было очень много сделано в области народного образования, были интереснейшие опыты построения школ по-новому, по-социалистически, но в массовой школе была еще полная неразбериха: не было программ, не было твердых установок и наряду с богатой творческой работой преспокойно существовали старые приемы работы, старое содержание работы.

«Старое перевернуто, но еще не изжито»,—писал Владимир Ильич, и эти слова как нельзя более относились к делу народного образования»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> „На путях к новой школе“, № 8, 1932.

## Глава III

### ПРОГРАММЫ ГУСа И ПРАКТИКА МАССОВОЙ ШКОЛЫ

#### Основные проблемы современности и задачи новых программ

Партия в рассматриваемый период, следуя указаниям В. И. Ленина, с особой силой ставит перед молодежью задачу овладения наукой и техникой, ибо без разрешения этой задачи невозможно было осуществить грандиозные планы социалистического строительства в нашей стране.

XII съезд РКП(б) — апрель 1923 г. — в своей резолюции «О промышленности» подчеркнул, что «...Обучение технике должно быть для новых поколений не только вопросом специализации, но и делом революционного долга».

«В условиях рабочего государства, — говорилось далее в резолюции, — весь тот энтузиазм, который расходовался ранее рабочей молодежью на революционно-политическую борьбу, должен направляться на овладение наукой и техникой. *Нужно, чтобы учащийся, относящийся небрежно к занятиям, встречал к себе такое же отношение, как дезертир, или штрейкбрехер в борьбе против буржуазии*»<sup>1</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Опасность влияния и распространения буржуазной идеологии, в связи с оживлением частнокапиталистических отношений в рамках нэпа, вызывала необходимость усиления деятельности по общественно-политическому воспитанию подрастающего поколения в целях ограждения его от влияния враждебной пролетариату идеологии.

Школа должна была поставить своей главной задачей: воспитание *нового человека*, активного борца за коммунизм, ясно понимающего, за что и во имя чего он будет сражаться. Для этого в школу необходимо было внести принципиально новое содержание и произвести коренное преобразование методов ее работы.

В речи на III съезде комсомола и в целом ряде других выступлений, В. И. Ленин четко и определенно охарактеризовал основные черты нового человека, главные его качества, которые должна была воспитывать наша школа у молодых советских граждан.

В. И. Ленин подчеркивал необходимость выработки у молодого поколения коммунистического мировоззрения. Указывая пути и методы выработки марксистского мировоззрения, В. И. Ленин призывал «...на место старой учебы, старой зубрежки, старой муштры... поставить умение взять себе всю сумму человеческих знаний и взять так, чтобы коммунизм не был у вас чем-то таким, что заучено, а был бы тем, что вами самими продумано, был бы теми выводами, которые являются неизбежными с точки зрения современного образования»<sup>2</sup>.

Ленин учил, что новый человек — строитель коммунистического общества — должен обладать глубокими политехническими знаниями, а

<sup>1</sup> Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения, М., 1931, стр. 45.

<sup>2</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXX, стр. 408.

не простой грамотностью, — отсюда задача придать новым программам политехнический характер. Школа должна была воспитывать организаторов и строителей новой жизни, инициативных и самостоятельных работников, которые всегда стремятся идти вперед, творчески бороться за знания, дерзать, которые умеют применять полученные знания на практике, в жизни и через это применение изменять мир. Эти качества приобретали особую актуальность в годы героической борьбы советского народа за восстановление народного хозяйства, когда задача активного участия школы в социалистическом строительстве, в общенародном труде была поставлена во весь рост. Только при условии осуществления единства теории и практики коммунистического воспитания, молодое поколение могло подготовить себя для победоносной борьбы за новый мир. Ленинское теоретическое обоснование и решение этой проблемы имело величайшее всемирно-историческое значение для судеб борьбы за коммунизм. Оно коренным образом меняло всю систему воспитания и подготовки кадров строителей нового общества, ставя ее как решающую проблему победы грядущего коммунистического мира.

Моральные качества нового человека формируются в решительной и последовательной борьбе со старым, отживающим свой век, в борьбе за новое.

«В основе коммунистической нравственности лежит борьба за укрепление и завершение коммунизма»<sup>1</sup>. Из этого ленинского положения со всей определенностью вытекало и то, что воспитание коммунистической морали, прежде всего, включает в себя воспитание идейности, сознательности и беспредельной преданности делу коммунизма.

Ленин призывал воспитывать молодое поколение в духе коллективизма и товарищества, чтобы оно научилось без остатка «... отдавать свою работу, свои силы на общее дело»<sup>2</sup>.

Все эти качества нового человека, нарисованные с такой полнотой и отчетливостью В. И. Лениным, нельзя было воспитывать старыми абстрактными методами морального воспитания, когда детям преподносили нравоучительные речи и правила о нравственности, не связывая их с фактами и конкретными примерами, с реальной действительностью.

Новое коммунистическое воспитание это — «воспитание в борьбе против эксплуататоров, воспитание в союзе с пролетариатом, против эгоистов и мелких собственников, против той психологии и тех привычек, которые говорят: я добиваюсь своей прибыли, а до остального мне нет никакого дела»<sup>3</sup>.

В разрешении задачи воспитания нового человека в духе ленинских указаний молодой советской школе принадлежала важная и почетная роль.

Программы ГУСа, по замыслу их составителей, должны были направить работу школы по пути выполнения мудрых заветов вождя, они должны были обеспечить партийность и коммунистическую направленность всего дела обучения и воспитания в школе.

Прежде всего, программы ГУСа стремились осуществить важнейшее ленинское указание о связи школы с жизнью, с революционной действительностью. Определяя сущность программ ГУСа, Н. К. Крупская, приводя слова Владимира Ильича, писала: «Мы начали великую войну за новое, которую мы не скоро окончим: это бескровная борьба трудовых армий против голода, холода и сыпняка, за просвещенную, светлую,

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXX, стр. 413.

<sup>2</sup> Там же, стр. 415.

<sup>3</sup> Там же, стр. 412.

сытую и здоровую Россию, но мы кончим эту войну такой же решительной победой, как окончили и борьбу против белогвардейцев...

Школа не может стоять в стороне от этой борьбы. Она должна вооружать ребят для этой борьбы знаниями, умением действовать сообща, организованно, умением общими усилиями при помощи полученных знаний в меру своих детских силишек видоизменять жизнь... *Наши школьники — часть великой армии труда, строящей новую жизнь»*<sup>1</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Согласно установкам программ ГУСа, идея о революционном изменении мира должна была пронизывать все содержание школьной работы. Недаром в основу новых программ была положена мысль Маркса о том, что прежние философы только изучали мир, а его надо изменить.

Программы ГУСа ставили перед школой задачу все дело воспитания и образования молодого поколения органически связать с общей борьбой трудящихся за победу коммунизма, ибо «только в труде с рабочими и крестьянами можно стать настоящими коммунистами» (Ленин).

Для понимания направления всей работы по составлению новых программ, очень важны «Тезисы научно-педагогической секции ГУСа по вопросу о школьном строительстве»<sup>2</sup>.

Второй тезис отчетливо говорил о том, что основным стержнем школьного преподавания должно стать теоретическое и практическое изучение борьбы советского народа за победу коммунизма, изучение строительства коммунизма. Тем самым школа, прежде всего, совершала решительный поворот к насущным проблемам современности, а школьная программа приобретала глубокое идейно-политическое содержание.

Изучение строительства коммунизма должно было идти, согласно тезисам ГУСа, в четырех направлениях:

1. Изучения сил и богатств природы.
2. Изучения способов воздействия на эти богатства и силы с целью их использования людьми.
3. Изучения главного фактора производства — человека, члена современного общества.
4. Изучения организации этого общества. Исходным пунктом этого изучения должно было стать изучение родного края.

Отвечая ленинскому требованию связывать каждый шаг воспитания, образования и обучения школьников с борьбой трудящихся, третий тезис гласил:

«Коммунистическая школа не должна представлять собой замкнутой общины, а должна быть тысячью нитями связана с экономической и общественной жизнью своего края, своей страны».

Четвертый тезис говорил о том, что вся жизнь в коммунистической школе должна быть организована на коллективистическом начале, что способствует развитию у детей общественных чувств и, кроме того, организация коллективного труда поможет воспитать в детях организационные навыки, необходимые строителю коммунизма.

### **Проблема формирования коммунистического мировоззрения в программах ГУСа**

Придавая воспитанию коммунистического мировоззрения ведущее значение, составители программ ГУСа не сумели, однако, реализовать важнейшее ленинское указание об обязательной связи воспитания, ком-

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, О сущности программ ГУСа. Журнал «На путях к новой школе». М., 1925, № 5, стр. 8.

<sup>2</sup> «Социальное воспитание», № 3—4, 1921.

мунистического мировоззрения с задачей овладения основами наук.

Основное противоречие программ ГУСа, очень скоро сказавшееся при их практическом осуществлении, это—противоречие между правильно намеченными путями воспитания коммунистического мировоззрения и негодными средствами, выбранными для осуществления этих путей.

Какие же пути намечали новые программы для разрешения главной и основной задачи школьного обучения — задачи формирования коммунистического мировоззрения?

Исходным положением для составителей программ было следующее: обладать коммунистическим мировоззрением это значит не только уметь объяснить явления природы и общества, но и знать, как действовать в жизни во имя торжества дела коммунизма.

Прежде всего новые программы должны были воспитывать у детей сознательное отношение к окружающей жизни.

Чем сознательнее, чем яснее будет понимание того, как человек относится к природе и к общественной жизни, тем больше власти будет у человека и над природой, и над событиями. Это понимание должна была дать учащимся школа.

«Цель школы, — писала Н. К. Крупская, — дать ребенку понимание живой действительности, достигнуть этого можно лишь вскрыв те связи, которые существуют между явлениями в реальной жизни, осветив надлежащим образом эти связи, показав, как они возникают и развиваются»<sup>1</sup>.

Громадное значение для формирования коммунистического мировоззрения новые программы придавали естественным наукам. Составители программ справедливо утверждали, что ничто так не убеждает в правильности материалистических взглядов на природу, как естествознание. «...Школьный марксизм должен начинаться с естествознания. Естествознание может выяснить два основных принципа марксизма: материализм и диалектику»<sup>2</sup>.

В этом отношении новые программы должны были проводить ленинскую линию «воинствующего материализма», они должны были внести в школу дух революционного атеизма. Они должны были «на место старого религиозного мирозерцания, основанного на страхе, рабстве и принуждении, ввести мирозерцание воинствующего коммунизма и марксизма, мирозерцание, основанное не на слепой вере и подчинении, а на бесстрашном анализе всего на свете и на глубокой вере в силу человека»<sup>3</sup>.

Н. К. Крупская, одна из активных участников в составлении программ ГУСа, считала естествознание опорой антирелигиозного воспитания, говоря о том, что «научным образом поставленное изучение законов природы подрывает и корни всяческих суеверий, и корни религиозных верований»<sup>4</sup>. Высокая оценка роли естествознания в школьном обучении, в воспитании коммунистического мировоззрения определила место и значение первой (левой) колонки новых программ — «природа».

«Мы растим в нашей школе борцов и строителей социализма, — не раз говорила Н. К. Крупская, — борцов со старым строем, покоившим-

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, О комплексах. „На путях к новой школе“, 1925, № 3.

<sup>2</sup> М. Н. Покровский, Марксизм в программах трудовой школы I и II ступени, М., 1924, стр. 6.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Н. К. Крупская, 15 лет на стройке политехнической школы, т. III, 1934, стр. 230.

ся на эксплуатации, борцов со старыми предрассудками и всяческим дурманом, борцов-коллективистов, умеющих сознательно относиться к окружающей жизни, понимающих, что кругом делается, и принимающих сообща, организованно непосредственное участие в социалистической стройке».

Но активными участниками социалистического строительства могли быть только люди с новым взглядом на труд, на его роль в перестройке общества.

Воспитание коммунистического отношения к труду—одна из важных задач воспитания коммунистического мировоззрения.

Решительная борьба против всех и всяких проявлений буржуазного, и мелкобуржуазного отношения к труду, воспитание подлинно социалистических взглядов на труд всегда являлись важнейшей задачей всей работы партии по коммунистическому воспитанию нашего народа.

«Мы будем работать, — говорил В. И. Ленин, — чтобы вытравить проклятое правило «каждый за себя, один бог за всех», чтобы вытравить привычку считать труд только повинностью...

Мы начали колебать и разрушать самые закоренелые предрассудки, самые твердые, вековые, заскоружные привычки... Мы придем к победе коммунистического труда»<sup>1</sup>.

В годы восстановления народного хозяйства значение трудовой деятельности приобретало особую актуальность, от успеха этой деятельности, от трудового энтузиазма масс зависела судьба советского государства, зависела ликвидация разрухи, возникшей как результат военных лет. Объясняя, почему трудовая деятельность людей кладется в основу программ ГУСа, Н. К. Крупская писала:

«Мы кладем трудовую деятельность и ее организацию в основу программы потому, что без понимания того, как была организована трудовая деятельность людей при капитализме, где в этой области царит хаос..., с одной стороны, и понимания того, что на смену хаосу должна придти планомерная организация труда в коммунистическом обществе, с другой стороны, невозможно понимание советского строительства, задач советской республики»<sup>2</sup>.

Новая программа стремилась связать изучение труда с изучением законов и сил природы.

Труд в человеческом обществе, с самой общей точки зрения, означает борьбу с природой, подчинение сил природы человеку. Деятельность людей заставляет силы природы работать на себя. С этой точки зрения программы ГУСа, идя от труда, подходили к изучению законов и сил природы, к способам их использования человеком.

Под этим углом зрения должны были изучаться физика, химия, география и в самых основных чертах достижения человеческой мысли в области всех наук о природе и технике. Этим определялось место и значение центральной колонки программ ГУСа — «т р у д».

Задача формирования коммунистического мировоззрения не могла быть решена без постановки глубокого и всестороннего изучения явлений общественной жизни. Новые программы должны были «дать понимание того, куда идет общественное развитие, понимание того, что кругом делается»...<sup>3</sup>.

«Владимир Ильич, — рассказывала Н. К. Крупская, — призывал создать программу, в которой может быть и не упоминалось слово мар-

<sup>1</sup> В. И. Ленин, т. XXV, стр. 256.

<sup>2</sup> Н. К. Крупская, Единая трудовая школа, „Правда“, 26 октября-1922, № 242.

<sup>3</sup> Н. К. Крупская, О воспитании и обучении. Учпедгиз, 1946, стр. 103.

ксизм, но которая по существу дела показывала бы связь явлений в их настоящем виде, которая показывала бы, как связаны различные отношения в природе, хозяйственные, общественные, которая показывала бы правильное представление о связи этих явлений и развитии, это означало бы дать основу марксизма»<sup>1</sup>.

Составители программ ГУСа, по свидетельству Н. К. Крупской, пытались осуществить и это положение.

Общественные отношения, возникающие на основе производственных — из социальных форм труда; изменения в общественных отношениях, происшедшие в процессе развития производительных сил; строй общества и борьба классов в различные эпохи; капиталистический строй и неизбежность его уничтожения революционными усилиями пролетариата и угнетенных классов; советское общество, как высшая и принципиально новая форма социальной организации людей, построенная на основе подлинно народной власти, — все это составляло содержание третьей (правой) колонки программ ГУСа — «о б щ е с т в о».

Структура гусовских программ указывала на путь синтетического обобщения всего учебного материала. Весь материал должен был быть синтезирован и расположен по трем колонкам (природа — труд — общество) таким образом, чтобы спинным хребтом, стержнем его был труд, различные формы трудовой деятельности людей в различные исторические эпохи на различных стадиях общественного развития.

Итак, трудовая деятельность людей — как стержень, центр программы, природа — объект трудовой деятельности человека, общество, как результат трудовой деятельности людей и классовой борьбы, результат развития производственных отношений, — этим, по мысли составителей программ, должно было быть достигнуто единство учебного материала, изучение явлений жизни в их связи и взаимодействии.

Без выполнения этих условий, как правильно указывали составители программ ГУСа, задача воспитания коммунистического мировоззрения не могла быть решена.

Новые программы должны были, во-первых, разрешить проблему синтеза школьных знаний, на основе их диалектической увязки, во-вторых, они должны были осуществить задачу связи школы с жизнью, теории с практикой.

По мнению составителей программ ГУСа, обе указанные выше важнейшие задачи новой школы можно было решить, став на путь комплексного построения программ. Именно этот путь и привел их к ряду серьезных теоретических и практических ошибок.

### **Комплексность — тормозящий и препятствующий фактор в работе школы**

Близкой к идее комплекса является насчитывающаяся в мировой педагогике много десятков лет идея «концентрации» учебного материала. Эта идея «концентрации» была воспринята и видоизменена германскими буржуазными педагогами в начале XX в. (Бертольд Отто, Шварц, Лейпцигский союз учителей), которые под разными терминами и названиями стали пропагандировать комплексность.

Помимо отказа от сообщения ребенку основ наук, комплексность, в трактовке буржуазных германских педагогов, замыкала восприятия ребенка в узкий круг представлений, из которого совершенно исключала

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, О воспитании и обучении. Учпедгиз, 1946, стр. 103.

лись явления общественно-политической жизни, социальные и производственные взаимоотношения людей в обществе.

Германские комплексисты предлагали изучать, например, такие темы: «сырые материалы, их добывание и обработка», «дом и домовое устройство», «водоснабжение» и др., но люди, рабочие люди, творцы и создатели всех материальных благ и ценностей почти всегда отсутствовали в этих темах. И поэтому, хотя германские комплексисты очень много говорили о сближении ребенка с реальной действительностью, о необходимости дать ребенку цельное представление о мире, они на деле ограничивали умственный кругозор ребенка, подменяли живую жизнь схемой, старательно обходили социальные стороны трудовой деятельности людей.

Выдавая свои идеи за последнее слово современной науки, лицемерно изображая себя врагами метафизического характера предметной системы преподавания, пропагандисты комплексности в Германии делали нужное господствующим классам дело — под флагом жизненности обучения они скрывали реальный живой мир от детей, под лозунгом борьбы за цельное и полное представление о явлениях окружающего, они на самом деле осуществляли линию, ведущую к ограничению умственного кругозора ребенка и к притуплению его сознательности.

История развития идеи комплексности в Германии — прекрасное подтверждение ленинских слов о том, что «Одним из... буржуазных лицемерий является убеждение в том, что школа может быть вне политики»<sup>1</sup>. Но было бы серьезной ошибкой, если бы мы сделали вывод о том, что советские педагоги в первые годы строительства новой школы перетаскивали в нее старую буржуазную форму, только нарядив ее в революционные одежды.

*Вводя комплексность, советские педагоги преследовали в корне противоположные буржуазным педагогам цели и задачи.*

Составители программ ГУСа, как об этом свидетельствует упомянутая выше статья Н. К. Крупской<sup>2</sup>, исходили в своей работе над программами вовсе не от западных комплексистов, а от потребностей революционной действительности, используя и педагогическое наследство великого русского педагога К. Д. Ушинского. Ошибки программ ГУСа обусловлены были недостаточно последовательной работой над выяснением задач новой школы и над классическим наследством русской педагогики, недостаточно глубоким усвоением великих указаний В. И. Ленина, данных в речь на III съезде РКСМ.)

Молодые строители советской школы, не понимая принципиальной ошибочности комплексов, надеялись с помощью комплексного построения программ разбить схоластику и формализм старой школы, наполнить содержание школьной работы новым жизненным материалом, пронизанным духом современности, идеями классовой борьбы, идеями победы труда над капиталом, они боролись за расширение умственного кругозора ребенка, усиление его сознательности и активности в процессе обучения, за выработку у детей трудящихся материалистического миропонимания, революционного мировоззрения.)

Составители программ ГУСа были убеждены, что «путь жизненных комплексов, связывающих крепко марксистское изучение явлений со-

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч. т. XXIII, стр. 474.

<sup>2</sup> Имеется в виду ст. Н. К. Крупской, Программы ГУСа для школ I ступени, «Правда», 24 июня 1926 г.



временности с непосредственным претворением приобретенных знаний и умений в общественно-полезное действие, постепенно переведет и прочно поставит нашу школу на новые рельсы» (Программы ГУСа V—VII классов, изд. 1925 г.).

Не до конца осознанное понимание того, что требует от новой школы советская действительность, породило ошибочное представление составителей программ ГУСа о том, что комплексность, в их трактовке, является наиболее подходящей формой для выражения революционного содержания новых программ. С другой стороны, составители программ ГУСа не учли указания В. И. Ленина о необходимости сохранить то ценное и положительное, что имелось в наследстве старой школы.

Комплексность в программах ГУСа была *полным разрывом* со старой школой, тогда как Владимир Ильич учил, что надо выбрать из нее то, что полезно для коммунизма.

«Когда в НПС обсуждались вопросы ГУСа, — рассказывала впоследствии Н. К. Крупская, — обычно говорилось лишь о том новом, что надо было внести в школу. Но очень мало говорилось о том, как это новое увязывать с тем, что надо было взять от старого»<sup>1</sup>. В этом обнаруживалось непонимание того, что недостатки и отрицательные стороны старой школы обуславливались целями и задачами, которым она служила, которым были подчинены ее программы, методы и принципы школьной работы, но отнюдь не тем, что эти недостатки и отрицательные стороны (схоластика, оторванность от жизни, изолированность предметов друг от друга) органически присущи структуре и содержанию учебных предметов как отраслям человеческих знаний.

Исходя из верного принципа связи школы с жизнью, борясь за насыщение школьного преподавания жизненным материалом, составители программ ГУСа пришли к ложному выводу о необходимости отбросить принцип предметности, который якобы противоречил принципу жизненности. Тем самым составители программ ГУСа стали на неправильный путь противопоставления науки жизни, не желая видеть в учебных предметах, являющихся отраслями человеческих знаний об окружающем мире, — отражение жизни и производственно-общественной практики человека.

Отрицая самостоятельные учебные предметы как отдельные отрасли синтезированных человеческих знаний, программы ГУСа нарушали тем самым систематичность и последовательность школьного обучения и, естественно, не могли содействовать успешному разрешению задачи вооружить учащихся марксистским мировоззрением, так как «... наша школа должна давать молодежи основы знания, давать умение вырабатывать коммунистические взгляды, должна делать из них образованных людей» (В. И. Ленин).

Лишь обогатив свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество, можно стать коммунистом, — учил В. И. Ленин.

Между тем, задача изучения основ наук и накопления необходимых знаний в систематическом и последовательном порядке отодвигалась программами ГУСа на второй план.

Программы ГУСа для школы I ступени строились на принципе концентрического расположения комплексных тем (см. схему № 1).

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, К 10-летию журнала „На путях к новой школе“, № 8, 1932, стр. 23.

«Усвоение навыков речи, письма, чтения, счета, измерения должно быть тесным образом слито с изучением реальных явлений и не должно быть в школе арифметики и русского языка, как отдельных предметов» (курсив наш. — З. Р.)

Это написано было в предисловии программы ГУСа 1924 г., т. е. в принципиальной и определяющей части ее. Комплексные темы, по которым располагался учебный материал программы, вели к тому, что ни одна наука не могла быть изучена систематически.

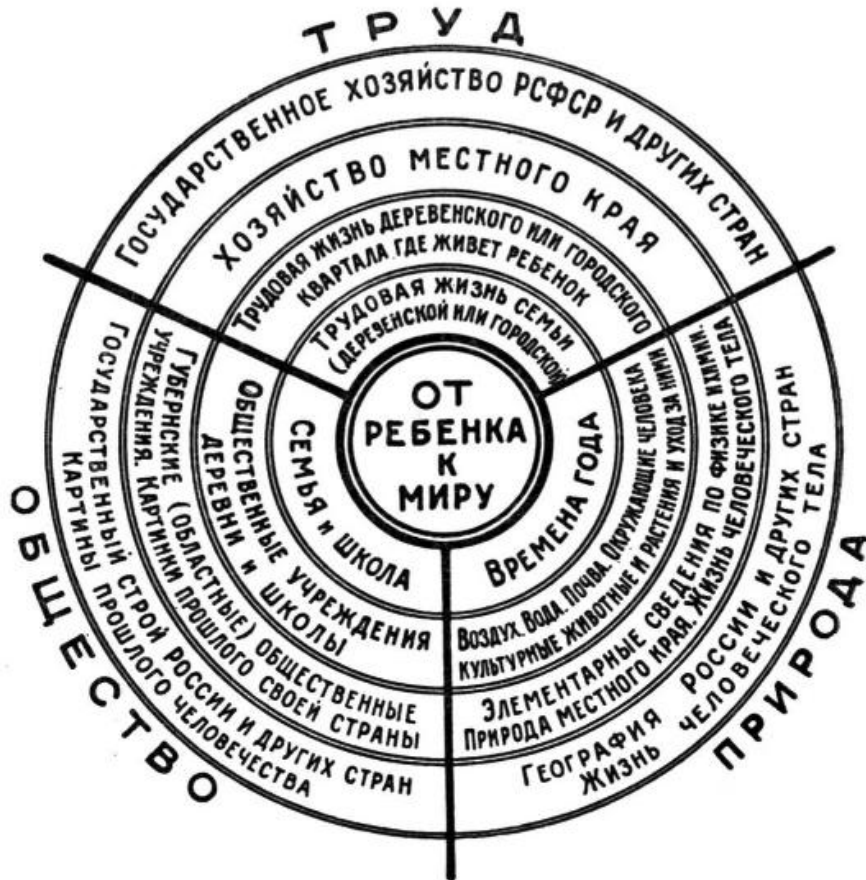


СХЕМА 1.

Наука рвалась на куски и искусственно подгонялась под общую комплексную тему. В предисловии к программам ГУСа 1924 г. так и было записано: «Мы допускаем возможность *нарочитых упражнений* для приобретения тех или иных технических навыков, причем, обычно, рассматриваем последние, как *средство для прохождения комплекса*» (курсив наш. — З. Р.).

«Система знаний, а не система предметов» — таков был исходный принцип программ ГУСа. Комплексный метод, по мнению составителей программ, предполагал систему знаний во взаимной внутренней связи и последовательности, а не систему предметов или связь между ними. Однако на практике комплексный метод разрушал не только систему предметов, но и систему знаний, ибо первое неразрывно связано со вторым.

Относительно школы II ступени новые программы устанавливали, что в ней комплексное преподавание производится:

«Первое — путем координирования содержания *отдельных изучаемых наук* друг с другом и второе — путем максимальной согласованности преподавателей между собой (так называемый коллективный преподаватель), осуществляемой посредством периодических сговоров препода-

вателей по установлению связи между программами отдельных, одновременно изучаемых учащимися учебных предметов».

Введение к программам для 5, 6, 7-го годов обучения не придает никакой цены сложившейся ранее систематике школьных предметов, утверждая, что «каждый школьный предмет теряет свою самостоятельность и самодовлеющую ценность».

Схема программы школы II ступени строилась по тем же трем колонкам, названным так: «Природа, ее богатства и силы, и использование этих богатств и сил человеком» «Трудовая деятельность людей», «Общественная жизнь».

Отдельные, логически не связанные между собой элементы физики, химии, биологии располагались в первой колонке в той мере и последовательности, «поскольку они необходимы для понимания климата, жизни почвы, жизни растений» или «для понимания жизни животных и человека и приложения этих наук к промышленности».

В этой же колонке («Природа, ее богатства и силы») размещались отдельные сведения о строении вселенной, истории материальной культуры.

Вторая колонка («Трудовая деятельность людей») содержала в себе сведения из различных отраслей производства, техники, организации производства, истории труда.

Третья колонка была заполнена материалом обществоведческого характера и отдельными сведениями из истории. Язык, литература, математика по существу никак в схеме не были представлены. Назначение математики и ее роль в школе определялись следующим образом:

«Математика сама по себе не имеет образовательной ценности в школе, математика важна лишь постольку, поскольку она помогает разрешать практические задачи, поскольку для учащегося делается осязательным, что умение владеть методом математики облегчает ему участие в жизненной борьбе и строительстве»<sup>1</sup> (курсив наш. — З. Р.)

Не трудно заметить, что на этом определении сказалось вредное влияние идей прагматизма, со свойственным ему сугубо деляческим, утилитарным подходом к науке.

Авторы программ ГУСа не понимали, что комплексность, положенная в основу структурного построения программ, по самой своей природе была чужда марксизму. «Комплексный метод» рассматривал научные знания *антиисторически*, вне закономерностей каждой отдельной науки, в то время, как «...марксизм на всё смотрит с исторической точки зрения...»<sup>2</sup>.

Диалектико-материалистическое понимание мира составители комплексных программ толковали неправильно, как сумму представлений о всеобщности связей, диалектический метод они понимали как анализ, *дополненный* синтезом, не понимали качественного своеобразия наук о природе и обществе, не разграничивали теории познания от логики учебного процесса.

Стремясь с помощью «комплексного метода» разрешить проблему синтеза школьных знаний, составители программ ГУСа на практике пришли к метафизическому противопоставлению друг другу анализа и синтеза. Материалистическая диалектика, напротив, учит о единстве анализа и синтеза. Энгельс говорил: «без анализа не бывает синтеза».

Сторонники «комплексного метода», или, как его еще называли тогда, «синтетического метода», считали одной из основных особен-

<sup>1</sup> Программы ГУСа V—IX классов. Математика, изд. 1925.

<sup>2</sup> И. В. Сталин, Соч., т. I, стр. 225.

ностей последнего «*базирование* на предшествующем анализе», т. е. синтез и анализ понимались ими не в единстве, не как целостный процесс, а изолированно, разграниченно. Проповедники «синтетического метода», «комплексного», не понимали, что как анализ, так и синтез являются подчиненными моментами и, как таковые, включаются в метод материалистической диалектики.

«Синтетический (комплексный) метод», в трактовке П. Блонского<sup>1</sup> и других его сторонников, принижал значение теории, которую он называл «чистой наукой», не желая видеть разницы между теорией, двигающей вперед практику, и действительно «чистой наукой», оторванной от жизни, от политики.

Процесс обучения, задача которого — соответствующим содержанием, методикой и организацией учебного материала вооружить детей навыками диалектико-материалистического мышления, полностью отождествлялся авторами гусовских программ с процессом мышления.

Известное положение диалектики — брать и рассматривать все явления в их связи и развитии — вульгаризировалось, упрощалось и механически переносилось на процесс обучения и на весь программный материал.

Так же упрощенчески трактовалась знаменитая ленинская формула процесса познания — от живого созерцания к абстрактному мышлению, а от него к практике, делался вывод, что и основой обучения является живое созерцание в том смысле, что в каждом конкретном акте обучения должно быть непосредственное живое созерцание.

Отсюда окружающая ребенка действительность рассматривалась как *единственный* материал при обучении, отсюда и универсальность комплексного метода, и неумеренное преклонение перед непосредственным опытом ребенка, идеализация этого опыта, возведение его в некий абсолют, которому должен подчиниться весь педагогический процесс, в том числе и программы, — все это определяло ошибочность методических установок программ ГУСа.

Комплексное построение программ привело к подмене естественных связей искусственными.

«Что у нас было плохо в комплексности? — спрашивала Н. К. Крупская и сама же отвечала: — ...было плохо то, что брали не те связи, которые существуют в жизни, а искусственные: связывали например 1 Мая, праздник рабочих, с распусканьем цветов и с тем, что в сельском хозяйстве происходит. Какие-то ужасно искусственные, противоестественные устанавливали связи. Тут сказывалось то, что все мы плохо владеем диалектикой, и потому естественные связи подчинены были искусственным»<sup>2</sup>.

«Философия» комплекса, проповедь об изучении наук «вообще», встречалась еще раньше у Дюринга. У него мы находим рассуждения о том, как должна быть построена учебно-воспитательная работа в «школе будущего».

Дюринг тоже не считал нужным изучать каждую дисциплину в отдельности в строгой систематичности.

Вот что писал, например, Дюринг: «Все, что может обладать привлекательностью, само по себе и принципиально важно для человека», знакомя его с «*основными и главными выводами наук относительно миро- и жизнепонимания*»... там\* (в школе будущего) будут изучать

<sup>1</sup> Трактовка «синтетического метода» содержится в введении к «Новым программам ГУСа», 1923, вып. 1, стр. 30.

<sup>2</sup> Н. К. Крупская, О воспитании и обучении. Учпедгиз, 1946, стр. 191—192.

в действительности совершенно новые элементы математики в *целом*, содержащие в зародыше как обыкновенную элементарную, так и высшую математику»<sup>1</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Подвергая беспощадной критике «учение» Дюринга, скрывавшее под шелухой слов невежество социал-реформаторского фантазера, Энгельс срывает маску и с педагогической «теории» прожектера. Он показывает, что народная школа будущего, по Дюрингу, в сущности вновь почтительно возвращается к Беккеру (теологу-педагогу начала XIX в.), опускаясь до уровня школы низшей степени.

По сути дела, как это следует из критического анализа Энгельса, Дюринг «выкинул науку из содержания народного образования», заменив ее преподаванием «вообще», «в целом» и т. п.

Сами того не желая, авторы программ ГУСа стали на тот же опасный и вредный путь, что и западные проповедники комплексности. Поставив задачу воспитания коммунистического мировоззрения у учащихся советской школы, составители программ ГУСа сбились с правильно намеченного пути, избрав комплексность, хотя и в новой трактовке, в качестве одного из средств осуществления намеченной задачи воспитания коммунистического мировоззрения.

Составители программ ГУСа видели главное в обучении детей *методу приобретения знаний*, не учитывая того, что и это немыслимо без прочного усвоения основ наук.

Давая широкую ориентировку в окружающей жизни, в современности, неизмеримо расширяя кругозор ребенка, комплексные программы ГУСа, по сравнению с прежней школой, давали очень много, но давали мимолетно, бессистемно, не упражняя, не закрепляя.

Комплексные программы, хотя и говорили много о необходимости постепенно расширять кругозор ребенка и учитывать его интересы (эти указания программ на практике успешно осуществляли передовые учителя), сами упустили момент *посильности* и страдали чрезмерной перегруженностью материала. Вместе с тем программы схематизировали процесс духовного развития ребенка, стремясь круг его представлений и интересов втиснуть в схему из трех колонок.

Программы ГУСа, правильно выдвигая общественно-полезную работу как один из важнейших методов воспитания борца и строителя коммунизма, еще не заключали в себе производительного труда детей, подчиненного учебным задачам школы. Опираясь на необходимость участия школы в хозяйственно-культурном строительстве и на педагогические соображения — исходить в изучении трудовой деятельности людей от близкого, конкретного, — центральная программа считала необходимым проводить локализацию учебного материала, однако, не предостерегала практических работников от возможной ошибочной практики, когда вся учебно-воспитательная работа базировалась лишь на местном материале, причем учебные задачи, выдвинутые государственной программой, опускались.

Вполне закономерно возникает вопрос: почему комплексность, которая принципиально не отвечала сущности новой школы, осуществляющей задачу воспитания коммунистического мировоззрения учащихся, все же была принята и положена в основу построения гусовских программ? Можно выделить две главные причины, тесно связанные между собой:

1. В результате крайне слабой вооруженности педагогических деятелей рассматриваемого периода марксистско-ленинской теорией и мето-

<sup>1</sup> К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч., т. XIV, стр. 325.

дологией, они не распознали реакционную сущность комплексности и пришли к ошибочному взгляду на комплексный метод как на метод, тождественный марксистскому диалектическому методу. На самом же деле между комплексностью и марксистским диалектическим методом, как это было показано выше, нет ничего общего.

2. Правильно выдвигая на первое место задачу выработки нового, революционного содержания школы, борясь за связь учебы с жизнью, теории с практикой, составители программы ГУСа *недооценили* вместе с тем значение систематического и последовательного сообщения учащимся знаний и навыков, огульно отвергли предметный принцип как якобы не соответствующий духу новой школы.

Наша оценка и анализ программ ГУСа были бы антиисторическими и односторонними, если бы мы, во-первых, отвлеклись от той конкретной обстановки, в которой в те годы росла и развивалась наша школа, и, во-вторых, если бы за комплексностью мы не увидели плодотворных идей и принципов, определивших собой новое, революционное содержание работы школы и способствовавших воспитанию коммунистического мировоззрения учащихся.

### Плодотворные идеи и принципы программ ГУСа. Новое революционное содержание школьной работы

При всех отмеченных выше ошибках и неудачах, новые программы ГУСа призваны были сыграть и, действительно, на определенном историческом этапе сыграли известную роль в деле социалистической перестройки школы.

В период 1922—1925 гг., когда, прежде всего, было необходимо разрушить реакционные основы старой школы и внести в школу новое идейно-революционное содержание, когда школа осваивала новые методы работы, уничтожающие формализм и схоластику старой школы, программы ГУСа содействовали осуществлению этих задач и, следовательно, играли прогрессивную роль. Но необходимо подчеркнуть, что они сыграли эту прогрессивную роль *благодаря* новому, революционному содержанию, заключающемуся в них, *вопреки* комплексности, принятой за основу структурного оформления программ ГУСа.

Среди плодотворных идей и принципов, положенных программами ГУСа в основу работы школы, отметим следующие:

1) Программы ГУСа выдвинули перед школой задачу воспитания *нового человека* с новыми взглядами на окружающий мир, на общественные отношения людей. Программы ГУСа не только выдвинули эту задачу, но и указали основные пути решения ее через связь школы с политикой, с трудом и борьбой трудящихся, через участие детей в общественно-политической жизни страны.

В 1924 г., говоря об итогах XIII съезда РКП(б), товарищ Сталин подчеркнул, что «...одна из существенных задач партии в эпоху диктатуры пролетариата состоит в том, чтобы развить работу по перевоспитанию старых поколений и воспитанию новых в духе диктатуры пролетариата и социализма. Старые навыки и привычки, традиции и предрассудки, унаследованные от старого общества, являются опаснейшим врагом социализма. Они, эти традиции и навыки, держат в руках миллионные массы трудящихся, они захлестывают иногда целые слои пролетариата, они создают иногда величайшую опасность для самого существования диктатуры пролетариата. Поэтому борьба с этими традициями и навыками, обязательное их преодоление во всех сферах

нашей работы, наконец, воспитание новых поколений в духе пролетарского социализма — являются теми очередными задачами нашей партии, без проведения которых невозможна победа социализма»<sup>1</sup>. Эти указания товарища Сталина должны были определять все направление работы школы по коммунистическому воспитанию подрастающих поколений.

Программы ГУСа мобилизовывали внимание учителя на борьбу со старыми навыками и привычками, традициями и предрассудками в среде школьной молодежи, призывали к созданию нового, социалистического быта в городе и в деревне, указывали место и роль школы в борьбе за новый быт, за социалистическую культуру.

Программы ГУСа должны были научить своих питомцев отчетливо различать полезное и нужное для начавшегося социалистического строительства от тормозящего и вредного, хотя бы и весьма распространенного в окружающей их современности. Программы ГУСа противопоставляли новое старому, делали ударение на новом, ориентировали на те факты и явления жизни, которым принадлежало будущее, и, наоборот, беспощадно разоблачали старое, реакционное, показывая его обреченность, его неминуемую гибель.

Подводя, например, детей в ряде комплексов к изучению техники и организации современного сельского хозяйства, программы противопоставляли старые, отживающие свой век, хотя и весьма еще распространенные орудия, приемы и формы, новым, более рациональным и ценным для нашего строительства: «... молотьба машинная и ручная, ручное и машинное веяние» («Осенние работы в деревне», деревенский вариант программ ГУСа, 2-й год обучения).

«Правильно ли готовятся к посеву у нас в деревне: у всех ли проверены семена, какое готовится зерно, — чистое, сорное» — и рядом: «Как организуются у нас на деревне очистка и сортировка зерна. Какую помощь в деле подготовки к весенним работам организуют для деревни сельсовет, крестком, кооператив, прокатный пункт» («Начало весны и подготовка к весенним работам», деревенский вариант, 2-й год обучения).

«Выгода машин при молотье, веянии и сортировке»; «Сравнительная производительность мельниц ветряных, водяных и паровых» («Деревня», деревенский вариант, 3-й год обучения).

Подводя учащихся к пониманию форм и методов товарообмена, программы противопоставляют кооперативную и государственную торговлю частной («Деревня и город», деревенский вариант, 3-й год обучения).

Используя в своей работе ценный общественно-политический материал, содержащийся во многих темах и разделах программ ГУСа, передовой учитель вводил своих воспитанников в самую гущу современности, прививал им новые взгляды на труд, на роль техники.

2) Программы ГУСа сыграли серьезную роль в развитии материалистического миропонимания детей.

Во-первых, они определили совершенно новый подход к пониманию и изучению общества и общественных отношений людей. Благодаря установкам программ ГУСа в школьном преподавании общественных наук, стало значительно больше уделяться внимания роли народных масс в истории и классовой борьбе. Программы давали школьнику *классовое понимание современного общества* и современной исторической эпохи, раскрывали в масштабе и форме, доступных для детского понимания, смысл и значение борьбы двух миров — социалистического и капиталистического, подчеркивая неизбежность победы рабочего класса во всем

<sup>1</sup> И. В. Сталин, Соч., т. VI, 1947, стр. 248.

мире. Изучение общественных отношений как в прошлом, так и в настоящем должно было строиться на основе изучения борьбы трудящихся масс за свое освобождение, на основе изучения общественного производства.

Для того времени этот поворот школьного обществоведения к изучению борьбы классов, к выяснению роли народных масс в истории, вместо господствовавшего в старой школе изучения царских и королевских династий, роли отдельных полководцев и политических деятелей, был очень важен и значителен.

Используя в своей работе эти ценные в методологическом отношении установки программ ГУСа, передовой учитель, сохраняя последовательность и систематичность в изложении исторических фактов, подводил учащихся к марксистскому пониманию возникновения и развития общественных отношений.

Во-вторых, в программах ГУСа по-новому трактовалась *природа* и, следовательно, резко изменялся подход к изучению естественных наук. Решительно был отвергнут созерцательный идеалистический подход к изучению природы. Активное отношение человека к природе, переделка ее в интересах трудящихся — вот что стало основной идеей изучения естествознания. Идеи воинствующего материализма и атеизма начинают отныне главенствовать в школьной работе.

Содержание колонки «природа» в программе ГУСа должно было убедить учащихся в мысли, что природа материальна, что она существует независимо от сознания человека. Программа открывала большие возможности для наблюдений в природе, для изучения ее во всем богатстве и многообразии. Это был очень важный путь для реализации задачи познания материальности мира, для формирования диалектико-материалистического мировоззрения учащихся. Мысль о связи растений и животных со средой всюду подчеркивалась программой. Раскрытие перед учащимися этой связи должно было создавать у них правильное представление об изменяемости существующих видов растений, закладывать понятия о приспособленности растений и животных к среде обитания. У детей должно было сложиться убеждение в том, что в окружающем их мире, в природе, нет ничего сверхъестественного, нет чудес, что все здесь является результатом закономерностей, познавая которые, человек научается покорять себе природу.

Наблюдения и опыты, сравнения и обобщения фактов, в результате которых учащиеся неизбежно приходят к идее понимания развития организмов и отдельных органов, экскурсии, лабораторные занятия, изучение природы не только по книге, но и по живому окружающему миру, работа на опытном пришкольном участке—все это смело входит теперь в боевой арсенал школьного преподавания науки о природе. В области естествознания программы ГУСа ставили своей главной целью привести учащихся к *пониманию процесса эволюции*. Но вскрывая в доступной детям форме движущие силы эволюции, программы стремились подчеркнуть роль человека, его разума, роль революционной практики, преобразующей окружающий мир.

3) Совершенно новую трактовку в программах ГУСа получил *принцип жизненности*. Если до гусовских программ он понимался узко, как связь знаний с практикой, то теперь в понимание этого принципа вкладывается иное содержание.

Принцип жизненности трактуется теперь, прежде всего, как связь школы с политикой, с жизнью и борьбой трудящихся, как решительный поворот школы к самым боевым и насущным проблемам современности.



Все указанные выше прогрессивные, плодотворные идеи и принципы, составляющие новое, революционное содержание программ ГУСа, были порождены духом Октябрьской социалистической революции и явились результатом обобщения и учета передового опыта советских учителей того времени.

В рассматриваемый период (1922 — 1925 гг.) передовые советские педагоги, искренно перешедшие на позиции советской власти, боролись за введение программ ГУСа в практику школы, а реакционно-настроенные педагоги, прикрываясь флагом борьбы за знания, за навыки, выступали против программ ГУСа, видя в их новом, революционном содержании угрозу старым консервативным принципам и методам школьной работы. По сути дела борьба, происходившая в этот период вокруг программ ГУСа, была одной из форм идейной, классовой борьбы, развертывавшейся тогда в стране.

### **Обстановка появления новых программ ГУСа. Отношение к ним учительства и педагогической общественности**

Вопрос «О схемах программ школ I и II ступени», принятых Научно-педагогической секцией ГУСа, был в центре внимания II Всероссийского съезда губсоцвосов (10—16 марта 1923 г.). Основные идеи и принципы схем встретили горячее сочувствие, однако, комплексный метод построения программ вызвал оживленные дебаты и критические замечания ряда делегатов съезда.

Петроградская делегация на съезде соцвосов, высказавшись за введение в жизнь новой программы, предлагала не делать скачков, а вводить программу в жизнь школы постепенно, класс за классом, чтобы иметь возможность выявить опытную работу, проводимую отдельными школами, и учесть эту работу.

Многие делегаты, поддерживая петроградцев, отмечали крайнюю трудность быстрого введения программ в жизнь массовой школы.

С решительными возражениями и критикой комплексности, положенной в основу структурного построения новых программ, выступил на съезде представитель МОНО П. Н. Шимбирев.

Защищая принцип систематичности и последовательности знаний, П. Н. Шимбирев справедливо доказывал, что самая схема расположения материала в программах (т. е. комплексный метод) не является новой и в нее можно вложить любое, вплоть до реакционного, содержание<sup>1</sup>.

Почти одновременно со схемами ГУСа вышли в свет программы-минимум МОНО для I и II ступени, в которых принято было предметное расположение материала, но которые по своей идейно-революционной направленности значительно уступали гусовским программам.

Первый вариант программ ГУСа для I ступени и 5-го года обучения (первого года II ступени) был дан к лету 1923 г. Почти в это же время появились еще две программы: программа Главсоцвоса Украины «Руководство по социальному воспитанию» (вып. I, изд. 2) и программы-минимум для единой трудовой школы I и II ступени, изданные Петроградским губоно (изд. 2).

Программы Главсоцвоса Украины исходили, главным образом, или почти исключительно от ребенка. «Наше обучение, — читаем мы в этих программах, — должно совершаться не в том порядке, последователь-

<sup>1</sup> „Народное просвещение“, № 4—5, 1923, Отчет о съезде соцвосов, стр. 141.

ности и размахе, какие нам угодно будет установить в программах, в интересах того или другого «предмета обучения», — но в том порядке, последовательности и размахе, какие вытекают из законов роста и развития ребенка, какие диктуются требованиями природы «его величества ребенка» (курсив наш. — З. Р.). Сильный отзвук теории «свободного воспитания» и педоцентризм выразились в этих программах Украинского Главсоцвоса во всей своей мелкобуржуазной сущности.

Программы Петроградского губоно, исходя из задачи сообщения детям знаний на основе предметной системы обучения, считали, что: «Предлагать программы, составленные по комплексному методу, где бы грани отдельных предметов стирались, пока такие программы не выдержали строгого испытания на практике, едва ли было бы целесообразно».

Таким образом, петроградцы настойчиво требовали проверки новых программ практикой и не хотели примириться с разрушением предметной системы школьной работы.

Состоявшийся в августе 1923 г. в Петрограде I Всероссийский съезд по естественно-историческому образованию, возглавленный реакционно настроенными педагогами, прошел под знаком борьбы не столько с комплексностью, сколько, главным образом, с теми новыми, революционными идеями и принципами, которые выдвинуты были программами ГУСа. Это наступление против нового, революционного содержания школы прикрывалось флагом борьбы против комплексности за предметную систему школьного преподавания.

«Съезд естественников, — писала несколько позже Н. К. Крупская, — показал, как глубоки у нас традиции старой школы, какую печать они наложили на весь подход к делу преподавания и какую энергичную борьбу за новые программы надо развить по всему фронту, чтобы добиться понимания их»<sup>1</sup>.

Как же встретил новые программы учитель массовой школы?

Учитель массовой школы первоначально растерялся, новые программы отпугнули его своим необычным построением, отсутствием каких-либо указаний о предметах и навыках, которые должны быть усвоены в школе, его беспокоили трудности, которые неизбежно должны были возникнуть при увязке комплекса с работой над навыками.

В ярославском педагогическом журнале «Наш труд» один из авторов назвал схему ГУСа «глубочайшим колодезем, из которого можно извлекать массу жизненного материала, но в котором, при неумелом подходе, можно и утонуть»<sup>2</sup>.

Передовые учителя сразу же оценили революционную общественно-политическую направленность новых программ.

Один учитель писал, что, по его мнению, педагогическая ценность программ ГУСа не в их конкретном содержании, а в тех основных идеях, которыми они проникнуты, «в основной, революционно-социалистической, политической сущности программ»<sup>3</sup>.

Именно благодаря своему новому, революционному содержанию программы подняли интерес учителя к школьной работе, еще более возбудили творческий энтузиазм учителей.

«Новые программы увлекли меня, — говорила старая учительница из г. Томска, предполагавшая оставить работу в школе, — я снова чув-

<sup>1</sup> «Новые программы в оценке съезда по естественно-историческому образованию». «На путях...», № 0, 1923, стр. 85.

<sup>2</sup> «Наш труд». Ярославль, 1923, № 7, статья Ветвинского.

<sup>3</sup> «Сибирский педагогический журнал», № 4—5, 1923, стр. 110.

ствую интерес к педагогической работе, который уже стал у меня пропадать<sup>1</sup>.

Программы ГУСа были восприняты передовыми педагогами как призыв к более углубленной и качественной работе. В статье «Новая позиция родного языка в школе I ступени» один псковский учитель-методист писал: «Центрами школьного изучения должны быть природа, труд и общество; содержание уроков чтения и бесед должно находиться в гармонии с этими заданиями. *Нельзя видеть в этом сужение задач родного языка.* Ведь и раньше мы почерпали художественный материал из тех же областей, но, взятые не в связи с теоретическим рассмотрением соответствующих вопросов, художественные статьи *меньше говорили уму и сердцу, чем могут сказать теперь.* Нужно ли говорить, что и письменные работы в рамках новой программы *не только не должны сократиться количественно, но и главнейше — значительно подняться качественно*»<sup>2</sup>.

### Трудности перехода школы на работу по программам ГУСа

Летом 1924 г. вышло второе издание программ ГУСа для всех четырех лет школы первой ступени с указанием, что с начала 1924/25 уч. г. эти программы должны быть введены в опытно-показательных школах, а в массовых «как обязательные в первых двух группах школ I ступени». Для остальных групп «рекомендовалась ориентировка по стержням, намеченным в схемах программы ГУСа».

Переход массовой школы на работу по гусовским программам был трудным и медленным. Это обуславливалось целым рядом причин.

Во-первых, не везде и не во всем массовая школа освободилась от материальных трудностей, часто еще она испытывала недостаток в необходимых учебных пособиях, инвентаре и т. д.

Во-вторых, нормальная педагогическая работа в школе, особенно в сельской, осложнялась вследствие большой перегрузки учителя, которому иногда приходилось работать одновременно с тремя отделениями, т. е. обучать сразу 150 детей<sup>3</sup>.

Эта норма почти в четыре раза превышала среднюю норму учеников на одного учителя, которая имела место в дореволюционной России. Такая перегрузка школы вызвана была ростом культурных потребностей крестьянства, которые наша школьная сеть в рассматриваемый период не могла еще удовлетворить. Общественно-политическая работа учителя в школе и вне школы, разнообразие новых методов обучения, стремление к самообразованию, — все это значительно расширяло поле деятельности учителя и у него не всегда хватало сил выполнить те требования, которые предъявлялись программой ГУСа.

Учитель-массовик не был подготовлен к работе по программам ГУСа ни в идейно-политическом, ни в общеобразовательном отношении.

Программы требовали знакомства с трудовой деятельностью людей и ее организацией, а следовательно, и с теми отраслями знания, которые дают понимание трудовой деятельности людей (историей труда, политической экономией, экономической географией, организацией труда), требовали наличия отчетливых представлений о взаимоотношении различных общественных факторов, материалистического понимания явлений природы, знакомства с жизнью и производством своего района. Ста-

<sup>1</sup> «Сибирский педагогический журнал». № 4—5. 1923, стр. 118.

<sup>2</sup> «Школьный работник». Псков, № 4, 1923, стр. 2.

<sup>3</sup> ЦГАОР, ф. 2306, оп. 116, д. № 1. Отчет Наркомпроса правительству.

рая школа, подготовлявшая учителя начальных классов (семинария, женская гимназия, епархиальное училище и др.) давала знания в совершенно ином аспекте и по другой программе.

Программы ГУСа выявили также слабую методическую подготовку учителя-массовика.

Работа по комплексным программам требовала от учителя большого напряжения и сосредоточенности, так как необходимо было суметь на определенной конкретной теме дать ученику разнообразные знания и навыки, связав их с жизнью, с окружающей ученика действительностью. Введение программ ГУСа знаменовало собой начало серьезного и широкого идейно-политического, а не только методического, перевооружения школы и учителя.

### Проблема предметности и программы ГУСа

Программы ГУСа призывали школу перейти от традиционного изучения предметов к изучению самой жизни, окружающей действительности во всем ее многообразии и сложности.

Учительство, в большинстве своем, не понимало, почему для разрешения проблемы жизненности нужна такая коренная ломка привычных и упрочившихся в школьной практике форм и методов работы. Принимая на веру утверждение авторов программ ГУСа о том, что комплексность является важным каналом, связывающим школу с жизнью, многие учителя и методисты упорно бились в это время над разрешением проблемы сохранения предметности в условиях комплексного преподавания по новым программам.

Нельзя ли, сохранив предметность, преодолеть обычную оторванность школьных дисциплин друг от друга и направить острие всей школьной науки на познание и преобразование, в меру детских сил, окружающей действительности?

Вот вопрос, который волновал передовых представителей педагогической мысли и школьной практики в это время. При переходе ленинградских школ на работу по программам ГУСа ряд видных методистов старался подойти к отдельным комплексам с точки зрения каждого школьного предмета и установить, в какой мере могут быть при этом выполнены выдвигаемые каждым данным предметом требования. На учительских курсах в Ленинграде комплексные темы прорабатывались при участии методистов всех предметов.

В своих статьях и выступлениях ленинградские методисты развивали взгляд на комплексное преподавание как на объединение отдельных учебных предметов без нарушения цельности и систематичности последних<sup>1</sup>.

Проблема комплексности, по мнению ленинградских методистов должна была свестись не к механическому смешению отдельных учебных предметов, или, вернее, кусочков из этих предметов, а к идейному объединению всей системы школьных предметов вокруг общей работы, например, вокруг краеведения и т. п.

Ленинградские методисты защищали самодовлеющее значение каждого предмета обучения и при составлении плана и программы школьной работы призывали исходить из признания ценности учебных предметов.

Один из первых пропагандистов комплекса Ф. Н. Красиков отстаи-

<sup>1</sup> «Просвещение на транспорте», № 6, 1923.

вал как раз такую форму комплексности, которая сохраняла предметную систему преподавания во всей ее неприкосновенности, вводя проработку комплексов в школьную практику лишь эпизодически, как вспомогательное средство, как известный методический прием, имеющий свою определенную ценность<sup>1</sup>.

В статье «Комплексный метод обучения и родной язык» и в ряде других своих статей известный в то время методист Богоявленский, стремясь сохранить качественное своеобразие каждого учебного предмета, выдвигал идею *внутрипредметных комплексов*.

Опираясь на трактовку комплексности, данную Красиковым в его книге «Колодезь», Богоявленский писал: «В каждой науке могут быть свои комплексы, за ее пределы не выходящие, — в родном языке, например, комплекс «слово в предложении», в обществоведении «старая Москва», в географии «Русский Север».

Объемы комплексов, конечно, различны, но искусственное вовлечение, например, грамматических упражнений в комплекс «старая Москва» недопустимо, так как им разрушается самая *идея комплекса, внутренние объединяющего только однородные элементы*; также недопустимо изучение математики на данном комплексе, так как в этом случае стержнем станет уже математика, а не старая Москва»<sup>2</sup>.

Все рассмотренные выше пути решения проблемы предметности в комплексности были устремлены к одной цели — сохранить логику школьного преподавания, систематичность и последовательность каждого учебного предмета, чтобы дать детям прочные знания основ наук, без чего немислимо было воспитать культурных и образованных строителей нового общества.

Однако в обстановке фетишизации комплексности как якобы необходимого средства связи школы с жизнью, решение указанной выше проблемы носило на себе черты противоречивости и двойственности; педагоги и методисты, борясь за сохранение системы предметности, в то же время не отказывались от использования комплексного метода в школьном преподавании. Конечно, такой путь разрешения проблемы предметности не мог привести к положительным результатам.

## Передовое учительство в борьбе за основы наук и навыки.

### Повышение уровня общего развития советских детей

Стремясь решить основную задачу — воспитание коммунистического мировоззрения — передовое учительство становилось на путь преодоления комплексности и усиления работы над навыками, на путь борьбы за качественное усвоение учащимися основ наук.

При выборе форм перехода на работу по программам ГУСа передовое учительство руководствовалось принципом возможно большего сохранения метода и качественного своеобразия отдельных учебных дисциплин, черпая из программ ГУСа, прежде всего, новые, революционные идеи и принципы коммунистического воспитания.

Не случайно поэтому то обстоятельство, что ряд школ и учителей стремился на практике сочетать идеи и передовые методы программ ГУСа с требованиями, в области содержания учебного материала, программ Наркомпроса 1921 г. или программ-минимум МОНО, Петроградского ОНО, сохранявших систему предметности.

<sup>1</sup> Ф. Н. Красиков, Колодезь, М., 1922.

<sup>2</sup> Богоявленский, Комплексный метод обучения и родной язык, «Родной язык в школе», № 3, 1923, стр. 28.

Предметность даже в тот период являлась основным принципом программно-методической работы школы II ступени и рабфаков.

Примером своеобразного подхода к организации учебного процесса на основе схем ГУСа могут служить учебные планы для II ступени, разработанные педагогическим коллективом Михайловской школы, входящей в состав Гагинской опытной станции<sup>1</sup>.

Учебные планы, разработанные Михайловской школой, отличались стремлением усилить предметность преподавания, ввести в курс школы значительные циклы естественно-исторических и социально-экономических дисциплин, особо выделить работу по усвоению навыков, дать учащимся разнообразные и практически важные знания в различных отраслях человеческого труда, содействуя тем самым разрешению одной из существенных задач политехнического образования.

Вместе с тем, учебные планы Михайловской школы, при общей перегруженности их, выделяли далеко недостаточное количество часов для изучения математики, навыков устной и письменной речи, а трудовое и физическое воспитание вообще выносили за сетку. Тем не менее, в условиях, когда только начиналось осуществление программ ГУСа и велась широкая пропаганда комплексного метода, серьезное внимание основам наук и навыкам, сочетаемое с принятием революционных идей и принципов гусовских схем, несомненно, представляло собой значительный факт.

В новых программах передового учителя привлекали их жизненность и тот широкий простор для применения активных методов, который открывали они перед творчески работающим учителем.

«Я чувствую, — писал один учитель, — что занятия по новому методу ближе всего детям и не создают той мертвечины «учебы», что была раньше... Я дам им не только знание грамоты, письма и счета, но и знание жизни, труда и окружающей обстановки»<sup>2</sup>.

Не только молодые, но и старые педагоги энергично переходили на работу по программам ГУСа, и нередко были случаи, когда сельский учитель, работая одновременно в трех группах, несмотря на перегрузку, справлялся с программой благодаря неисчерпаемому творческому энтузиазму и любви к педагогическому делу. Конечно, не малую роль при всем этом играли опыт и знания учителя.

В одной из своих статей Н. К. Крупская приводит интересное письмо старой учительницы, которое было переслано Надежде Константиновне редакцией «Учительской газеты».

Письмо это — яркое свидетельство того, как при умелом, педагогически-продуманном подходе к использованию положительных сторон программ ГУСа, вопреки комплексности, учитель достигал значительных результатов в своей учебно-воспитательной работе.

«Я работаю, — пишет учительница, — в сельской школе 43 года. Дело свое и детей люблю, но отсутствие жизни на уроках в прежней школе мне всегда было тяжело. Неудивительно поэтому, что я сильно заинтересовалась программами ГУС. Целое лето 1924 года я разбиралась в них. Осенью начала занятия по новым программам с 1-м отделением. И что же? С первых уроков я увидела, что в преподавание вошла жизнь. Часто уроки проходят так живо, связано, стройно, что незаметно, как

<sup>1</sup> «Народное просвещение», № 6, 1923, «К реализации новых программ ГУСа», стр. 97—99.

<sup>2</sup> Н. А. Абрамович, Как я приступил к комплексу. «Сибирский педагогический журнал», № 2, 1925, стр. 96—97.

проходит время. Результаты очевидны. Никогда в 1-м и 2-м отделении у меня не было таких развитых и живых детей.

В прежней школе меня огорчало такое явление: придут дети учиться живые, любознательные. Проходит два месяца, живость исчезает. А в новой школе 2-й год дети остаются такими же живыми, как пришли. И как в них развивается наблюдательность! Что в прежней школе не мог сказать об окружающей жизни ученик старшего отделения—в новой легко разбирается ученик младшего отделения»<sup>1</sup>.

При увязке комплексов с навыками учителя исходили из того, что комплекс должен дать установку на навык, сознание его необходимости.

Только в этом случае, говорили учителя, можно смело давать детям нужное количество упражнений. Такие учителя положили в основу своей работы следующую установку: «каждый комплекс именно тем и важен, что в результате его проработки должна получиться определенная сумма навыков».

Типовой план урока по программам ГУСа у этих учителей строился обычно таким образом, что работа по привитию детям основных навыков занимала всегда ведущее место.

В результате серьезного внимания передового учительства навыкам, школы, работающие по программам ГУСа, давали учащимся такую сумму знаний и умений, которая в ряде случаев не уступала нормальному уровню знаний ученика старой школы, что же касается общего развития учащихся советской школы, то оно было несравненно выше. В этом отношении чрезвычайной убедительностью отличается сводка знаний и навыков, которые были усвоены учащимися школ I ступени Московской губернии к концу *первого триместра 1924/25 уч. г.*

«В первой группе учащиеся научились читать, но от слогов освободились еще далеко не везде, умеют разбираться в небольших и простеньких по содержанию рассказах и статейках, умеют пересказать прочитанное, могут передать словами свои наблюдения и впечатления, научились писать отдельные слова и легкие предложения.

По арифметике дети усвоили 4 действия числом в пределе 10, ознакомились с мерами длины (аршин, сажень, метр), с мерами веса (фунт, пуд), с долями единицы ( $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{4}$ ).

В значительном числе школ, кроме того, ребята ознакомились с линией, углом, квадратом, четырехугольником и т. д.

Во второй группе ребята научились более или менее выразительно читать доступные их пониманию статейки, научились коллективно записывать свои наблюдения по орфографии, приобрели навыки правильного употребления мягкого и твердого знаков в середине слова, навык правильной постановки так называемых сомнительных гласных, согласных, умеют употреблять заглавные буквы, переносить слова, усвоили написание *и, а, у* после шипящих.

По арифметике ребята усвоили 4 действия в пределах 100, ознакомились с мерами длины и веса как русскими, так и метрическими (метр, сантиметр, килограмм), с долями ( $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{8}$ ,  $\frac{1}{3}$ ), с календарем, часами, измерением длины и ширины пола, окон и т. д.

Из этой сводки видно, что в младших группах I ступени с техническими навыками дело обстоит вполне благополучно. В смысле навыков, в этих группах школа приближается к уровню довоенной школы.

Общее развитие детей гораздо выше довоенного.

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, Программы ГУСа для школ I ступени. „Правда“, 24 июня 1926 г., стр. 1.

В старших группах (3-й и 4-й) общее развитие учащихся тоже несравненно выше, чем оно было в соответствующих группах в довоенное время.

Что касается технических навыков, то в этом отношении старшие группы пока еще отстают от старших групп довоенного времени. Объясняется это тем, что учащиеся старших групп начинали учиться при отсутствии учебников и письменных принадлежностей.

Конкретно учащимися 3-й группы приобретены следующие технические навыки. Ребята научились читать как художественные, так и научные статьи, научились рассказывать прочитанное, умеют коллективно и индивидуально описать экскурсию, составить письмо, написать адрес, заявление и т. п.

По арифметике дети усвоили четыре действия над числами любой величины, метрические меры, перевод их в русские и обратно, умеют определять площади прямолинейных фигур и объемы простейших тел, ознакомились с черчением планов и масштабом, путем наблюдений усвоили родовые окончания существительных, прилагательных, ознакомились с соотношением между предложениями, с пунктуацией (точка, запятая, знак вопросительный, знак восклицательный).

В 4-й группе проработана метрическая система мер с переводом на русские. Ребята научились пользоваться таблицей перевода метрических мер на русские и обратно, ознакомились с десятичными дробями, умеют производить простейшие действия над ними, умеют производить процентные вычисления, умеют вычислить площади прямоугольных фигур и объемы прямоугольных тел.

По русскому языку ребята произвели наблюдения над изменениями имен существительных, прилагательных, глаголов, над управлением и согласованием слов, составом слов, ознакомились с пунктуацией (двоеточие, знаки вопросительный и восклицательный), умеют вести протоколы детских собраний и комиссий, составлять конспекты и т. п.»<sup>1</sup>.

В результате упорной и творческой работы передовых учителей над программами ГУСа, в направлении решительного преодоления комплексности и широкого использования их революционных идей, школа не только вооружала детей основами наук, не только давала им необходимый объем знаний и навыков, но и учила их правильному материалистическому пониманию законов развития природы и общества, классово-революционному подходу к оценке современных событий, развивала в них общественные интересы, значительно расширяла их умственный кругозор.

Опираясь на новое, революционное содержание программ ГУСа, передовые советские учителя давали детям несравненно более широкий общественно-политический кругозор и общее развитие, чем дореволюционная буржуазная школа.

Противопоставляя новое старому, на конкретных примерах и фактах показывая неодолимость нового, неминуемую его победу, увязывая, где это возможно, изучаемый материал с практикой жизни, с современностью, учитель формировал новые взгляды детей на окружающий мир, на природу, на личные и общественные взаимоотношения людей, развивал в детях активное, творческое отношение к школьным занятиям.

В Денисовской школе Рязанской губернии, при проработке темы «Почва края» (основная тема «Наш край»), учитель, рассказывая уча-

<sup>1</sup> «Как работают школы Московской губернии» (сборник). 1925, стр. 33—34.



щимся 3-й группы о происхождении почв, выясняя причины разрушения горных пород, убедительно и ярко показал детям, как обрабатывает человек почву, изменяя ее в удобном ему направлении. В результате объяснений учителя дети поняли, что истощение почвы происходит из-за нерационального ведения хозяйства, отсутствия необходимых удобрений, а вовсе не по причине гнева божьего. Убедительно рассказал учитель о преимуществах ведения хозяйства на коллективных началах, о выгоде системы многополья<sup>1</sup>.

Не трудно заметить, что уже на проработке этой частной темы, сугобоприродоведческой по своему характеру, плодотворно сказались революционные идеи и принципы программ ГУСа: идея об активной, преобразующей роли человека в жизни природы, выявление и подчеркивание нового, растущего и побеждающего, в противовес старому, уходящему в прошлое, обреченному на гибель.

Изучение темы «Климат» учитель сумел удачно связать с развенчанием суеверий и предрассудков об изменениях в погоде, распространенных в то время среди деревенских жителей (засуха — купанье петухов, метели — самоубийство через повешение и т. д.). Так учитель привел детей к пониманию необходимости научных наблюдений погоды, показав значение этих наблюдений для практики сельского хозяйства<sup>2</sup>.

На занятиях, посвященных выяснению взаимоотношений города и деревни в прошлом и настоящем, учитель понятно и доходчиво рассказал ребятам о путях уничтожения противоположности между городом и деревней в стране социализма. При проработке других тем учащимся было рассказано о том, как в советской стране, под руководством большевистской партии, осуществляется великая задача уничтожения противоположности между трудом умственным и физическим. Таким образом, в доступной для них форме, учащиеся 3-й группы сельской школы узнали об основных условиях перехода к социализму.

Подробно и обстоятельно познакомились учащиеся с государственным и общественным устройством советской страны. Учитель в простой и доходчивой форме подводил ребят к пониманию преимуществ советского общественного строя, показывая, вместе с тем, на конкретных примерах, что старый буржуазный общественный строй был основан на угнетении и бесправии многомиллионных трудящихся масс-рабочих и крестьян.

Конкретно изучая деятельность местных советских органов (сельсовет, волсовет, уисполком), знакомясь с их составом, организацией, полномочиями членов, с тем, как происходят выборы, сравнивая новые общественные порядки со старыми, дети наглядно убеждались в подлинной демократичности и народности советской власти, а их интерес к вопросам общественно-политической жизни становился с каждым годом все более активным и устойчивым.

Особо останавливался учитель на роли партии в строительстве нового, социалистического общества в нашей стране.

Успехи передовых школ и учителей в работе по новым программам ГУСа содействовали идейно-революционной перестройке школы, двигали вперед важное и трудное дело выработки подлинно нового содержания советской школы.

Несомненно, в рассматриваемый период школа стала играть важную роль в общей культурно-воспитательной работе органов Советского государства по развитию ростков нового, социалистического хозяйства и перевоспитанию людей в духе социализма.

<sup>1</sup> Материалы ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 816, л. 14, 1924/25 уч. г.

<sup>2</sup> Там же, л. 16, 1924/25 уч. г.

Вместе с тем, уже в рассматриваемый период стали складываться те факторы, которые привели к *коренному недостатку* нашей школы, вскрытому в постановлении ЦК партии от 5 сентября 1931 г. — к тому, что школа давала недостаточный уровень общеобразовательных знаний и неправильно разрешала проблему соединения обучения с производительным трудом.

Ниже мы проанализируем основные трудности и противоречия, возникшие при работе над программами ГУСа, приведшими к несоответствию общеобразовательного уровня школы потребностям социалистического строительства.

### **Основные трудности и противоречия при осуществлении программ ГУСа в практике массовой школы**

Перед рядовым учителем сразу же при переходе на работу по программам ГУСа встал во всей своей сложности и остроте тот же мучительный вопрос, над разрешением которого билась в это время педагогическая мысль, — как сохранить качественное своеобразие каждого отдельного предмета, его метод, его систему в комплексном построении программ, как сочетать борьбу за основы наук с комплексами, *как преодолеть разрыв между комплексами и навыками?*

Если передовой и опытный учитель находил средства и пути для ликвидации этого разрыва в преодолении самой комплексности, то для массового учителя, особенно на первых порах, разрыв между комплексами и навыками превратился в беспощадный бич, привел к фетишизации комплекса, в ущерб «навыкам».

«Сибирский педагогический журнал», например, неоднократно бил тревогу по поводу неблагополучия в массовой школе в отношении приобретения основных знаний и навыков.

Н. Бауман в статье «Формальные знания и навыки и программы ГУСа»<sup>1</sup> приводит многочисленные примеры, подтверждающие обоснованность этой тревоги.

Для того чтобы ликвидировать прорыв в деле усвоения навыков, учителям нередко приходилось организовывать «ударные недели» по письму или арифметике.

Многие педагоги, исходя из установки о необходимости усваивать технические навыки в процессе комплексной работы, старались втиснуть в тему решительно все работы по привитию технических навыков.

Когда выяснялась вся искусственность и запутанность такого пути, учителя выделяли отдельные уроки для тренировки в навыках, правда, делая это «секретно», и бывали очень смущены, когда инспектор или другой посетитель заставляли их за подобного рода работой.

Главное противоречие, возникшее при практическом осуществлении программ ГУСа, — как уже указывалось, — это противоречие между задачей воспитать коммунистическое мировоззрение учащихся, поставленной программами, и средствами выполнения этой задачи, среди которых комплексность была наиболее тормозящим и препятствующим фактором.

Программы стремились дать учащимся правильное представление о диалектическом единстве, связях и опосредствованиях явлений в природе и в обществе, об их взаимозависимости и взаимообусловленности. Без этого нельзя было осуществить задачу формирования у детей диалектико-материалистического миропонимания.

<sup>1</sup> „Сибирский педагогический журнал“, № 1, 1925.

По замыслу составителей программ ГУСа, комплексное изучение учебного материала, расположенного по трем колонкам—*природа, труд, общество*—должно было помочь осуществлению этой задачи.

Однако, как выяснилось в практике массовой школы, самым большим вопросом тех лет был именно вопрос о том, как объединить изучаемый материал вокруг стержневой колонки и обеспечить проработку явлений природы, труда и общества таким образом, чтобы у детей сложилось правильное представление о диалектическом единстве и связях, существующих между явлениями живой действительности.

«Обращаясь к материалу, содержащемуся в трех колонках, учитель находит в нем элементы, а иногда просто обрывки, лоскутки той живой действительности, которую он должен изучать.

Перед учителем стоит задача — подобрать эти лоскутки таким образом, чтобы из них составила та же живая действительность, осколки которой они представляют... Учитель пошел по пути наименьшего сопротивления, он стал разрабатывать каждую колонку в отдельности. Предметные программы, разработанные местами для школ, не занимающихся по программам ГУСа, так и разделяются на новые предметы: «природоведение», «трудоведение», «обществоведение». Затем это количество предметов постепенно расширяется. Появляются такие предметы, как «родной язык», «математические навыки» и т. д.»<sup>1</sup>

Наглядным примером того, как в результате комплексного изучения материала естественные связи подменялись искусственными, надуманными связями, может служить разработка комплекса «небо и земля», сделанная в одной опорной школе Бийского уезда (Сибирь)<sup>2</sup>.

При разработке этой темы, перед учителем сразу встали вопросы: Как связать материал программы и какой вывод сделать? С чего начать проработку: с «неба» или с «земли»?

Тема эта мировоззренческая и потому она была особенно ответственной и трудной для учителя. Схема проработки этого комплекса (см. схему № 2), показывает, с каким трудом приходилось учителю связывать лоскутки действительности в поисках их естественных связей. Прежде всего, учителю не удалось соблюсти пропорциональность в распределении материала трех колонок. В результате надуманности и искусственности в разработке темы комплекса, вывод (14), к которому пришел учитель, оказался насильно привязанным, менее всего соответствующим содержанию понятий «небо» и «земля».

Так часто создавались красивые комплексы, напоминающие собою изящные мыльные пузыри с радужной оболочкой, но пустые внутри.

В статье «Программы ГУСа и школьный быт» один инспектор МОНО писал:

«Комплекс, комплексный метод, комплексная система — этими словами пропитана атмосфера школы. Они гипнотизируют учителя, они мерещатся ему в каждой минуте школьной жизни. Повинуясь власти этих слов, учитель из всех сил старается «комплексировать». И в этом стремлении он подчас творит невероятные, фантастические вещи»<sup>3</sup>.

Например, тема «Домашние животные» разрабатывалась в одной из сибирских школ таким образом: «Учитель беседует о коровах, овцах, свиньях, останавливается на лошади, сообщая между прочим, что она служит для перевозки тяжестей.

<sup>1</sup> «Сибирский педагогический журнал», № 4, 1925, стр. 37, 39.

<sup>2</sup> Там же, стр. 39.

<sup>3</sup> «Народный учитель», № 1, 1925, стр. 65—66.

Отсюда переходит к транспорту, сначала сухопутному, затем водному, а отсюда один шаг до воздушного. Дело кончается авиацией, очевидно только потому, что дальше некуда лететь, с таким же успехом можно было бы, остановившись на корове, тоже закончить авиацией.

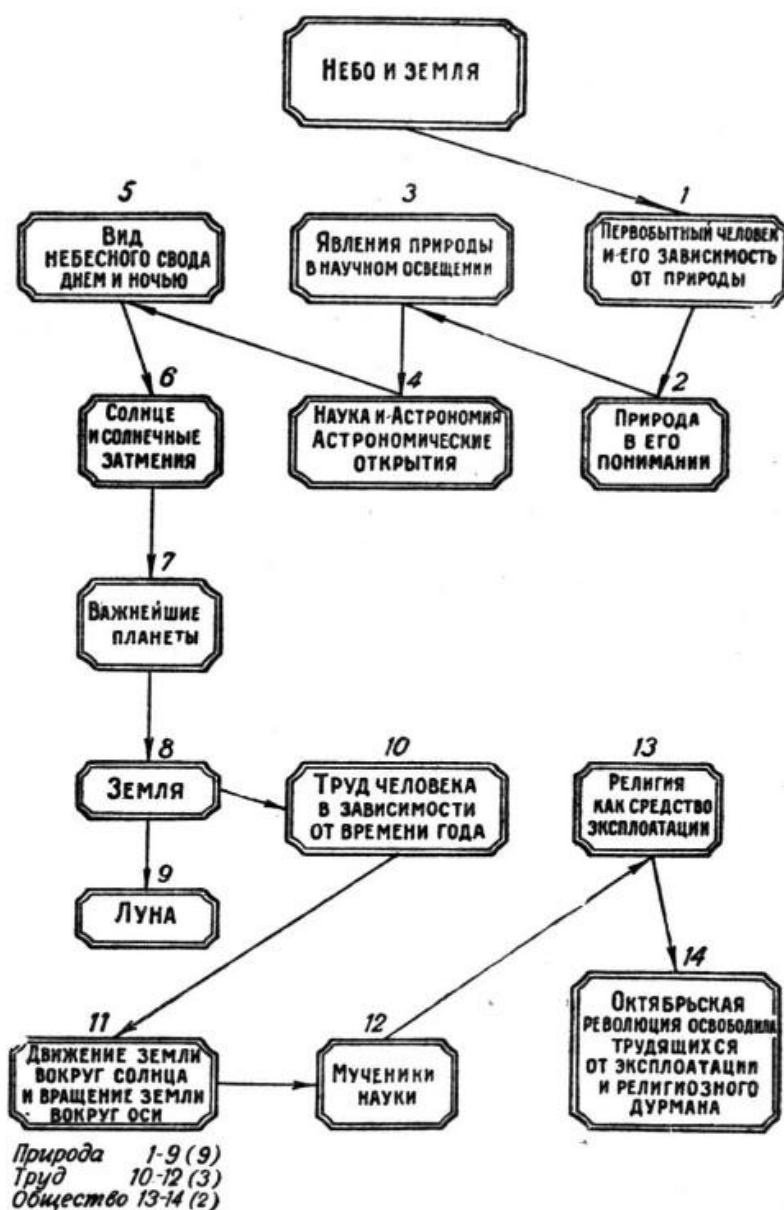


СХЕМА 2

Если естественно, что, говоря о пользе, приносимой человеку лошастью, перейти к транспорту, то не менее естественен будет переход от коровы к маслодельным заводам и вывозу масла за границу»<sup>1</sup>.

Так, в условиях работы по комплексным программам учитель волей-неволей сбивался на путь подмены действительных, естественных связей искусственными и фиктивными.

При проработке программ ГУСа, помимо указанных выше трудностей, над учителем постоянно тяготел, как дамоклов меч, фактор времени.

«Большинство педагогов заявляло, что ни один комплекс не укладывается в то время, которое отведено для его проработки програм-

<sup>1</sup> „Сибирский педагогический журнал“, № 4, 1925, стр. 39.

мами ГУСа. От комплексов остаются «хвосты», подобрать которые нет времени»<sup>1</sup>.

Рядовой учитель не в силах был преодолеть все те трудности и противоречия, которые встречались ему при осуществлении программ ГУСа на практике. В результате нарушалась систематичность знаний, развивались верхоглядство и всезнайство, а все это вело к тому, что школа отставала от потребностей социалистического строительства, давала недостаточный уровень общеобразовательных знаний, и следовательно, не могла успешно решить свою основную задачу—подготовки грамотных и образованных людей, которые должны были впоследствии стать специалистами, работающими в различных областях народного хозяйства.

### **Необходимость пересмотра и переработки программ ГУСа. Критика программ со стороны учительства и общественности**

Все сильнее и требовательнее назревала необходимость пересмотра и переработки программы ГУСа. Усиливалась критика программ со стороны родителей, учительства, общественности.

Слабая работа по усвоению навыков и чрезмерное увлечение «новыми» методами вызывали недовольство и со стороны учащихся. В этом отношении характерна следующая заметка из детской газеты «Красный школьник» (орган Каменского укома РЛКСМ и уоно): «У нас в школе есть ученик Боярский Алексей. Если когда станем чертить диаграмму или карту, так он начнет спорить с учителем: «Зачем они нам нужны эти диаграммы, да карты?» А учитель скажет ему: «Зачем ты ходишь в школу?»

Он говорит: «Я хожу в школу, чтобы научиться читать, писать и задачи решать».

Ученик»<sup>2</sup>.

Передовые рабочие и крестьяне, интересуясь, насколько школа успешно учит детей грамотно читать, писать и считать, стали все настойчивее и настойчивее выступать с критикой работы школы, выражая свою неудовлетворенность слабой постановкой занятий по усвоению навыков.

«Вот у меня парнишка, — писал один рабочий, — второй год бегает в школу и ничего не знает, кое-как читает и все про картошку, пишет о картошке, считает картошку; взглянул в тетрадь и там нарисована картошка; песни и то про картошку поет. Пошел к учительнице — поговорить хотел — смотрю на доске в классе тоже нарисована картошка: поговорил с нею, а она и отвечает:

«Так надо, овощи проходим». Плохо учат теперь в школе»<sup>3</sup>.

Нельзя, конечно, по одному этому высказыванию делать широких обобщений. Известно, что практика школ рассматриваемого периода была богата примерами положительного опыта работы, но вышеприведенное высказывание образно выражало недовольство родителей работой тех учителей, которые, увлекшись комплексностью, забывали о навыках.

Под влиянием критики со стороны трудящихся, на основе учета передового опыта учительства, в конце рассматриваемого периода,

<sup>1</sup> «Как работают школы Московской губернии», М., 1925, стр. 21.

<sup>2</sup> «Красный школьник (орган Каменского укома РЛКСМ и уоно), № 11, 1924, стр. 3.

<sup>3</sup> «Просвещение на транспорте», № 2, 1926.

в 1925 г., в Наркомпросе начали сознавать необходимость исправлений в программах, хотя обходили коренные причины ошибок в программно-методических вопросах.

А. В. Луначарский, например, считал возможным и необходимым чинить и исправлять комплексность вместо решительного разрыва с нею<sup>1</sup>.

На Всесоюзном съезде учителей в 1925 г., после резких критических выступлений ряда делегатов против комплексности, Луначарский предложил устраивать в школе отдельные уроки чтения, письма и счета. Предложение это, при умелом его осуществлении на практике, вносило улучшение в работу школы, но представляло собою половинчатое, компромиссное разрешение вопроса.

В том же 1925 г. А. В. Луначарский, характеризуя состояние преподавания в школах говорил: «Большинство школ перешло на предметный метод, считая, однако, что они применяют комплекс, потому, что он вкраплен в преподавание»<sup>2</sup>.

Уже в программах выпуска 1924 г. подчеркивалась необходимость «дать детям известную сумму технических навыков», поэтому допускалась «возможность нарочитых упражнений для приобретения тех или иных технических навыков», причем, однако, последние рассматривались, «как средство для прохождения данного комплекса». (Новые программы для единой трудовой школы. М., 1924 г., стр. 14.)

В отношении понимания комплексного метода в школе II ступени программы 1925 г. («красные программы») не настаивали на безусловной согласованности в преподавании отдельных учебных предметов, т. е. на обязательной их увязке по комплексным темам.

«Такая увязка всей школьной работы,— говорилось в программах,— слишком упрощена и доводит идею комплексности до абсурда, комплексность ради комплексности, комплекс, как самоцель, совсем не нужны»<sup>3</sup>.

Все эти изменения в программах содействовали тому, что учительство более ясно осознало неправомочность перенесения центра всей учебной работы на комплексность и решительно повернуло свое внимание на разрешение главной задачи новой школы в рассматриваемый период — задачи повышения общеобразовательного уровня школы и преодоления разрыва книги с практикой жизни, разрыва между теорией и практикой, который, как говорил В. И. Ленин, составлял самую отвратительную черту старого буржуазного общества. В преодолении этого разрыва большую роль сыграли новые методы школьной работы.

<sup>1</sup> Доклад на совещании зав. агитпропами губкомов в октябре 1925 г. Сборник «Просвещение и революция», 1926.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Программы для I центра школы II ступени. М., 1925, стр. 9.

## Глава IV

### ПРОГРАММЫ ГУСа И НОВЫЕ МЕТОДЫ ШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ

#### Вступление

С введением программ ГУСа методы, развивающие активность учащихся в процессе обучения, получили еще более широкое распространение в практике школы. Они теперь становились достоянием массовой школы, вносили в ее жизнь сильную свежую струю, открывали перед учителем новые интересные перспективы в работе. Из разных мест с Кубани, с Урала, из Сибири учителя, далеких школ писали о том, как оживилась, поднялась, окрылилась работа под влиянием того толчка, который дали программы.

Формализму и схоластике не должно было быть места в школе, работающей по новым методам и программам. Программы ГУСа не только расширяли сферу применения методов, активизирующих деятельность учащихся в процессе усвоения знаний, но и наполняли эти методы принципиально новым содержанием, придавали им определенную идейную целеустремленность.

Вместе с тем, практика школ по программам ГУСа выявила и то обстоятельство, что наряду с действительно новыми методами, способствующими уничтожению разрыва между школой и жизнью, учитель, исходя из ошибочных установок программ, применял такие методы, которые, хотя по видимости и были новыми, но на самом деле были хуже старых и вели учителя по пути лже-новаторства, по пути методического прожектерства.

Такое противоречивое положение вытекало из противоречивого характера самих программ ГУСа, в которых, как известно, наряду с новым революционным содержанием, составляющим их ценное, прогрессивное ядро, имелись неправильные методические установки, органически связанные с комплексностью как формой структурного построения программного материала и с другими вредными чертами.

#### Активные методы в трактовке программ ГУСа

В трактовке гусовских программ активными считались те методы, которые не ограничивали работу учащихся классом, школьной лабораторией, а выводили их на просторы такой работы, которая бы приобрела определенную общественно-полезную значимость. Программы призывали школу принять участие в общенародном труде, использовать приобретенные в школе знания в конкретных практических делах на благо советского общества. В этих установках, определяемых основной идеей программ ГУСа — учиться для революционного изменения мира — нельзя не почувствовать их боевой дух, их действительно новую, социалистическую сущность.

Однако в подходе к претворению этих установок в жизнь на практике были допущены и ошибки: во-первых, абсолютизировалась уста-

новка об общественно-полезной значимости школьных знаний, что приводило по сути дела к прагматизму в организации педагогического процесса, когда только те знания считались полезными и ценными, которые могли быть реализованы в практически-необходимых делах; во-вторых, игнорировалось положение о том, что школа, прежде всего, учебно-воспитательная организация, и механически переносились в школу лозунги дня (не учитывалось указание В. И. Ленина о грубом нарушении основного принципа связи школы с политикой).

Умело используя боевой дух прогрессивных установок программ ГУСа о новых методах, опираясь на их социалистическую сущность и, отвергая ошибочные «левые» установки, передовые учителя достигали серьезных успехов в активизации деятельности учащихся в процессе обучения, в придании всей школьной работе большей жизненности и общественно-полезной значимости, не принижая, вместе с тем, учебно-воспитательных задач школы.

В Денисовской школе (Рязанской губернии) усвоение основных понятий о рельефе местности, о поверхности земли в III группе не ограничилось рассказом учителя и материалом учебника, — учащиеся, под руководством учителя, разработали проект уничтожения местного оврага.

При изучении физических свойств воды и проработке темы о реках и озерах СССР, учащиеся, под руководством учителя, обследовали местные водоемы, производили наблюдения полой воды, составляли проекты оздоровления местных водоемов, производили подсчет расхода воды в хозяйстве зимой и летом<sup>1</sup>.

Передовые учителя систематически приучали детей к самостоятельной работе, широко практикуя различные задания, в меру овладения определенным курсом знаний.

В той же Денисовской школе только за один зимне-весенний триместр с учащимися III группы была проведена большая и многообразная работа по развитию их активности и самостоятельности в процессе обучения.

Изучая первобытную культуру, учащиеся делали зарисовки картин из жизни первобытных людей, моделировали орудия первобытной культуры; прорабатывая тему «Почва», учащиеся под руководством учителя собирали коллекции почв, определяя при этом их распространенность в местном крае и в СССР; при прохождении темы «Растительность» учащиеся составляли гербарии разных видов растительности, наносили на местную карту и на карту СССР растительные зоны, делали зарисовки чертежей (схематических), характеризующих анатомию и физиологию растений и т. д.

Программы ГУСа стимулировали работу творческой педагогической мысли в направлении установления связи между теорией и практикой, заставляли учителя задумываться над тем, насколько и чем важен тот или иной учебный предмет для разрешения жизненных проблем. И в этом отношении плодотворная работа учителя обеспечивалась его серьезным критическим подходом к комплексности, выдаваемой составителями программ за универсальный метод школьной работы, и последовательной борьбой его (передового учителя) за систематичность обучения.

Распространение и развитие активных методов в школьной работе рассматриваемого периода было обусловлено, прежде всего, новым революционным содержанием программ ГУСа, которое требовало ак-

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 816, лл. 14—15.



тивного вторжения школы в жизнь, в советскую действительность, но ни в коем случае не комплексностью.

Богатейшие возможности для осуществления общественно-культурных обязанностей школы давала в свете гусовских программ, например, математика.

Отдельные темы и разделы программ ГУСа вводили в школьный обиход жизненную метрологию, непосредственные практически-важные измерения и расчеты. Все эти виды работы применялись передовыми учителями с целью углубить, упрочить знания учащихся, приобретенные на уроках в школе в процессе систематического изучения курса математики.

Школьники измеряли и обозначали все расстояния в деревне, ликвидировали отсутствие дорожных знаков, устанавливали столбы километровые и поворотные. Не менее важным видом работы школы в деревне являлась съемка планов, деление покоса, разбивка земли при ликвидации трехполья и т. д.

Кроме педагогической ценности практических работ по математике, важна была их производственная ценность. Приобретая полезные, необходимые умения, школьники в то же время делали важное государственное дело.

Рабочее участие школы в удовлетворении насущных нужд деревни выявляло перед населением с исключительной очевидностью реальную пользу учения, повышало авторитет школы.

Учащиеся, руководимые учителем, оказывали помощь крестьянам, давая справки по вычислению стоимости проезда по железной дороге, по исчислению единого сельскохозяйственного налога, по расчету удобрений, вычислению процента всхожести семян и т. д.

В порядке разработки различных комплексных тем, новые программы требовали от школы собирания и исследования разнообразных статистических сведений. Весною 1924 г. московские школьники II ступени занялись по заданиям Госплана обследованием торгово-промышленных и заводских предприятий города.

По газетным сведениям эта работа была произведена успешно и оказалась весьма ценной для Госплана. Увязывая теорию с практикой в процессе преподавания, передовые учителя давали возможность детям ощутить увлекательную своеобразную поэзию школьной науки, в частности математики, будили инициативу, мысль учащихся, воспитывали в них сознание огромной государственной и общественной важности приобретаемых ими в школе знаний.

Умело сочетая учебно-воспитательный процесс в школе с выполнением жизненных, общественно-полезных работ, передовые советские учителя тем самым осуществляли директиву XIII съезда РКП (б): «Школьная работа должна обязательно соединяться с возможно большим развитием самостоятельности учащихся и созданием их широкой общественности»<sup>1</sup>.

### Новое в понимании краеведения

В рассматриваемый период практика выдвинула новый термин: «производственное краеведение».

Это новое понимание школьного краеведения следующим образом раскрывалось в объяснительной записке к программам ГУСа (изд. 1924 г.).

<sup>1</sup> Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения, 1930, стр. 90.

«Не памятники старины, не архитектурные стили построек должны составлять стержневую ось школьного краеведения. Такой осью должна быть трудовая деятельность людей и ее организация.

Другой вопрос краеведения, тесно связанный с вопросом о трудовой деятельности людей и рассматриваемый с точки зрения этой последней, — это изучение природных богатств и сил природы и их использования»

«Производственное краеведение» понималось как синтетическое изучение какого-нибудь небольшого района, которое имеет своей целью разрешение определенных культурных или хозяйственных жизненно-насущных задач. Таким образом деятельность школы и в этом направлении носила общественно-полезный характер.

Педагогическое значение такого краеведения, в отличие от краеведения типа коллекционерского, состояло в том, что оно давало детям понимание цели, во имя которой производилась вся работа.

Благодаря такому направлению школьного краеведения, дети приобретали чуткость ко всякому общественному событию, получали огромное удовлетворение от сознания того, что вносят какое-то улучшение в жизнь, пусть хотя самое маленькое, но ощутимое для детей.

В школах Осташковского уезда Тверской губернии прорабатывался целый ряд вопросов, связанных с промыслами родного края; (рыболовство, сплав леса, льноводство).

В одной деревне, которая два года назад перенесла голод от засухи, школой был обследован вопрос, какое количество земли различных культур необходимо засеять, исходя из возможностей повторной засухи, чтобы обеспечить всю деревню хлебом<sup>1</sup>.

Понятно, что такого рода краеведческие работы вводили школьника в самую сущность современных социально-экономических и естествоведческих проблем.

Коллекционирование и создание музея в производственном краеведении играли подчиненную роль.

Главным признаком краеведческой работы являлись теперь производственные экскурсии, связанные с выяснением естественных богатств края и с разведкой полезных ископаемых, лабораторные занятия, где обрабатывались результаты экскурсий в свете приобретенных во время классных уроков знаний, проведение определенной общественно-полезной работы, направленной на благоустройство родного края.

В свете программ ГУСа краеведение получало общественно-практическую установку, оно должно было встать на путь органического приложения полученных в школе знаний в работу по рационализации местного хозяйства, на организацию мелиораций, на использование потенциальных богатств края и т. п.

Программы ГУСа дали краеведению и тесно связанной с ним экскурсионной работе не только общественно-трудовую, но, главное, идейно-политическую установку, которая делала краеведение одним из сильных и важных факторов коммунистического воспитания детей. Это правильно было подчеркнуто в одной из статей, помещенных в журнале «На путях к новой школе»: «Дело прежде всего в том, чтобы ребенок научился смотреть на все определенными глазами, глазами нового революционного человека.

Так вот, каково наше краеведение»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> В Осташковском уезде Тверской губернии, „Народное просвещение“, № 8, 1924, стр. 169—170.

<sup>2</sup> „На путях к новой школе“, № 6, 1924, стр. 19.

## Исследовательский метод

Подъем педагогического творчества, которым отмечены послереволюционные годы, вызвал к жизни целый ряд новых понятий, новых слов, которыми хотели обозначить то или иное новое достижение педагогической мысли и практики.

Наряду с действительно ценными приобретениями в этом отношении, отмечающими наиболее основные, существенные моменты в теории и практике педагогического процесса, появилась большая категория слов и терминов, затемняющих понимание того или другого момента, загромождающих методическую терминологию. Возникло методическое «многоязычие», которое вносило путаницу в понятия не только рядовых педагогов, но даже квалифицированных специалистов.

К 1924 г. «методу готовых знаний» (словесно-книжная или лекционная форма преподавания), все чаще и чаще стали противопоставлять термин «метод исканий» (исследовательский метод). Академическое направление «метода исканий» пропагандировалось, главным образом, в среде ленинградских методистов (Б. Е. Райков) и некоторыми педагогами в Москве (В. Ф. Натали), которые, в сущности, продолжали отстаивать старые схоластические методы школьной работы.

В развернувшейся в те годы дискуссии о классификации методов, ряд педагогов, стремившийся приблизить школу к жизни, противопоставлял «методу исканий», в академической его трактовке, термин «трудовой метод» или «производственный метод». Однако название не меняло существа.

На протяжении многих лет «исследовательский метод» (метод исканий) ошибочно трактовался этими педагогами как универсальный метод, имеющий совершенно обособленное и самостоятельное значение.

Основными моментами исследовательского метода признавались:

1. Первоначальная ориентировка детей в окружающей действительности (жизни).

Методы: ориентировочные экскурсии детей, которые должны выявить основные интересы детей и пробудить их наблюдательность.

2. Первичная систематизация материала наблюдений в процессе лабораторной проработки.

Метод: сравнение исследованных предметов. («В чем сходство?» «Какое различие?»)

3. Закрепление полученных ранее наблюдений (записи, зарисовки, лепка, ручной труд), расширение их целым рядом новых наблюдений или опытов как самостоятельных, так и на школьных экскурсиях или практических занятиях.

Исследовательский метод, хотя и не отвергал книгу, но ставил ее на второе место, указывая: научись сам познавать мир через собственные наблюдения и опыты, а затем обращай к книге, как к товарищу, к которому ты сможешь подойти критически, а не принимай ее целиком на веру, догматически.

Какую же роль играл учитель? Учитель являлся как бы *возбудителем энергии* детей в желательном направлении, он должен был быть *организатором* исследовательской деятельности учащихся.

Определяя сущность исследовательского метода, один из известных сторонников этого метода, Б. В. Всесвятский писал, что в основу исследовательского метода или «метода исканий» «кладется не знание,

преподносимое детям в готовом виде, а организованные искания детей в окружающей жизни»<sup>1</sup>.

Б. В. Всесвятский и многие другие педагоги исходили тогда из следующего утверждения: ребенок по своему характеру является исследователем, но исследователем стихийным, неорганизованным.

Задача учителя, делал вывод Б. В. Всесвятский, направить исследовательские способности ребенка в правильное организованное русло.

Исследовательский метод, по далеко идущим замыслам его сторонников и пропагандистов, должен был разрушить систему классной организации занятий, как не отвечающую духу этого метода, и заменить ее такой системой организации занятий, при которой бы исследовательская деятельность ребенка не ограничивалась ни регламентацией времени, ни рамками расписания, ни указаниями учителя.

Дальтон-план, по мнению некоторых педагогов, был ближе всего по духу исследовательскому методу.

Во всех этих утверждениях явно звучит «левая» фраза, в них бросается в глаза *переоценка* исследовательских способностей ребенка и *недооценка* роли учителя в педагогическом процессе.

Источник этих ошибочных утверждений хорошо известен — «теория свободного воспитания».

Передовые педагоги-практики сумели, однако, отказавшись от установки на универсальность и от других вредных установок «исследовательского метода», ведущих к отрицанию систематичности и последовательности в усвоении знаний, выбрать рациональное, здоровое зерно в «исследовательском методе» и успешно применить его в своей работе.

Это рациональное зерно заключалось в широком применении экскурсий, лабораторных занятий, всевозможных опытов, наблюдений и других методов, способствующих воспитанию инициативных и деятельных участников социалистического строительства, под постоянным руководством учителя, планирующего все эту исследовательскую работу в соответствии с программными требованиями и возрастными особенностями детей.

### Новые методы в летней работе школы

В летней обстановке школа получала возможность широко развернуть живую интересную творческую работу: учился учитель новым приемам школьной работы, учился ученик пониманию жизни, окружающего мира, умению брать из него важное, существенное.

«Раньше мы все читали из книг,— рассказывает один ученик,— а теперь все видели своими глазами и изучали сами, много полезного дала нам летняя школа. Тема была у нас «Наш лес». Сначала мы изучали растительность: деревья и разные травы, а потом насекомых, птиц, животных всех, как устроены. Деревья смотрели простым глазом, а травянистые клеточки ходили к студентам в микроскоп смотреть. Там мы смотрели растительную клеточку, сенных бактерий и много всего нам рассказывали. Ученики были все очень рады, что посмотрели в микроскоп. Нам рассказывали о полезных и вредных насекомых»<sup>1</sup>.

Лето 1924 г. прошло под знаком программ ГУСа. О большом ув-

<sup>1</sup> Сборник «Программы ГУСа и общественно-политическое воспитание», М., 1925, стр. 200.

лечении детей занятиями в летней школе этого года свидетельствует высокий процент участия детей в работе школы (в среднем 70%)<sup>2</sup>.

Каждая школа разработала заранее план летних занятий на принципах программ ГУСа, определен был объем содержания летней школы и метод работы; *определены были навыки*, которые должны были усвоить дети в результате летних занятий, а также и объем знаний.

Обращено было внимание на формы учета работы; большое место отводилось физическому воспитанию детей, школьному самоуправлению, определились и календарные сроки занятий — в мае, июне ежедневные, обязательные для всех учащихся, в июле, августе — один или два дня в неделю, на добровольческом принципе.

Большое место в работе летней школы 1924 г. заняли *наблюдения*. Они охватывали самый широкий круг явлений как природы, так и общественной жизни, — велись метеорологические наблюдения, наблюдения над лесом, лугом, садом, полевыми злаками, над овощами, фруктовыми деревьями, ягодными кустами, над насекомыми (муравьями, пчелами, вредителями), над птицами, сельскохозяйственным трудом и общественной жизнью деревни.

Все наблюдения точно фиксировались и проверялись на особых занятиях.

Летняя школа 1924 г. уделила серьезное внимание сельскохозяйственным *опытам и экспериментам*. Главным их местом был огород, — здесь ставились опыты на удобрение почвы под огородные овощи, на обработку, на окучивание, на посадку на расстояние, на глубину, на поливку, обрезку и пр.; ставились опыты и в поле на различный посев (разбросанный, рядовой, ленточный), на различное количество семян, на посевную площадь, на время посева и т. д. Результаты опытов и наблюдений давали богатый учебный материал.

В тесной связи с опытами находились трудовые процессы: обработка почвы школьного земельного участка, посев и посадка, уход за овощами, поливка, уборка, полка, рыхление почвы и т. п.

Поражает многообразие форм и методов работы летней школы (зарисовки, чертежи, описания и характеристики, рассказы, моделирование, аппликация, ведение дневников, математические цифровые выкладки и т. д.).

Летом 1924 г. школы установили более тесную связь между летними занятиями и крестьянским сельскохозяйственным трудом, между школой и общественной жизнью деревни.

Формы этой связи были разнообразны: посещение школы крестьянами, особенно школьных земельных участков, экскурсии в крестьянские хозяйства, участие учителей и школьников в сельских собраниях, сходах, проведение общественных работ (оздоровление колодцев, закрепление оврагов, обследование санитарного состояния деревни, агиткампания по кооперации и пр.).

Опытно-показательный характер школьного участка, общественная деятельность детей укрепляли смычку школы с деревней на основе улучшения и подъема местного хозяйства. Школа пропагандировала новые прогрессивные методы ведения сельского хозяйства, а вместе с тем прокладывала все более широкий путь для культурного роста деревни.

<sup>1</sup> „Красный школьник“ (орган Каменского укома РЛКСМ и уоно), 4 сент. 1924 г., № 19 „Наша летняя школа“, стр. 2.

<sup>2</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 817. Отчеты школ о летней работе.

Часто опытно-показательные участки, обрабатываемые учащимися летних школ, становились своеобразными опорными сельскохозяйственными станциями.

Так, например, Спасо-Преображенской школе 2-й Опытной станции Наркомпроса удалось добиться успешного произрастания многих культур на недоброкачественной почве. Этот факт значительно поднял авторитет школы в глазах крестьян. Они стали приходить на школьный участок за консультациями.

В период летних занятий школа проводила большую политическую работу среди крестьян. Эта работа проводилась обычно совместно с деревенской избой-читальней<sup>1</sup>.

В рассматриваемый период летняя школа, при умелом педагогическом руководстве, давала детям много ярких и поучительных впечатлений. Коллективный труд на опытно-показательном участке оказывал на детей благотворное воспитательное влияние, укреплял их физически.

Дети приобретали смелость в проявлении той или иной общественной инициативы, лучше ориентировались в практических делах, проявляли больше смекалки в решении тех или иных жизненных задач.

Летняя школа и те методы и формы работы, которые нашли в ней широкое применение, активно содействовала, во-первых, преодолению старого разрыва между теорией и практикой, между книгой и жизнью, во-вторых, летняя школа представляла собой такую форму организации обучения и воспитания, при которой молодежь, школьники каждый день «решали практически ту или иную задачу общего труда, пускай самую маленькую, пускай самую простую» (Ленин).

Следует отметить, что как в этот период, так в особенности в последующие годы летняя работа школы нередко принимала извращенные формы: нарушался принцип групповой (классной) организации учащихся, летние занятия и мероприятия проводились в отрыве от основных учебно-воспитательных задач школы, наблюдалась частостихийность и бесплановость в работе учителей, что приводило к самотеку и снижало уровень дисциплинированности учащихся.

Однако опыт советской школы рассматриваемого периода в деле организации и проведения летних занятий заключает в себе, несомненно, много ценного и интересного в смысле применения новых методов школьной работы и заслуживает быть изученным более глубоко и детально.

### **Поворот школы к современности. Работа с газетой как новый метод школьных занятий**

Новые методы школьной работы, выдвинутые программами ГУСа, стимулировали и обеспечивали поворот школы к современности, к самым боевым ее проблемам, приучали школу быстро и живо откликаться на все те вопросы, которыми в данный момент жил весь народ.

В 1924 г. выходит в свет целый ряд книг для изучения в школе современности (например, «В борьбе за лучшую жизнь» Кравченко). Материал в этих книгах был изложен очень просто и понятно, местами художественно, поэтому эти книги в то время пользовались успехом, так как отвечали острой потребности школы знакомиться с современностью путем сравнения с недавним прошлым.

<sup>1</sup> „На путях к новой школе“, № 3, 1925, стр. 155.

На этот путь встал также известный историк М. Н. Коваленский, выпустивший книжку «Вчера и завтра». Разошлась эта книга в 13 изданиях. Книга Коваленского отличалась хорошими методическими качествами.

Необходимость изучать современность в старших группах семилетки, при отсутствии соответствующей учебной литературы, заставила преподавателей пользоваться учебниками политграмоты и книгами по обществоведению, написанными для взрослых (например, учебник политграмоты для деревни Е. М. Ярославского).

В результате той работы, которую проводил учитель по новым программам, дети несли из школы в семью новые запросы, у них вырабатывались новые взгляды и понятия. Они приобретали умение точно учитывать потребности и возможности местного хозяйства, они несли в семью газету и растолковывали наиболее важные и интересные статьи старшим, которые часто в силу своей неграмотности не могли самостоятельно удовлетворить свой жадный интерес к современности, к политике советского государства.

В рассматриваемый период, в сельских условиях особенно, такая работа школьников приобретала большое общественно-политическое значение.

Работа с газетой в школе являлась не только методическим приемом для проработки курсового материала по обществоведению, но и одним из эффективных средств политического воспитания учащихся. Важное значение этой работы отмечали сами учащиеся. Например, один ученик писал: «Я много слышал разговоров, что нашу республику не признают чужие государства. Все хотел спросить об этом учительницу, да боялся. А как стали читать «Крестьянскую газету», тут я узнал, что нашу республику стали признавать Англия, Италия, Норвегия, признают и др. Мужики тоже говорят, что не обойдутся чужие государства без нашего сырья. Я стал внимательно читать газету, допытываясь, что такое сырье. Спросил учительницу. Вот теперь я знаю, что это хлеб, пенька, нефть и другие предметы, не обработанные на заводе и фабрике»<sup>1</sup>.

Для школ, работающих по программам ГУСа, работа с газетой являлась вопросом практической необходимости, вопросом крайне злободневным<sup>2</sup>.

Например, тема «Государственное хозяйство РСФСР и других стран» в программах для 4-го года обучения не могла быть изучена без газеты.

Тема «Хозяйство местного края и его учреждения» требовала привлечения в качестве иллюстративного документального материала местных, губернских и уездных газет.

Систематическая работа с газетой, проводимая в течение года, вводила учащихся во все жгучие вопросы современности, знакомила их с развертывающимся социалистическим строительством в нашей стране и с теми задачами, которые еще предстояло разрешить Советскому государству.

### Отчетность школ

Конкретно и наглядно результаты работы школы, применяющей новые методы, выявлялись во время отчетов школы перед трудящимися. Эти отчеты вновь подчеркивали демократичность советской школы.

<sup>1</sup> «На путях к новой школе», № 6, 1924, стр. 99.

<sup>2</sup> «Народный учитель», № 2, 1925, стр. 47.

В рассматриваемый период отчеты школы приобрели массовый характер.

Отчеты школы перед трудящимися имели свой особый смысл и значение — они не являлись отчетами в обычном смысле этого слова, — это скорее была пропаганда и утверждение основных задач и целей школы, наглядный показ результатов применения новых методов перед лицом народа.

Несомненно, отчеты школ перед общественностью повышали ответственность учителя перед рабочими и крестьянами, дети которых обучались в школе.

Вот, например, как описывается отчет в журнале «На путях к новой школе»:

«Ученики выходили свободно, смело и очень охотно делали доклады. Да это были ученики новой школы, не забитые и закрывавшие лицо рукой, как в старой, хотя послушать их собрались и представители местной власти и двое нас, приехавших из города, и местный комсомол, и население. После отчета завязалась беседа с родителями, с населением, пришедшим посмотреть на результаты работы школы. Один оратор приветствовал постановку обществоведения и природоведения в новом духе.

Другой крестьянин говорил: «А как в наше время-то учили! Дальше книги ничего не знали. А эти, видишь, и сколько земли и все про свою волость знают».

Приветствуя внесение жизненности в программы школы, крестьяне вместе с тем требовали, чтобы детям давали прочные знания основ наук и навыков. Один оратор указал, что мало было проявлено работы по арифметике: «надо бы дать задачки решать»<sup>1</sup>.

Как свидетельствует эта маленькая картинка, отчетность школ проходила в обстановке требовательности и взыскательного отношения трудящихся к работе учителей, а это в свою очередь содействовало общему подъему школы.

### Методические извращения в практике школ

Новые методы школьной работы, введенные программами ГУСа, потребовали от учителя большого упорного труда. Понятно, что в практике массовой школы выявились серьезные трудности и противоречия, частью обусловленные неподготовленностью учителя, частью вытекающие из некоторых ошибочных методических положений программ ГУСа.

То, что программы ГУСа придавали главное значение *методу овладения знаниями* в ущерб систематичности и последовательности в обучении, приводило нередко к обеднению и выхолащиванию содержания знаний, к пренебрежению по отношению к основам наук. В самой комплексности, принятой за основу при построении программ ГУСа, имелись зародыши «методического прожектерства», которые получили свое дальнейшее развитие в следующем периоде.

Между комплексной системой и проектной системой в дальнейшем грани все более и более стирались и нарастало своеобразное единство, называемое «комплексно-проектной системой» или «методом проектов».

Эти «новшества», очень «левые» по форме, были на деле насквозь

<sup>1</sup> „На путях к новой школе“, № 4—5, 1924, стр. 117—118.



реакционным и вели к ликвидации школы. Уже в 1925 г. некоторые горе-теоретики стали поговаривать об «отмирании» школы и учителя.

«По моему мнению, — писал один из авторов этой глупой антиленинской теории, — в будущем коммунистическом обществе школы вообще не будет. Ребята пойдут сразу же на общественную работу. Там не будет педагога, но там будет руководитель работы, который будет достаточно культурным человеком и сумеет подойти к ребятам. Вернее, тогда будут все педагоги. С общественной работы ребенок пойдет на предприятие, а оттуда в библиотеку, где он найдет ответы на все интересующие его вопросы. К этому *мы подходим все ближе и ближе*»<sup>1</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Еще более откровенно левацкая «теория» отмирания школы прозвучала в следующем изречении того же автора: «Не подтягивание к школе должно быть, а раздергивание ее»<sup>2</sup>.

Борьба передовых педагогов за основы наук, за сообщение детям необходимого объема знаний и навыков, в значительной степени осложнялась и тормозилась необходимостью преодолевать влияния буржуазных методических концепций и вредных теорий, которые имели место в программах ГУСа.

Серьезные трудности, например, встретил учитель при попытке сочетать в одном комплексе образовательный процесс с общественно-полезной работой школы, чего настоятельно требовали программы ГУСа.

В большинстве случаев комплексы, предусматривающие соединение учебы с общественно-полезной работой, на практике превращались в так называемые «сидячие комплексы», прорабатываемые в классе по книгам, или в «комплексы-дела» с узко-деляческим подходом, причем этот вид комплексов часто нарушал нормальную жизнь школы.

Программы ГУСа выдвинули вопрос о планировании детьми своей работы, тесно связывая этот вопрос с потребностью страны в многочисленных кадрах «организаторов жизни». Вопрос организации труда, научной его организации выдвигался в Советском государстве на первый план. На школу ложилась весьма сложная и ответственная часть этой задачи по подготовке подрастающего поколения к большой организационной работе на фронте социалистического строительства.

Считая, что старые «консервативные» основы школьной организации (урок, класс, индивидуальная учеба каждого ученика) не могут обеспечить подготовку «организаторов жизни», некоторые педагоги, не в меру увлеченные идеей «новаторства», стали пропагандировать «Дальтон-план», утверждая, что именно этот метод работы поможет школе привить учащимся необходимые навыки научной организации труда.

Особенно горячие дискуссии и дебаты вокруг вопроса о возможности применения «Дальтон-плана» в советской школе начались после 1923 г., т. е. после более или менее подробного ознакомления учительства с этой американской «новинкой» по книгам М. Штейнгауз («Классы-лаборатории» 1923 г.), Эвелины Дьюи («Дальтонский лабораторный план». М., 1923 г.) и Е. Паркхерст («Воспитание и обучение по Дальтонскому плану». М., 1924 г.).

Передовые советские педагоги с самого начала отнеслись к идее «Дальтон-плана» критически и недоверчиво. Им чужды были ставка «Дальтон-плана» на «сильную личность» и пронизывающий всю систе-

<sup>1</sup> „Народное просвещение“, № 10—11, 1925, стр. 126.

<sup>2</sup> Там же.

му работы по Дальтон-плану дух индивидуализма и конкуренции между учащимися.

В журнале «Просвещение Донбасса» (№ 8 за 1923 г.) один из авторов в статье, посвященной «Дальтон-плану», выражает свое сомнение в педагогической ценности этого методического «новшества».

«Наша душа, — писал этот автор, — пока что, не мирится с этим жестоким планом, разрушающим наши лучшие чаяния и лучшие наши успехи на путях к коллективистической трудовой школе».

Здесь прямо подчеркивалась тормозящая роль «Дальтон-плана» для развития новой советской школы.

В заключение автор писал, что «Дальтон-план» вряд ли может быть примирен с лучшими достижениями современной педагогики»<sup>1</sup>.

Советские педагоги правильно уже тогда определили ту серьезную опасность, которая подстерегала систему работ по «Дальтон-плану».

Во-первых, «Дальтон-план» неминуемо приводил к пассивному, даже в известном смысле фаталистическому отношению «педагога-эксперта» к ходу развития каждого учащегося. Если, при классно-урочной системе занятий учитель проявляет по отношению к отстающим, медленно и туго развивающимся детям особенно упорное и терпеливое внимание, помогая ребенку, двигая его вперед, то при «Дальтон-плане» «учитель-советчик», «учитель-эксперт» больше выполнял роль пассивного наблюдателя, чем действительного руководителя процессом обучения, наоборот, очень часто получалось так, что учащиеся становились ведущими, а педагог ведомым, а это означало, что ломался весь педагогический процесс.

При «Дальтон-плане» позиция педагога преимущественно выжидательная, ибо каждый ученик сам несет ответственность за свои успехи.

Во-вторых, «Дальтон-план» легко превращался в простую систему задавания уроков на продолжительное время, причем самостоятельность учащихся, чисто исследовательские моменты работы выпадали и заменялись механическим и пассивным усвоением материала.

Но даже при коллективной работе по «Дальтон-плану», т. е. когда учащиеся занимались в лабораториях группами, а не индивидуально, создавалось такое антипедагогическое явление, при котором сущность работы ограничивалась тем, что один ученик читал, а другие пассивно и равнодушно слушали.

Если же принять во внимание, что система учета по «Дальтон-плану» базировалась исключительно на доверии к учащимся, то станет ясно, какой простор стихии и неорганизованности в работе школы давал этот американский план учебы.

Выражая мнение многих советских педагогов, один учитель писал:

«Плавание по Дальтонскому морю далеко не является приятной прогулкой и сопряжено с большими опасностями, так что провести школьный корабль через все подводные камни и рифы этого моря не так-то легко...»<sup>2</sup>.

В целом ряде выступлений советских учителей звучал сильный протест против огульного допуска в школу различных западноевропейских и американских «новых» методов, в частности против «Дальтон-плана».

В статье под характерным названием «Подводные камни «Дальтон-плана» один методист, признавая, что школа нуждается в обновлении,

<sup>1</sup> «Просвещение Донбасса», № 8, 1923.

<sup>2</sup> «Народное просвещение», № 4, 1925, стр. 100.

выступал против отказа некоторых педагогов от прежнего опыта, от *всего* старого только потому, что оно старое<sup>1</sup>.

Конечно, наряду с такими выступлениями, не мало раздавалось голосов, восхваляющих «Дальтон-план» как последнее слово современной педагогики, считавших «Дальтон-план» наиболее верным путем, по которому можно провести в жизнь идеи программ ГУСа и осуществить построение подлинной трудовой школы.

Появились книги, авторы которых в своем низкопоклонстве перед буржуазной педагогикой, доходили до таких нелепых утверждений, что, якобы «Дальтон-план» в педагогике, как усовершенствованная машина в индустрии, может служить и капитализму, и коммунизму...»<sup>2</sup>.

«Дальтон-план», по мнению некоторых педагогов, заключал в себе такие моменты, которые можно было использовать для развития перспективности в работе учащихся, навыков планирования и учета своих занятий, самостоятельности и т. д. Но передовые советские педагоги считали, что все эти полезные и нужные качества должны воспитываться не методами «Дальтон-плана», который вел к разрушению основных принципов целесообразной организации учебной жизни школы.

«Дальтон-план» по самому духу своему был чужд и вреден для советской школы. Поэтому не случаен тот факт, что уже в первые годы проникновения идей «Дальтон-плана» в нашу школу он был встречен передовыми педагогами критически и недоверчиво.

ЦК ВКП(б) осудил такие формы учебной работы, как «Дальтон-план», указав, что они создают обезличку, ведут «к снижению роли педагога и игнорированию во многих случаях индивидуальной учебы каждого учащегося». (Постановление ЦК ВКП(б) от 25 авг. 1932 г. «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе».)

---

<sup>1</sup> «Дальтон-план в русской школе», сборник под ред. И. С. Симонова и Н. В. Чехова. Л., 1924, вып. 1, стр. 79.

<sup>2</sup> И. Ф. Свядковский, Дальтон-план. М.—Л., 1925.

## Глава V

### ПРОБЛЕМА НОВОГО УЧИТЕЛЯ. ПОЛИТИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСТВА

Решающую роль в укреплении и дальнейшем продвижении вперед социалистической школы должен был сыграть новый учитель, породившийся с революционным народом, готовый самоотверженно и преданно бороться за претворение в жизнь большевистских идей воспитания подрастающих поколений.

В первые годы нэпа учитель вместе со всей страной переживал трудности перехода от многолетней разрушительной войны к мирному созидательному труду по восстановлению народного хозяйства. Особенно тяжелым было положение работников просвещения в середине 1921 г., когда появились грозные предзнаменования наступающего голода. «Кулаки в деревне зубоскалили и зло надсмехались над новой школой и советским учителем-энтузиастом, который, несмотря на многие лишения и нужду, не прекращал ни на один день свою просветительную работу»<sup>1</sup>.

Значительно осложнилось дело продовольственного снабжения учительства. Из 800 тысяч работников просвещения в 1921—1922 гг. пайками могло быть обеспечено только 25 процентов. Однако следует подчеркнуть, что 200 тысяч пайков, выделяемых государством для учительства в такие тяжелые годы, несомненно были фактом серьезного значения, придаваемого рабоче-крестьянским правительством делу народного просвещения. Об этом же свидетельствовал декрет СНК, подписанный В. И. Лениным, о пенсиях престарелым инвалидам-педагогам, имеющим заслуги в деле народного образования<sup>2</sup>.

Этим декретом устанавливались усиленные пенсии в двойном размере против пенсионных норм, установленных положением о социальном обеспечении трудящихся.

В годы перехода к нэпу учитель призван был вести широкую культурную работу в массах.

О необходимости поставить учительство на службу коммунистического просвещения говорил В. И. Ленин: «Нужно сказать, что сотни тысяч учителей — это есть аппарат, который должен двигать работу, будить мысль, бороться с предрассудками, которые еще до сих пор существуют в массах. Наследие капиталистической культуры, пропитанность ее недостатками учительских масс, которая при наличии их не может быть коммунистической, однако не может мешать брать этих учителей в ряды работников просветительной политической работы, так как эти учителя обладают знаниями, без которых мы не можем добиться своей цели»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> А. Княжева, Через эти годы (дневник учительницы). „Народный учитель“, № 11, 1927.

<sup>2</sup> „Известия“ 27 января—1 февраля 1921 г.

<sup>3</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXV, стр. 453.

Одной из основных помех для активного включения учительства в широко развертывающееся строительство социалистической культуры было имевшее до сих пор место недоверчивое и подозрительное отношение к учителю некоторых партийных и советских органов на периферии.

Нередко кличка «саботажник», как мера перестраховки, распространялась на честных и преданных советской власти учителей.

Конец такому отношению к учителю положили директивы ЦК РКП(б) «О работе среди работников просвещения», разосланные всем комитетам партии осенью 1921 г.<sup>1</sup>

«Местные партийные организации, — указывалось в директивах, — должны отказаться от своего обычного до сих пор отношения к работникам просвещения, как к саботажникам, каковыми они давно перестали быть, если даже когда-нибудь и были. Мы должны понять, что такое отношение в настоящий момент является большой ошибкой, серьезно вредящей делу советского строительства».

На основе ленинских указаний о перевоспитании учительства путем вовлечения его в могучий размах работы по социалистической перестройке страны, директивы призывали все партийные организации широко использовать знания и опыт работников просвещения, превратив «эту высоко полезную общественную группу» в могучую культурную силу Советского государства. Эта линия партии по отношению к учительству не снимала ни в коей мере задачи поднятия общественно-политической сознательности и профессионально-педагогической подготовки работников просвещения, которые были выдвинуты партией с первых же дней Октябрьской революции.

Особое место директивы отводили вопросам упорядочения и улучшения труда и материальных условий существования учителя. Директивы отмечали героическую работу учителей по борьбе с голодом.

Хотя огульное обвинение работников просвещения в саботаже было для того времени необоснованным, все же имела место некоторая «оппозиция» в школе второй ступени, где были еще обыватели-учителя, «политически просвещенные» интеллигенты, бывшие кадеты и меньшевики. О таких говорил Луначарский, что они «не расположены улучшить школу большевиков, — наоборот, такое учительство хочет показать, что вот де у большевиков ничего не вышло»<sup>2</sup>.

IV съезд работников просвещения, состоявшийся 21—26 ноября 1922 г., прошел под лозунгом коммунистического воспитания работников просвещения. Учительство, участь коммунизму в кружках, семинарах, на краткосрочных курсах и конференциях, на собственном жизненном опыте, все в большей мере и в большем числе проникалось духом и идеями партии, все активнее вело борьбу за новую школу, против реакционной части учительства, все живее и энергичнее включалось в проведение очередных мероприятий советской власти.

Процесс идейно-политического роста учительства в рассматриваемый период ярко отразил конкурс «Правды» на лучшего учителя.

«Мы знаем случаи подлинного подвижничества учителей, — писала «Правда» при объявлении конкурса, — знаем случаи, когда школьный работник в обстановке голода и холода и при полном отсутствии элементарных условий для работы, тихо и незаметно где-то в глуши делал свое дело, как-то умудрялся не только не покидать любимого дела, но и достигать больших результатов...»

<sup>1</sup> «Народное просвещение», № 85, 24 сентября 1921 г.

<sup>2</sup> «Всероссийский съезд губоно» (стенографический отчет). 1921. Доклад Луначарского «Ближайшая политика НКП».

Надо суметь разыскать этих людей, надо записать имена их на красную доску и показать этим доселе неизвестным труженикам наше искреннее уважение»<sup>1</sup>.

Отметив, что за последнее время немало сделано для улучшения положения школы и ее работников, в результате чего на «третьем фронте» обозначился перелом, «Правда» писала, что нужна систематическая, неуклонная работа по улучшению положения учителя не только со стороны советских или партийных органов, но и всех трудящихся всей республики.

Основная задача конкурса именно и заключалась в том, чтобы еще теснее связать учителя с трудящейся массой, ознакомить ее с нуждами школы и учителей, показать, как борется учитель с косностью и рутинной за создание новой школы, привлечь всех рабочих и крестьян к борьбе за поднятие уровня культуры и просвещения в нашей стране.

Конкурс «Правды» на лучшего учителя закончился 3 июня 1923 г. Трудящиеся широко откликнулись на призыв «Правды» рассказать о скромных и самоотверженных строителях советской школы. В редакцию поступило 310 корреспонденций из 60 губерний и областей. 80 лучших учителей республики прошли перед читателями «Правды», две трети напечатанных корреспонденций (5% из 80) были посвящены сельскому учителю.

Конкурс «Правды» убедительно, перед лицом всего народа, выявил тот важнейший факт, что рядовой учитель, безвестный труженик, горячо преданный любимому делу, все ближе и ближе подходил в своей работе к принципам коммунистического воспитания<sup>2</sup>.

Вместе с улучшением материального положения учителя росла его тяга к культуре, к повышению своего политического и общеобразовательного кругозора. Летние каникулы 1923 г. намечено было использовать в максимальной степени в целях проведения широкой кампании по усилению политических и педагогических знаний учительства.

«Чтобы овладеть этой кампанией, — писала в эти дни «Правда», — и провести ее наиболее плодотворно, необходимо привлечь внимание всех партийных организаций к проведению этой кампании. Идею руководства работой по политической переподготовке должны взять на себя партийные организации». В мае 1923 г. на губернские курсы в Ростове н/Д. прибыла тысяча учителей. Курсы распадалась на три цикла: политический, общеобразовательный, сельскохозяйственный.

Общее число часов политического цикла — 40. Программа включала в себя: исторический материализм, историю партии в связи с историей революционного движения в России, I, II, III Интернационалы, советское строительство.

Программа общеобразовательного цикла содержала: вопросы теории и практики трудовой школы, основы истории культуры, новейшую литературу, графические искусства, гигиену в связи с анатомией и физиологией, психологию детского возраста, детское право.

Цикл сельскохозяйственный включал в себя ботанику, как введение к ознакомлению с садоводством, огородничеством и полеводством;

<sup>1</sup> «Правда», № 63, 22 марта 1923 г. «Наш конкурс».

<sup>2</sup> «Еженедельник Наркомпроса», № 4—5 (33—34), 30 июня 1923 г., «От жюри конкурса».

<sup>3</sup> «Правда», № 89, 24 апреля 1923 г. К летней кампании по политической переподготовке», стр. 1.

зоологию, как введение к ознакомлению с животноводством и птицеводством; элементы физики и химии; геологию и географию<sup>1</sup>.

Следующая выдержка из дневника учительницы убедительно рисует, как изменилась обстановка на фронте просвещения к лету 1923 г., как материально окрепли органы народного образования и выросли бодрость и оптимизм школьных работников:

«По привычке голодных годов, — рассказывает учительница, — заготавливались сумочки, сушились сухарики, набиралась с собой разная снедь; с наивностью засидевшихся в глуши, полагали, что Ростов все тот же, что и в голодные годы. И с великим изумлением узнавали в Отделе Народного Образования, что мешочки и сумочки придется оставить — отдел и союз будут кормить и поить, и еще суточные будут давать во все время пребывания на курсах. Помолодели, ожили потемневшие в заботах и лишениях лица. Радостному оживлению не было конца»<sup>2</sup>.

«И началась работа... Хлынул откуда-то приток новых сил, сил доселе неведомых, скрытых под спудом.

Шесть часов в душной аудитории, потом наскоро обед и с 6 часов вечера до 10 часов у себя в общежитии, групповые работы, самостоятельная проработка лекций под руководством своего же брата, более искусственного в политике.

А живая интересная беседа, спор на тему дня, не умолкает далеко и за 12 часов ночи»<sup>3</sup>.

Летом 1923 г. МОНО организовал учительские курсы при совпартшколах. Несмотря на то, что цикл общеобразовательных дисциплин и методических занятий занимал в программе курсов значительное место, учительство видело в этих курсах, прежде всего, средство повышения своей общественно-политической сознательности.

Важность организации курсов именно при совпартшколах вытекала из необходимости усилить влияние партийных организаций на широкие массы учителей. Курсы при совпартшколах приобретали в глазах учительства определенный общественный и политический смысл и значение, престиж курсов еще больше поднялся, и они привлекли к себе особенное внимание. До 30% учителей Московской губернии было охвачено летом 1923 г. курсами переподготовки. Более половины всех курсантов составляли молодые школьные работники со стажем от 1 до 5 лет.

Характерны отзывы учителей о работе курсов, данные ими в специально проведенной в конце курсов анонимной анкете.

Одна курсантка Хамовнического района писала: «Политическая грамота дала ключ к пониманию всей общественной жизни, а для общего развития получила очень много ценного. Доклады РКСМ пробудили во мне большой интерес к работе среди молодежи. Стенную газету обязательно буду выпускать у себя в школе». Другая пишет: «Особенно заинтересовалась историческим материализмом, потому, что он как бы снял завесу с глаз и научил разбираться и правильно понимать общественные явления»<sup>4</sup>.

Через Новгородские губернские учительские курсы летом 1923 г. прошло 159 человек, через уездные — 988, всего 1 147 работников

<sup>1</sup> „К новой школе“, вып. 2 май 1923, орган ДОНО, Ростов-на-Дону, стр. 6—7.

<sup>2</sup> „Народный учитель“, № 11, 1927. А. Княжева, Через эти годы. Дневник 1920—1925, стр. 103—104.

<sup>3</sup> „К новой школе“, вып. 3, июль 1923 г., стр. 66.

<sup>4</sup> „Вестник просвещения“, № 9. М., 1923, „Что нам дали летние учительские курсы при совпартшколах?“, стр. 5.

просвещения, что составляло 64% всего учительства в губернии и 84% сельского<sup>1</sup>.

В результате курсов нередко были случаи, когда целые группы учителей изъявляли готовность и желание вступить в ряды коммунистической партии. Так было, например, в Валдайском уезде Новгородской губернии. Политический рост учительства со всей силой выявился в активном участии учителей в массовых общественно-политических кампаниях.

В ответ на провокационный ультиматум Керзона (май 1923 г.), в ответ на злодейское убийство тов. Воровского происходили массовые демонстрации протеста по всей нашей стране. Миллионы шагали по улицам наших городов под лозунгами: «Все для мира! Все для возможности труда!»

Учительство приняло горячее участие в этих народных демонстрациях протеста против поджигателей новой войны. Массовые демонстрации учительства состоялись в Москве, Ростове-на-Дону и во многих других городах республики.

Летом 1923 г. сельский учитель принял непосредственное деятельное участие в проведении «недели пропаганды электрификации».

Большую роль учителя в этой важнейшей общественно-политической кампании отметила «Правда»<sup>2</sup>. Наконец, в октябре 1923 г. учитель вместе со своими воспитанниками принял широкое участие в «Празднике урожая», проводимом по инициативе комсомола.

Готовясь к этому празднику, учащиеся мастерили, под руководством учителя, модели сельскохозяйственных машин, составляли агитационные листовки о разведении клевера или об уходе за курами, на основе прочитанных по этим вопросам книжек.

Участие в «Празднике урожая» пробудило в школьниках интерес к научному земледелию. В «Праздник урожая» в школах устраивались агрономические лекции, выставки новейших сельскохозяйственных книг и брошюр, силами комсомольцев и школьников ставились самодеятельные спектакли на актуальные темы из современной деревенской жизни.

«Праздник урожая» имел большое значение для сближения школы и учителя с комсомолом, для поднятия престижа школы в глазах крестьянина.

В рассматриваемый период, наряду с политической переподготовкой, очень серьезно был поставлен вопрос о повышении общеобразовательной и специальной квалификации педагогов.

Указывая на необходимость поднять народного учителя на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не может стоять в буржуазном обществе, В. И. Ленин особо подчеркивал, что к этому положению надо идти путем «систематической, неуклонной, настойчивой работы и над его, учителя, духовным подъемом, и над его всесторонней подготовкой к его действительно-высокому званию...».

Коллегия Главсоцвоса в конце октября 1922 г. принимает ряд важных и конкретных решений о повышении требований к педагогическим кадрам<sup>3</sup>.

В целях содействия повышению специальной квалификации педагогов, решено было организовать губернские педагогические бюро, ведающие учетом и пропагандой методических достижений в пределах

<sup>1</sup> „Просвещение и культура“, № 4—5, Новгород, 1923, стр. 3.

<sup>2</sup> „Правда“, № 136, 21 июня 1923 г., стр. 1.

<sup>3</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 611, л. 55—56.



губернии и являющиеся руководящими педагогическими органами по повышению квалификации учительства<sup>1</sup>.

Наряду с широкой и планомерно проводимой работой по политической и педагогической переподготовке старых учительских кадров, Наркомпрос развивал большую деятельность по подготовке новых учителей.

Все учительские институты и некоторые учительские семинарии в 1918/19 уч. г. были преобразованы в институты народного образования с 4-годовалым сроком обучения. Перед этими институтами была поставлена задача подготовки преподавателей для старшего центра единой трудовой школы. В восстановительный период большинство институтов народного образования преобразуется в практические институты, имевшие своей задачей подготовку учителей для старшего центра семилетней школы.

Учителей начальной школы готовили четырехгодичные педагогические техникумы, возникшие на основе преобразования ранее существовавших трехгодичных педагогических курсов.

Преподавателей школы II ступени готовили в этот период педагогические институты и педагогические факультеты при государственных университетах. В 1923/24 уч. г. в СССР насчитывалось 47 педагогических вузов с количеством учащихся в них около 20 641 чел. В этом году в СССР было 328 педагогических техникумов с количеством учащихся 55 757 чел. Это почти вдвое превышало число учительских семинарий в 1917 г. и почти втрое число учащихся в них.

Условия работы в школе становились все более благоприятными. Вместе с ростом политической активности и сознательности учителя, вместе с повышением его педагогической квалификации рос авторитет учителя у трудового народа. Теперь уже редко можно было встретить в официальных бумагах, или услышать на собраниях обидное слово «шкраб» (школьный работник), все сильнее и горделивее звучали слова «народный учитель».

В еще более широких масштабах развернулась политическая и педагогическая переподготовка учительства в 1924—1925 гг.

Огромное значение для развертывания работы по политической и педагогической переподготовке учительства имело постановление ЦК РКП(б) от 4 марта 1924 г. «О работе среди сельского учительства». В нем не только были определены задачи переподготовки учительства, но и указаны содержание и формы этой работы:

«В интересах дальнейшего культурно-политического сближения сельского учительства с советской властью и расширения и углубления его общественно-культурной работы в деревне партийные организации должны оказывать усиленную поддержку работе отделов народного образования и союза по переподготовке.

Обязанностью партийных организаций должно быть всемерное снабжение курсов и кружков по переподготовке лекторами и руководителями-коммунистами.

В основу работы этих курсов и кружков должно быть положено изучение новых программ и нового учебника низшей школы, советской конституции, основного земельного законодательства, основ кооперативного строительства и основных начал политграмоты, подготавливающих учителей к общественно-политической работе в деревне»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 611, л. 59.

<sup>2</sup> Директивы ВКП(б) и постановления советского правительства о народном образовании за 1917—1947 гг. Изд. АПН, ч. II, стр. 179.

В летнюю кампанию переподготовки (1924 г.) предстояло вплотную подойти к вопросу о том, как с осени вести работу по новой программе ГУСа в условиях массовой школы. Этот вопрос изучался на губернских и уездных курсах, на районных и волостных конференциях. Квалифицированные лекторы из центра оказывали всюду помощь и осуществляли методическое руководство работой периферийных курсов переподготовки.

В учебных планах курсов переподготовки видное место занимал цикл общественно-политических занятий, куда входили: Основы ленинизма, Конституция СССР, История РКП(б).

Педагогическо-методический цикл отражал в себе наиболее насущные вопросы школьной практики: комплексность и предметность, комплексы и навыки.

Особенно большое значение придавалось обоснованию содержания программ ГУСа, их революционных принципов и идей.

С курсантами проводились разнообразные практические занятия (в лабораториях, во время экскурсий), которые должны были подготовить учителя к такой работе в своей школе.

За лето 1924 г. в РСФСР было организовано около 360 губернских, областных и уездных курсов, охвативших 27 тыс. учителей.

Характерно, что на большинстве курсов, наряду с командированными курсантами, было много добровольцев, явившихся порой из самых глухих мест, живших на свои скудные средства. На тамбовских уездных курсах на 118 курсантов было 38 вольнослушателей. Провинциальная печать отмечает, что очень многие учителя являлись на курсы за несколько десятков верст, часто пешком. Все эти факты красноречиво говорят об огромной тяге массового учителя к самообразованию, к повышению своей квалификации, говорят о стремлении учительства понять смысл и значение новых программ, разрешить возникшие в практике противоречия и трудности.

В газете «Труд» (г. Клинцы) мы читаем: «Хлынула в школу новая волна учительства с серьезным сознанием огромной ответственности за ту работу, которую возложила на них и в школе и среди крестьян советская власть»<sup>1</sup>.

Новые грандиозные задачи социалистического строительства, которые встали перед советской страной в конце восстановительного периода, повысили требования к школе в смысле придания всей учебно-воспитательной работе четкой коммунистической направленности.

Характерно, что наиболее сознательные и активные учащиеся настойчиво заявляли о своем желании учиться по-новому, овладевать знаниями для того, чтобы перестраивать жизнь на революционных началах.

Приветствуя открытие курсов переподготовки учителей в г. Краснодаре в августе 1924 г., одна пионерка от имени всех своих юных друзей выразила желание, чтобы учителя «...объясняли в школе, как мир построен, как человек дошел до теперешней культуры, науки и техники, как появились бедные и богатые, как цари египетские на костях человеческих пирамиды строили, как духовенство во имя Христа и Магомета и огнем, и мечом, и водкой народы истребляло, как бог-капитал и сейчас на трупах живых людей себе дворцы строит.

<sup>1</sup> «Народный учитель», № 9, 1924, «По провинциальной печати» (обзор), стр. 74—75.

Расскажите нам в школе, — обращались пионеры к учителям, — долго ли так будет, и *что надо делать*, чтобы так не было, вот что нас интересует и что нам надо»<sup>1</sup> (курсив наш. — З. Р.)

Передовые учителя прилагали немало сил и энергии, чтобы ответить на эти запросы учащихся. Именно поэтому они жадно тянулись к тем новым педагогическим методам и идеям, которые действительно служили делу социалистической перестройки школы. Они настойчиво стремились преодолеть трудности новых методов работы, внести в школу свежую, бодрую струю жизни. Во всем этом значительную роль играли курсы переподготовки, которые вселяли в учителей веру в свои силы, удваивали их энергию, развивали их инициативу в борьбе за новую школу.

---

<sup>1</sup> „Вожатый“, 1924, № 7, стр. 23.

---

## Глава VI

### ВОПРОСЫ ПОЛИТЕХНИЗАЦИИ И ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

#### В поисках путей соединения обучения с производительным трудом

К 1921 г. отвергнуто было представление о школе, как о детской трудовой коммуне, построенной на принципе самообслуживания, представление, явившееся, с одной стороны, как протест против абсолютного вербализма старой школы, с другой стороны, как стремление при налаживании трудовых процессов идти по линии наименьшего сопротивления.

Не следует, конечно, забывать и того обстоятельства, что самообслуживание было порождено еще и тяжелыми материальными условиями, в которых приходилось работать школе.

В конце 1921 г. на Всероссийском съезде губоно Луначарский резко осудил существовавшую тогда практику самообслуживания.

«Самообслуживание,— говорил он,— дошло в школах до того, что дети подчас превращались в маленьких каторжников.

Помню, как я был раз в показательной школе Наркомпроса, сейчас она действительно стала показательной школой, но тогда, когда я спросил детишек, как они учились, они ответили: «Мы не учились. До того ли нам было? Нужно было отопиться, нужно было посмотреть за водопроводом, нужно было сходить за продовольствием. Словом, жили муравьиной жизнью...»<sup>1</sup>.

Теперь во многих школах самообслуживание стали ограничивать приобретением санитарно-гигиенических навыков (наблюдение силами детей за чистотой и правильным режимом учебного труда), стали серьезно следить за тем, насколько виды самообслуживания соответствуют правильному физическому развитию детей.

Существенной ошибкой в осуществлении принципов трудовой школы было стремление поставить во главу угла ремесленничество, последнее же приводило к тому, что вместо содействия подготовке будущих творцов, техников-инженеров, организаторов новых форм жизни и коллективного труда, школа брала неверную установку на подготовку, в лучшем случае, цехового мастера мануфактурного периода.

В рассматриваемый период все тверже и определеннее стала подчеркиваться мысль о недопустимости отрыва общего образования от политехнического, о том, что последнее является составной частью содержания образования в советской школе.

«Идеал человека для марксиста,— говорил Луначарский,— есть человек труда *во всеоружии знания своего века*, объединяющего в себе вполне обученного рабочего и вместе с тем хозяина жизни»<sup>2</sup> (курсив наш. — З. Р.).

<sup>1</sup> Всероссийский съезд губоно (стенографический отчет). 1921, 22—29 сентября, стр. 11.

<sup>2</sup> Цитировано по журн. „Работник просвещения“, 1921, № 2—9, стр. 16.

Некоторым педагогам казалось, что вернее и проще всего решить всю проблему политехнического образования путем введения в программы школы специальных технико-экономических дисциплин, при сочетании их с детальным изучением основных видов производства. При этом понятие «политехническое образование» целиком и полностью отождествлялось с понятием общего образования. Эту ошибочную точку зрения полнее всего выразил П. Блонский в статье «Что же такое политехническое образование и в чем подход к нему?»<sup>1</sup>.

П. Блонский утверждал, что политехническое образование есть настоящее общее образование в высокотехнически развитом обществе, в котором не может быть иного общего образования, кроме политехнического.

Исходя из своих «левых», прожектерских взглядов на школу, П. Блонский не считал возможным использовать систематическое изучение основ наук в деле политехнического образования, в силу схоластичности и отвлеченности школьных учебных предметов, и предлагал ввести следующие «резюмирующие», заключительные курсы:

1. Машиноведение и начатки механики;
2. Электротехника и электрификация, введение в современную технику;
3. Технологическая химия.

Эти предметы должны были быть введены «вместе с солидным реформированным курсом математики». Ради этих предметов, по мнению Блонского, могли бы потесниться многие из остальных.

В последние три года школы II ступени каждый подросток, согласно планам П. Блонского, должен был пройти три основных производства: металлическое, химическое и текстильное, хотя бы при двух-трехчасовых занятиях в неделю.

По утопическому проекту Блонского будущая школа должна была представлять собой индустриально-техническое учебное заведение, базирующееся на педагогах-техниках и пользующееся особыми специальными учебниками по практической механике и машиноведению, электрификации и электротехнике, экономической политике, математике для техников и статистиков, различным основным производствам и рациональному земледелию.

Несмотря на все эти широкие планы решения проблемы политехнического образования, Блонский должен был признать, что «политехническое образование сейчас есть таинственная синяя птица».

Важно отметить, что уже в рассматриваемый период было обращено внимание на существующий в практике школ резкий разрыв между бытовым трудом, занятиями в мастерских и школьной учебой. В 1922 г. педагогический коллектив I опытной станции направил свои усилия к более систематическому и организованному проведению в школах трудового обучения.

Стремясь преодолеть разрыв между трудовыми занятиями и школьной учебой, С. Т. Шацкий и его сотрудники предложили учителям строить работу по трудовому обучению по специально выработанной схеме, связывая труд детей с умственной, физической и эстетической сторонами их жизни, путем бесед, экскурсий, работ по родному языку, математике, истории культуры, рисованию, лепке и т. д.<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> «Социальное воспитание», 1921, № 1—2.

<sup>2</sup> По материалам Научного архива АПН, ф. 1, ед. хр. 96, л. 7.

Серьезные попытки осуществить связь теории с практикой, соединение производительного труда с обучением, предпринимались в школах 2-й опытно-показательной станции (Шатурской).

В положении об учебных мастерских 2-й опытной станции говорилось, что «мастерские не преследуют цели, чтобы дать законченную квалификацию по тому или иному ремеслу, а представляют из себя лабораторию, дающую элементарное ознакомление и навык с основными приемами ремесел, с целью, чтобы ученик младшего возраста не раньше десяти лет, при изготовлении того или иного прибора, модели, геометрической фигуры и т. п., мог бы наглядно осмыслить проходимый им предмет, ученики же старшего возраста и подростки могли бы получить такую элементарную подготовку, которая бы им дала возможность поступить на практику в окружающее производство»<sup>1</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Хотя в рассматриваемый период проблема соединения обучения с производительным трудом решалась в основном путем введения преподавания труда, как особого предмета, или как приложение его к тем или иным разделам учебного предмета, практику школ в этом направлении следует оценивать как один из важных этапов перехода к более правильным формам политехнической подготовки, когда весь общественно-производительный труд учащихся подчиняется учебно-воспитательным целям школы.

Ценной стороной решения проблемы политехнизма в рассматриваемый период являлось и то, что поставлен был в порядок дня вопрос об органической связи общего образования с политехническим, сделаны были первые, пусть робкие, шаги к соединению производительного труда с обучением, отвергнута была практика самообслуживания.

В 1923 г. Н. К. Крупская дала следующее определение политехнического обучения:

«Политехнизм вовсе не есть многоремесленность. Политехнизм имеет целью изучение современной техники в целом, главных ее достижений, ее основ, изучение взаимоотношений между различными отраслями производства, изучение тенденций развития современной техники, выяснение того, куда идет это развитие»<sup>2</sup>.

В рассматриваемый период, стремясь к более детальному изучению основ современной техники, многие школы становятся на путь прочной и длительной связи с определенным производством в близлежащем районе. Школа, находящаяся в районе текстильного производства, ставит своей задачей изучение основ этого производства и его технической базы, школа, находящаяся вблизи металлургического завода, изучает основы металлургии и т. д.

В тех случаях, когда эта работа школы проводилась на основе соединения обучения с производительным трудом, при подчинении последнего учебно-воспитательным целям, она приводила к положительным результатам.

По-новому разрешалась проблема синтеза науки и труда. Теперь уже школа не ставила своей задачей, как это бывало в предыдущий период, всю образовательную работу построить на трудовых процессах в мастерских, все сгруппировать вокруг этого центра. Такая задача, как показал опыт предшествующих лет, не могла быть выполнена без ненужных натяжек и искусственных построений.

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 814, л. 50.

<sup>2</sup> Н. К. Крупская, Общее и профессиональное образование, „На путях к новой школе“, № 7—8, 1923.

В одном из школьных отчетов рассматриваемого периода читаем: «В настоящее время можно говорить лишь об эпизодическом и частичном совпадении программ мастерских и предметов»<sup>1</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Поскольку основная задача заключалась теперь в ознакомлении с основами и техникой современного производства, в программу работ школы все шире входят экскурсии в ближайшие мастерские крупного значения, на фабрики, заводы, технические выставки.

Так оформлялась методика «индустриальных экскурсий», о значении которых говорил В. И. Ленин в своих знаменитых заметках на тезисы Н. К. Крупской.

### Постановка вопроса о введении в школу «организации труда»

Широко обсуждался в 1923 г. вопрос о введении в курс школы «организации труда» как такого учебного предмета, который в значительной мере мог содействовать разрешению общей проблемы политехнического образования. «Организация труда», как учебный предмет, имел не только педагогическое, но и важное политическое значение.

В неоконченной статье-рецензии «Ложка дегтя в бочке меда» В. И. Ленин, разбирая достоинства и недостатки книги О. А. Ерманского «Научная организация труда и система Тэйлора», указывал на необходимость изучения организации труда в профессиональных школах и во всех школах II ступени.

«Научиться работать, — писал Ленин, — это теперь главная, действительно общенародная задача Советской Республики»<sup>2</sup>.

В революционный период переустройства общественной жизни особенно остро чувствовалась нужда в воспитании организаторов новой жизни и нового общества.

Выдвигалась также задача преодоления контраста между организаторами и исполнителями: каждый член социалистического общества должен был быть способен к организационной руководящей деятельности.

На страницах педагогической прессы в это время обсуждались содержание и направленность курса «организации труда» в школе 2-й ступени<sup>3</sup>.

Постановка вопроса о введении «организации труда» в курсе общеобразовательной школы, несомненно, была положительным фактом.

Во-первых, это была серьезная попытка дать конкретный и деловой ответ на указания В. И. Ленина, на запрос современности.

Во-вторых, выдвижение вопросов организации труда углубляло и уточняло целый ряд сторон общей проблемы политехнизма.

Постановка вопроса о введении в курс школы «организации труда» правильно связывалась с задачами укрепления порядка и организованности во всей школьной работе, с задачей борьбы против стихийности и бесплановости в педагогическом процессе.

### Проблема школы с сельскохозяйственным уклоном

XII съезд партии (апрель 1923 г.) в своей резолюции «О работе РКП в деревне» обратил внимание партийных организаций на необходимость улучшения и развития дела сельскохозяйственного образования,

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 7, д. 142, л. 27.

<sup>2</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXVII, стр. 302.

<sup>3</sup> «Организация труда, как учебный предмет в школе II ступени». «На путях к новой школе», № 1 (4), 1923.

подбора учащихся и массового распространения сельскохозяйственных знаний.

Еще раньше, X съезд Советов, в своем решении по вопросам народного образования, обязал Наркомпрос приступить к созданию школы с сельскохозяйственным уклоном.

Партия и правительство, принимая все меры к решительному подъему сельского хозяйства в нашей стране, как базы для общего подъема и прогресса всей народнохозяйственной жизни Советского государства, придавали, в разрешении всех этих задач, исключительное значение созданию школы с сельскохозяйственным уклоном.

Выступая на конференции по вопросам школы с сельскохозяйственным уклоном (февраль 1923 г.), Н. К. Крупская подчеркивала: «Создание такой сельскохозяйственной школы по типу фабзавуча — неотложная задача. Необходимо во всей широте поставить вопрос о распространении сельскохозяйственных знаний через школу и о поднятии знаний учителя по агрономии»<sup>1</sup>.

Сами условия работы в деревенской школе побуждали учителя заняться агрономической деятельностью. Деревня испытывала острый недостаток агробработников, и учитель, который был на селе важнейшей культурной силой, ближе всего связанной с крестьянской массой, часто с успехом возмещал нехватку агрономов. К тому же агрономическая работа сельского учителя закономерно вытекала из основной особенности советской школы как школы трудовой, а программы ГУСа специально ориентировали школу на установление связи с трудящимися города и деревни и на необходимость черпать материал из условий местной трудовой деятельности людей.

Конференция по вопросам школы с сельскохозяйственным уклоном, определяя задачи такой школы, записала в своей резолюции:

«Общеобразовательная школа I и II ступени с сельскохозяйственным уклоном не должна давать профессионального сельскохозяйственного образования. Она должна возбудить интерес к сельскохозяйственной работе, возбудить к ней тягу, помочь осознать ее значение и дать учащимся понятие о трудовых процессах, связанных с землей, в соответствии с возрастными особенностями детей»<sup>2</sup>.

Однако педагогическая мысль рассматриваемого периода не пришла к твердому и согласованному мнению по вопросу о задачах и содержании работы школы с сельскохозяйственным уклоном, хотя этот вопрос был одним из острых дискуссионных вопросов в педагогике того времени.

Приступив к организации деревенской школы с сельскохозяйственным уклоном, Н. И. Попова и ее сотрудники (2-я опытная школа МОНО) считали, что в пяти младших классах I ступени должна быть только закладываемая естественно-научная основа представлений ребенка о мире.

«На этой ступени детской жизни много наблюдений, — писала Н. И. Попова, — творческой их переработки, много иллюстративных работ, но участие детей в хозяйственной работе невелико»<sup>3</sup>.

Школа старается привлечь детей этого возраста к уходу за животными, к работам на огороде, в оранжерее, но в очень ограниченном размере, поскольку эти занятия могут дать материал для теоретиче-

<sup>1</sup> Конференция по вопросам школы с сельскохозяйственным уклоном (12—13 февраля 1923 г.), ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 451, л. 1.

<sup>2</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 457, л. 3.

<sup>3</sup> Н. И. Попова, О школе с сельскохозяйственным уклоном.



ской работы в школе. Однако VI и VII классы Н. И. Попова и ее сотрудники представляли себе «как специально сельскохозяйственные классы с общеобразовательной прослойкой».

Были и такие педагоги, которые, говоря о школе с сельскохозяйственным уклоном, еще меньше отводили места трудовым сельскохозяйственным процессам и считали более правильным говорить не о сельскохозяйственном уклоне, а о школе в сельскохозяйственной обстановке, где основное место занимает *изучение* сельскохозяйственного труда, а не трудовые процессы<sup>1</sup>.

В такой трактовке идея школы с сельскохозяйственным уклоном омертвлялась и теряла актуальность, школа с сельскохозяйственным уклоном сбивалась на путь формализма и словесно-схоластической учебы.

Другие педагоги, защищая идею школы для деревни с сельскохозяйственным уклоном, считали основным ее признаком *краеведческий принцип*, изучение окружающей деревенской жизни с естественно-научной, социально-экономической и бытовой стороны, в процессе которого дети будут приобретать и формальные знания. Что же касается трудовых сельскохозяйственных процессов, то сторонники этой точки зрения предлагали отвести для них место только в старшем отделении<sup>2</sup>.

Остро протекала борьба с педагогами-естественниками, стоявшими на позициях «чистой науки», по вопросу об увязке естествознания с сельским хозяйством. Необходимость связи преподавания естествознания с агрономией, настоятельно диктуемая самой жизнью, интересами государства, категорически была отвергнута в резолюции I Всероссийского съезда по естественно-историческому образованию (август 1923 г.). Резолюцию по этому вопросу отредактировал и протазил, с помощью некоторых реакционно настроенных педагогов, А. Пинкевич, впоследствии разоблаченный как враг народа.

Между тем, практика изобиловала примерами успешной трудовой деятельности школ с сельскохозяйственным уклоном.

Так, Морозово-Донецкая школа-коммуна, наряду с разными полевыми и огородными культурами, организовала бахчи, на которых собрано было арбузов гораздо больше, чем на всех бахчах, вместе взятых, в соседнем селе в 250 дворов.

Эта интенсификация хозяйства имела громадное общеобразовательное значение. Дети конкретно знакомились в процессе самостоятельного практического труда со свойствами почвы, с ее строением, орошением, значением атмосферных осадков, с их использованием. Много школ с сельскохозяйственным уклоном имелось в Вятской губернии. Эти школы еще при земстве были наделены значительными земельными участками, а после революции многие из них превратились в опорные опытные станции по сельскому хозяйству, как, например, Знаменский школьный городок. Здесь обработка земли велась исключительно машинным способом.

После того, как в 1921 г., в губернии погибли яровые посевы, а школы, перебороновывавшие земли, получили хороший урожай, крестьяне стали проявлять особенно живой интерес к работе школ, которые все больше и больше стали играть роль опытных станций по сельскому хозяйству.

<sup>1</sup> А. Сапожников, «К вопросу о сельскохозяйственном уклоне в массовой школе I ступени. „На путях к новой школе“, № 3(6), 1923.

<sup>2</sup> П. Блонский, Доклад о школе с сельскохозяйственным уклоном. „На путях к новой школе“, № 1, 1922.

Крестьяне на конкретном примере убедились в преимуществах крупного механизированного хозяйства, основанного на коллективном организованном труде. Учащиеся ряда школ Вятской губернии провели также большую общественно-полезную работу, обработав земельные участки, принадлежащие семьям погибших красноармейцев<sup>1</sup>.

Передовые школы с сельскохозяйственным уклоном, действительно, представляли собой своеобразные культурно-технические центры в деревне, способствовавшие повышению общей культуры местного крестьянства и в особенности агрикультуры.

Школы с сельскохозяйственным уклоном вели пропаганду за передовые формы и методы организации сельскохозяйственного производства, на новых социалистических принципах. Силами учащихся Хотьковской школы (под Москвой) была оборудована электростанция, проведена электрификация соседних изб, крестьяне постоянно обращались в школу за советами по вопросам сельского хозяйства, семеноводства, интересовались улучшенными сортами, культурами, которых у них не было. Авторитет школы был чрезвычайно высок и крестьяне помогали учителю всем, чем только могли.

Передовые педагоги успешно использовали Всероссийскую сельскохозяйственную выставку (1923 г.) в работе своих школ.

Выставка стала смотром и встречей всех сил, занятых делом распространения сельскохозяйственного образования. Выставка была одновременно и незаменимым центром наглядных пособий, и лекторием, и замечательной экскурсионной базой, и съездом, на котором все энтузиасты школы с сельскохозяйственным уклоном могли обменяться опытом и подвести некоторые итоги. Массовое распространение получили в рассматриваемый период *сельскохозяйственные кружки* при школах, которые становились активными органами агропропаганды в деревне.

Но сельскохозяйственные кружки имели и политехническое значение, так как они содействовали овладению школьниками основами агрономии.

Если принять во внимание всю ту огромную сумму наблюдений, какие проделывал ребенок при уходе за растением в течение целого лета, при тщательном прослеживании всех фаз его жизни с записыванием их в учетную карточку, все те беседы с учителем, которые возникали в процессе работы, то станет ясным, что перед нами большая исследовательская деятельность ребенка.

Мы имеем множество свидетельств творческого характера этой работы детей в сельскохозяйственных кружках.

О большом значении сельскохозяйственных кружков для установления связи школы с жизнью, теории с практикой говорит нижеследующий пример.

В окрестностях Носовки Нежинского округа к лету 1923 г. первоначальный сельскохозяйственный кружок разросся в союз кружков из восьми отдельных организаций, устроил большую осеннюю выставку, на которой перебивало до 1500 посетителей — настолько силен был интерес окрестных жителей к работе кружков. Выставка состояла из экспонатов по животноводству, полеводству, садоводству, огородничеству. Местная сельскохозяйственная опытная станция получила

<sup>1</sup> Все фактические данные приведены по материалам ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 457, л. 9.

возможность через эти кружки проводить в жизнь свои мероприятия по поднятию агрокультуры местного земледелия.

Крестьяне высоко ценили работу кружков, их воспитывающее и образовательное влияние, сами записывали своих детей в кружки и с еще большим уважением относились к школе и учителю<sup>1</sup>.

### Недостатки в работе школ с сельскохозяйственным уклоном

Практика выявила вместе с тем ряд серьезных недочетов в построении школы с сельскохозяйственным уклоном. Прежде всего, в работе школ утилитарные цели часто преобладали над педагогическими. Наблюдался разрыв между знаниями по естественным наукам, особенно по биологии, и практическими работами по сельскому хозяйству. Очень часто школьное естествознание сводилось к сельскохозяйственной рецептуре, выхолащивалось ценное теоретическое содержание этого предмета, имеющего громадное значение для развития материалистического мировоззрения учащихся.

В результате неправильной постановки преподавания естествознания в ряде мест вопросы, возникающие у детей в процессе сельскохозяйственных работ, не получали должного научного освещения.

Бывали случаи, когда школы с сельскохозяйственным уклоном, недооценив значение общеобразовательной подготовки сбивались на путь узкой профессионализации.

Вопросы школы с сельскохозяйственным уклоном и в следующем периоде продолжали оставаться актуальными вопросами школьного строительства.

Перед молодой советской педагогикой и передовыми учителями-практиками стояла задача осуществить указания партии и правительства о создании школы с сельскохозяйственным уклоном, ликвидировав имеющиеся в этом трудном деле недостатки, широко распространив опыт лучших школ.

### Вопросы политехнизации и трудового обучения в связи с программами ГУСа

Центр тяжести в политехнической школе, в отличие от профессиональной, должен лежать, как правильно отмечали составители программ ГУСа, в осмысливании трудовых процессов, в развитии умения связывать воедино теорию и практику, умения понимать взаимозависимость известных явлений, тогда как в профессиональной школе центр тяжести переносится на вооружение учащихся трудовыми навыками. Исходя из этих установок, программы ГУСа давали следующую трактовку роли и значения трудовых процессов:

«Задача школы — прежде всего помочь детям отыскать доступную им общественно-ценную работу, возможность полезного участия в ней и организовать их для наиболее продуктивного ее выполнения. Дети активно наблюдают и изучают определенный вид общественно-полезного труда, выясняют его естественно-научные и технические предпосылки и социально-экономические формы и условия, методически упражняются и тренируются в нем в порядке специальных занятий

<sup>1</sup> „На путях к новой школе“, № 1, 1925, Игнатъев „Кусочек новой школы“, стр. 25—28.

с тем, чтобы в ближайшее по возможности время быть в состоянии принимать серьезное участие в этом «всамделишнем» труде взрослых»<sup>1</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Специальные программы по труду разработаны не были. Труд как самостоятельный учебный предмет не включался в программы ГУСа. Предполагалось, что в процессе работы, в процессе изучения трудовой деятельности и участия в ней, дети попутно получают знания и навыки по труду, необходимые для будущей деятельности. Программы ГУСа ставили и разрешали вопросы политехнизации и трудового обучения в тесной связи с общественно-полезной работой школы.

Авторы программ ГУСа с самого начала связь школы с социалистическим строительством понимали, как непосредственное участие школы в разрешении насущных практических задач, стоящих перед советским строительством в районе, обслуживаемом школой, как выполнение школой конкретных «заданий» и «дел».

И, действительно, школа мостит мосты, исправляет дороги, ставит верстовые столбы с дощечками и надписями, борется с самогоном.

Школьники секретарствуют на сходе, и это поднимает чувство их личного достоинства. Школа дает научно-обоснованные предсказания погоды и борется с малярией. Школа устраивает детский сад, организует уголок матери, площадки для малышей, школьные кооперативы, сельскохозяйственные кружки, все это уже было подходом к настоящей коммунистической переподготовке масс, где есть и агитация, и пропаганда «показом», и привлечение новых работников, и практический закал их. Школа работает по землеустройству, электрификации деревни, согласуя и увязывая свою работу со всеми местными общественно-политическими организациями, используя все живые силы деревни.

Одним из образцов организации общественно-полезной, общественно-необходимой работы в этом плане являлась колония «Бодрая жизнь», существовавшая в б. Калужской губернии еще с 1911 г., организованная С. Т. Шацким.

Колония «Бодрая жизнь», как и все школы, входившие в Первую опытную станцию Наркомпроса, делала зеленые насаждения, боролась за гигиену и санитарию в деревне, разводила опытные сады, огороды и поля, ликвидировала неграмотность, помогала бедняцким хозяйствам, пропагандировала ранний сев, ставила спектакли, радиофицировала деревню, проводила подписку на газеты.

В этом отношении школа, работающая по программам ГУСа, осуществляла завет В. И. Ленина: «Только в труде вместе с рабочими и крестьянами можно стать настоящими коммунистами».

В процессе общественно-полезной работы школа приобретала опыт связи обучения с практикой, опыт привлечения практического материала в учебную работу, становилась своеобразным центром культурно-просветительной деятельности в своем районе.

Организуя общественно-полезную работу детей, советская школа выполняла бессмертные указания В. И. Ленина, данные им на III съезде комсомола.

«Мы не верили бы учению, воспитанию и образованию, — говорил Владимир Ильич, — если бы оно было загнано только в школу и оторвано от бурной жизни»<sup>2</sup>.

И дальше Владимир Ильич говорил о том, что надо все задачи учения ставить так, чтобы каждый день в любой деревне, в любом городе

<sup>1</sup> Программы ГУСа, 1924, стр. 53.

<sup>2</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXX, стр. 413.

молодежь решала практически ту или иную задачу общего труда, пускай самую маленькую, пускай самую простую. «Молодежь, — говорил Владимир Ильич, — должна вести дело так, чтобы отдавать свою работу, свои силы на общее дело. Вот в этом состоит коммунистическое воспитание. Только в такой работе превращается молодой человек или девушка в настоящего коммуниста»<sup>1</sup>.

В том случае, когда процесс общественно-полезного и производительного труда был подчинен учебно-воспитательным задачам школы, заметно улучшалось качество имеющихся уже у школьников знаний в той или другой области науки. Представления становились более конкретными, понятия более четкими, поскольку ученик сталкивался с соответствующими предметами, процессами, явлениями общественной жизни.

Наблюдательность — столь важное в труде и обороне качество, — находила себе в общественно-полезной работе богатую пищу.

В общественно-полезном труде школьник должен был очень часто разрешать определенные задачи, технические или организационные. Ему здесь представлялось больше самостоятельности, чем в учебной работе. Самые условия общественно-производительного труда принуждали к этому.

Следовательно, этот труд содействовал также развитию мышления. Широкая возможность выбрать ту или иную полезную для общества работу способствовала развитию общественной инициативы детей.

Наконец, общественно-полезный труд воспитывал в детях уважение к труду других, к продуктам их труда, к социалистической собственности, дисциплинировал и организовывал ребенка.

Наряду со всеми этими положительными чертами в практике общественно-полезной работы школы рассматриваемого периода, проявилось узкое, деляческое, поверхностное решение вопроса о связи школы с социалистическим строительством.

Придавалось слишком большое значение хозяйственной стороне общественно-полезной деятельности школьников и явно недооценивалось педагогическое значение этой деятельности.

Уже в это время имелся в практике общественно-полезной работы зародыш вредного левацкого лозунга: «школа — цех завода».

Большим завоеванием в рассматриваемый период были политехнические установки школ ФЗУ, ШКМ и ФЗС.

Партия придавала огромное значение школе ФЗУ. В резолюции XII съезда РКП(б) «О работе РКСМ» было записано:

«Первостепенное значение не только для РКСМ, но и для всей партии и советской власти, при настоящих перспективах развития промышленности, приобретают всемерное развитие и укрепление школ фабрично-заводского ученичества.

Подготавливая квалифицированного и классово-сознательного рабочего, они выполняют важнейшую роль в деле восполнения рядов передового промышленного пролетариата. Съезд считает поэтому необходимым всемерную поддержку и возможное расширение сети школ фабзавуча, неразрывно связанных с производством, усиление в них воспитательной и прежде всего политической работы, а также улучшение материального состояния этих школ»<sup>2</sup>.

Идея школы-семилетки при производстве была выдвинута, как известно, комсомолом на основе того, что, как значилось в решении

<sup>1</sup> В. И. Ленин. Соч., т. XXX, стр. 415.

<sup>2</sup> „Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения“, 1930, стр. 67.

VI съезда РЛКСМ, «существующий тип детских учреждений соцвоста не удовлетворяет потребностям рабочего класса, ибо строится не на производственной базе и не связывает жизнь и работу детей с жизнью и работой пролетариата».

Перед ФЗС, которая вначале была названа школой до-заводского труда (ДЗТ), были поставлены следующие задачи:

«Дать детям:

а) основные навыки производительного труда, отнюдь не допуская профессионализации;

б) достаточное обще-культурное и обще-политическое развитие, позволяющее ребенку разбираться в окружающей жизни;

в) воспитать общественного работника с развитыми потребностями работать и бороться за интересы пролетариата».

ФЗС мыслилась как школа, строящая свою воспитательную и учебную работу на основе участия детей в общественной жизни и производительном труде. Для этого она должна была удовлетворять двум основным требованиям:

1) Наличие вблизи школы какого-либо крупного предприятия (завода, фабрики, мастерских), которое могло бы стать производственной базой школы.

2) Труд — центральная тема изучения и участия детей в жизни народа.

Отмеченная выше установка ФЗС на общественно-производительный труд как на основу всей школьной работы говорила об имевшей место в работе этой школы недооценке умственного образования — основы наук, имевшей место в работе этой школы.

Однако школа ФЗС, как и ШКМ, сыграла в рассматриваемый период положительную роль в разрешении проблемы политехнизации и развитии трудового обучения, так как, оставаясь массовой школой, она в то же время становилась основным звеном, мерилем в области трудового обучения, своеобразной лабораторией опыта практической постановки труда в школе.

В тех условиях, когда не могло быть речи о создании достаточной материальной базы для постановки трудового обучения во всех школах, выделение такого основного звена, которому уделялось особое внимание с тем, чтобы по этому звену равнялись другие школы, было правильным решением вопроса.

Проблема политехнизма в рассматриваемый период была поставлена в порядок дня; целый ряд сторон этой большой и сложной проблемы, в основном, разрешался положительно (были сделаны первые шаги к соединению теории с практикой в школьном обучении); но в целом разрешение этой проблемы оказалось не под силу школе и педагогике тех лет.

Помимо сложных материальных условий, в которых все еще находилась массовая школа, слабо обеспечивалось основное и первое условие для успешного осуществления задач политехнического образования — овладение основами наук.

Без хорошего усвоения основ естествознания, физики, химии, математики нельзя было изучать основы производства, основы современной индустрии.

Программы ГУСа, выдвигая на первый план комплексы, — метод овладения знаниями, — осложняли борьбу учителя за основы наук, а это в свою очередь придавало разрешению проблемы политехнизма формальный характер.

Однако в рассматриваемый период были сделаны доступные шаги к политехническому образованию, на необходимость которых еще в 1920 г. указывал В. И. Ленин: посещение предприятий и ознакомление с их работой, организация детских технических станций сельскохозяйственных кружков, устройство пришкольных музеев с промышленными и сельскохозяйственными экспонатами, широкое применение при изучении естествознания, физики и химии, экскурсий, лабораторных работ, практических занятий.

Все эти виды политехнического образования помогали усвоению теоретических основ процесса производства и овладению практическими навыками обращения с инструментами и приборами.

---

## Глава VII

### ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЕ

#### Основные задачи и пути общественно-политического воспитания в школе

Накануне перехода молодого Советского государства на мирную работу по восстановлению народного хозяйства, когда задачи коммунистического воспитания приобретали особую остроту и актуальность, В. И. Ленин выступил с исторической речью на III съезде Комсомола (2 октября 1920 г.). Владимир Ильич указал в своей речи на то главное, над чем предстояло работать молодежи и завтра, и послезавтра, и через многие десятилетия. Отныне вся жизнь, учеба и труд советской молодежи должны были быть посвящены одной великой цели — борьбе за коммунизм.

Речь В. И. Ленина на III съезде РКСМ явилась важнейшим программным документом большевистской партии по коммунистическому воспитанию молодежи, по строительству новой, советской школы.

Несколько позже, в конце 1920 г. в заметках на тезисы Н. К. Крупской «О политехническом воспитании» В. И. Ленин, определяя важнейшие задачи школы второй ступени, особо подчеркнул, что эта школа должна не только дать своим учащимся широкое общее образование и политехнический кругозор, но и выпустить их коммунистами.

В резолюции «О работе РКСМ» XII съезд партии, отмечая основные задачи коммунистического воспитания подрастающего поколения, указывал: «Чрезвычайно важно в целях революционного воспитания молодежи знакомить ее с классово-борьбой и противоречиями в капиталистическом обществе, считаясь с тем, что нынешнее поколение рабочего юношества начало свою сознательную жизнь уже в условиях советского быта и мало знакомо с обстановкой капитализма; вместе с тем, важно направить воспитание молодежи в духе международной солидарности, усиления информации о международном рабочем движении и т. д.»<sup>1</sup>.

Историческое значение задач по коммунистическому воспитанию новых поколений рабочего класса было подчеркнуто с особой силой в резолюции XIII съезда РКП(б) — май 1924 г. — «О работе среди молодежи»:

«Вопрос о том, — было записано в этой резолюции, — победит ли социалистическая экономика, или культурное превосходство и навыки квалифицированных функционеров капиталистического общества (интеллигенции со старыми взглядами торговцев, частных капиталистов и т. д.), заставят нас последовательно отступать и внутренне перерождаться, — этот вопрос будет решен в значительной мере в зависимости от того, удастся ли пролетарскому государству в достаточной мере расширить круг кадрового коммунистического состава и обеспечить

<sup>1</sup> „ВКП(б) в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК“, ч. 1, 1941, стр. 523.



в прогрессивно возрастающей мере коммунистическую переделку подрастающих поколений. Поэтому вопрос о молодежи имеет поистине громадное значение»<sup>1</sup>.

Исходя из мудрых ленинских указаний и директив большевистской партии, советские педагоги определяли основные задачи и пути общественно-политического воспитания в школе.

В эти годы А. В. Луначарский писал, что подобно тому как в области народного хозяйства, экономики и политики большевистская партия отнюдь не думает сделать какой-либо политической уступки буржуазии и ее прихвостням — меньшевикам, эсерам и кадетам, точно так же «в области народного образования этим господам, или всякого рода политически неразобравшимся обывателям не будет дано возможности строить свое мещанское просвещение рядом с нашим коммунистическим»<sup>2</sup>.

Но как раз в области общественно-политического воспитания имелись в это время немало серьезных недостатков. Господствовал вредный предрассудок, что общественно-политическое воспитание в школе — дело обществоведа. Обществоведение, изолированно стоящее в школе от других предметов, в отдельных случаях принимало схоластический характер и не выполняло своей воспитывающей роли. Довольно частым было явление, когда преподавание многих предметов велось в духе старой школы.

Основные задачи и пути политического воспитания в школе были намечены в рассматриваемый период Н. К. Крупской в ее докладе «О политической работе среди учащихся», сделанном на I Всероссийском съезде губернских школьных инструкторов 4—10 мая 1921 г.<sup>3</sup>

Главнейшие положения доклада сводились к следующему:

1) Школа не может быть аполитичной, она должна полно и всесторонне отражать советское строительство и органически заполняться коммунистическим содержанием.

2) Политическая работа не может вестись искусственным книжным образом, а должна базироваться на принципе живого фактического участия школьников в общественно-политической жизни и постепенно углубляться, освещаться и осмысливаться теорией научного социализма.

3) При разборе с учащимися фактов современной борьбы и строительства, необходимо использовать рассказы рабочих, крестьян, красноармейцев и партийных работников как очевидцев и участников политической истории.

4) Особое внимание при развитии политического сознания учащихся следует обращать на воспитание социальных чувств и навыков коллективной работы.

Последовательно проводя линию партии в политическом воспитании школьников, осуществляя воспитание в духе коммунизма, передовые учителя вместе с тем боролись против натаскивания и голого агитаторства, которые имели место в этом большом и важном деле.

Учителя руководствовались ценными указаниями Н. К. Крупской, наметившей в известной статье «Общественное воспитание» (1922 г.)

<sup>1</sup> „ВКП(б) в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК“, ч. I, 1941 стр. 610.

<sup>2</sup> А. В. Луначарский, Воспитание и новая экономическая политика. Сб. „Проблемы народного образования“, 1923, стр. 206.

<sup>3</sup> „Социальное воспитание“, 1921, № 1—2.

ряд основных задач, которые должен был в первую очередь разрешить учитель.

Н. К. Крупская указывала на необходимость расширить рамки общественных переживаний детей, сблизить школу с «взаправдашной общественной жизнью».

Важное значение, — писала Н. К. Крупская, — имеет «...организованное общение школьной молодежи с рабочей и крестьянской молодежью вообще. С этой точки зрения особо важное значение имеет организация в школах ячеек КСМ».

Надо, — говорила Крупская, — чтобы «...школа была связана не только с жизнью молодежи, но и с жизнью взрослых в первую очередь с жизнью рабочего класса»<sup>1</sup>.

Правильно поставленное политическое воспитание должно было помочь детям не только сознательно отнестись к явлениям общественной жизни, но и научить их активно строить эту жизнь на новой революционной основе.

### Новое отношение детей к школе

Революция коренным образом изменила взгляд детей на школу и на учителя. Даже в трудные годы, когда страна совершала крутой поворот к нэпу, строящаяся и растущая, несмотря на все трудности, школа оказывала сильное идейно-политическое воздействие на учащуюся молодежь, развивая в ней дух солидарности, коллективизма, прививая ей высокие и благородные мысли о жизненном призвании.

С теплотой и чувством глубокой привязанности, чего никогда не могло быть в отношении старой школы, оценивали юноши и девушки влияние на них советской школы. Это с достаточной убедительностью проявлялось в ответах на анкетные вопросы, которые тогда широко практиковались для выяснения настроения школьников.

Здесь небезинтересно будет сослаться на статью «К вопросу о том, что представляет из себя современная молодежь», помещенную в журн. «На путях к новой школе»<sup>2</sup>.

Говоря о школьниках, среди которых проводилось анкетное обследование, автор пишет, что они «глядят вперед, верят в будущее, в свои силы и сознательно готовят себя к трудовой жизни».

С большим душевным подъемом говорили юноши и девушки о школе.

«Страстно люблю школу, — пишет один мальчик. — Сейчас школа — самое дорогое для меня на свете».

Они горячо рассказывают о том, что дала им советская школа: «Здесь сосредоточивались все мои интересы. Я чувствовала, что развертываюсь. В первый раз в жизни я познала, что я *нужна другим*. Я вносила маленькую лепту в создание школы. Мне хотелось работать и отдать все силы школе. Здесь научилась я *жить для других, не думая о себе*» (курсив мой. — З. Р.).

Укрепить и развить дальше формирующиеся у учащихся в новой школе качества коллективизма, сознание общественного долга, коммунистическое отношение к труду, любовь к Родине — вот что должно было стать одной из важнейших задач воспитания детей.

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, О воспитании и обучении. Учпедгиз, 1946, стр. 84—85.

<sup>2</sup> „На путях к новой школе“, 1922, № 3, стр. 109—119.

## Роль комсомола и пионерской организации в общественно-политическом воспитании школьников

В деле политического воспитания советских школьников в рассматриваемый период большое значение приобретает деятельность комсомола и пионерской организации.

Отмечая важную роль Комсомола в подготовке нового поколения строителей социализма, XII съезд партии указывал: «Вся работа среди молодежи в условиях настоящего относительно мирного развития должна быть построена так, чтобы новое подрастающее поколение в своих организациях получало не только культурную выучку, но и революционный закал»<sup>1</sup>.

Серьезное значение придавала партия работе РКСМ по строительству новой социалистической школы. Об этом имелись специальные указания в резолюции XIII съезда РКП(б) «О работе среди молодежи».

Комсомол успешно осуществлял директивы партии. Неизменно в отчетах школ отмечалось, что наличие сильной и активно работающей ячейки РКСМ поднимало уровень общего развития учащихся, повышало их политическую сознательность, укрепляло их организованность и дисциплину. Комсомольцы вели антирелигиозную пропаганду, устраивали научные диспуты, беседы, которые укрепляли и развивали материалистическое мировоззрение учащихся.

В отчете школы им. Радищева (Москва) за 1921/22 уч. г. читаем: «Политическое воспитание в школе ведется под руководством коммунистической ячейки. Под ближайшим влиянием коммунистической ячейки находится комсомол, насчитывающий в своем составе до 60 членов.

Еженедельно, по средам, происходят открытые собрания коммунистической ячейки и комсомола, посещаемые беспартийными товарищами как взрослыми, так и детьми. На собраниях делаются доклады — обзоры международной и внутренней жизни и пр. Ячейка комсомола школы связана с ячейками соседних фабрик и заводов, представители которых посещают школьные собрания»<sup>2</sup>.

По инициативе комсомольцев каждая группа школы с IV по IX класс носила имя в честь великих пролетарских вождей — Маркса, Энгельса, Ленина или известного революционера — Карла Либкнехта и др., изучала их жизнь и борьбу за счастье трудящихся, отмечала юбилейные даты, связанные с их именами, и делала сообщения по другим группам<sup>3</sup>.

Это мероприятие имело огромное воспитывающее влияние на учащихся, — каждая группа боролась за честь называться именем великого революционера.

Под непосредственным руководством комсомола работала пионерская организация. Ей принадлежала значительная роль в деле общественно-политического воспитания школьников, хотя пионерское движение в рассматриваемый период делало лишь первые шаги.

С переходом к нэпу, когда классовая борьба на идеологическом фронте приняла новые острые формы, перед партией и комсомолом встал во весь рост вопрос об усилении коммунистического воспитания детей и подростков и о создании детских организаций, через которые можно было бы осуществить это воспитание.

<sup>1</sup> ВКП(б) в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК, ч. I, 1941, стр. 23.

<sup>2</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 7, д. 90, л. 5.

<sup>3</sup> Там же, д. 142, л. 33—34.

В 1921 г. на II Всероссийской конференции комсомола решено было создать коммунистическую детскую организацию юных пионеров под руководством комсомола. Организации юных пионеров вначале было присвоено имя Спартака.

Непосредственной предшественницей юных пионеров следует считать возникшую после победы Октября организацию ЮКОВ (юных коммунистов). В 1920 г. на Украине возникла довольно большая организация «Юнтрудармия», проводившая трудовые субботники в пользу школ, детдомов и т. п., и вместе с тем большую политико-воспитательную работу. Эта организация также была тесно связана с комсомолом, выделившим из своей среды политруков.

При создании организации юных пионеров ЦК РКСМ считал, что «это движение явится одной из новых форм классовой пролетарской борьбы за сохранение и предохранение своих рядов от разлагающего мелкобуржуазного влияния и воспитания в рабочих резервах классового самосознания»<sup>1</sup>.

С первых же дней движение юных пионеров приобретает массовый характер. Созванная в Москве в январе 1922 г. первая губернская конференция юных пионеров насчитывала 500 детей, но уже к октябрю того же года в Москве и Московской губернии насчитывалось 6 000 детей, объединенных в отряды юных пионеров.

Пионерское движение вводило детей в самую гущу общественных явлений, концентрировало их внимание на жизни и борьбе революционного пролетариата в прошлом и настоящем, органически соединяло их с трудом и борьбой рабочих масс.

«Пионерское движение, — писала Н. К. Крупская, — имеет громадное значение. Оно захватывает ребят в том возрасте, когда только еще складывается человек, развивает общественные инстинкты ребят, помогает выработке у них общественных навыков, выработке общественного сознания. Оно ставит перед ребятами великую цель, ту цель, которая выдвинута переживаемой эпохой, за которую борется рабочий класс всего мира.

Цель эта — освобождение трудящихся, организация нового строя, где бы не было разделения на классы, не было бы никакого угнетения, эксплуатации, и все люди жили бы полной счастливой жизнью.

Эта цель такова, что может ярким светом осветить жизнь подрастающего поколения, наполнить ее глубоким содержанием, необычайно богатыми переживаниями»<sup>2</sup>.

Фактически первый этап организованного пионерского движения в нашей стране начался с V съезда РКСМ (октябрь 1922 г.), на котором было разработано и утверждено «Положение о работе пионерорганизаций».

В решении V съезда РКСМ было записано, что «в основу пролетарского детского движения должна быть положена длительная игра детей, опирающаяся на особенности детского возраста, воздействующая на чувства детей, и втягивание детей в общественную жизнь, в борьбу и строительство рабочего класса, в особенности в их наиболее яркие моменты и явления»<sup>3</sup>.

Как показал дальнейший опыт пионердвижения, V съезд РКСМ, правильно определяя подчиненность игры основному содержанию дет-

<sup>1</sup> Письмо ЦК РКСМ. Научный архив АПН, ф. 6, оп. 1, ед. хр. 1, л. 11.

<sup>2</sup> Н. К. Крупская, Поменьше барабанного боя. Сб. «О воспитании и обучении», Учпедгиз, 1946, стр. 91.

<sup>3</sup> «Комсомол и детское движение», 1925, стр. 23.

ского движения, уделил, однако, игре слишком большое место, считая ее основой методики детского движения.

Очень важным было указание V съезда комсомола о том, что содержанием работы пионеров должны быть наиболее яркие эпизоды революционной борьбы и борьбы человека с природой, проникнутые одной общей идеей объединения трудящегося человечества, освобождения его от гнета природы и буржуазной эксплуатации, идеей строительства нового общества. Каждый юный участник детского движения должен был чувствовать себя пионером этого нового общества.

Конкретное содержание и методы работы юных пионеров, согласно решения V съезда РКСМ, строились по следующему плану:

1) Каждый пионерский отряд избирает себе жизненный идеал — идеал борца за интересы трудящихся;

2) для развития спаянности пионеров, культивируется святость знамени, честь звена и т. д.

3) Для того чтобы пионер проникся целями движения, устанавливается ряд моральных обязательств (законы юного пионера, торжественные обещания).

Первое обещание, которое давал юный пионер, вступая в организацию, гласило: «Буду верен рабочему классу». Второе — «Буду помогать своим товарищам». Это обязательство, естественно, вытекало из классового положения пионера, оно выражало собой пролетарскую этику.

Важная идейная установка в отношении учебных занятий была заключена в следующем законе юных пионеров: «Пионеры стремятся всегда и везде получать знания, чтобы употребить их на пользу трудящихся». В пионерской жизни установился ряд обычаев: «Пионер не курит», «Пионер моется тщательно и чистит зубы», «Пионер точен и аккуратен», «Пионер сидит прямо, не горбясь», «Пионер не держит руки в карманах, ибо пионер, держащий руки в карманах, не всегда готов».

Все эти обычаи имели большое организующее и дисциплинирующее значение, они были направлены на привитие детям необходимых гигиенических навыков, создавали у детей определенную физическую бодрость, свежесть и готовность к труду и учебе.

Серьезное внимание пионерские отряды уделяли постановке физического воспитания детей, широко организована была работа в различных мастерских (столярной, переплетной, сапожной и др.). Пионеры знакомились с телеграфной азбукой Морзе, с приемами первой медицинской помощи, решали занимательные задачи на находчивость и сообразительность, устраивали подвижные игры, издавали газеты и журналы, пели задорные и веселые песни.

Красочный и увлекательный быт пионеров полон был здоровой детской фантастики, смеха и поэзии. Он был согрет чувством настоящего товарищества и дружбы.

Летние лагеря — счастливая и радостная пора пионерской жизни. Пионеры жили в походных палатках, наблюдали и изучали природу, приобретали важные практические навыки (измерение расстояний, знакомство с понятием о масштабе, топографические работы, занятия метеорологического характера и т. д.).

С целью создания стимула к усвоению все усложняющейся суммы знаний и навыков, в пионерорганизации применялась (до лета 1923 г.) система испытания на разряды.

Например, пионеры на основе изученных материалов должны были организовывать занятия, беседы у костра, инсценировки по биографиям вождей народно-освободительных движений, по рассказам и повестям о героических эпизодах борьбы Красной Армии в годы интервенции и

гражданской войны, по описаниям путешествий великих исследователей полярных стран и пустынь и т. д.

Система разрядов на практике не оправдала себя и вскоре была отменена ЦК РКСМ.

Наряду со многими достоинствами (конкретность, простота и яркость содержания, последовательность достижений) система разрядов имела целый ряд принципиальных недостатков, подтвердившихся опытом многих пионерских отрядов.

Во-первых, программы разрядов, в большинстве своем, были оторваны от жизни;

во-вторых, разряды трудно было совместить с основными задачами общественно-политического воспитания детей;

в-третьих, разрядная система часто культивировала дух индивидуального соперничества и конкуренции, что противоречило задачам коллективистического воспитания.

Не случайно поэтому на VI съезде комсомола всерьез был поставлен вопрос о методике пионерской работы и о замене системы разрядов иными формами, иной системой. Несмотря на имеющиеся недостатки, связанные с отсутствием достаточного опыта, пионерская организация в изучаемый период сумела добиться не малых успехов в деле воспитания классовой солидарности, посредством укрепления и развертывания связей с трудящимися, с комсомолом, посредством различных организационных форм и атрибутов (единого значка, салюта, галстука и т. д.).

В пионерских отрядах, где правильно и умело была поставлена работа, успешно осуществлялось воспитание характера, прививались детям подлинно большевистские черты: целеустремленность, настойчивость, мужественность, дисциплинированность.

Участвуя в пионерской жизни, дети получали коммунистическую идейную закалку, быстро росла их политическая сознательность, расширялся и обогащался запас их знаний и навыков.

II Всероссийский съезд зав. губсоцвосами (март 1923 г.) вынес резолюцию, в которой детское коммунистическое движение рассматривалось, как важнейшее средство революционизирования школы, наряду с деятельностью передовых педагогов-новаторов.

Эту же мысль не раз высказывала Н. К. Крупская.

«Юные пионеры,—писала Н. К. Крупская,—должны стать горячими помощниками учителя в деле организации новой школы, должны стать закваской для этой школы»<sup>1</sup>.

II Всероссийский съезд Губсоцвосов подчеркнул необходимость увязки воспитательной и образовательной работы в пионерорганизации с программой работы учебно-воспитательных учреждений (школы, детдомов и др.). Одновременно съезд указал на важность решительной борьбы «со всеми буржуазными или беспартийными объединениями детей, до сих пор сохранившимися в республике (скауты, группы при «Маккаби», при союзах крестьянской молодежи, майские союзы и пр.), ибо в них старая буржуазная педагогика пытается воспитывать детей в духе милитаризма, шовинизма, религиозности и мещанской морали»<sup>2</sup>.

Между тем пионерское движение ширилось, крепло идейно, росло количественно, совершенствовало методы и формы своей работы, пре-

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, Детское движение. Сб. «Детское коммунистическое движение и школа». М.—Л., 1924, стр. 33.

<sup>2</sup> Сб. «Детское коммунистическое движение и школа». М.—Л., 1924, стр. 29—30.

вращаясь, действительно, в один из основных двигателей коммунистического воспитания в школе.

К 1 апреля 1923 г. в республике насчитывалось уже 75 тысяч пионеров.

Первые итоги развития пионерского движения и основные его задачи на будущее были сформулированы в резолюции XIII съезда РКП(б) «О работе среди молодежи».

В резолюции было записано: «Новым многообещающим явлением необходимо считать организацию юных пионеров, которая обнаруживает быстрый рост, но охватывает еще весьма ничтожный процент детей, причем главным препятствием роста организации служит отсутствие надлежащего внимания со стороны партии, профессиональных и государственных органов, а также соответствующего количества руководителей и материальных средств.

Общая директива в этой области должна заключаться, во-первых, в том, что сюда должно быть дано гораздо больше сил и средств, чем до сих пор; во-вторых, что в этой области необходимо, вовлекая прежде всего пролетарских детей, в то же время стараться максимально расширять социальный базис организации, обращая особое внимание на деревню. Ни в коем случае нельзя проводить аналогии с пролетарским пионерским движением Запада, где еще рабочий класс не завоевал власти и где перед ним не стоит еще задача переработки всего или почти всего подрастающего человеческого материала.

Что касается организационных форм движения, то партия должна руководить им через РКСМ, который, в свою очередь, должен вести работу в полной согласованности с органами социального воспитания»<sup>1</sup>.

В 1924 г. пионерская организация получила имя Ленина. К этому времени она стала подлинно массовой детской организацией: количество пионеров с 161 000 в 1924 г., к началу 1925 г. выросло до 1 557 575<sup>2</sup>.

С 1924 г. все актуальнее становится вопрос о взаимоотношении детских и юношеских политических организаций со школой, о необходимости координации работы пионерских организаций со школой, о важности контакта между учителем и этими организациями.

Основной формой объединения пионеров в школе был форпост, возглавляемый выборным советом форпоста в составе 3—5 человек.

Важнейшие задачи форпоста в школе были следующие:

1. Привлечение школы к участию в общественно-политической жизни страны.
2. Участие в посильной общественно-полезной работе района.
3. Помощь в налаживании ученического самоуправления в школе.
4. Помощь учительству в строительстве новой школы.

Всю свою работу пионерский форпост проводил по двум основным линиям: по линии школьного совета, куда с правом решающего голоса входил представитель форпоста, и по линии школьной ученической организации. Учитель мог принимать участие в общих собраниях форпоста и на заседаниях его президиума с правом совещательного голоса.

Работа пионеров в школе была многообразна. Они помогали учителю в налаживании учебной работы, горячо откликнулись на те новые методы, которые содействовали действительной перестройке школы,

<sup>1</sup> „ВКП(б) в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК“, ч. 1, 1941, стр. 611.

<sup>2</sup> Материалы Научного архива АПН РСФСР, ф. 6, оп. 1, ед. хр. 1, л. 12.

активно помогали в осуществлении политического, физического, анти-религиозного, интернационального воспитания, в работе учителя с родителями.

Активно участвовали пионеры в организации и проведении революционных праздников в школе. Они выступали с докладами, ставили инсценировки, выпускали стенгазеты, втягивая в эту работу всю массу школьников, создавая в школе боевое революционное настроение. Во всем и всегда пионеры показывали пример организованности и дисциплины.

В своем отчете за 1924—1925 уч. г. Наркомпрос РСФСР констатировал, что «там, где детское движение проникало в школу, оно оказывало громадное влияние на жизнь и работу школы: с ним вместе проникали живая общественность, революционный дух, повышались активность и интерес детей».

В своей разносторонней работе и учебе пионеры не могли обойтись без помощи и опыта педагога. Его помощь нужна была им при организации различных общественно-политических и технических кружков, при проведении общеобразовательных бесед у костра и т. д.

Некоторые учителя, считая, что руководство пионерами принадлежит комсомолу, делали ошибочные выводы о том, что им надо устраниться от пионерского движения. Но передовые педагоги приходили на помощь пионерам часто по собственной инициативе, помогали им организовать живую и красочную работу, укрепляя тем самым связь пионерского отряда со школой, поднимая авторитет учителя в глазах пионеров.

Определяя принципы сотрудничества вожатого и учителя, Н. К. Крупская в своих тезисах по деткомдвижению писала:

«Между учителем и комсомольцем-руководителем должно быть полное сотрудничество. Пионер-руководитель должен участвовать в работе школы, проводя с пионерами беседы в отряде, руководя работой форпоста и участвуя в работе школьного совета. Учитель должен помогать в работе пионерорганизации, участвуя в работе бюро юных пионеров и методической коллегии, посещая отряды и форпосты, помогая им в образовательной, методической и практической работе, внося свои заключения и предложения на совет отряда, форпоста и пр.»<sup>1</sup>.

VI съезд РКСМ своим особым решением одобрил новую систему пионерской работы — *систему этапов*. Система этапов опиралась на требование связать всю работу пионеротрядов с общественно-политической жизнью.

Система этапов представляла собой попытку установить единую организационно-практическую форму работы пионерских отрядов республики.

Согласно системе этапов, год разбивался на шесть периодов пионерской работы:

- 1-й этап (с 7-го ноября по 1-е января),
- 2-й » (с 1-го января по 8—12 марта),
- 3-й » (с 12 марта — 1 мая),
- 4-й » (с 1-го мая по 24 — 30 июня),
- 5-й » (с 30-го июня по 1 — 5 сентября МЮД),
- 6-й » (от МЮД — Международного Юношеского дня по 7 ноября).

Система этапов, когда вся пионерская работа строилась в соответствии с временами года и важнейшими революционными праздниками

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, Деткомдвижение, „Молодая гвардия“, М., 1926, стр. 73.



и политическими кампаниями, имела две стороны: во-первых, изучение исторических революционных событий с политической стороны, во-вторых, осуществление конкретных заданий по организации праздников и по проведению политических кампаний.

Система этапов сыграла в свое время определенную роль в политическом развитии пионеров, коренным образом повернула работу пионерорганизации к насущным вопросам современности, к важнейшим общественно-политическим событиям в жизни советского народа.

Система этапов внесла в жизнь пионерской организации много новых и ярких форм работы (переписка с пионерами зарубежных стран, изучение истории революционной борьбы, истории комсомола, подготовка к праздникам в самых разнообразных формах — детское художественное творчество, разучивание новых песен и т. д.).

Однако система этапов не могла применяться в работе пионерорганизации как постоянная и основная форма ее деятельности.

Повторяющиеся из года в год этапы должны были привести к схематизации всей работы пионерорганизации, к сведению ее к праздничным приготовлениям, а, следовательно, к обеднению политического содержания и к однообразию пионерской жизни.

Этапы на практике должны были привести к нарушению систематичности в проведении воспитательной работы среди пионеров, так как, например, интернациональное воспитание, согласно системе этапов, проводилось, в основном, в период подготовки международной детской недели и МЮДа (4-й и 5-й этапы работы).

Кроме того, система этапов ограничивала общественно-полезную деятельность пионеров, приурочивая и связывая ее лишь с подготовкой к проведению тех или иных праздников или политических кампаний.

С конца 1925 г., когда более или менее отчетливо выявились недостатки системы этапов, пионерская организация переходит на новые методы работы, стараясь построить их на принципе активного и постоянного участия в общественно-политической и трудовой жизни народа: борьба с детской беспризорностью и безнадзорностью, участие в трудовых субботниках, культурно-просветительная работа среди красноармейцев и т. д.

Массовое развитие детского коммунистического движения в рассматриваемый период тормозилось недостаточным количеством подготовленных руководителей, отсутствием прочной материальной базы для работы и слабой разработанностью методических вопросов, связанных с особенностями детского возраста.

Успехи и рост пионерского движения в нашей стране определялись постоянным вниманием и руководством партии, которая на всех основных этапах развития детского коммунистического движения намечала его конкретные задачи и пути.

XIV конференция РКП(б) (апрель 1924 г.) подчеркнула, что следует «признать особенно необходимым в настоящее время проведение мер по ускоренной подготовке значительных кадров руководителей пионерского движения из более подготовленных работников партии и комсомола»<sup>1</sup>.

На XIV съезде ВКП(б) в декабре 1925 г. вопросы пионерского движения снова являются предметом специального обсуждения. Резолюция съезда «О работе комсомола», признавая, что «за последний год пионердвижение стало явлением крупного политического значения», отме-

<sup>1</sup> ВКП(б) в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК», ч. II, 1936, стр. 13—14.

чает ряд серьезных недостатков в работе пионерорганизаций. Прежде всего отмечается увлечение формой, под которой зачастую не кроется воспитательной работы по существу.

«Это,— как указывалось в резолюции,— проявляется в барабаномагии, с одной стороны, и в голом «политизме», с другой стороны.

Такого рода увлечения имеют своей оборотной стороной отсутствие систематической и тактичной работы над ребенком, невнимание к бытовым и другим проблемам, волнующим его, в частности к половой проблеме...»<sup>1</sup>.

Как один из крупных недостатков отмечалась неувязка пионердвижения со школьной работой, в результате чего, как указывалось в резолюции, наблюдалось двоецентрие влияний, иногда противоречащих друг другу, и чрезмерное переутомление, наступающее в результате перегрузки детей.

Самой острой проблемой в пионердвижении была признана проблема подготовки квалифицированного вожатого, грамотного не только политически, но хотя бы элементарно грамотного в медицинском и в педагогическом отношениях.

Решения партии по вопросам пионердвижения представляли собой важнейшую идейно-теоретическую базу для всей работы по коммунистическому воспитанию советской детворы, для дальнейшего подъема и развития педагогической науки.

Последующие годы были временем упорной работы по ликвидации отмеченных и вскрытых партией недостатков в развитии пионерского движения.

### Вопросы школьного самоуправления

Взросшее значение общественно-политического воспитания в школе с каждым днем все острее и настоятельнее требовало конкретного и практического разрешения вопросов детского самоуправления, неразрывно связанных с задачами воспитания коллективизма, сознательной дисциплины и организованности.

Самоуправление в буржуазной школе призвано было служить целям идейного влияния господствующих классов на учащуюся молодежь, оно призвано было «приручать» детей рабочих.

Организуя самоуправление, американские педагоги точно и решительно отвечали на вопрос о его целях: они готовят *образцовых граждан своего государства*.

В государстве имеются различные функции, и для регулярного, легкого хода государственной машины республике нужны различные типы граждан и, прежде всего, работники двух категорий: талантливые умелые *организаторы-руководители* и дисциплинированные, законопослушные *доверители* или *избиратели*. Два классовых типа людей — господствующие и подчиненные. Два психологических типа людей: с резко выраженными рефлексамии действия и с резко выраженными рефлексамии торможения<sup>2</sup>.

Американцы гордились своими результатами. Выученики так называемого «школьного города» являлись вполне подготовленными и хорошо вымуштрованными гражданами своего государства.

<sup>1</sup> ВКП(б) в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК, ч. II, 1936, стр. 80.

<sup>2</sup> Иоганн Гепп, Школьный город, «Просвещение», педагогический сборник, II. 1921, стр. 86—87.

Игра в «правителей», точное копирование государственных способов управления давали привилегированной молодежи опыт, навыки и вкус к управлению в настоящем государстве. Игра в «избирателей», практикуемая в течение нескольких лет, прививала массе школьников «общественную дисциплину», вытравливала «анархические задатки» и создавала кадры «дисциплинированных» и законопослушных граждан.

Самоуправление в советской школе выросло на принципиально иных основах. Об этом можно судить по одному из ранних документов — «Положение об организациях учащихся в школе II ступени» (принято коллегией Наркомпроса 12 июня 1921 г.).

Здесь, прежде всего, говорилось об огромном значении ученических организаций как для успешного строительства новой школы, так и для социалистического воспитания учащихся, для преодоления в их сознании старых навыков и привычек, традиций и предрассудков.

Развивая в учащихся с юных лет навыки общественности, инициативы и умение жить в коллективе и для коллектива, школьное самоуправление призвано было сыграть значительную роль в деле коммунистического воспитания советских детей.

«Положение»<sup>1</sup> на первый план выдвигало задачу воспитания коллективизма и организованности. Формы школьных организаций, рекомендуемые «Положением», были необычайно разнообразны: классный староста, товарищеские суды, хозяйственные и культурно-просветительные комиссии, санитарные комиссии, школьные кооперативы, кассы взаимопомощи и др.

Общее руководство ученическими организациями в школе должно было осуществляться школьно-педагогическим советом через заведующего школой. Вместе с тем «Положение» предупреждало против чрезмерного вмешательства заведующего школой в работу ученических организаций и мелочной опеки над ними. Все остальные педагоги школы могли осуществлять свое руководство ученическими организациями только через посредство школьно-педагогического совета.

Рассмотренное «Положение», явившись одним из первых теоретических документов по организации самоуправления в советской школе, сыграло, несомненно, регулирующую и направляющую роль в практической работе учителей. Оно было шагом вперед по сравнению с установками в этом вопросе «Положения» и «Декларации о единой трудовой школе» (1918 г.).

Во-первых, сделана была попытка дать принципиальное обоснование цели и задач ученических организаций. Попытка эта оказалась робкой, но намеченные пунктирно принципы воспитания коллективизма, общественной инициативы и др. были, конечно, правильными.

Самоуправление в советской школе должно было помочь подготовке активных строителей нового общества, умеющих жить и работать в коллективе, уважающих, следовательно, законы советского общежития и своих товарищей по коллективу. Здесь не должно было быть ни «правителей», ни «доверителей-избирателей», — все должны были приобрести навыки и качества организаторов, умеющих, когда это нужно, и руководить и подчиняться, во имя общественных интересов, во имя коллектива.

В этих установках ценность «Положения» 1921 г.

Однако, перечислив многообразные формы ученических организаций, «Положение» 1921 г. не указало структуру их построения в школе, не определило их взаимосвязь и роль каждой отдельной формы в общей

<sup>1</sup> „Народное просвещение“, 1921, № 83.

системе самоуправления. Между тем практика организации самоуправления в школах отличалась громоздкостью и неопределенностью форм ученических организаций.

«Положение» 1921 г. сделало шаг вперед в ликвидации «анархичности» и стихийности в работе школьного самоуправления, подчеркнув ведущую и направляющую роль заведующего школой, при широкой инициативе и самодеятельности учащихся в своих общественных делах. Но здесь же «Положение» проявило непоследовательность, лишив педагогов непосредственного влияния на ученические организации, передав право педагогического руководства ими школьно-педагогическому совету вообще, а не отдельным учителям.

В рассматриваемый период детское самоуправление еще нередко фетишизировалось, в его руки передавались слишком широкие права и полномочия, которые вели к обезличке роли педагога и заведующего школой. Ученики подчас не плохо справлялись со своими обширными «руководящими» обязанностями, но при этом страдал авторитет педагога, нарушался то и дело нормальный процесс учебной работы.

Ряд примеров из жизни школ этого периода показывает, как самодеятельность учащихся была неудержимым ключом, как развивались в детях ценные качества организаторов и общественных работников. Укажем на опыт школы-коммуны в г. Осе, Пермской губернии<sup>1</sup>.

Во главе школы-коммуны стоял учком, избираемый общим собранием коммунаров и воспитателей из среды воспитанников. Ни одно явление школьной жизни не проходило без внимания и обсуждения учкома.

Каждое воскресенье на общем собрании школы-коммуны учком делал доклады о работе, сделанной за неделю, информировал о постановлениях, вносил на обсуждение собрания те или иные вопросы.

Члены учкома заведывали отделами: управления, просвещения, здравоохранения, хозяйствования, труда, земельного участка. Воспитатели являлись *инструкторами* отделов.

В свою очередь, отделы распадались на подотделы, кружки. Отдел Управления ведал административной стороной жизни школы-коммуны. Отдел просвещения имел в своем составе подотделы: школьный, внешкольный и печати. Подотделы разветвлялись на кружки: политический, художественный, библиотечный, пения, музыкальный, театральный, краеведческий.

Подотдел печати имел в своем составе редакцию журнала, редакцию информатора и «Уголок печати» при музее-выставке. Подотдел печати выпускал рукописный журнал «Голос коммунара» и журнал-информатор «Заря коммунизма», в котором помещались в короткой переработке сведения о последних важнейших политических и местных событиях, освещаемых в отделах: «За границей», «По России», «Местная жизнь».

В «Уголке печати» при музее-выставке собирались всевозможные издания, клише, гравюры, галерея портретов писателей, номер световых газет; систематически составлялся библиографический обзор под общим названием «Новые книги», где в вырезках собирались отзывы о вновь вышедших книгах.

На обязанности земельного отдела школы-коммуны лежала важная задача проведения школьной сельскохозяйственной кампании. Молодые коммунары вместе с воспитателями работали на огородах и в поле. Дети сами наделали грабель, нарубили черенки для кос. Работа кипела, и в результате намеченный план был выполнен. Покоса было отве-

<sup>1</sup> По материалам ЦГАОР, ф. 1575, оп. 9, д. 80, л. 15.

дено 5 десятин, и весь участок был скошен своими силами. Было засеяно и засажено разными культурами 18 десятин.

Воспитание общественников-коллективистов осуществлялось через все формы и виды школьной организации, в их органическом единстве и взаимодействии: в комиссиях и старостатах, в организации вольного времяпрепровождения (клубные занятия), во время сельскохозяйственных работ, в музыкальной, художественной работе, в экскурсиях и т. д.

Воспитание коллективного мышления проходило в беседах по обществоведению на различные злободневные темы, во время чтения газет и т. д.

Подводя итоги работы, одна из провинциальных городских школ, в своем отчете за 1921/1922 уч. г. писала: «В результате за год — громадный рост гражданской сознательности, приобретение основ политической грамотности, а в школьном обиходе — большая сплоченность и развитие чувства товарищества»<sup>1</sup>.

Эпоха восстановления народного хозяйства на новых принципах социалистического строительства, требовала уменья коллективно работать, уменья найти свое место в коллективном труде, уменья организационно охватывать каждую задачу, требовала развития способности к организационному творчеству.

«Школьное самоуправление,—писала Н. К. Крупская,—построенное по советскому типу, может в чрезвычайной мере способствовать развитию навыков учета и контроля, которые в нашу эпоху имеют колоссальное значение, так как расчищают и мостят дорогу к социализму»<sup>2</sup>.

При обсуждении тезисов о самоуправлении в научно-педагогической секции ГУСа особенно горячую дискуссию вызвал вопрос о роли педагога.

Н. К. Крупская в числе основных задач школьного самоуправления указала, во-первых, на необходимость развивать организационные навыки и, во-вторых, культивировать взаимопомощь детей в занятиях и в труде.

По мысли Н. К. Крупской, в разрешении этих задач учителю должна была принадлежать важная роль.

Активно участвовавший в дискуссии, С. Т. Шацкий подчеркнул также значительную роль педагога в организации школьного самоуправления, осудив анархический уклон В. Шульгина, сводившего на-нет значение педагогического руководства<sup>3</sup>.

В начале 1923 г. в журн. «На путях к новой школе»<sup>4</sup> были опубликованы тезисы Научно-педагогической секции ГУСа о самоуправлении в советской школе<sup>4</sup>.

В 4-м тезисе, в качестве подхода к самоуправлению в советской школе, формулируется цель новой школы. Эта цель, согласно тезису, заключается в том, чтобы воспитать полезных членов общества, стойких борцов за идеалы рабочего класса, умелых строителей коммунистического общества. Понятно большое принципиальное значение этого тезиса. Он придавал самоуправлению в советской школе определенную коммунистическую направленность, подчеркивал серьезную роль самоуправления в разрешении основных воспитательных задач, стоящих перед нашей школой. Школьное самоуправление должно было стать

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 814, л. 12.

<sup>2</sup> Н. К. Крупская. Школьное самоуправление. Сб. „На третьем фронте“, ч. I, стр. 41—42.

<sup>3</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 1194, л. 6. Протокол заседания Президиума НПС ГУСа № 33, от 23. II. 1923.

<sup>4</sup> „На путях к новой школе“, № 2, 1923.

сильным орудием воспитания организаторов жизни, инициативных, творческих работников-общественников, строящих жизнь на единственно разумных началах — на социалистических началах.

6-й тезис, обосновывая организующую роль коллективного труда, говорил: «...только в школе, где такой труд является жизненным нервом всей школьной жизни, может широко развиться самоуправление и принять наиболее здоровые и целесообразные формы». Коллективизм — вот стержень школьного самоуправления по идее тезисов ГУСа.

Самоуправление в советской школе, по идее тезисов, должно родиться в результате широкого развития детской самостоятельности и общественной активности. Формы самоуправления должны быть просты, подвижны, и они должны отвечать реально сложившимся в школе общественным интересам и потребностям детского коллектива.

10-й тезис говорил о взаимоотношениях учителя со школьным самоуправлением:

*«Всю работу по самоуправлению ребята должны проделывать совместно с учителем (или коллективом школы), при его помощи и т. д.*

*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»* (курсив наш. — З. Р.).

Как видно из этого тезиса, установка некоторых досужих педагогов, не сумевших окончательно порвать с идеями «свободного воспитания», на полную изоляцию учителя от детского самоуправления, решительно была отвергнута Научно-педагогической секцией ГУСа. Тезис подчеркивает необходимость проводить всю работу по самоуправлению при непосредственном участии учителя, при его помощи и, что особенно важно, тезис считает содействие организации школьного самоуправления на наиболее рациональных началах *обязанностью учителя*, т. е., иными словами, на учителе должна была лежать ответственность за создание продуманных, отвечающих педагогическим требованиям, форм организации самоуправления.

При всем этом тезис верно предупреждал педагога против попыток ограничивать самостоятельность учащихся и подавлять их силой своего авторитета. Здесь требовался верный педагогический такт.

В 13-м тезисе говорится о связи школы с жизнью и об общественной работе, как одной из форм деятельности школьного самоуправления.

Этот заключительный тезис ярко выявлял основную жизненную направленность самоуправления — подготовить школьников к активному и деятельному участию в общественно-трудовой жизни советской страны.

Однако тезисы совершенно умалчивали важнейшую задачу школьного самоуправления — содействие учителю в борьбе за качество учебы, в борьбе за знание. Несмотря на этот серьезный недостаток, тезисы ГУСа открыли новую фазу в развитии школьного самоуправления рассматриваемого периода. Они помогали учителю понять принципиальное отличие самоуправления в советской школе от тех форм самоуправления, которые приняты были буржуазной педагогикой. Тезисы помогали учителю осознать задачу самоуправления в тесной связи с основными целями коммунистического воспитания в советской школе.

Наконец, тезисы укрепляли и повышали роль учителя в общей организации педагогического процесса, усиливали его авторитет, и тем самым, подчеркивали возросшее доверие Советского государства к ши-

роким массам учительства, которые с горячим энтузиазмом работали теперь на поприще строительства социалистической культуры.

Появление тезисов лишней раз свидетельствовало о том большом значении, какое придавалось детскому самоуправлению в деле воспитания организованности и коллективизма у школьников.

Практика лучших учителей была богата яркими фактами успешного осуществления самоуправления на основе широкой инициативы и самодеятельности школьников.

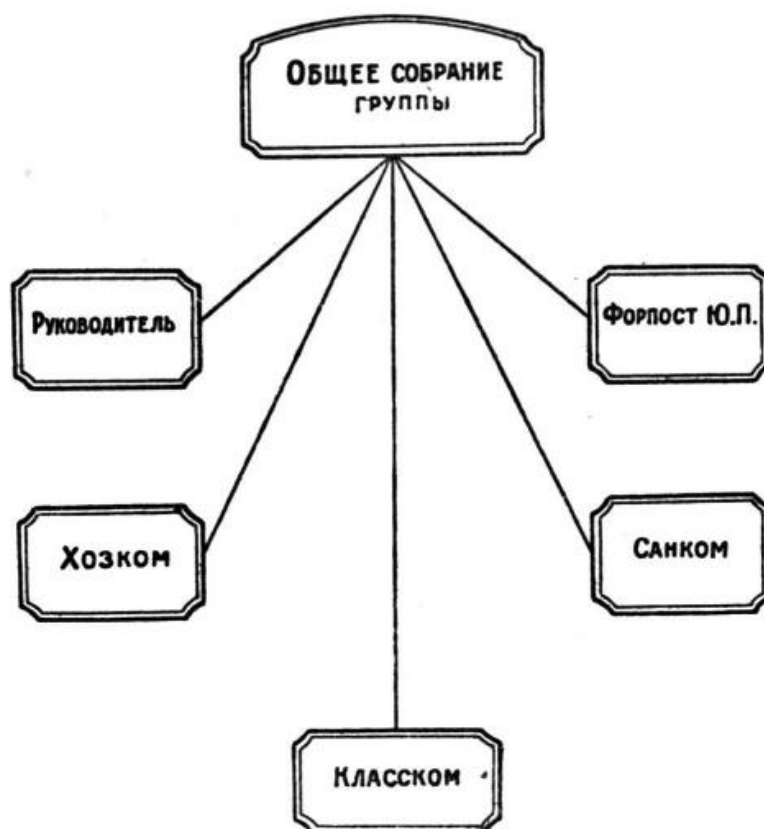


СХЕМА № 3. КЛАССНОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ ВО ВТОРОЙ ГРУППЕ

При подходе к организации самоуправления в школе, учителя исходили из основных задач повышения качества обучения и развития в детях качеств организованности и дисциплинированности.

Осуществляя эти задачи, передовые учителя проявляли тонкую наблюдательность и верный педагогический такт, которые позволяли им безошибочно учитывать интересы и стремления детей, направляя их в правильное русло.

При рассмотрении многих конкретных опытов по организации самоуправления, прежде всего, бросается в глаза характерная для советской школы черта: чаще всего создавались такие формы, в которых учащиеся выступали и действовали не единицами, а коллективно.

Самоуправления, состоящие из старост в группах, из совета старост в школе, имевшие преимущественное распространение в первые годы после революции, в рассматриваемый период уступают место коллективным организациям учащихся. В школах все больше создаются комитеты, комиссии, артели, кружки, звенья и т. д.

Приводим наиболее типичную схему организации самоуправления для младших групп школы I ступени (схема 3). В этой схеме даны организации постоянного типа, избираемые на общих собраниях: класс-

ком, санком и хозком. Кружки, артели и комиссии, создаваемые для выполнения временных, краткосрочных заданий, здесь не приводятся.

Пионеры отдельного представительства в выборных организациях не имеют: они проходят туда на общем собрании учащихся.

В тех школах, которые имели мастерские или огород, эта схема несколько видоизменялась (схема 4)<sup>1</sup>. При усложнении или углублении работы, по мере надобности, создавались новые комиссии. Кроме трех указанных, избиралась культурно-просветительная комиссия (культком).

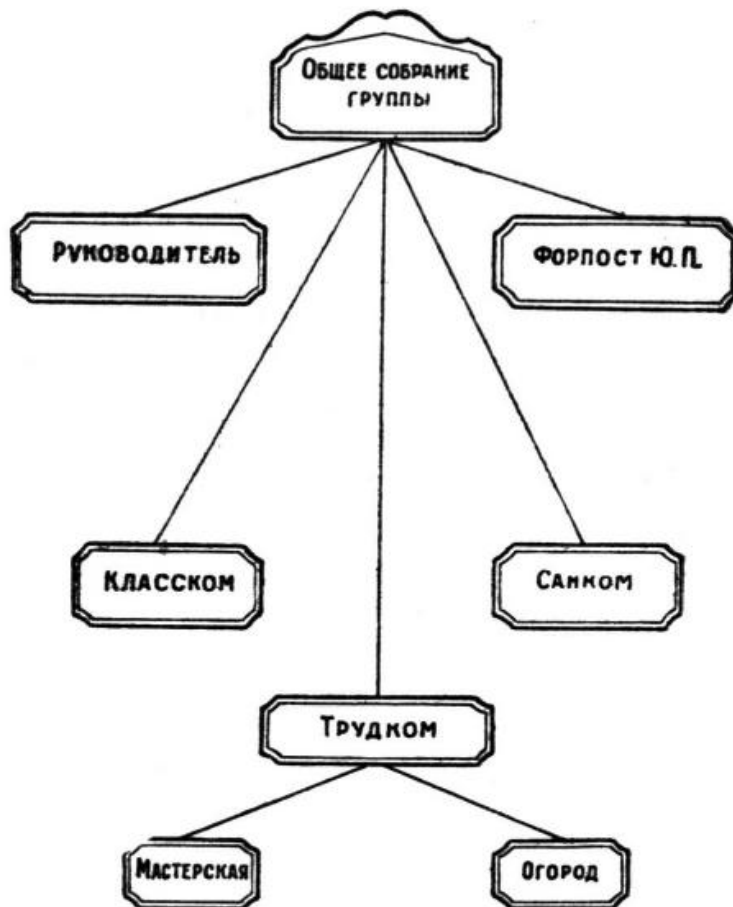


СХЕМА № 4. КЛАССНОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ  
ВО ВТОРОЙ ГРУППЕ

Школьная практика рассматриваемого периода давала не мало фактов чрезмерного нагромождения ученических организаций, что очень часто приводило к печальным результатам, — самоуправление переставало быть мобильным и действенным.

В качестве конкретного примера такого нагромождения можно привести схему, которую дает А. Янковская-Байдина в книге «Два года работы» (1924 г.) (схема 5).

Другим примером громоздкости и бюрократизма в организации самоуправления, уже в школе II ступени, может служить «Конституция» школы III Интернационала в г. Барнауле. «Конституция» эта очень объемиста, распадается на главы, статьи и параграфы, она до крайности официальна, казенна и формальна. Дисциплина, за которую ратует «Конституция» ничего общего не имеет с пролетарской сознательной дисциплиной, во имя которой она, якобы, была создана. Пролетарская дисциплина строится на сознательности, внутреннем убеждении,

<sup>1</sup> Схемы № 3—4 приводятся по книге С. Белоусова «Этапы развития школьного самоуправления», М., 1925.



на спаянности коллектива, а в «Конституции» барнаульской школы все было приурочено к тому, чтобы «тащить и не пущать»<sup>1</sup>.

Несмотря на отмеченные ошибки и недостатки, в рассматриваемый период школьное самоуправление сыграло значительную роль в деле поднятия сознательной дисциплины среди учащихся, в развитии коллективизма и общественной солидарности, в повышении активности и самостоятельности детей.

#### СХЕМА № 5

Наши безработные: Женя, Ира, Наташа. Давид, Ганя, Зоя.

Класском в этой группе имеет целых 13 выборных организаций. В эти выборные организации входит 26 человек. Более или менее отчетливо разграничить обязанности между различными выборными постами очень трудно. Например: 2 регистратора — одна организация, 3 старосты класса — особая организация, а к ним еще отдельные организации — 2 санитары и 2 зав. украшением класса плюс особый зав. классом.



Упорные поиски наиболее целесообразных форм школьного самоуправления, в которых самое близкое участие принимали дети, несомненно, явились положительным фактом в создании дружных ученических коллективов и организаций.

#### Новые формы школьного самоуправления

В тезисах ГУСа о самоуправлении не было указаний на более или менее определенные организационные формы школьного самоуправления. Неудивительно, что вопрос об организационных формах стал

<sup>1</sup> По материалам ЦГАОР, ф. 575, оп. 5, д. 843, л. 9.

предметом горячей дискуссии в среде педагогов-теоретиков и получил самую разноречивую трактовку у практических работников.

В педагогической литературе рассматриваемого периода широко распространено было мнение о ненужности выработки типичной (образцовой) организационной формы школьного самоуправления.

Этой точки зрения, например, придерживался М. И. Зарецкий. Исходя из правильного положения, что форма организации коллектива должна являться результатом жизни этого коллектива, он приходил к такому выводу: «Эта форма не может быть одинаковой для всех школ даже одинакового типа». И дальше: «Она зависит не только от характера школы, но и от контингента учащихся и от тех социальных навыков, какие имеются у них, от тех традиций, какие существуют в данном коллективе»<sup>1</sup>.

В другой статье с характерным подзаголовком «Самовыявление организационных форм» — М. Зарецкий утверждал, что «каждый ученический коллектив должен вырабатывать собственные формы самоуправления путем самовыявления этих форм»<sup>2</sup>.

При организации школьного самоуправления некоторые педагоги сбивались на неправильный путь: в качестве образца для организации школьного самоуправления они брали структуру аппарата местных или центральных советских учреждений<sup>3</sup>.

В одних случаях такой формой организации самоуправления пользовались для того, чтобы она помогала детям усвоить конституцию и работу государственного аппарата. Но такие формы отвлекали детей от их школьной, детской жизни, тормозили естественный ход ее развития.

В других случаях педагоги становились на путь копирования форм государственного устройства потому, что считали этот путь наиболее верным в смысле определенности форм, а в воспитательном отношении наиболее целесообразным.

Но на практике формы государственного устройства оказывались не всегда доступными для понимания младшим школьникам и тем самым сковывали детскую инициативу.

На развитие и рост школьного самоуправления в 1924—1925 гг. оказали большое влияние два факта: переход массовой школы к работе по программам ГУСа и детское коммунистическое движение.

После перехода к работе по программам ГУСа школа не могла оставаться долго без ученического самоуправления, — само содержание работы по этой программе толкало учащихся и школу на организацию детского коллектива.

В течение 1924/25 уч. г. в некоторых массовых школах I ступени создавался новый тип школьного самоуправления, построенный под влиянием пионерской организации и по ее образцу.

Классная группа разбивалась на звенья, приблизительно по 10 человек в звене. Каждое звено в организационном отношении представляло собой самостоятельную единицу. Для выполнения организационной и текущей работы звено выбирало вожатого или старосту звена, культурника, ведущего культпросветработу и санитаря.

Для руководства работой всех звеньев и для выполнения общеклассных работ выборные от звеньев объединялись в соответствующие комиссии: вожатые звеньев составляли совет вожатых, культурники —

<sup>1</sup> М. Зарецкий, Организация коллективной жизни. Харьков, 1925, стр. 48.

<sup>2</sup> Там же, стр. 49.

<sup>3</sup> „На путях к новой школе“, № 3, 1924, ст. „Детский Совнарком“.

культкомиссию, санитары — санкомиссию. Совет вожатых, культком и санком, объединяясь, составляли класском (схема 6).

В других случаях общеклассные и общешкольные работы выполнялись целыми звеньями. В течение определенного времени одно звено

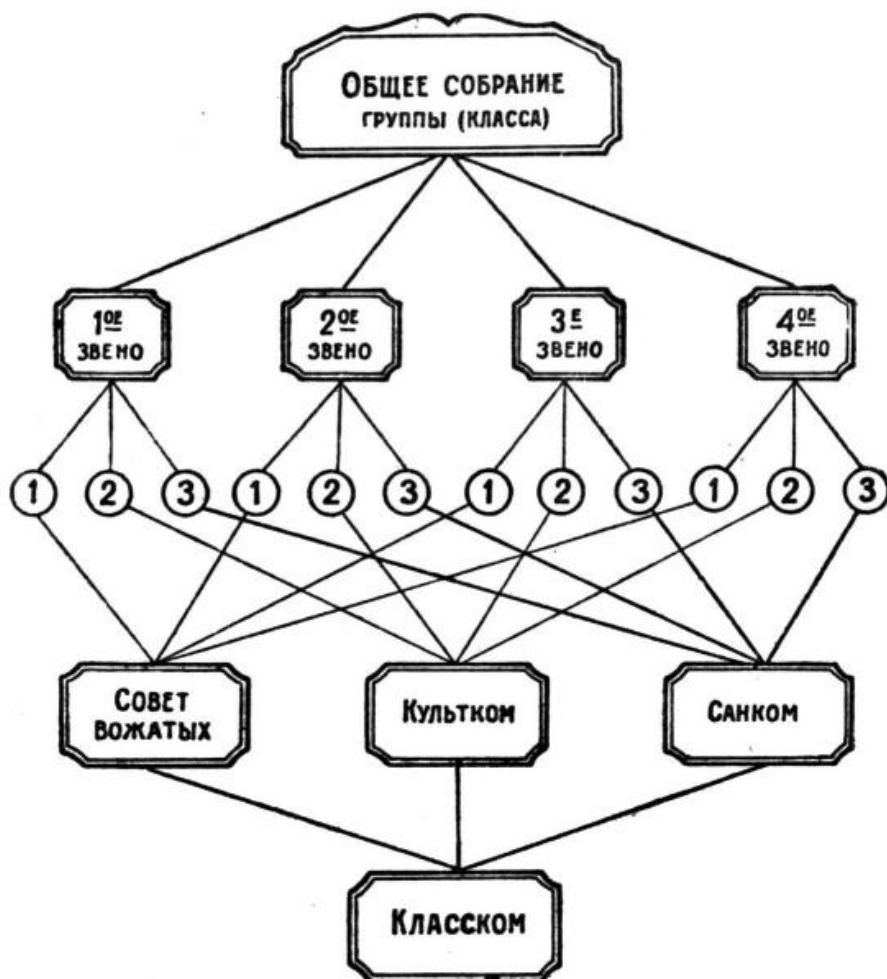


СХЕМА № 6. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ШКОЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ 1924—1925 гг.

вело санитарную работу, другое — культурно-просветительную, третье — организационную и т. д. Затем роли менялись и звенья начинали выполнять другие работы.

Звеньевая система классного самоуправления имела свои преимущества. Выборным общеклассным организациям часто бывало не по силам организовать всех учащихся группы, так как, например, школьники младших классов обладают небольшим объемом внимания и небольшими организационными навыками. Они, понятно, не могут осуществить конкретное руководство коллективом в 40, а то и в 50 детей. Другое дело при звеньевой системе. Ребята звена, состоящего всего из 10 человек, вместе разрабатывают и утверждают план работы, вместе работают и играют. Они сорганизовываются и сплачиваются в компактное ядро, в коллектив. Организация и руководство таким коллективом не превышали возможности младших школьников.

Звеньевая система в известной мере содействовала разрешению вопроса об увязке работы пионерской организации с работой школьного самоуправления.

Неразработанность организационных вопросов школьного самоуправления до некоторой степени восполнялась в этот период тем организующим влиянием, которое начали приносить в школу пионеры через

свои форпосты. Это отразилось и на структурном построении школьного самоуправления (схема № 7).

Форпосты юных пионеров через организованные выступления на общих собраниях учащихся каждого класса и всей школы и через своих представителей в Учкоме, вели воспитательную политическую работу в духе требований деткоморганизации. Стенгазеты, клуб,

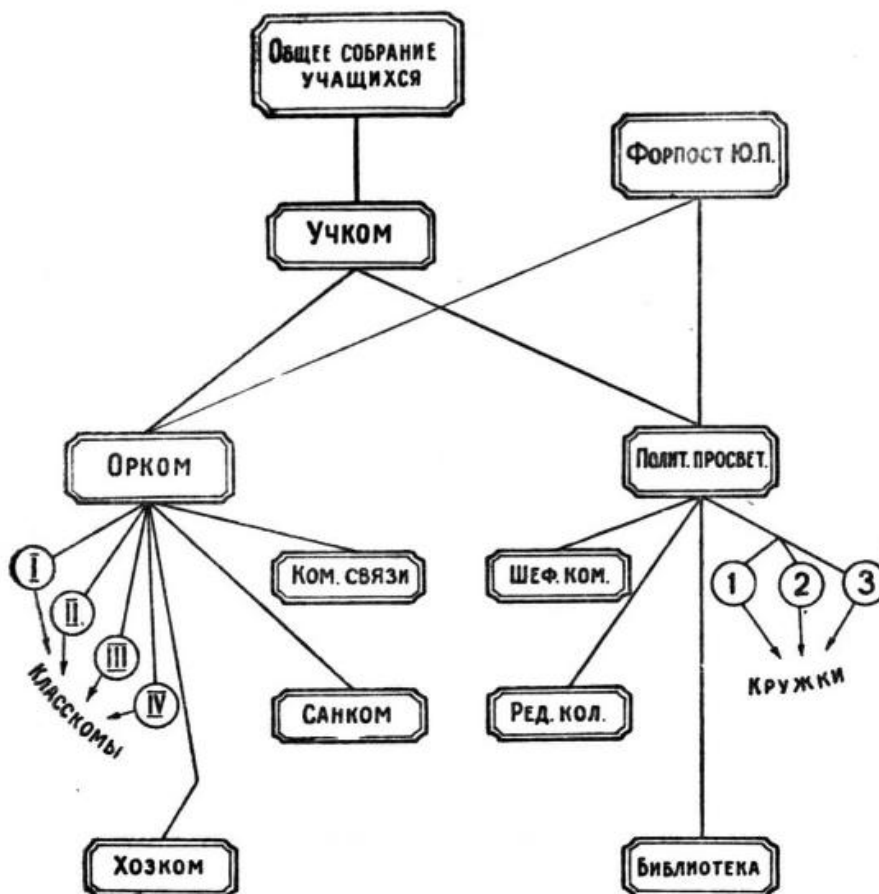


СХЕМА № 7. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ШКОЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В 1924—1925 гг.

библиотека и другие организации общественно-политического характера находились в ведении форпоста юных пионеров. В других случаях форпост брал на себя все дело организации детского самоуправления в школе (схема 8).

Эти два пути разрешения задачи увязки школы с форпостом пионеров были, конечно, неправильны. Они не приводили на практике к положительным результатам, так как создавалось положение, при котором масса школьников — не пионеров противопоставлялась пионерскому форпосту. Пионеры, как бы получали право первой инициативы, а это сковывало самостоятельность остальных учащихся.

В большинстве школ первейшими источниками самоуправления были — умение детей объединяться около всякого полезного дела, маленького или большого, бьющая ключом детская инициатива и самостоятельность, дух коллективизма. Во всем этом была гарантия его живучести.

Успех самоуправления был обеспечен в той школе, где учитель не самоустранился от общественной жизни детей, где не оставляя учащихся совершенно беспомощными, не ожидая «самовыявления» форм ученической организации. Учитель рекомендовал детям наиболее верные, педагогически целесообразные пути и формы создания самоуправления, направляя и организуя живую деятельность детей.

## Вопросы воспитания дисциплины и организованности учащихся

Упорно работая над выяснением вопроса о характере мер педагогического воздействия, о путях и способах установления твердого школьного режима, учителя-практики стремились для разрешения всех этих задач, использовать органы самоуправления учащихся. Широко дискутировался в это время вопрос о допустимости и правомерности, с точки зрения педагогики, детских судов.

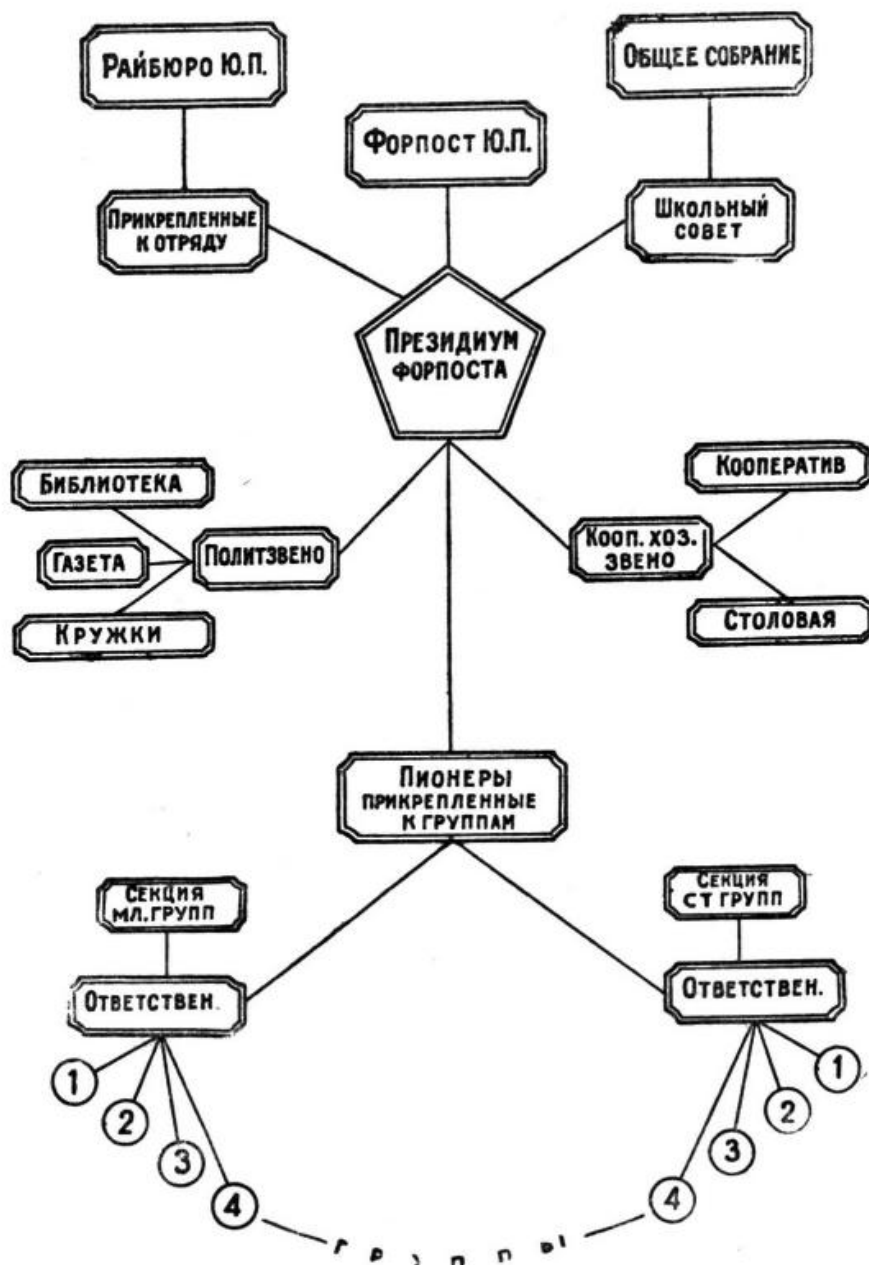


СХЕМА № 8. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ШКОЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ 1924—1925 гг.

Большинство школьных «конституций» предусматривало детские суды, как важнейшие органы самоуправления. В них видели тогда большую силу в деле укрепления школьной дисциплины и воспитания чувства ответственности у детей.

В школе — колонии «Искра» (Новый Иерусалим, близ Никоновского монастыря) создание детского самоуправления началось по инициативе самих учащихся, с учреждения «дискома», т. е. дисциплинарного комитета. По настоянию педагогов идея детей об организации школьного суда была отвергнута. Однако скоро был организован «комобс» (Коми-

тет общественного спасения) для рассмотрения дел о нарушении дисциплины и проявлениях грубости. В состав «комобса» вошли представители педагогов и детей. Фактически это был детский суд, только под другим названием.

В педагогической прессе можно было встретить немало горячих высказываний о значении и необходимости детских судов.

«Повидимому, — писал Н. Познанский, — наша школа еще не может обойтись без дисциплинарных взысканий. А если так, то главное принципиальное возражение против школьных судов отпадает... Детям гораздо понятнее психология своих товарищей-детей, и они часто лучше педагогов умеют оценить побудительные причины того или другого проступка. Ну, а если произойдет ошибка? Что же? Без падений ходить не выучиваются. В случаях более важных педагоги примут меры к исправлению ошибок, в мелких — ошибки заживут сами собой»<sup>1</sup>.

Сторонники детских судов видели их достоинство в том, что они, якобы, приучали детей внимательно взвешивать свои поступки и поступки своих товарищей, приучали их оценивать поведение индивида с точки зрения общих интересов. Правильно утверждая, что привычка самостоятельно решать, что хорошо, что худо, должна вырабатываться с детства, чтобы ребята росли принципиальными людьми, сознающими свою ответственность перед коллективом, часть педагогов склонна была расценивать школьные суды как важнейший фактор воспитания всех этих качеств.

В действительности же детские суды не оправдали себя. Сплошь и рядом они способствовали сведению личных счетов, развитию клеветы и т. д. Они нередко оказывали разлагающее влияние на детскую среду. Поэтому вполне закономерным было выдвижение передовыми педагогами, в противовес детским судам — силы и значения общественного мнения детского коллектива.

Передовые педагоги утверждали, что только через развитие общественного мнения детей на общих собраниях, в стенной печати, можно добиться успеха в деле воспитания дисциплины, дружбы и товарищества среди детей.

Именно общественное мнение, говорили они, а не детские суды, благотворно действует на сознание ребят, так как решения общего собрания есть решения коллективного, а не случайного правосознания. Задача организации общественного мнения ребят увеличивала ответственность педагога и усиливала его роль в школе.

Поддерживая передовых педагогов в их стремлении усилить свое руководящее влияние на учащихся, Луначарский категорически заявил в это время, «что увлечение свободным воспитанием имеет анархо-либеральный, а не коммунистический характер». «Это детопоклонение, — говорил он, — эта «эмансипация ребенка» ничего общего не имеет с здоровой коммунистической идеей»<sup>2</sup>.

Выдающийся советский педагог С. Т. Шацкий вместе со своими сотрудниками много работает в изучаемый период над повышением руководящей и организующей роли учителя в школе.

Об этом ярко свидетельствуют материалы учительских съездов I опытной станции за 1921--1922 год<sup>3</sup>. О необходимости введения твердой и определенной линии педагогического руководства всей

<sup>1</sup> «Вестник просвещения», № 2, 1923. Н. Познанский, Спорные вопросы детского самоуправления, стр. 48.

<sup>2</sup> «Всероссийский съезд Губоно» (Стенографический отчет), 1921, стр. 11.

<sup>3</sup> Научный архив АПН, ф. 1, оп. 1, ед. хр. 269, л. 349.

жизнью школы говорила на учительском съезде в декабре 1921 г. одна из ближайших сотрудниц С. Т. Шацкого, Е. Я. Фортунатова: «Учитель должен чувствовать себя ответственным организатором детской жизни, а дети иметь определенное понятное им дело. Уладение классом дается определенным знанием, знанием того, что должно сделать. Здесь важно все поведение по отношению к детям. В связи с этим является вопрос о личности учителя. Не прав тот учитель, который боится сильно проявить себя. Учитель должен зажигать, он должен быть всегда яркой личностью, он должен всюду проявлять себя. Колебание, отсутствие внутренней собранности и целеустремленности приводит к трудностям в работе»<sup>1</sup>.

Отказавшись от трафарета и штампа, присущих воспитательной работе в старой школе, решительно изгоняя дух казармы и казенщины из советских учебных заведений, деятели новой, социалистической педагогики приступили к творческим поискам наиболее верных путей разрешения проблемы дисциплины.

Однако в своем протесте против дисциплины, муштры и грубого насилия над личностью ребенка в старой школе, новые советские педагоги продолжали подчас отрицать какие-либо меры педагогического взыскания и принуждения, пугливо отворачиваясь от малейшего проявления учительской строгости и требовательности.

Не в этом, по их мнению, должно было заключаться педагогическое руководство. Оно должно было состоять в организующей, направляющей, инструктирующей роли учителя. Вопрос об ответственности учителя за весь ход учебно-воспитательного процесса только был поставлен, но практически разрешался слабо.

О дисциплинирующем, воспитательном влиянии урока и отдельных учебных предметов в этот период почти ничего не было сказано, работа педагогов-практиков в этом направлении только начиналась.

Чрезвычайно слабым было идейно-политическое направление работы по воспитанию дисциплины.

И в рассматриваемый период, так же, как и в первые годы революции, можно было встретить статьи, утверждавшие, например, что к числу *важнейших* и *единственных* мер укрепления дисциплины относятся, прежде всего, «организация трудовой жизни школы, создание здоровой трудовой атмосферы, которая одна является панацеей от беспорядка и неорганизованности в школе... Пусть дети сами, насколько это возможно по их возрасту и разумению, поддерживают дисциплину, пусть они *сами вырабатывают дисциплинарные правила и требования*. Эти правила не будут навязанными извне, чужой волей: они будут выражением коллективной воли учащихся»<sup>2</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Была тенденция попрежнему, как это имело место в первых программных документах Наркомпроса, рассматривать школу как разновозрастную семью, а учителя только как старшего брата и сотрудника учащихся.

Некоторые педагоги, находившиеся в плену старых мелкобуржуазных теорий воспитания, категорически высказывались против всяких наказаний в советской школе и проповедывали дисциплину «естественных последствий» или, как они говорили, «собственное научение».

Но наряду с такими высказываниями, которые ни на шаг не продвигали нашу педагогику вперед, по сравнению с уже завоеванными ею

<sup>1</sup> Там же, л. 361—362.

<sup>2</sup> «В помощь школьному работнику I ступени», вып. 1, Самара, 1923, стр. 109—110.

позициями, а в некоторых отношениях даже тянули ее назад, следует отметить новые явления в подходе к разрешению проблемы воспитания сознательной дисциплины.

В рассматриваемый период многие педагоги ставят себе задачей воспитать в учащихся любовь к школе и желание отстаивать ее честь.

Новая школа, говорили такие педагоги, не чужой ненавистный дом, а место общей работы, средоточие всех детских интересов. Поэтому ее честь сливается с честью самих учащихся. Несомненно, при умелом педагогическом руководстве, такая постановка вопроса имела большое воспитывающее влияние на школьников.

Но не только в этом, конечно, заключалось то новое в разрешении вопросов сознательной дисциплины, что принес с собой рассматриваемый период.

Вместе с повышением роли учителя в педагогическом процессе и укреплением его авторитета, школа все тверже берет курс на систематичность и последовательность дисциплинарных требований, на организацию определенного школьного режима.

Наряду с методом убеждения, упражнением и приучением к дисциплинированному поведению, передовые учителя применяют теперь и наказания, которые должны были показать учащемуся, что его свобода не безгранична, что границы ее определяются интересами группы, школы, семьи, общества.

Чаще всего в качестве наказаний в рассматриваемый период применялись: выговор (индивидуальный и публичный), замечание, временное удаление ученика из класса, а также меры естественного воздействия, которые находились в определенном соответствии с совершенным проступком.

Передовые педагоги особо подчеркивали, что наказания должны иметь характер естественных последствий проступка и ни в коем случае не должны оскорблять личное достоинство ученика.

Имеются многочисленные примеры успешной работы учителей по воспитанию сознательной дисциплины.

Мы остановимся на одном из таких примеров. Учитель одной школы на страницах журнала «Трудовая школа» поделился опытом своей школы по воспитанию организованности и дисциплинированности<sup>1</sup>. Состав воспитанников школы был чрезвычайно трудным для педагогической работы. Это в большинстве своем были мальчики старшего возраста, направленные в школу по постановлению Особой комиссии, из интернатов школ нормального типа. Большинство воспитанников либо порвало связь с семьей, либо было отдано родными в школу из-за невозможности справиться с ними.

Надо было твердо определить стиль воспитания, надо было ясно представить себе методы дисциплинирования, внимательно изучать их в процессе применения на практике, учась на ошибках, наблюдая, что удалось и что не удалось, почему был успех и почему вышла неудача.

«Разумеется, с самого начала было ясно, — пишет учитель, — что в нашей школе не может быть места свободному воспитанию».

Исходным пунктом для педагогов школы было стремление привлечь большинство учащихся к организованному участию во всех отраслях трудовой и учебной жизни школы.

В начале этого пути, по собственному признанию учителя, им бы-

<sup>1</sup> В. Сорока-Россинский, От принудительности к добровольчеству, «Трудовая школа», П., № 4—5, 1923, стр. 29—39.



ла сделана одна поучительная ошибка, обнаружение которой и способствовало нахождению верного направления.

«Как-то раз, я сгоряча назначил за какой-то проступок одного мальчика на сверхурочную работу, велел ему вымыть лестницу — самое обычное дело, которое он всегда проделывал довольно охотно. Но на этот раз мальчика было не узнать, — он плакал, упрямылся, ворчал, долго возился с лестницей и прескверно ее вымыл. Вывод отсюда был вполне очевиден: труд никогда не должен трактоваться в школе как наказание.

И еще один вывод: нельзя ли поставить труд как некоторое преимущество?»<sup>1</sup>

Установка на вовлечение учащихся в организованную трудовую жизнь была принята, педагогический коллектив упорно вел свою линию, неуклонно требовал выполнения заданий и трудовых поручений, а когда это было необходимо, учителя личным примером заставляли работать ленивых воспитанников. На первых порах этот личный пример был принят довольно-таки юмористически: «Работайте, пожалуйста, а мы не такие дураки, чтобы работать за спасибо».

Второй период в работе педагогического коллектива наступил тогда, когда воспитанники постепенно пришли к убеждению, что от постоянного регулярного труда им не отвертеться, что школа сумеет добиться от них требуемой работы, с другой стороны, к этому же времени у воспитанников создалась уже привычка к регулярному труду и учебе, а вместе с тем стала сказываться разница между прилежными и лодырями. Это обстоятельство было учтено. Педагоги стали вести широкую пропаганду трудового принципа, хвалили и поощряли усердных и прилежных учеников; относительно лодырей указывали, какой вред наносится обществу тунеядцами, а кроме того, всячески старались в отношении трудовых занятий затронуть чувство соревнования, спортивную жилку, быющуюся в каждом мальчике. И вот вскоре над лодырями начинают подтрунивать, а трудолюбивых уважать.

Началом третьего периода было зарождение сознательной дисциплины во всей линии поведения школьников, когда добровольческое начало в отношении учебных и трудовых заданий педагогов, из ряда частных, но случайных фактов, превращается в постоянную составную часть общешкольной жизни.

В школе повысилось проявление всякого рода инициативы — образовалась артель добровольцев по починке валенок и шитью туфель для товарищей, чрезвычайно разрослось количество издаваемых учениками журналов, они появились во всех классах, и увлечение ими приняло характер эпидемии, во время которой число издаваемых журналов и газет дошло до 12.

«Особенно отраден один случай коллективно-добровольческой работы, — пишет учитель, — когда артель наших воспитанников, посланная грузить дрова для нашей школы, сама, по собственному желанию, нагрузила и выгрузила при очень тяжелых условиях работы, два куба дров для двух детских домов, где все воспитанники были очень малы, сами не могли работать и рисковали остаться без дров».

В результате последовательного применения целой системы трудовых и учебно-воспитательных заданий, продуманных и принятых всем коллективом педагогов, на основе единства требований и твердости в их проведении, учителю В. Сорока-Россинскому и его товарищам удалось добиться положительных результатов в воспитании сознатель-

<sup>1</sup> „Трудовая школа“, П., 1923, № 4—5, стр. 33.

ной дисциплины, а вместе с тем в развитии инициативности среди учащихся, удалось привить им коммунистическое отношение к труду.

В. И. Ленин на III съезде комсомола говорил: «Когда все увидят, как мы прогнали из старой школы старую муштру, заменив ее сознательной дисциплиной, как всякий молодой человек идет участвовать в субботнике, как они используют каждое подгородное хозяйство, чтобы помогать населению, народ будет смотреть на труд не так, как на него смотрели прежде»<sup>1</sup>. Именно в духе этих ленинских указаний передовые педагоги в рассматриваемый период разрешали вопросы воспитания сознательной дисциплины.

В процессе разносторонней и широкой воспитательной работы, проводимой советской школой, вырастали новые люди, которые приобретали умение действовать сознательно, дисциплинированно, организовано на пользу всего общества, проявляя рвение в труде и в учебе, понимая, какому великому и благородному делу служат они — труженники страны Советов.

«Без этого сплочения, — учил Ленин, — без этой сознательной дисциплины рабочих и крестьян наше дело безнадежно. Без этого победить капиталистов и помещиков всего мира мы не сможем. Мы не закрепим даже фундамента, не говоря о том, чтобы на этом фундаменте построить новое, коммунистическое общество»<sup>2</sup>.

Ленин указывал, что «... по мере того, как молодежь будет доказывать, что она умеет объединить свой труд, — по мере этого успех коммунистического строительства будет обеспечен»<sup>3</sup>.

В практике новых, только что выросших школ постепенно выявлялся ценный опыт коммунистического воспитания.

Примером богатой самостоятельной жизни школы большой воспитательной работы, построенной на принципе коллективизма и сознательной дисциплины, может служить история одесской школы-коммуны<sup>4</sup>. Это один из многочисленных опытов, которые осуществлялись в течение изучаемого периода времени по всей советской России, от центральных городских школ до самых далеких школ окраин.

Одесская школа-коммуна начала свое существование в крайне тяжелых условиях. Вот как описываются первые дни жизни школы-коммуны.

«Большие летние дни. Никакого содержания. Время протекает скучно и серо. Взрослые дети — неграмотны, доступ к книге закрыт. К воспитателям — полное неуважение. Есть распорядок дня, выработанный педагогическим советом. В нем значатся и школьные занятия и клубные; работы в огороде и в мастерской; пение и гимнастика, часы для свободного времяпрепровождения, высчитано и положено определенное время на уборку. Но все это лишь на бумаге и на стене. Дети этой табели не признают. От занятий увиливают, уборки не производят, а клубное и свободное время полно скуки, тоски, мелких стычек и дразг».

Дети жили замкнуто, оторванные от живой революционной жизни, вдали от трудовой деятельности советских людей, вне ее дисциплинирующего влияния. Педагоги были малоопытные, дети их считали чужими и относились к ним с недоверием и насмешкой. При этих усло-

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. XXX, стр. 416.

<sup>2</sup> Там же, изд. 3-е, стр. 408.

<sup>3</sup> Там же, стр. 417.

<sup>4</sup> Н. М. Шульман и С. М. Ривес, От школы-коммуны к детскому городку им. Октябрьской революции. Одесса, 1922.

виях чрезвычайно трудно было оздоровить школьную жизнь, перестроить ее заново, и все же это было сделано волею молодых советских педагогов.

Сначала в целях организации детского праздника была создана, по идее педагогов, инициативная группа детей, потом драматическая группа, потом разные студии, потом журнал.

Дети убедились в своей силе, силе организованных коллективов, в значении дружной товарищеской спайки. После праздника кружки продолжали существовать. У них сказалась сильная тяга к объединению. Произошло слияние: избран был комитет, работа стала развиваться.

«Но наступила суровая осень, окна разбиты, по длинным коридорам пройти нельзя из-за страшных сквозняков. Дети босы, голы, без одежды... Появляются опухшие руки, ноги. Гроза надвигающегося тифа повисла над нами... Работа кружков замерла, комитет не знал, что ему делать. Тогда выдвинулась новая инициативная группа детей, взявшая на себя благоустройство дома. Выбрали командира, назвали санитарным легионом».

В это же трудное время зародился по инициативе самих учащихся коммунистический кружок.

«Мы называемся школою-коммуною, — заявил кружок, — а у нас далеко не коммуна. Мы даже не знаем, что такое коммуна. Мы поэтому должны изучать историю русской революции, биографии революционеров, программу партии и т. д.».

У детей появились определенные запросы расширять свой политический кругозор, лучше и яснее понять современность. «Мы должны быть хорошими товарищами», — гласил 2-й пункт устава коммунистического кружка.

«Коммунисты требуют от каждого, чтобы он трудился. Если мы коммунисты, — мы должны трудиться. Это наш третий пункт... Все это мы беремся не только сами проводить но и распространять среди детей. Мы должны взять на себя переустроить всю жизнь нашей школы на коммунистических началах — это наш четвертый пункт».

На общешкольной конференции, созванной через некоторое время, ярко и полно отразились результаты деятельности различных детских коллективов.

В кружках участвовало 94 воспитанника, остальные дети заметно выросли под влиянием интенсивной общественной и культурной жизни всего школьного коллектива. Этот успех был обусловлен тем, что руководители Одесской школы-коммуны, опираясь на детский коллектив, на организованный труд детей, умело ставили перед детьми конкретные, педагогически целесообразные задачи и учили бороться за их решение. Важнейшую задачу детского коллектива они видели в создании трудового подъема и детской радости, во имя которой стоило бы добровольно подчиниться законам и правилам школьного общежития. Во всем чувствовалась направляющая чуткая рука педагога: и в беседе, стимулирующей организацию инициативной группы и санитарного легиона, и на совещании, где рождались мысли о создании коммунистического кружка, и в постановке спектакля, хотя внешне учитель оставался как бы в тени, присматривался будто к детскому коллективу.

Плодотворной оказалась установка одесских педагогов на организацию инициативных групп в среде воспитанников. Такие инициативные группы, состоящие из наиболее активных и сознательных ребят, возникали на самых ответственных участках школьной работы, в са-

мое трудное время, и выполняли роль бродила в детском коллективе. Они зажигали товарищей своим энтузиазмом и предприимчивостью, укрепляли детский коллектив, показывали пример выдержки, дисциплинированности и товарищеской спайки.

### Обсуждение вопросов воспитания дисциплины

В рассматриваемый период на страницах педагогической прессы то и дело возникали споры и дискуссии по вопросам воспитания дисциплины.

Показательна в этом отношении дискуссия на страницах ярославского педагогического журнала «Наш труд» (№ 1, 1924). Дискуссия началась со статьи учителя Ширяева «О дисциплине». В этой статье горячо отстаивалось значение авторитета учителя в деле воспитания дисциплины и доказывалось, что учитель «не должен распускать себя и фамильярничать с учениками, как было иногда в первые годы революции». Автор статьи вместе с тем подчеркивал значение истинно дружеских отношений учителя с учащимися, выступал против сухости и формализма в воспитательной работе с детьми, считая, что только творческая и живая работа может содействовать укреплению авторитета учителя.

Другой участник дискуссии в статье «О дисциплине в школе» («Наш труд», № 4, 1924) ополчился против Ширяева за то, что последний считал авторитет учителя одним из главных орудий воспитания дисциплины.

По мнению автора статьи «О дисциплине в школе», учитель Ширяев «проводит идеи и методы буржуазной педагогики и истолковывает их в той же окраске, как и в старой школе».

Учитель Раевский предлагал не ставить особо вопрос о дисциплине, утверждая, что решение этого вопроса надо начинать с постановки и правильной организации самоуправления учащихся в школе.

Один из участников дискуссии в статье «Смотри в корень» («Наш труд», № 4, 1924) корнем вопроса о воспитании дисциплины считал развитие в учащихся чувства личного достоинства, «когда ученик, уважая себя, не будет без уважения относиться и к своему товарищу».

Автор статьи «Смотри в корень» считал, что прежде чем организовать самоуправление, необходимо воспитать в учащихся чувство личного достоинства, ибо все неудачи в проведении в жизнь самоуправления, по мнению автора, проистекают из-за отсутствия в учащихся этого именно чувства.

Главное, по мнению большинства участников дискуссии, школьный коллектив, который является важнейшим фактором воспитания дисциплины в новом духе — в духе умения подчинять личные интересы общественным, в духе высокого уважения к общественному мнению, на основе развитого чувства чести коллектива.

Дискуссии по вопросам воспитания дисциплины, несомненно, являлись положительным фактом педагогической жизни в рассматриваемый период. До этого времени нередко были случаи, когда само слово — дисциплина — не принималось, его старались заменить другим понятием, растворить в других определениях. В этом продолжало проявляться еще не остывшее чувство ненависти передовых педагогов к старой муштре, царившей в дореволюционной буржуазно-помещичьей школе.

Но теперь проблема дисциплины становится одной из ведущих проблем воспитания не только для практических работников школы, но и

для педагогов-теоретиков. Воспитание дисциплины связывается с вопросами воспитания любви и нового, социалистического отношения к труду, с вопросами организации детского коллектива на основе самоуправления и т. д.

В рассматриваемый период, в связи с введением в действие программ ГУСа, все эти вопросы ставятся острее и шире и начинают теснее увязываться с основными задачами общественно-политического воспитания в школе. Теперь уже в практике передовых учителей все чаще и чаще выдвигается проблема не дисциплины вообще, а проблема воспитания детей в духе новой, пролетарской, социалистической дисциплины.

Однако педагогическая мысль в рассматриваемый период не сумела еще поставить ряд важнейших вопросов воспитания дисциплины.

Проблема формирования коммунистических взглядов и убеждений не связывалась с вопросом воспитания дисциплины, недостаточно учитывалась роль и значение организации обучения в системе и методике воспитания дисциплинированности, слабо учитывалось значение школьного режима, поощрений и наказаний. Но всегда сильно подчеркивалось уважение к личности ученика в качестве важнейшего принципа воспитания дисциплины. В этом положении молодой советской педагогики находило свое выражение начало социалистического гуманизма, на котором зиждется с первых дней своего существования система нравственного воспитания в нашей школе.

Однако, как показала дискуссия среди ярославских педагогов, в рассматриваемый период еще не всеми учителями было понято решающее значение авторитета воспитателя в деле установления дисциплины в школе. Некоторые педагоги видели в признании за учителем права и обязанности пользоваться системой различных мер дисциплинирования возвращение к идеям и методам буржуазной школы. Несомненный шаг вперед сделан был в разрешении вопросов организации школьного самоуправления, тесно связанных с вопросами воспитания дисциплины.

### Расширение общественно-политического кругозора советских школьников

В результате систематической и разносторонней работы по коммунистическому воспитанию расширялся общественно-политический кругозор детей.

Анкетные данные, полученные в г. Чите в ноябре 1923 г., дают в этом отношении весьма убедительный материал<sup>1</sup>. Учащимся предложено было ответить на следующие вопросы:

- 1) Кем бы мне больше всего хотелось быть, когда я вырасту большой?
- 2) Почему именно им?
- 3) Про что я больше всего люблю читать?
- 4) Почему я люблю читать об этом?
- 5) Кого я считаю хорошим человеком?

Всех анкетных листов с ответами было собрано 754, из них 404 принадлежали мальчикам и 350 девочкам. Возраст авторов анкет — от 14 до 16 лет.

<sup>1</sup> „Революция и идеалы школьников“. „Вопросы просвещения на Дальнем Востоке“, 1924, № 4, стр. 3—16.

Результаты анкеты, о которой идет речь, представляют значительный интерес для понимания детских идеалов в рассматриваемый период.

Первый и второй вопросы анкеты (кем бы мне больше всего хотелось быть, когда я вырасту большой? Почему именно им?) имели своей целью выяснить жизненные идеалы детей, их призвания, как они рисовались в сознании ребенка в те дни, выяснить путь, которым проходит год за годом ребенок в поисках своего жизненного призвания, и сравнение этого пути с таковым же у школьника дореволюционного времени. Для сравнения сопоставлялись результаты анкетных ответов на эти вопросы, полученные в 1913 г.<sup>1</sup> (в %).

Сравнительные данные ответов школьников в 1913 и в 1923 гг. (в %)

Жизненное призвание	М а л ь ч и к и		Д е в о ч к и	
	1913	1923	1913	1923
Ученый	3,0	3,5	1,5	1,7
Священник	1,0	—	—	—
Инженер	0,6	25,5	—	0,9
Врач	1,1	1,5	1,0	24,0
Агроном	0,2	0,5	0,4	—
Советский и партийный работник	—	7,5	—	3,0

Примечание. Приводятся лишь наиболее характерные ответы.

Уже в этом небольшом сопоставлении видно влияние Октябрьской революции, давшей толчок развитию техники и поставившей женщину в равные социально-политические условия с мужчиной.

Характерно, что на первом месте в анкете 1923 г. у мальчиков стоит профессия инженера — 25,5%; у девочек высоко поднимается с 1 до 24% профессия врача. В ответах девочек в качестве жизненного призвания фигурирует профессия инженера — 0,9%, которая прежде совсем не отмечалась.

Еще большее влияние революции сказалось в прямом желании детей стать в будущем советскими и партийными работниками. Показательны мотивировки детей. «Хочу быть советским работником, чтобы помогать строить жизнь людям», пишет мальчик 13 лет. «Хочу быть активным работником РКП, потому что хочу делать благо другим», читаем мы в анкете девочки 14 лет.

Анализ мотивов выбора того или иного жизненного призвания (профессии) показал, что самый большой процент (28%) в 1923 г. падал на альтруистические мотивы: желание принести пользу своим родным, ближним и Родине, на мотивы материального характера — выгода, легкость работы, желание стать богатым, получать большое жалованье — падает всего 3%. Большой процент (25%) мотивов выбора той или иной профессии приходился на свойства характера, на способность к выбранной работе и умение выполнить ее.

<sup>1</sup> Н. Рыбников, Деревенский школьник и его идеалы, 1913, стр. 104—122.

Интересно отметить, что ни разу не встречалось в качестве мотива выбора профессии желание родителей. Это говорило о возросшей самостоятельности мысли у советских школьников. В 1913 г. подобный мотив (желание родителей) встречался у школьников в большом процентном отношении.

Сравнительный анализ различных анкетных данных, отраженных в периодической литературе<sup>1</sup>, показывает, кого дети выбирали себе идеалом для жизненной деятельности и борьбы.

У советского школьника (по материалам 1922—1923 гг.) преобладают идеалы великих революционеров, отважных вождей рабочего класса (Маркс, Ленин, Сталин, Калинин, Либкнехт), героев гражданской войны, мужественно защищавших советскую родину от интервентов и белогвардейцев (Буденный, Лазо), ученых писателей, горячо любивших свою родину и свой народ (Ломоносов, Пушкин, Толстой).

В анкетных ответах русского школьника (1913 г.) сказалось отвращающее действие школьного курса истории (по Иловайскому или по Платонову и Рождественскому). Недаром среди идеалов русского школьника часто встречались такие цари, как Александр II и Николай II.

Среди идеалов немецкого школьника (1911 г.) явно преобладали монархи и политические деятели, известные своим милитаризмом и захватническими действиями по отношению к другим народам (Бисмарк, Вильгельм II, Фридрих II, Вильгельм I, Карл Великий).

Особенно важно отметить тот факт, что под идейным влиянием школы и передовых советских учителей произошел серьезный перелом в сознании учащихся II ступени, которые до тех пор нередко проявляли сильный аполитизм, а иногда и несоветское настроение. Это объяснялось тем, что по своему социальному составу школа II ступени все еще оставалась далеко не пролетарской. Однако умело поставленное воспитание идейности и общественного долга давало положительные результаты. Об этом свидетельствуют личные записи в дневниках и отдельные выступления в печати учащихся школы II ступени.

Ученица одной из школ г. Казани писала, например: «Школа повлияла не только на мое научное, но и на общественное мировоззрение... На коммунизм у меня существовал обыкновенный, обывательский взгляд. А именно: я всегда сочувствовала идейной стороне коммунизма — свободе, равенству и т. д., но упорно повторяла за другими, что хотя идея и хороша, но тактика ужасна. Разделаться с этим заблуждением мне помогла школа. Здесь мне научно осветили коммунизм. Я поняла, что в его основе лежит теория, основанная на глубоком знании жизни»<sup>2</sup>. «Теперь я вполне сочувствую коммунизму, — писал другой учащийся, — и, если надо, могу пожертвовать всем во имя этой великой идеи»<sup>3</sup>.

В рассматриваемый период школьники, активней и сознательней, чем в предшествующий, стали откликаться на общественно-политические события, стремясь принять в них самое живое, непосредственное участие.

<sup>1</sup> Н. Рыбников, Деревенский школьник и его идеалы. М., 1916. К. Сивков Идеалы городских школьников. «Вестник воспитания», 1911, № 1. С. А. Ананьин, Детские идеалы. «Русская школа», 1911, № 7. А. Киселев, Революция и идеалы школьников. «Вопросы просвещения на Дальнем Востоке», 1924, № 4. Революция и дети. «Вестник просвещения», М., 1923, № 1.

<sup>2</sup> «На путях к новой школе», 1923, № 1(4), стр. 109—110.

<sup>3</sup> Там же.

Документом, свидетельствующим о высокой политической активности и сознательности, о глубоком патриотическом чувстве школьников, могут служить следующие выдержки из протокола заседания ячейки РКСМ при школе им. Радищева (Москва) от 11 мая 1923 г.

Экстренное заседание было созвано для обсуждения наглой ноты лорда Керзона и ответа на эту ноту советского правительства. В резолюции школьники-комсомольцы писали: «Мы полны ненависти к ханжеству лордов керзонов, этих убийц, осмеливающихся занести руку над нашей Красной свободной страной. Мы должны сказать лорду Керзону: «Мы войны не хотим, мы стремимся лишь к расцвету нашего хозяйственного и культурного быта, и мы готовы сохранить нормальные отношения с Западом, с теми государствами, которые не затрагивают наших суверенных прав. Но, если потребуется снова взять винтовку, мы, комсомольцы-учащиеся, дети рабочего класса, оставим свои книги и мастерские и все, как один, выступим на защиту СССР»<sup>1</sup>. От резолюций школьники переходили к конкретным патриотическим делам.

Среди учащихся школ II ступени г. Велижа, Витебской губернии, возникла мысль ознаменовать шестую годовщину Великой Октябрьской революции сбором средств на постройку аэроплана.

В своем письме наркому просвещения А. Р. Луначарскому учащиеся говорили о настоятельной необходимости укреплять советский воздушный флот в связи с угрозами английских империалистов; твердо заявляя о своей готовности внести посильную лепту в это патриотическое дело, они просят наркома поддержать их инициативу и призвать всех школьников Республики к участию в сборе средств на самолет «Трудовая школа»<sup>2</sup>.

Инициатива велижских школьников была поддержана, и сбор средств начался по всей стране.

Усилившееся в это время стремление школьной молодежи к знанию, тяга ее к высшему образованию связаны были непосредственно с ростом политической сознательности учащихся советской школы.

Сохранилось множество писем учеников VII—VIII групп в Наркомпрос с просьбой реорганизовать их школы в 9-летки, дать им возможность получить полное среднее образование с тем, чтобы иметь доступ в вузы.

Мотивируя свою просьбу продлить их учение еще на год, учащиеся VIII группы школы-колонии № 108 в Перловке по Северной ж. д. писали Н. К. Крупской: «Разрушительные последствия империалистической и гражданской войн еще сильно сказываются в нашей Республике. Нам много еще надо юных крепких сил, чтобы залечить старые раны. Мы жаждем работать для нашей Советской Республики, мы жаждем все силы отдать советской власти, строительнице золотой коммунистической жизни, но для этого мы должны быть во всеоружии научных знаний»<sup>3</sup>.

Наряду с плодотворной работой по расширению общественно-политического кругозора учащихся большое место в учебно-воспитательных мероприятиях школы занимала работа по преодолению старых навыков и привычек в сознании детей, по укреплению их материалистического миропонимания.

Задача преодоления старых привычек и навыков, оставшихся в наследие от старого строя, выдвигала в числе важнейших вопросов ком-

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 7, д. 190, л. 2.

<sup>2</sup> Там же, д. 210, л. л. 44—46.

<sup>3</sup> Там же, оп. 5, д. 1140, лл. 301—303.



мунистического воспитания вопрос об антирелигиозной работе в школе.

Важность атеистической пропаганды была подчеркнута в статье В. И. Ленина «О значении воинствующего материализма».

В специальном решении «О постановке антирелигиозной агитации и пропаганды» XII съезд партии (апрель 1923 г.) указал на важную роль школы в этом деле:

«Приступая к постановке систематической антирелигиозной пропаганды и агитации, как одного из действительных средств расширения партийного влияния на широкие трудящиеся массы, партия не должна забывать, что вся наша антирелигиозная агитация и пропаганда не сумеет затронуть народной толщи до тех пор, пока не сдвинется окончательно с мертвой точки работа по школьному просвещению трудящихся масс города и деревни в духе научного материалистического естествознания и пока значительное большинство деревенского населения будет оставаться неграмотным»<sup>1</sup>.

Партия в своем решении подчеркивала далее, что только соответствующая организация школы и подготовка школьного учителя, наряду с распространением широкой сети политико-просветительных учреждений, в условиях дальнейших успехов советской власти по развитию сельского хозяйства и промышленности, создадут почву для окончательного и полного искоренения религиозных предрассудков в умах десятков миллионов граждан республик.

В обстановке нэпа, как указывал XII съезд партии, работа по окончательному разрушению религиозных верований во всех видах среди рабочих и крестьянских масс неизбежно приобретала прежде всего характер углубленной систематической пропаганды, наглядно и убедительно вскрывающей каждому рабочему и крестьянину ложь и противоречие его интересам всякой религии, разоблачающей связь различных религиозных групп с интересами господствующих классов и ставящей на место отживающих остатков религиозных представлений ясные научные взгляды на природу и человеческое общество. При этом, в соответствии с указаниями программы партии, необходимо было заботливо избегать всякого оскорбления чувств верующих, ведущего лишь к закреплению религиозного фанатизма.

Партия подчеркивала, что нарочито грубые приемы, издевательства над предметами веры и культа взамен серьезного анализа и объяснения не ускоряют, а затрудняют освобождение трудящихся масс от религиозных предрассудков.

На основе ясных и четких директив партии, с учетом особенностей детского возраста, строили передовые педагоги свою работу по антирелигиозному воспитанию в школе.

В статье «О коммунистическом образовании и воспитании в школе», помещенной в «Бюллетене отдела народного просвещения» Москвы<sup>2</sup>, при рассмотрении вопроса о путях и средствах усиления коммунистической линии в школе, указывалось, что одним из весьма существенных моментов, характеризующих эту линию, является антирелигиозная работа школы с учащимися.

«Следует поставить в школе, — писалось в статье, — специальную борьбу с религиозными предрассудками». Здесь же правильно добавлялось, что «необходимо при этом быть очень чутким к психологии учащихся, дабы не получить обратных результатов».

<sup>1</sup> „ВКП б) в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК“, ч. I, 1941, стр. 515.

<sup>2</sup> Бюллетень отдела народного просвещения Московского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов, 1921, № 4, стр. 9.

В рассматриваемый период постановка антирелигиозного воспитания в школе характеризуется тесной увязкой с изучением вопросов естествознания и техники, с агропропагандой, с ознакомлением учащихся с историей и с художественной литературой, в которой разоблачалась реакционная роль церкви.

Широкое распространение, помимо кружков «юных безбожников», получила в рассматриваемый период организация школьных диспутов на естественно-научные темы. В Хотьковской школе II ступени, по инициативе комсомольцев, были организованы диспуты на следующие темы: «Зарождение жизни на земле», «Борьба за существование», «Происхождение человека», «Теория Дарвина и ее противники». Эти диспуты были успешно использованы не только для развития и укрепления материалистического мировоззрения учащихся, но и для пропаганды научных представлений о важнейших явлениях жизни<sup>1</sup>.

Вся эта большая и разносторонняя работа проводится передовыми учителями, при активной поддержке и помощи комсомольцев и пионеров, в кружках юных безбожников, на специально организуемых школьных утренниках и систематически на уроках.

В методическом письме ГУСа № 4 по вопросу об антирелигиозном воспитании говорилось: «надо на место веры в бога ставить веру в науку и машину, которую человек может создать собственными руками и которая сможет безмерно облегчить и улучшить жизнь деревни и города».

Вместе с тем методическое письмо ГУСа, в соответствии с директивами партии, призывало отказаться от насмешек и издевательств над верой своих отцов, напоминая, что вера эта пережиток капиталистического строя, основанного на эксплуатации, на невежестве и темноте широких масс народа.

Однако в методическом письме ГУСа, наряду с правильными установками, имелись и такие, которые ориентировали школу на безрелигиозное воспитание, чем фактически сбивали учителя на путь безразличного и равнодушного отношения к вопросам антирелигиозной работы среди учащихся.

Передовые педагоги в это время понимали, конечно, что «учить коммунизму» нельзя, оставаясь на позициях безрелигиозного воспитания. На деле безрелигиозность, в условиях изменившихся форм классовой борьбы, означала свободу для любых религиозных влияний на молодое поколение.

Подлинную свободу от каких бы то ни было религиозных влияний могло дать только антирелигиозное воспитание.

Серьезную роль в усилении общественно-политического воспитания сыграли программы ГУСа. Благодаря новому идейно-революционному содержанию, заключающемуся в программах ГУСа, вся работа по общественно-политическому воспитанию в школе обогатилась и стала активнее содействовать развитию коммунистического мировоззрения учащихся, осуществляемого в общем учебно-воспитательном процессе школы.

### Новый характер внеклассной и внешкольной работы

Небывалый размах и широту приобретает в рассматриваемый период кружковая работа в школах. Она направляется не только в сторону углубления знаний, развития детского интереса к науке, но, что

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 1575, д. 2, оп. 5, л. 8.

очень важно, носит ярко выраженный общественно-полезный характер, выходящий за пределы школы.

Школьные кружки, прежде всего, воспитывали у учащихся вкус к исследованию, к посильным самостоятельным научным занятиям.

Исторический кружок Хотьковской школы II ступени работал над изучением первоисточников<sup>1</sup>. Учащиеся после предварительной общеисторической и специально методической подготовки проштудировали переписку Грозного с Курбским, используя при этом основную литературу по этому вопросу, письма и сказания иностранцев о России, сделав обстоятельный критический разбор всех этих материалов, бумаги и письма Петра I.

В результате родились интересные и содержательные доклады: «Быт древней Руси в представлении иностранцев» (доклад вскрывал фальсификацию русской истории в записках Флетчера, Герберштейна, Адама Олеария и др.); «Военные реформы Петра I».

Хотьковский школьный клуб стал центром оживленной и серьезной работы по общественно-политическому воспитанию учащихся и местной молодежи, основную роль в котором играла местная ячейка РКСМ.

Комсомольцы делали в клубе доклады на тему: «Нэп и задачи борьбы с мелкобуржуазной идеологией», «Современные задачи молодежи», «Живая церковь» и др.<sup>2</sup>

О большом интересе детей к технике, о страсти их к изобретательству и об умении учителя использовать все эти данные для организации содержательной кружковой работы можно судить по материалам кружка «юных инженеров» опытной школы-колонии «Нагорная» I ступени<sup>3</sup>.

Технический кружок «юных инженеров» возник по инициативе преподавателя физики весной 1921 г. и поставил сразу же в качестве своей основной задачи развитие у детей способности к конструктивному, техническому творчеству и вооружение их элементарной технической грамотностью.

Все беседы, проводимые в кружке, нацеливали кружковцев постоянно на связь изучаемого с жизнью: например, при изучении рычагов ребята сами указывали, что на рычаг похожи весы «шланбой», «журавель». С точки зрения понятия о рычагах были рассмотрены: ряд сельскохозяйственных инструментов (коса, лопата, тачка, цеп), ряд столярных и других инструментов (ножницы, тиски, клещи), ряд хозяйственных предметов (веселка, лодка) и др. Были проработаны блоки и ворота.

Работа кружка строилась на широкой детской самодеятельности, детском творчестве, сообразительности, изобретательности. В результате кружок сыграл большую образовательно-воспитательную роль. Ориентируясь на моделирование, стремясь связать свою работу с жизненной практикой (проводка телефона, устройство опытной клетки для цыплят и др.), кружок обогатил своих членов общеобразовательными, теоретическими знаниями.

Работы по моделированию, работы на точность, на масштаб всегда предварялись вступительными (пояснительными) беседами руководителя, предварительным чертежом, организацией правильного плани-

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 1110, л. 301—303.

<sup>2</sup> Там же д. 2, л. 9.

<sup>3</sup> Школа-колония «Нагорная» находилась в деревне Куркино, Ульяновской волости, Московского уезда, близ ст. Химки. Научный архив АПН, ф. 11, оп. 1, ед. хр. 17, л. 1—14.

рования работы, в результате чего дети ознакомились, поскольку это было доступно им, с устройством и теорией простых машин, получили понятие о плане и масштабе, научились связывать свои теоретические знания с практическим, общественно-полезным делом. Всем этим умело и внимательно руководил педагог. Кружок завоевал в среде учащихся своей и окрестных школ огромную популярность, он превратился в своеобразный районный центр детской технической мысли.

С укреплением авторитета учителя и усилением его воспитательного влияния, детская самодеятельность приобретала новые качества — организованность, плановость, яркость и разнообразие форм. Постепенно складывались формы структурной организации кружковой работы.

Почти во всех случаях научно-методическое руководство внеклассной работой принадлежало учителю, а организационно-техническая сторона дела находилась в руках учащихся (созыв собраний, председательствование на них, учет всей работы, протоколирование и т. д.). Кружковая работа в значительной степени содействовала формированию общественного мнения школьников, расширяла их общеобразовательный кругозор, сплачивала учащихся в дружный коллектив, на основе совместных творческих дел и переживаний, прививала ценные качества организаторов и общественников.

Особенно важно подчеркнуть все более укрепляющуюся в этот период связь внеклассной работы с задачами идейно-политического воспитания, усиление влияния комсомола на кружковые мероприятия учащихся, а также общественно-полезный план всех этих мероприятий, непосредственно вытекающей из установки новой, социалистической школы на сочетание теории с практикой, на жизненность всей учебно-воспитательной работы школы.

О положительных результатах политического воспитания в рассматриваемый период говорит факт преобладания во внеклассной работе школ общественно-политических кружков. Еще недостаточно умело, но серьезно и по-деловому, учащиеся старших групп II ступени приступали в ряде мест к самостоятельному изучению марксизма.

В Ростове-на-Дону, при центральном бюро школьных общественно-гуманитарных кружков, серьезно работала марксистская секция. Эта секция, кроме имеющихся при отдельных школах политкружков, организовала общегородской ученический марксистский кружок из наиболее подготовленных учащихся.

Главная задача, стоявшая перед марксистским кружком, как гласил его устав, состояла «в укреплении и развитии марксистского мировоззрения своих членов»<sup>1</sup>. С этой целью в кружке предполагался целый ряд докладов и диспутов по вопросам научного марксизма; при этом большое внимание должно было быть обращено на подробный разбор и критику антимарксистских теорий, «ибо для того, — писали в своей декларации организаторы кружка, — чтобы стать убежденным марксистом, нужно как следует ознакомиться и уметь самостоятельно опровергнуть теории противников марксизма»<sup>2</sup>.

О большом значении кружковой работы для общего и политического развития учащихся свидетельствует перечень тем внеклассных занятий, проведенных в течение 1923 г. в Казанской опытно-показа-

<sup>1</sup> «Школьная новь». Орган ЦБ общественно-гуманитарных кружков совтрудшкол II ступени Ростова-на-Дону, 1923, № 1, стр. 12.

<sup>2</sup> Там же.

тельной школе II ступени. Среди множества тем особо выделяются: 1) основные вопросы философии; 2) язык и мысль; 3) новейшая литература (конец XIX и XX в.); 4) о факторах исторического прогресса; 5) дарвинизм; 6) теория относительности и ее значение для развития современной науки; 7) логарифмы и их природа; 8) советская конституция; 9) социализм в его историческом освещении; 10) экономическая политика советской власти и др.<sup>1</sup>

Как отмечалось в отчете Казанской опытно-показательной школы, «самостоятельная работа учащихся сказалась больше всего в историко-социальном кружке. Члены его организовывали диспуты, издавали научные сборники (памяти Энгельса, Ключевского) и др.»<sup>2</sup>

Характерно, что школьные литературные кружки в большинстве случаев сосредоточивали свое внимание на изучении современной литературы.

Ростовские школьники, члены общегородского литературного кружка, работавшего под руководством педагога-коммуниста, определяя метод изучения литературных произведений, писали: «При изучении литературы нужно применять марксистский метод, рассматривающий литературное явление как явление социального порядка»<sup>3</sup>.

В рассматриваемый период времени, несмотря на материальные трудности, происходило широкое развертывание внешкольных мероприятий, поражающих богатством и разнообразием форм. Но главное заключалось не в этом. Внешкольная работа получает теперь определенные воспитательные установки — она должна была закреплять и развивать дальше успехи, достигнутые школой в коммунистическом воспитании и обучении детей.

В г. Моршанске (Тамбовской губ.) был открыт, например, «детский университет», поставивший своей целью дать детям некоторую сумму научных сведений, развить в них интерес к знаниям и желание учиться<sup>4</sup>.

Занятия в детском университете должны были дополнять школьную учебу. Но, кроме того, в задачи университета входили занятия и воспитательного характера. Университет стремился дать правильное естественно-научное понятие об окружающем мире, развивать политическую сознательность детей, приучать их к общественным выступлениям и к организованной коллективной работе, готовя из них активистов-общественников, развивать эстетическое чувство детей. Вся эта работа развивалась в кружках-факультетах университета: музыкальном, пения, художественно-драматическом, литературном, краеведческом, любителей природы, спортивном.

Гордостью педагогической Москвы являлась биологическая станция юных натуралистов имени К. А. Тимирязева. Это интересное учреждение, руководимое профессором Б. В. Всесвятским, имело своей целью выявить, как надо будить в детях любовь к научным наблюдениям над природой, как воспитывать в ребенке естествоиспытателя<sup>5</sup>. «Ближе к природе!» — таков был общий лозунг биостанции. В основу работы было положено исследование окружающей природы самими детьми, путем непосредственного наблюдения и опыта. Содержание детской деятельности составляли экскурсии, заранее разработанные и подготовленные педагогами, самостоятельные наблюдения детей над приро-

<sup>1</sup> „На путях к новой школе“, 1923, № 1 (4), стр. 113.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> „Школьная новь“. Ростов-на-Дону, 1923, № 1, стр. 11.

<sup>4</sup> „Социальное воспитание“, № 1—2, 1921, стр. 10.

<sup>5</sup> Научный архив АПН, ф. 1, ед. хр. 125, л. 50.

дой и запись этих наблюдений в дневники, работа в кружках (кружки водолюбов, птичников, энтомологов, ботаников, фотографов-натуралистов, физиков). Кружки играли большую организующую роль в жизни детей, из них постепенно возникла организация центрального бюро кружков, а при нем летучий отряд натуралистов, целью которого была пропаганда идеи сближения с природой в окрестных школах, организация там кружков юных натуралистов и связь с ними. Летучий отряд возник по инициативе детей, им они жили и горели и, действительно, объединили ряд школ вокруг своей работы.

Большим успехом среди детей пользовались «воскресные собрания» на станции, которые привлекали к себе десятки юных любителей природы. Собрания эти всегда проходили под председательством одного из юных натуралистов и состояли из докладов детей о своих наблюдениях и обсуждений детьми этих докладов.

Станция немало содействовала росту организованности детей, участвовавших в ее работе, развивала их общественную инициативу, укрепляла материалистический взгляд детей на явления природы.

Среди внешкольных учреждений рассматриваемого периода заслуживает упоминания «Дом будущих граждан» в Симферополе.

В крайне трудных и неблагоприятных условиях «Дом будущих граждан», благодаря большому энтузиазму педагогов, проводил чрезвычайно полезную и многостороннюю работу по художественному воспитанию детей, много делал для приобщения их к общественной жизни, расширяя их общественно-политический и культурный кругозор. В «Доме будущих граждан», под руководством опытных педагогов, работал ряд студий: литературная, художественная, студия естествознания, драматическая и ритмопластики. Силами участников всех этих студий выпускалась красочная, содержательная газета «Новая эра». Литературной студией Дома руководил известный писатель К. А. Тренев.

В литературной студии на конкретных примерах изучения творчества писателей выяснялась связь писателя с эпохой и классом, прослеживалось развитие освободительных идей в литературе, обсуждались перспективы развития пролетарского искусства, рожденного Октябрем.

Особенно стимулировалась самостоятельная работа учащихся (доклады, статьи в журнале и газете Дома), процветало детское творчество.

В студии ритмопластики проходились упражнения по развитию ритмической сознательности — элементарная теория музыки в движениях. Хорошо были поставлены упражнения на ритмический инстинкт, на концентрацию внимания, пластическая гимнастика и пластические эскизы по ритмическим этюдам.

В программу занятий входили также инсценировки и пантомимы («Мальчик с пальчик», «Кот-царапкин», «Рождение весны» и др.). Рабочая ритмика (рубка леса, прачечная и др.).

В Доме активно действовало детское самоуправление, среди органов которого особенно успешно вело работу «Бюро взаимопомощи», ставшее для детей подлинной школой общественности и коллективизма.

Три четверти учащихся-воспитанников «Дома будущих граждан» состояли из детей рабочих и служащих, из детей детской колонии и сирот. Дом находился некоторое время в критическом материальном положении и вынужден был даже пойти на сокращение штата преподава-

<sup>1</sup> По материалам ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 808, л. 46.

телей. Однако большинство педагогов, преданных детям и сроднившимся с ними, согласилось продолжать свою работу в Доме безвозмездно<sup>1</sup>.

Нередко деятельностью внешкольных учреждений успешно руководил комсомол. Примером может служить московский клуб «Юность», который формально числился за 1-й Опытной станцией Наркомпроса, хотя фактическое руководство его работой принадлежало комсомолу. В задачи клуба, определенные его руководителями, входило «оказывать общественно-коммунистическое влияние на молодежь близлежащих городских кварталов, расширить работу так, чтобы захватить рабочую молодежь, систематически заниматься ее воспитанием в духе коммунистического коллективизма»<sup>2</sup>.

Клуб «Юность» объединял довольно сплоченный кружок молодежи, большая часть которой была пролетарской (из 69 членов клуба, 46 были дети рабочих). В клубе энергично действовала ячейка РКСМ, насчитывающая 25 членов, представляющих собой руководящее и наиболее сознательное ядро среди клубной молодежи.

При клубе работало множество кружков: общеобразовательный, марксистский, политико-экономический, историко-литературный, хоровой, драматический и художественный. По твердому календарному плану читались лекции по истории революционного движения, по анатомии и физиологии человека. Издавался журнал «Красная звездочка». Часто организовывались подвижные игры, активно работал большой по своему составу спортивный кружок (игры в футбол, крокет, тяжелая и легкая атлетика).

Одна девушка так отзывалась о работе клуба: «Клуб развивает тягу к учению. В клубе имеются ребята, которые стремятся к знанию. Глядя на них, остальные клубисты тоже заражаются жаждой знания. Это можно подтвердить на факте: недавно поступившие в клуб ребята — рабочие, уже несколько лет не бравшие в руки книгу, желают летом готовиться для поступления на рабфак. Клуб приучает жить в коллективе, и много незаметных влияний оказывает клуб на жизнь каждого клубиста»<sup>2</sup>.

В организации общеобразовательных занятий в клубе большую помощь оказывали комсомольцы, педагоги I Опытной станции, среди которых общей любимицей клубистов была видный педагог, сотрудница С. Т. Шацкого, Шлегер.

Так, в содружестве с комсомолом, передовые советские педагоги осуществляли и во внешкольной работе задачи коммунистического воспитания молодежи, выдвинутые Лениным и партией.

Характерной чертой внешкольной и внеклассной работы рассматриваемого периода было стремление педагогов-организаторов и руководителей этой работы — найти эффективные пути и средства для наиболее полного удовлетворения огромной жажды молодежи к знанию, к науке.

После исторической речи Ленина на III съезде РКСМ каждому юноше и каждой девушке стало ясно, что, не овладев знаниями, наукой, нельзя стать коммунистом. И если школа не всегда в это время могла ответить на возросшие запросы молодежи, ей на помощь приходили многочисленные внешкольные учреждения (детские университеты, клубы и др.), а также разнообразные внеклассные организации, которыми успешно руководили, при активной поддержке комсомола, педагоги-энтузиасты.

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 1575, оп. 5, д. 808, л. 46.

<sup>2</sup> Там же, л. 82.

<sup>3</sup> Там же.

Все содержание, организационные формы и методы внешкольной работы получают в это время определенную идейно-политическую направленность, они устремлены на воспитание общественников-коллективистов, на преодоление мелкособственнической идеологии в сознании нового поколения советских людей.

Большим достоинством внешкольных учреждений и внеклассных мероприятий рассматриваемого периода было то, что, стимулируя и развивая творческую самодеятельность детей, они давали широкий простор для применения этой самодеятельности и детской инициативы в общественно-ценном и полезном деле.

### Воспитательная роль революционных праздников

Важное значение для идейно-политического воспитания учащихся приобретает в рассматриваемый период проведение революционных праздников и годовщин в школе.

Школьные революционные праздники развивали в детях уважение к славным традициям революционной борьбы рабочего класса и большевистской партии, содействовали делу интернационального воспитания детей, развивали в них дух коллективизма, укрепляли связь школы с современностью.

Проведение революционных праздников имело, помимо воспитательного значения, большую образовательную ценность, так как углублялись и расширялись познания учащихся в области общественно-исторических дисциплин.

Вместе с детьми учитель продумывал план организации революционного праздника; много и серьезно работали школьники над подготовкой исторических докладов, сообщений, монтажей и рефератов, посвященных празднованию годовщины Великой Октябрьской революции, дня Парижской Коммуны и др. В ходе подготовки к революционным праздникам проводилась подборка материалов из газет, журналов и календарей за прошлые годы, писались статьи и заметки для стенных газет, посвященных знаменательным датам, готовились плакаты и лозунги, портреты и картины, отображающие те или иные революционные события. Все это делало жизнь школьников ярче и полноценнее, объединяло и сплачивало их в еще более дружный коллектив.

«Вот сельская школа перед 1 Мая. За неделю учитель оживил в своем воспоминании страницы прошлого, достал беллетристику, рассказы из подпольной жизни, о маевках... сумел бросить в детскую массу интерес и вызвал к жизни ребячью самодеятельность. Овеянные живыми образами прошлого, ребята 3-й и 4-й групп задают вопросы — почему начали праздновать 1 Мая? ломают голову, как бы лучше знамя сделать, как украсить школу. Надо, чтобы все по-праздничному. Наперерыв ищут стихотворение, чтобы покрасивее. Достал учитель краски и вот — яркие мазки свободной детской кисти. Шатучими буквами горит: «1 Мая — праздник рабочих всего мира!» Гирлянды листьев на классных стенах. В листьях цветисто, пятнами рисунки. Вымыт пол, вытерты, блестят парты. Новые рубахи, яркие платья, новое знамя, звонкий хор над зеленью полей. А вечером в школе — угощение, детский спектакль, игры»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> „Народный учитель“, 1924, № 9, стр. 73.



## Ленинские кружки в школе

Серьезное значение в деле идейно-политического воспитания учащихся имели ленинские кружки, возникшие в школах после смерти Ленина по инициативе учащихся. Ленинские кружки ставили своей задачей подробно ознакомиться с жизнью и деятельностью великого вождя и с наиболее выдающимися его произведениями, понимание которых было доступно школьникам старших групп II ступени. Руководящую роль в этих кружках играли ячейки РКСМ.

Членами ленинского кружка в Красно-Баковской школе семилетке (Ниже-Новгородская губ.) был организован уголок имени В. И. Ленина. Здесь были сосредоточены фотографии Ленина, отображающие его жизненный путь, номера траурных газет со статьями, посвященными В. И. Ленину, книги и брошюры Ленина.

Ленинский кружок Красно-Баковской школы на первом этапе своей работы положил в основу изучение биографии великого вождя и его речь «О задачах союза молодежи». Кружок намечал проработать с помощью учителя истории такие сочинения Ленина, как «Государство и революция», «Империализм как высшая стадия капитализма»<sup>1</sup>.

Ленинские кружки организовывали школьные собрания, посвященные знаменательным датам жизни и борьбы Ленина, ставили доклады и рефераты, собирали материалы из газет, журналов и книг о Ленине, постоянно расширяли и пополняли «уголки Ленина», так что в ряде школ эти «уголки» превращались в своеобразные музеи Ленина.

Работа ленинских кружков содействовала воспитанию школьников в духе любви и преданности социалистическому государству, большевистской партии, создателем и руководителем которых был Ленин.

На примерах славной жизни и борьбы великого Ленина школьники закалялись идейно и нравственно, стремились быть достойными старшего поколения борцов за социализм, учились мужеству, стойкости и беззаветному служению трудовому народу.

В рассматриваемый период передовые школы решительно приступили к практическому осуществлению основных задач общественно-политического воспитания и добились на этом пути серьезных успехов.

Широкие мероприятия по общественно-политическому воспитанию учащихся, смелая постановка проблемы современности, связи школы с революционной действительностью, — все это с каждым днем занимало все более видное место в практике воспитательной работы, всецело направленной на подготовку нового человека, всесторонне развитого члена социалистического общества.

---

<sup>1</sup> „Школа и жизнь“. Н.-Новгород, кн. 5, 1924, стр. 53—54. „Ленинский кружок в школе“.

## Глава VIII

### ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ II СТУПЕНИ

В своей речи на Всероссийской конференции по вопросам школы II ступени А. В. Луначарский говорил: «Несомненно, среди многотрудных задач чрезвычайно обширного и разнообразного дела народного просвещения у нас нет сейчас вопроса более трудного, чем вопрос о школе II ступени. Это сейчас самая болезненная проблема, и, вероятно, придется еще не мало поломать голову, пока мы определим только те пути, какими мы должны идти для того, чтобы эту школу усовершенствовать и сделать ее отвечающей задачам жизни: а дальше пойдет еще многолетняя работа по действительно подлинному превращению этой школы в то, чего мы от нее хотим»<sup>1</sup>.

Фактическая перестройка школьной системы после первого партсовещания, как известно, пошла иными путями, нежели это было предусмотрено.

Начальная школа сложилась как школа четырехлетняя взамен пятилетней. Пятилетняя начальная школа удерживалась наиболее долго лишь в Ленинграде. В остальных же местностях РСФСР, по преимуществу под давлением бюджетных условий, еще не вполне сложившихся структурно и в достаточной мере еще тяжелых, пятый год обучения отошел к школе II ступени.

Несмотря на утвержденное 4 июля 1921 г. «Положение о реорганизации школ II ступени», перестройка последних двух лет обучения в духе решения первого партийного совещания в РСФСР в противоположность УССР фактически не производилась вплоть до 1924 г. (т. е. не производилась постепенная передача старших классов школ в систему Главпрофобра).

Резолюция третьего совещания Наркомпросов в декабре 1923 г., определяя цели второго центра школы, говорит, что он имеет целью «подготовку сознательного строителя социализма, независимо от того, в какой области и по какой специальности он будет работать в дальнейшем».

Таким образом, позиция, занимаемая большинством представителей РСФСР на первом партсовещании, в том числе А. В. Луначарского, была сохранена и практически продолжала проводиться в жизнь.

Однако практика показала, что школа II ступени не оправдывала своего назначения.

Подступ к высшей школе, каким являлась школа II ступени, оказался фактическим закрытым. У школы в этом отношении был целый ряд «конкурентов», начиная с рабфаков, которые доводили число вакансий в высших учебных заведениях для кончающих вторую ступень до ничтожного процента общей массы.

Так, например, в 1924 г. в высшую школу было принято 650 человек

<sup>1</sup> „Вопросы школы II ступени“. Сборник, М., 1926, стр. 5.

из II ступени на 13 500 человек приема и на 30 000 окончивших вторую ступень<sup>1</sup>.

С другой стороны, выяснилось, что подавляющее большинство оканчивающих школу не были подготовленными для того, чтобы вести какую-нибудь практическую работу.

Понятно, что такая школа не могла удовлетворить рабоче-крестьянскую молодежь. Как указывалось в постановлении коллегии Наркомпроса от 7 июля 1924 г., преподавание в школе II ступени носило по большей части книжный, сугубо схоластический характер. «Тому, что непосредственно нужно для жизни и живой практической работы, — говорилось в постановлении, — в этой школе обыкновенно не учат».

Идеологическое содержание программы в школе II ступени продолжало находиться во власти Незеленовых, Саводников, Кареевых и тому подобных «властителей дум» юношества в старой школе.

Наибольшие изменения внесены были в обществоведение, которое включало в себя вопросы современности. В других учебных предметах дело ограничилось поправками, или же курсы претерпевали незначительные формальные изменения. Логика и психология преподавались во многих школах по программе среднеучебных заведений Министерства просвещения царской России.

Отличие школы II ступени от старой средней школы выражалось, главным образом, в новом соотношении времени, уделяемого на те или иные циклы учебных предметов: в усилении цикла естественноведческих дисциплин, в сокращении филологического материала. Однако трактовка тех или иных естественно-научных и социально-политических вопросов в большинстве школ давалась в духе идеализма и старых, неизжитых еще в сознании педагогов средней школы, концепций и взглядов.

Как несомненный успех в улучшении методов обучения отмечалось внедрение в школу экскурсионно-исследовательского и лабораторного методов. О стремлении активизировать методы обучения и революционизировать содержание работы школы II ступени ярко говорит резолюция, принятая на конференции гомельских учителей: «...чтобы создать школу, отвечающую потребностям и духу времени, конференция считает необходимым: пересмотреть учебный материал и сделать из него продуманную выборку того, что необходимо для жизни, что является ценным в смысле подготовки борца за рабочее дело, а также в смысле подготовки умелого и нужного работника; при работе по исследовательскому методу широко пользоваться такими приемами, как экскурсии, лабораторные работы, зарисовка, лепка, трудовые процессы (мастерские), работа с книгой-справочником, живые уголки и т. д.»<sup>2</sup> (курсив нац. — З. Р.).

О значительном росте мировоззренческого и общеобразовательного кругозора учащихся свидетельствовали требования, которые они предъявляли к постановке преподавания отдельных школьных дисциплин.

Вот, например, что писали учащиеся одной из школ II ступени г. Казани:

«Методы работы по изучению математики требуют изменения в сторону большего их оживления; необходимо связать преподавание математики с физикой и техникой; необходимо, чтобы была та цель, для которой выводятся математические законы.

<sup>1</sup> „Народное просвещение“, № 8, 1924, ст. „Ближайшие задачи в области народного образования“.

<sup>2</sup> „Народное просвещение“, № 5—6, 1925, „Работа школ II ступени по материалам с мест“, стр. 71.

В преподавании литературы нужно изменить не только методы работы, но и *освещение материала*, необходимо давать освещение литературы в связи с общим историческим развитием человечества, *необходимо нахождение связи ее с общественно-историческими условиями, изучение школ и направлений*, а не только отдельных писателей, необходима, наконец, оценка литературы с точки зрения эстетики, необходимо в каждом отдельном произведении выяснить, в чем его красота»<sup>1</sup> (курсив наш. — З. Р.).

Остро стоял вопрос о социальном составе школы II ступени, который складывался в тот период неблагоприятно для внедрения новых принципов воспитания. Дети рабочих шли по преимуществу в ФЗУ, профессиональные школы, техникумы и продвигались к высшему образованию, в основном, через систему профобразования. Крестьянская трудовая молодежь по инициативе комсомола получила ШКМ. Школа II ступени, особенно во втором своем центре, будучи сосредоточена в городах, комплектовалась детьми служащих, частично детьми нэповской буржуазии. Рабоче-крестьянская прослойка была явно недостаточна. Об этом убедительно свидетельствуют следующие данные: в школах-семилетках дети рабочих составляли 28,6%, дети крестьян — 31,9%, прочие — 39,5%; в школах II ступени дети рабочих составляли 15,2%, дети крестьян — 24,7%; прочие — 60,1%<sup>2</sup>.

Особую важность и актуальность в рассматриваемый период приобрела задача организации всей работы школы II ступени в соответствии с решениями партии. От этого, в первую очередь, зависела успешность революционной перестройки всей системы среднего образования.

В своей резолюции «О работе среди молодежи» XIII съезд РКП(б) особым пунктом записал следующее решение: «В вузах и школах II ступени РКСМ должен сплачивать и объединять советские элементы, брать их под свое руководство, способствовать перестройке школы в духе общей линии, принятой партией, всемерно способствуя действительному завоеванию школы»<sup>3</sup>.

Неуклонно следуя указаниям партии, комсомол стал первым помощником передового советского учительства в борьбе за новую среднюю школу.

Среди жгучих проблем школы II ступени горячо обсуждались вопросы профессионализации.

В 1923 г. М. Н. Покровский, готовя тезисы к предполагавшемуся II партийному совещанию, писал: «Второй центр II ступени является школой чисто теоретической, не подготовляющей к трудовой деятельности и не обслуживающей широкие слои рабочей и крестьянской молодежи. *Придание ему профессиональной целевой установки является задачей неотложной...*» (курсив наш. — З. Р.).

7 июля 1924 г. коллегия Наркомпроса РСФСР выносит решение «О реорганизации школы II ступени в связи с основами школьного строительства в РСФСР». В решении признавалось необходимым реорганизовать второй центр, придав ему профессиональный характер. Намечалось готовить работников в направлениях: кооперативно-торговом, производственно-техническом, административно-хозяйственном, культурно-просветительном.

На практике профессионализации второго центра нередко принимала стихийный характер. В этом отношении показательным может

<sup>1</sup> „На путях к новой школе“, № 1 (6), 1923, стр. 111.

<sup>2</sup> „Культурное строительство СССР“. ГИЗ, 1927, диаграмма 17.

<sup>3</sup> „Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения“, М., 1930, стр. 85—86.

быть сравнение соотношения между специальными и общеобразовательными предметами, а также количества времени, затрачиваемого на тот или иной уклон, принятого в разных губерниях.

Кубанский округ отводил уклонам 6 недельных часов при общих 34 недельных часах. В Новгородской губернии на уклоны отводилось от 10 час. (VIII класс) до 18 час. (IX класс), считая с практическими занятиями; в Астраханской губернии на педагогический уклон отводилось 11 час.

Намечаемые уклоны не всегда оказывались актуальными и целесообразными. Например, одна городская школа избрала своей целевой установкой по профессионализации *зуботехнику*. Ежегодно эта школа должна была выпускать 40 зуботехников в маленьком окружном городке. Не было реального учета потребностей данного района в тех или иных кадрах.

Меры по ликвидации указанных недочетов были приняты в следующем периоде (1926—1929 гг.), когда развернулась основная работа по профессионализации школы II ступени. Так как реорганизация школ II ступени затрагивала целый ряд коренных вопросов, то для разрешения их необходимо было привлечь и использовать опыт мест. С этой целью была созвана Всероссийская конференция по вопросам школы II ступени (5—10 июля 1925 г.). Это была первая конференция после Октябрьской революции, посвященная вопросам повышенного общего образования в республике.

Конференция разрешила ряд программно-методических и организационных вопросов. Конференция встретила живой отклик — в ее работе принимали участие, кроме официальных делегатов, сотни учителей, прибывших по своей инициативе и на свои средства. В состав конференции в качестве делегатов входили как учащие, так и учащиеся (160 учащих и 51 учащийся).

Конференция подвергла всестороннему обсуждению розданный делегатам печатный текст новых программ. В ходе обсуждения выяснилось, что некоторые принципиальные вопросы были не до конца решены. Передовые педагоги повели на конференции сильное наступление против вульгаризации принципов исторического материализма, что имело место при разработке программ по литературе и истории. Под напором делегатов было решено составить новую программу по литературе.

По-новому ставился на конференции вопрос о месте и значении истории в курсе обществоведения. Было признано необходимым от обычной, в практике преподавания, социологизации явлений прошлого перейти к настоящей истории. В духе этой новой установки была предпринята попытка составить программы для второго концентра.

На конференции развернулась серьезная борьба за подлинно марксистский характер школьного курса истории.

В результате дискуссии по вопросу о взаимоотношении современности и истории в школьном преподавании делегаты пришли к следующему выводу: «Требование современности отнюдь не исключает изучение даже очень далеких фактов; не важно, давно был факт или недавно, а важно, что он для нас сейчас имеет актуальное значение»<sup>1</sup>.

Всерьез поставлен был вопрос об освещении роли личности в школьном курсе истории. Указывалось на то, что «история не должна быть

<sup>1</sup> «Вопросы школы II ступени». Труды первой Всероссийской конференции школ II ступени. 5—10 июля 1925 г., М., 1926, стр. 183.

скучной словесностью, где даются известные определения, термины, формулы и т. д., где нет живых людей».

«Наше историческое изложение, — говорилось далее, — должно доходить до лиц, но не так, как это давала старая история, — какие-то герои, которые свалились с неба и «предупредили историю»<sup>1</sup>.

Конференция в отдельных докладах и выступлениях ставила вопрос о возможности замены «комплексной системы» циклованием дисциплин. Однако общая резолюция конференции по программам лишь отмечает перегруженность программ и обходит вопрос о принципах построения программ молчанием.

Выступления ряда делегатов с решительным осуждением комплексного принципа построения программ отражали в себе начавшееся на практике вытеснение комплексности предметностью, систематическим изложением основ наук. Вышедшие в 1925 г. так называемые «Красные программы» для школ II ступени поддержали деятельность передовых педагогов в этом направлении. В центре внимания конференции оказался, вполне закономерно, вопрос о профессионализации, ибо от решения этого вопроса зависело не только настоящее, но и будущее средней школы.

«Мы отстаиваем и будем отстаивать, — говорил Луначарский, — полностью общеобразовательную школу, охватывающую ребят до 17 лет. Мы стараемся, где мы можем, сохранить ее, так как мы считаем ее педагогически единственно правильной»<sup>2</sup>. Указывалось на две основные опасности при решении проблемы профессионализации.

Во-первых, опасность поверхностного подхода, при котором, как говорил Луначарский, «У нас могут получиться и такие товароведы, которые, хотя и называются «товароведами», но в товарах ничего не ведают».

Еще большая опасность заключалась в другом. Профессиональный уклон связан был с выбором профессии. «15-летний мальчик или девочка, — говорил Луначарский, — обучаются в 9-летке. 9-летки иметь всех уклонов на свете не могут, они имеют, может быть, 1—2 уклона. Но то, что хотят сделать в этом отношении, — раз назвался груздем, полезай в наш кузов, или, если влез в наш кузов, то уж называйся груздем, другого тебе хода нет, с железной фатальностью будешь педагогом или кооператором, — это уже ограничивает выбор профессии, и всякий здоровый педагог и просто общественник будет против этого протестовать»<sup>3</sup>.

Передовые педагоги, признавая необходимость усиления жизненности обучения, решительно отстаивали вместе с тем сохранение общеобразовательного характера школы II ступени, предупреждая об опасности сбиться на путь узкой профессионализации при новой постановке вопросов среднего образования.

Исходя из правильного учета неуклонного роста экономики и культуры Советского государства, многие делегаты конференции подчеркивали, что в ближайшие годы требования к школе II ступени будут все больше и больше возрастать. Стране нужны будут, указывали они, многочисленные кадры хорошо подготовленных инженеров, техников, врачей и педагогов.

<sup>1</sup> «Вопросы школ II ступени». Труды первой Всероссийской конференции школ II ступени 5—10 июля 1925 г. М., 1926, стр. 183.

<sup>2</sup> Там же, стр. 9.

<sup>3</sup> Там же, стр. 15.

Нельзя было поэтому забывать о том, что школа II ступени есть нормальная дорога для продвижения в вузы, которая становилась все более торной с каждым годом.

«Нельзя сейчас в школах II ступени, — говорили делегаты, — в какой бы то ни было мере, умалять ту сумму общеобразовательных знаний, которые нужны учащимся для того, чтобы они могли поступить в вузы. Поэтому подход к превращению общеобразовательной политехнической школы в школу узко-профессиональную мы считаем безусловно вредным»<sup>1</sup>.

В результате мнение передовых педагогов восторжествовало. Резолюция конференции по докладу о реорганизации 2-го центра глаasila:

«Непременным условием при профессионализации является сохранение 9-ти летнего общего (политехнического) образования с тем, чтобы каждый учащийся, по окончании II ступени, овладел бы необходимой подготовкой не только для какой-либо практической работы, но и для возможного поступления в вуз»<sup>2</sup>. Эта установка конференции на повышение уровня общеобразовательной подготовки в школе II ступени отвечала потребностям неуклонного народнохозяйственного и культурного роста социалистического государства.

К моменту Всероссийского совещания по вопросам школы II ступени школьная система, претерпев целый ряд изменений, приобрела более или менее определенный вид.

Нижеследующая таблица показывает важнейшие документы и сущность изменения в системе народного образования в СССР к 1925 г.

„Положение о единой Трудовой школе“ (октябрь 1918 г.)	Решения первого партийного совещания 1920 г.	Устав единой Трудовой школы Наркомпроса (май 1923 г.)	Совещание по школам II ступени при Наркомпросе (июль 1925 г.)
<p>1. Единая Трудовая школа I ступени для детей от 8 до 13 лет (5-летний курс) и II ступени для детей 13—17 лет (4-летний курс).</p> <p>Примечание: с 1.X. 1918 г. все учебные заведения всех ведомств переходят в ведение НКП.</p>	<p>1. Школа I ступени для детей 8—12 лет (4 класса).</p> <p>2. Школа-семилетка для детей 8—15 лет (7 классов). Для специального образования.</p> <p>1. Школы ФЗУ на базе начальной школы.</p> <p>2. Техникум для учащихся 15—19 лет (4-летний курс).</p> <p>Примечание: восьмые и девятые классы преобразуются в начальные классы техникума.</p>	<p>1. Школа I ступени для детей 8—12 лет (4 класса).</p> <p>2. Школа II ступени для детей 12—17 лет: I центр (V—VII классы) и II центр (VIII—IX классы).</p>	<p>1. Школа I ступени для детей 8—11 лет (4 класса).</p> <p>2. Школа городская семилетка для детей 8—15 лет (7 классов).</p> <p>3. ШКМ (сельская семилетка для детей 8—15 лет).</p> <p>4. Школа II ступени (десятилетка) с проф. уклоном во II центре для учащихся 8—17 лет.</p>

<sup>1</sup> „Вопросы школы II ступени“. М., 1926, стр. 50.

<sup>2</sup> Там же.

## Глава IX

### СОВЕТСКАЯ ШКОЛА В КОНЦЕ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПЕРИОДА

Завершался период героической работы по восстановлению народного хозяйства. Укреплялось международное положение Советского Союза. В 1924 г. началась полоса признаний. Убедившись в прочности и устойчивости советской власти, капиталистические государства одно за другим (Англия, Франция, Япония, Италия) стали восстанавливать с нашей страной дипломатические отношения.

Благодаря самоотверженному труду рабочих и крестьян, руководимых партией большевиков, в советской стране наблюдался быстрый рост всего народного хозяйства. В 1924—1925 хозяйственном году сельское хозяйство приближалось уже к довоенным размерам, достигнув 87 проц. довоенного уровня.

В мае 1924 г. промышленность достигла 50 проц. довоенного уровня. Успешно выполнялся план электрификации страны. Укреплялись командные позиции социализма в народном хозяйстве. Были одержаны серьезные успехи в борьбе с частным капиталом в промышленности и торговле.

Хозяйственный подъем принес с собой дальнейшее улучшение положения рабочих и крестьян.

На основе улучшения положения рабочих и крестьян сильно выросла политическая активность масс. Укрепилась диктатура пролетариата. Выросли авторитет и влияние большевистской партии. XIII съезд партии, собравшийся в мае 1924 г., единогласно осудил платформу троцкистской оппозиции, определив ее, как мелкобуржуазный уклон от марксизма, как ревизию ленинизма.

В деле идейного разгрома троцкизма и защиты ленинизма огромную роль сыграла работа т. Сталина «Об основах ленинизма».

Подытоживая борьбу с троцкизмом в этот период, товарищ Сталин говорил:

«Не разбив троцкизма, нельзя добиться победы в условиях НЭПа, нельзя добиться превращения нынешней России в Россию социалистическую»<sup>1</sup>. Основное внимание XIII съезд партии уделил укреплению смычки между городом и деревней, укреплению союза рабочего класса с крестьянством. Съезд констатировал, что на основе экономического подъема в стране происходит, с одной стороны, рост политической активности масс, их все более широкое участие в работе Советов, профсоюзов, кооперации, с другой стороны, заметно усиливается антисоветская деятельность враждебных социальных слоев в городе и особенно в деревне.

Задача культурной революции приняла первоочередной характер. Дальнейшее продвижение по пути к социализму было невозможно без поднятия культурного уровня страны. Необходимо было помочь тру-

<sup>1</sup> Краткий курс истории ВКП(б), стр. 255.



дящимся массам, и в первую очередь бедняцким и середняцким слоям деревни, осознать свои политические и хозяйственные интересы и противопоставить их интересам кулацких и буржуазных элементов.

Больше, чем когда-либо до сих пор, выростала в тот период та роль школы, которая определена была ей программой партии — «стать действительным проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм»<sup>1</sup>.

Важнейшим условием осуществления этой директивы партийной программы был тот сдвиг учительства в сторону советской власти и партии, который в своих резолюциях XIII съезд не раз констатирует. Съезд с новой силой подчеркнул значение ленинского указания о том, что дальнейшее продвижение нашей страны по пути к социализму возможно лишь на базе культурного подъема деревни.

XIII съезд указал далее, что в условиях новой экономической политики, когда борьба между социалистической и капиталистической экономикой ведется мирно-организаторскими средствами, вопрос о молодежи, о ее коммунистическом воспитании, является вопросом огромного почти решающего значения.

В резолюции XIII съезда партии «О работе среди молодежи» были указаны первостепенные задачи школы в тот период времени «В школьной работе в городах и в деревне необходимо возможно большее приспособление школы к потребностям рабочего класса и крестьянства на основе задач социалистического строительства. Эта работа должна выполняться Наркомпросом в полном контакте с РКСМ»<sup>2</sup>.

В дни, когда в Москве происходили заседания XIII съезда партии, 15 тысяч учителей пришли на Красную площадь к мавзолею Ленина (29 мая 1924 г.), чтобы заявить о своей готовности отдать все свои силы и жизнь великому делу коммунизма.

«Никогда не бывавшее событие», как сказал М. И. Калинин, приветствовавший собравшихся просвещенцев. Демонстрация 29 мая подчеркнула еще раз решительный переход учительства на сторону советской власти.

В целях закрепления идейно-политического перелома среди учительства и в интересах дальнейшего приближения основной массы учительства к советскому строительству, ЦК признал желательным облегчить доступ в партию наиболее передовым, зарекомендовавшим себя с общественной стороны, сельским учителям.

Огромное значение в деле сплочения учительства вокруг партии и правительства имел I Всесоюзный съезд учителей.

На съезде было 1559 делегатов с решающим голосом, из них сельских работников просвещения было 72%. Из всех делегатов съезда 80% были именно школьными работниками, ведущими работу в школе в качестве учителей. Таким образом на съезде был представлен массовый учитель новой школы.

С историческим приветствием к учительскому съезду обратился товарищ Сталин.

Товарищ Сталин определил важную роль советского учительства в построении социалистического общества в нашей стране:

«Фаланга Народных учителей, — писал товарищ Сталин, — состав-

<sup>1</sup> ВКП(б) в резолюциях и решениях съездов конференций и пленумов ЦК, ч. I, 1941, стр. 288.

<sup>2</sup> ВКП(б) в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК, ч. I, 1941, стр. 614.

ляет одну из самых необходимых частей великой армии трудящихся нашей страны, строящих новую жизнь на основе социализма»<sup>1</sup>.

Товарищ Сталин особо подчеркнул в своем приветствии роль учительства в разрешении одной из важнейших политических задач того периода — в укреплении союза рабочего класса с крестьянством. «Путь, которым идет рабочий класс к социализму, — указывал товарищ Сталин, — только в том случае может быть победоносным, если трудовые массы многомиллионного крестьянства будут следовать по нему нога в ногу с рабочим классом, если руководство трудящимися массами со стороны рабочего класса будет проводиться в жизнь неуклонно»<sup>2</sup>.

Сельский учитель должен был знать, что без такого руководства не может быть диктатуры пролетариата, а без диктатуры не может быть наша страна свободной и независимой. Вот почему товарищ Сталин указывал, что главная задача сельского учителя состоит в том, чтобы «...стать одним из звеньев, связующих крестьянские массы с рабочим классом..., если он (сельский учитель. — З. Р.) действительно хочет служить делу своего народа, делу его свободы и независимости»<sup>3</sup>.

Простые и мудрые слова товарища Сталина с предельной ясностью раскрыли перед советским учителем глубокий политический смысл его деятельности в Советском государстве, вдохновили советского учителя на беззаветный труд во имя славы и могущества социалистической Родины.

На первый план работы учительского съезда выдвинулись два вопроса: во-первых, об общественно-политической работе учителя, и, во-вторых, о взаимоотношениях с комсомолом. Вопросом об общественно-политической работе учителя съезд занимался не с точки зрения того, нужна ли она или нет — то, что учитель не может не быть общественником было к тому времени совершенно ясно.

Вопрос шел о том, как эту общественную работу организовать, чтобы она, во-первых, отвечала насущным задачам партии и, во-вторых, чтобы она не была в ущерб работе в школе, не создавала непосильной перегрузки учителя. Наконец, речь шла о том, как планировать общественную работу и втянуть в нее все учительство.

Большое место в работах съезда заняли вопросы, связанные с проведением в жизнь новых программ ГУСа. Выражая новые тенденции, выявившиеся к тому времени в практике передовых школ, делегаты твердо заявляли о необходимости переработать программы ГУСа в направлении усиления навыков и общеобразовательных знаний, развить дальше революционное содержание программ. Эти выступления на учительском съезде сыграли не малую роль в том, что уже в следующем году Наркомпрос выпустил новый вариант программ ГУСа, в которых за счет ослабления позиций комплексности, были значительно усилены роль и место навыков.

В декларации, принятой съездом, единодушно говорилось: «...от имени сотен тысяч беспартийного народного учительства нашей советской страны, мы заявляем, что полностью и безоговорочно принимаем над собой руководство со стороны партии.

Мы знаем, что руководимая коммунистической партией советская власть есть подлинная власть трудящихся, власть широчайших народ-

<sup>1</sup> И. Сталин, Соч., т. VII, стр. 3.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> И. Сталин, Соч., т. VII, стр. 3.

ных масс... мы видим эту беспримерную работу, которую в труднейших условиях ведет она для хозяйственного и культурного развития нашей страны»<sup>1</sup>.

Рост народного хозяйства страны потребовал широкого развития науки и техники, всемерного использования гигантских естественных богатств Советской республики.

Наряду с прогрессом в области научной деятельности, в рассматриваемый период, наблюдается большая тяга широких народных масс к знанию, к просвещению. С каждым годом все успешнее развертывалась работа по ликвидации неграмотности среди населения. Число пунктов ликбеза и школ для малограмотных в 1923—1924 гг. составляло 17 364, в них было 543 тысячи учащихся. В 1924—1925 гг. число учреждений по ликвидации неграмотности достигает 44 375, а количество учащихся в них вырастает до 1 399 тыс.<sup>2</sup>.

Показательны данные о расширении сети школ и курсов повышенного типа для взрослых. В 1922—23 г. число учреждений подобного рода составляло 425, в них обучалось 41 704 человека. В 1924—25 г. число таких учреждений составляло 539, а количество учащихся в них выросло до 65 764<sup>3</sup>. О быстром росте культурных потребностей народа свидетельствуют также данные о неуклонном расширении библиотечной сети. В 1922—23 г. число библиотек составляло 10 538, читателей в них (в тысячах) было 3 544; в 1925—26 г. число библиотек достигло 22 163, а количество читателей возросло до 5 405 тыс.<sup>4</sup>.

Посещаемость публичной библиотеки им. Ленина в течение 1924—1925 гг. достигала в день 1,5—2 тысячи человек<sup>5</sup>. Такой читательской активности не знала никогда дореволюционная Россия.

Знаменательным был факт решительного поворота внимания крестьянства к нуждам школы. Отчетные материалы Наркомпроса за 1924/25 уч. г. отмечают многочисленность таких фактов, когда крестьянство посылало своих ходоков в уездные и губернские центры или даже в Москву с тем, чтобы добиться расширения школьной сети, постройки новой школы, ремонта развалившейся и т. п.

Закрытие местными органами власти Соколинской школы II ступени (Рославльский уезд Смоленской губ.) вызвало настолько решительные возражения со стороны населения, что факт этот дошел до сведения Совнаркома, который, отменив постановление Смоленского губисполкома, предложил ему включить школу в местный бюджет<sup>6</sup>.

С 1924 г. начинается переход всего дела школьного строительства на полную плановость. До этого были попытки разрабатывать планы развития лишь отдельных отраслей народного образования. В числе важнейших политико-культурных задач партия в рассматриваемый период выдвигает задачу подготовки условий для осуществления в ближайшее время всеобуча.

Глубокое теоретическое обоснование значения всеобуча для дальнейшего продвижения вперед Советского государства дал товарищ Сталин в своей речи в Свердловском университете 9 июня 1925 г.

<sup>1</sup> „Народное просвещение“, М., 1925, № 2. „Итоги I всесоюзного съезда учителей“.

<sup>2</sup> „Культурное строительство СССР“. ГИЗ, 1927, диаграмма 34.

<sup>3</sup> Там же, диаграмма 36.

<sup>4</sup> Там же, диаграмма 39.

<sup>5</sup> Отчетные материалы Наркомпроса правительству. ЦГАОР, ф. 2306, оп. 116, д. 1, л. 1—.

<sup>6</sup> ЦГАОР, ф. 2306, оп. 116, д. № 1, л. 2.

Касаясь мероприятий по обеспечению смычки рабочего класса с крестьянством в области культурно-просветительной работы, товарищ Сталин отметил, что основная линия в этой области состоит в том, «...чтобы подготовить условия, необходимые для проведения всеобщего первоначального образования по всей стране, по всему Союзу»<sup>1</sup>.

Товарищ Сталин указал, что проведение этой крупнейшей реформы «...будет величайшей победой не только на культурном, но и на политическом и хозяйственном фронтах. Она, эта реформа, должна послужить базой для величайшего подъема страны»<sup>2</sup>. Предупреждая об огромных затратах, которые потребует проведение этой реформы, и, указывая на необходимость подготовить новую почти полмиллионную армию учителей для осуществления всеобщего, товарищ Сталин говорил: «но мы должны, несмотря ни на что, эту реформу обеспечить в ближайший период, если мы действительно думаем поднять страну на высшую ступень культурности. И мы это сделаем, товарищи. В этом не может быть сомнения»<sup>3</sup>.

В течение 1924—1925 гг. Наркомпрос РСФСР совместно с Госпланом разработали ориентировочный план введения всеобщего для всей территории республики (т. е. включая и автономные республики), на основе общих суммарных статистических данных, без территориальных подразделений. План этот имел целью ответить на вопрос, возможно ли введение в РСФСР всеобщего в намеченный 10-летний срок.

31 августа 1925 г. ВЦИКом и СНК РСФСР было издано постановление «О введении в РСФСР всеобщего начального обучения и построении школьной сети». Этим постановлением ориентировочный план принимался к сведению, утверждался как предельный, 10-летний срок для осуществления всеобщего и устанавливались некоторые основы для построения школьной сети и плана ее осуществления, причем губ. (обл.-) исполкомам давался годичный срок для составления по инструкциям Наркомпроса проектов местных школьных сетей и финансовых планов их развертывания.

Декрет от 31 августа 1925 г. о введении всеобщего законодательно ставил на прочную почву всю эту сложную реформу. Этот декрет заставил с чрезвычайной тщательностью разобраться в плане роста сети в смысле развития количества комплектов нагрузки на каждого учителя, школьного радиуса, подготовки педагогов, школьного строительства и т. д. При дальнейшей разработке проблемы всеобщего Наркомпрос выставил своим принципом заботу не только о количественном росте сети, но и о поднятии качества школ. Это было новым шагом вперед при решении проблемы всеобщего.

«Плодить школы, — писал Луначарский, — которые не в состоянии дать грамотность или дают ее в том виде, что очень скоро наступает рецидив неграмотности, значит бросать на ветер народные деньги. Без поднятия качества школ умножение их количества может оказаться бессильным побороть элементарное невежество подрастающего поколения»<sup>4</sup>.

1924—25 г прошел под знаком дальнейшего роста материальной базы школы и упорядочения всей работы по народному образованию.

<sup>1</sup> И. Сталин, Соч., т. VII, стр. 163.

<sup>2</sup> Там же

<sup>3</sup> Там же, стр. 163—164.

<sup>4</sup> А. Луначарский. К вопросу о введении всеобщего обучения. „Известия ЦИК и ВЦИК“, 1926, 29 сентября.

Это был год, в который неслыханный доселе темп развития нашей промышленности и сельского хозяйства, не замедлил сказаться на успехах школьного строительства.

Из года в год к концу восстановительного периода как центральный, так и местный бюджет по народному образованию быстро возрастает: центральный с 57 658 100 р. в 1923/24 г. до 108 173 300 руб. в 1925/26 г.; местный соответственно поднимается с 115 494 700 руб. до 240 703 500 руб.<sup>1</sup> Число начальных школ, равное в 1921/22 г. 99 396 и спустившееся в следующем году до 87 559, поднимается к концу периода до 101 193, а число учащихся в них превышает даже количество их в последнем году предыдущего периода (1918—1920 гг.), а именно доходит до 9 487 тыс.<sup>2</sup>

Сеть средних школ к концу периода, хотя по числу учреждений понижается, но число учащихся в 1925/26 г. почти в 1,5 раза превышает число их в 1920/21 г., а именно: в 1920/21 г. их было 569 тыс., а в 1925/26 г. 707 тыс.<sup>3</sup>

При школьной сети меньшей, чем в дореволюционное время, охват детей школьного возраста к 1925 г. значительно возрос.

	1914—15 гг.	На 1 января 1925 г.	% к дореволюционному времени
Число начальных школ	102 159	95 588	93,6
Число учащихся	6,875 514	9 188 326	133,6

Хотя число школ составляло к 1925 г. 93,6 от довоенного уровня, число учащихся, наоборот, превысило дореволюционный уровень на целую треть (на 33,6%). Равным образом и процент охвата школьной сетью детей школьного возраста возрос с 52,8 до 65,3<sup>4</sup>. В рассматриваемый период школа становится важным фактором социалистической культуры. Школа обрастает сетью общественных организаций, школа организует вокруг себя активность населения. Совсоды, комсоды, родительские собрания, отчетные доклады в секциях советов, на сельских сходах, ОДН (общества долой неграмотность) — вот разнообразные каналы, по которым школа втягивала в культурную работу трудящихся.

Это был период, когда массовая школа осуществляла громадного значения общественно-полезный труд в многообразных формах участия в культурно-просветительных мероприятиях: писаний писем, заявлений для малограмотных, борьба за гигиену, за чистоту, помощь в избирательных кампаниях, в работе сельсовета и т. д.

Передовой учитель ведет большую общественно-культурную работу в деревне. В ходе этой работы усиливается его политическая сознательность и активность. Изба-читальня особенно сближает учителя с крестьянином. Авторитет школы и учителя возрастает с каждым днем, изба-читальня, которой почти повсеместно руководит сельский учитель, начинает играть серьезную роль в деле политического просве-

<sup>1</sup> „Народное просвещение в РСФСР“, ГИЗ, М.—Л., 1927, диаграммы 3 и 4.

<sup>2</sup> „Культурное строительство СССР“. ГИЗ, М.—Л., 1927, диаграмма 5.

<sup>3</sup> Там же, диаграмма 11.

<sup>4</sup> „Правда“, 1926, 5 ноября.

щения крестьян, проведения в быт деревни передовых сельскохозяйственных знаний, в борьбе против пережитков старого.

Избы-читальни превращаются в опорные пункты массовой политической работы среди крестьян. Если в 1922—23 г. насчитывалось 5 018 изб-читален, то к концу периода (1924—25 г.) их количество взростаёт в четыре раза, достигая 21 517<sup>1</sup>. В избе-читальне крестьянин мог получить различного рода справки (о продналоге, о разделах), мог получить разъяснение по всем интересующим его хозяйственно-культурным и общественно-политическим вопросам и т. д. Во всей этой работе сельский учитель принимал активное, а часто определяющее участие.

Следующая выписка из дневника учителя Бойской школы, Лукьяновского уезда Н.-Новгородской губернии убедительно свидетельствует о возросшей общественно-культурной активности сельского учителя.

**Январь.** — Проведено 4 громких чтения газеты на общественных собраниях; 10, 15 и 28-го проведены кружковые беседы на тему: «Налоги и их необходимость, в связи с финансовой политикой», «Деньги вообще и червонный рубль», «Сельскохозяйственная кооперация».

**Февраль.** — Принимал непосредственное участие в организации читальни при Бойской волостной библиотеке. На сельском собрании сделал доклад: «Знание, жизнь и читальня».

В жизни читальни принимал участие как член библиотечного совета и помогал в работе заведующей библиотекой.

В читальне сделал доклады: «Самообразование», «Лунное затмение», «Советское строительство», «История сельского хозяйства», «Трехполье и многополье», «Сельскохозяйственная кооперация в деревне».

**Март.** — В читальне проведены доклады «Карл Маркс и значение его деятельности», «О кружковой работе». Положено начало сельскохозяйственному кружку. Проведено три громких чтения из газет. Принимал участие в организации спектакля в день Парижской Коммуны, перед спектаклем сделал доклад: «Парижская Коммуна»<sup>2</sup>.

В строительстве новой социалистической школы рука об руку с передовым учителем творчески участвовал комсомол. Комсомолу принадлежала идея создания школы фабзавуча, которая явилась в тот период практической, конкретной формой соединения производительного труда с теоретическим обучением и образованием. Школа фабзавуча готовила культурного, всесторонне развитого и образованного рабочего.

По решению V съезда комсомола, в деревнях создавались школы крестьянской молодежи (ШКМ), которые, в рассматриваемый период являлись не только образовательными и культурными центрами, но и органами, мобилизующими сельскую молодежь на коллективный труд, на создание всякого рода товариществ по совместной обработке земли, — предтечей колхозов.

ШКМ стали центрами борьбы передовой сельской молодежи не только против невежества и суеверия, но и против кулаков и подкулачников.

При активном участии комсомола в 1924—1925 гг. была проведена реорганизация II центра II ступени в направлении придания ему большей жизненности и практической целеустремленности, сообщаемых в этой школе знаний.

<sup>1</sup> „Культурное строительство СССР“. ГИЗ, М., 1927, диаграмма 40.

<sup>2</sup> „Школа и жизнь“. 1924, Н.-Новгород, кн. 8, стр. 55.

\* \* \*

1925 г. был переломным моментом в жизни Советского государства, в развитии социалистической революции. Товарищ Сталин, сравнивая 1925 г. с 1917 г. — годом подготовки и проведения социалистической революции, писал:

«Тогда, в 1917 г., речь шла о том, чтобы сделать переход от власти буржуазии к власти пролетариата. Теперь, в 1925 г., речь идет о том, чтобы сделать переход от нынешней экономики, которую нельзя назвать в целом социалистической, к экономике социалистической, к той экономике, которая должна послужить материальной основой социалистического общества»<sup>1</sup>.

На очереди встал вопрос о развертывании промышленности на новой технической базе, о социалистической индустриализации страны.

XIV съезд большевистской партии, состоявшийся в декабре 1925 г., принял сталинский курс на индустриализацию нашей страны.

Вопрос о характере, перспективах развития Советского государства, о судьбах социализма в нашей стране встал в это время перед партией уже как вопрос практики.

К этому времени советская школа в большей мере, чем прежде стала отвечать насущным потребностям рабочего класса и крестьянства, принимая посильное участие в разрешении актуальных задач социалистического строительства.

Школа совершает крутой поворот к современности, к революционной действительности, делает значительное продвижение по пути сближения с жизнью, соединения школьного обучения с производительным трудом и общественной работой:

Важнейшим фактором социалистической перестройки школы явился идейно-политический рост учительства, сплочение его вокруг большевистской партии и советского правительства, что со всей убедительностью продемонстрировал I Всесоюзный учительский съезд, состоявшийся в начале 1925 г.

Однако предстояла еще большая и напряженная работа по воспитанию учительства в духе коммунизма, по искоренению в его сознании пережитков буржуазной идеологии и старых педагогических теорий, по выкорчевыванию из новой школы антисоветских, контрреволюционно настроенных элементов, притаившихся в личине лояльности и действовавших тихой сапой в интересах свергнутых, но не до конца еще разгромленных, эксплуататорских классов.

Задача укрепления и дальнейшего развития коммунистических позиций советской школы с новой силой и остротой встала в период перехода страны Советов на рельсы социалистической индустриализации.

Важные предпосылки для успешного решения этой задачи были созданы всем ходом развития советской школы в восстановительный период, когда, в основном, были разрушены реакционные основы старой школы и внесено было в школу новое идейно-революционное содержание, когда школа осваивала новые методы работы, уничтожающие формализм и схоластику старой школы, когда школа добилась несомненных успехов в постановке общественно-политического воспитания детей, в борьбе за осуществление ленинского принципа связи школы с политикой.

Вместе с тем уже в восстановительный период выявился коренной недостаток школы, вскрытый со всей глубиной и силой в постановле-

<sup>1</sup> И. Сталин, Соч., т. VII, стр. 252.

нии ЦК партии от 5 сентября 1931 г., — заключающийся в том, что школа давала недостаточный уровень общеобразовательных знаний и неправильно разрешала проблему соединения обучения с производительным трудом.

В конце восстановительного периода передовое советское учительство, руководствуясь мудрыми указаниями большевистской партии, развернуло борьбу за повышение качества школы, за сообщение учащимся прочных знаний основ наук. Огромную роль в борьбе за повышение общеобразовательного уровня школы сыграли исторические указания товарища Сталина, данные им в обращении к первой Всесоюзной конференции пролетарского студенчества (апрель, 1925 г.). Товарищ Сталин подчеркивал, что «...нельзя руководить построением социалистического общества, не овладев науками...», «...нельзя готовить новую смену и новых научных сотрудников из людей, не желающих или не умеющих овладеть наукой»<sup>1</sup>.

Гениально предвидя великую будущность нашей страны, как цитадели и рассадника наук, товарищ Сталин уже в 1925 г. выдвинул перед молодежью задачу овладения наукой, как одну из очередных задач партии.

Понятно, что в разрешении этой задачи большую роль предстояло сыграть советской школе.

Именно под знаком борьбы за повышение общеобразовательного уровня школы стала решаться теперь проблема всеобщего образования. Успехи социалистического строительства в нашей стране, неуклонный рост культурных потребностей народа с каждым годом выдвигали перед школой новые, все более сложные задачи, предъявляли к ней все более повышенные требования, поднимая школу на высоту, достойную великой эпохи социализма. Большевистская партия, вооруженная передовой марксистско-ленинской теорией, постоянно заботилась о росте нашей школы, указывая величественные перспективы ее дальнейшего развития, направляя ее по верному пути.

Это способствовало развитию богатейшего исторического опыта строительства советской школы и ее дальнейшим замечательным успехам в деле воспитания поколения, способного построить коммунизм.

---

<sup>1</sup> И. Сталин, Соч., т. VII, стр. 87—88.



## О Г Л А В Л Е Н И Е

	<i>Стр.</i>
От редакции . . . . .	6
Предисловие . . . . .	7
Введение . . . . .	10
<b>Глава I. Основные вопросы школьного строительства в период перехода на мирную работу по восстановлению народного хозяйства</b>	
Переход на мирную работу и задачи народного образования . . . . .	24
Сеть и материальная база школы в период перехода к нэпу (1921 — 1922 гг.) . . . . .	26
Направляющая роль В. И. Ленина в организационной перестройке Нар- компроса . . . . .	32
Роль школы в борьбе революционной идеологии с буржуазной . . . . .	38
Первые успехи нэпа. Мобилизация народных сил на помощь школе . . . . .	41
<b>Глава II. Борьба передовых педагогов за новые программы и методы школьной работы</b>	
Вступление . . . . .	47
Требования советской общественности к новым программам . . . . .	48
Программы 1921 г. для школы-семилетки и их основные недостатки . . . . .	49
Практика школ по программам семилетки 1921 г. Местное программное и методическое творчество пер довых учителей . . . . .	51
Дискуссия о целях и задачах школы . . . . .	66
Новое и старое в практике школ . . . . .	69
<b>Глава III. Программы ГУСа и практика массовой школы</b>	
Основные проблемы современности и задачи новых программ . . . . .	75
Проблема формирования коммунистического мировоззрения в програм- мах ГУСа . . . . .	77
Комплексность — тормозящий и препятствующий фактор в работе учителя . . . . .	80
Плодотворные идеи и принципы программ ГУСа. Новое революционное содержание школьной работы . . . . .	87
Обстановка появления новых программ ГУСа. Отношение к ним учи- тельства и педагогической общественности . . . . .	90
Трудности перехода школы на работу по программам ГУСа . . . . .	92
Проблема предметности и программы ГУСа . . . . .	93
Передовое учительство в борьбе за основы наук и навыки. Повышение уровня общего развития советских детей . . . . .	94
Основные трудности и противоречия при осуществлении программ ГУСа в практике массовой школы . . . . .	99
Необходимость пересмотра и перестройки программ ГУСа. Критика программ со стороны учительства и общественности . . . . .	102
<b>Глава IV. Программы ГУСа и новые методы школьной работы</b>	
Вступление . . . . .	104
Активные методы в трактовке программ ГУСа . . . . .	—

Новое в понимании краеведения . . . . .	106
Исследовательский метод . . . . .	108
Новые методы в летней работе школы . . . . .	109
Поворот школы к современности. Работа с газетой как новый метод школьных занятий . . . . .	111
Отчетность школ . . . . .	113
Методические извращения в практике школ . . . . .	—
<b>Глава V. Проблема нового учителя. Политическая и педагогическая переподготовка учителя . . . . .</b>	<b>117</b>
<b>Глава VI. Вопросы политехнизации и трудового обучения</b>	
В поисках путей соединения обучения с производительным трудом . . . . .	125
Постановка вопроса о введении в школу „организации труда“ . . . . .	128
Проблема школы с сельскохозяйственным уклоном . . . . .	—
Недостатки в работе школ с сельскохозяйственным уклоном . . . . .	132
Вопросы политехнизации и трудового обучения в связи с программами ГУСа . . . . .	—
<b>Глава VII. Общественно-политическое воспитание в школе</b>	
Основные задачи и пути общественно-политического воспитания в школе	133
Новое отношение детей к школе . . . . .	139
Роль комсомола и пионерской организации в общественно-политическом воспитании школьников . . . . .	140
Вопросы школьного самоуправления . . . . .	147
Новые формы школьного самоуправления . . . . .	154
Вопросы воспитания дисциплины и организованности учащихся . . . . .	158
Обсуждение вопросов воспитания дисциплины . . . . .	165
Расширение общественно-политического кругозора советских школьников	166
Новый характер внеклассной и внешкольной работы . . . . .	171
Воспитательная роль революционных праздников . . . . .	177
Ленинские кружки в школе . . . . .	178
<b>Глава VIII. Проблема профессионализации в общеобразовательной школе II ступени . . . . .</b>	<b>179</b>
<b>Глава IX. Советская школа в конце восстановительного периода . . . . .</b>	<b>185</b>

Редактор *П. М. Черникова*

Техн. редактор *В. П. Гарнек*

А13423 Сдано в производство 15/VI 1949 г.

Подписано к печати 12/X 1949 г.

Печ. л. 12<sup>1</sup>/<sub>4</sub>

Учётно-изд. л. 15,59

Формат 70×108<sup>1</sup>/<sub>16</sub>

Тираж 5 000

Заказ 627

Цена 9 р. 40 к.

### О П Е Ч А Т К И

Страница	Строка	Напечатано	Следует читать
3	3—4 снизу	педагогическую	педагогических
24	3 сверху	юшунские	юшунские
50	8 сверху	социалистической	социологической
59	сноска	1929 г.	1926 г.
119	20 сверху	(5% из 80)	(52 из 80)

„Известия АНН“ № 22