



Г.А. МАЛИНИН
Ф.А. ФРАДКИН

**ВОСПИТАТЕЛЬСКАЯ
СИСТЕМА
С.Т. ШАЦКОГО**



СТАНИСЛАВ ТЕОФИЛОВИЧ ШАЦКИЙ

1922

Г.А. МАЛИНИН
Ф.А. ФРАДКИН

*ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ
СИСТЕМА
С.Т. ШАЦКОГО*



Москва
Прометей
1993

Федеральная целевая программа книгоиздания России.

Фрадкин Ф.А., Малинин Г.А. Воспитательная система С.Т.Шацкого. М.: Прометей, 1993.— 176 с.

В книге рассказывается о воспитательной системе выдающегося русского педагога Станислава Теофиловича Шацкого в 20—30-е годы. Он начал свою педагогическую деятельность еще до революции 1917 г. и внес неоценимый вклад в теорию и практику школы и воспитания, широко показал связи школы с окружающей средой и родителями, раскрыл пути совместной работы школы с населением, общественными организациями и семьей. Организованная им учебно-воспитательная и научно-исследовательская работа в школах, входивших в им же созданную в 1919—1932 гг. Первую опытную станцию по народному образованию (экспериментальное производственно-педагогическое объединение Наркомпроса РФ), описываемая в книге, по своим целям, структуре и функциям не имеет аналога в мире, она поразила выдающихся зарубежных педагогов Дж.Дьюи, У.Х.Килпатрика и С.Френе, которые отмечали ее блестящие достижения. Книга представляет огромный интерес для организации воспитательной работы в современной школе в связи с ее демократизацией и перестройкой. Особое внимание уделяется трудовому и нравственному воспитанию, роли эстетического и физического воспитания в формировании духовной культуры учащихся.

Адресуется преподавателям, студентам и слушателям ФПК педагогических учебных заведений, специалистам в области педагогики и воспитания, учителям и организаторам воспитательной работы общеобразовательных школ.

Ф 4303000000 — 428
183(2) — 93

ISBN 5—7042—0425—2

© Прометей, 1993

ВВЕДЕНИЕ

Все воспитательные системы — продукт и порождение времени, взлет педагогического творчества, уважение к личности ребенка, понимание того, что дети зеркально отражают положительные и отрицательные стороны окружающей действительности, — характеризуют теоретическую направленность воспитательных систем 20-х годов. Безжалостное уничтожение всего созданного в после-революционное десятилетие, в том числе и воспитательных систем, подход к ребенку как «винтику» государственной машины, жесткое функциональное воспитание без учета процесса социального формирования типично для тоталитаризма сталинской «эпохи» 30-х — начала 50-х годов.

Сегодня, когда восстанавливаются демократические ценности и начато строительство правового государства, когда мы отчетливо осознаем близость наших педагогических исканий к теории и практике воспитания 20-х годов, необходимо обратиться к творческим идеям выдающихся советских ученых, создателей оригинальных воспитательных систем.

Мы слишком часто начинали все сначала, легко и безответственно отбрасывая созданное предшественниками. Став старше и осознав бесплодность такого подхода, мы стремимся продвигаться вперед, используя уже наработанное.

В этом плане несомненный интерес представляет воспитательная система, созданная выдающимся русским и советским педагогом Станиславом Теофиловичем Шацким. Его Первая опытная станция по народному образованию, представлявшая собой научно-производственное и учебно-воспитательное объединение, успешно функционировала в течение четырнадцати лет.

Деятельность С.Т.Шацкого высоко ценили В.И.Ленин, Н.К.Крупская, А.В.Луначарский. Выдающиеся педагоги и общественные деятели оставили восторженные отзывы о работе станции. Она была гордостью советской педагогики 20-х годов.

Знакомство читателей с замыслом и ведущей идеей этого уникального учреждения, его организационной структурой и учеб-

но-воспитательной и исследовательской работой поможет не только понять новаторский поиск талантливого советского педагога, но и стать стимулом дальнейшего поиска решения современных воспитательных проблем.

В книге изложены полученные С.Т.Шацким результаты изучения проблемы связи воспитания с макро- и микросредовыми условиями развития личности. Сегодня требуется продолжить поиск новых решений этого актуального вопроса. Задача заключается в том, чтобы, опираясь на уже созданное, учитывая достижения и ошибки коллектива станции, продвинуться дальше в разработке проблемы связи воспитания с проблемами социального формирования.

В советской историко-педагогической литературе нет ни одной специальной работы, посвященной анализу деятельности по существу первого в истории мировой педагогики научно-производственного объединения — опытной станции. Ряд небольших статей, вышедших в двадцатые годы, где освещались те или иные вопросы работы коллектива станции и обобщался ее передовой педагогический опыт, не могут дать полного представления о творческой деятельности этого (по удачному выражению А.С.Бубнова) «педагогического ледокола», который всегда находился на переднем крае борьбы за совершенствование советской педагогической науки.

О задачах Первой опытной станции писал Л.Н.Скаткин в статье «Первая опытная станция по народному образованию», опубликованной в 1923 г. в сборнике «Этапы новой школы». Это была первая попытка осветить накопленный опыт работы станции, подвести итоги ее деятельности за четыре года. В небольшой по размеру статье Л.Н.Скаткин раскрыл цели Первой опытной станции, охарактеризовал основные направления ее деятельности и планы дальнейшей работы коллектива станции¹.

В 1928 г. С.Т.Шацкий совместно с С.А.Черепановым написали статью для II тома Педагогической энциклопедии под названием «Первая опытная станция по народному образованию при Наркомпросе РСФСР»². Статья носила информационный характер. Очень коротко в ней давалась история развития станции, характеристики основных учреждений. Цель этой второй статьи — ознакомить учителя с задачами работы станции, с теоретической и практической работой коллектива сотрудников. Задача анализа работы станции в них, естественно, не ставилась.

Статья «С.Т.Шацкий, его педагогические взгляды и деятельность», написанная А.Н.Волковским, Л.Н.Скаткиным, М.Н.Скаткиным и В.Н.Шацкой для учебного пособия «История педагогики»³ в 1955 году, освещала основные моменты творческого пути выдающегося педагога. Авторы изложили взгляды С.Т.Шацкого на некоторые проблемы обучения и воспитания, рассматривая по-

путно их воплощение в практической деятельности станции. Главное внимание этой работы было сосредоточено на популяризации взглядов С.Т.Шацкого, определено его место в истории педагогики.

Известная монография «Очерки из истории советской школы и педагогики»⁴ (1921—1931) дает лишь самое общее представление о работе станции. В разделах этой монографии о трудовом, эстетическом, физическом воспитании приводятся восторженные характеристики организации этих сторон воспитания в деятельности Первой опытной станции.

В диссертации Д.С.Мансуровой «Педагогические воззрения С.Т.Шацкого (в связи с его общественно-педагогической работой)», защищенной в 1947 году, основное внимание уделяется биографии С.Т.Шацкого, раскрытию его педагогических идей. Подробно анализируется и воспитательная работа школы-колонии «Бодрая жизнь». Однако цели и деятельность коллектива Первой опытной станции автором не исследовались.

Таким образом, эти работы не могут дать представления о таком сложном и оригинальном учебно-воспитательном и научно-практическом учреждении по народному образованию как Первая опытная станция. Поэтому в нашей книге ставилась задача проанализировать учебно-воспитательный процесс в школах Первой опытной станции и его связь с окружающей жизнью, показать роль школ станции в качестве центров, объединяющих воспитательную деятельность семьи и общественных организаций. Одновременно авторы стремились рассмотреть направления и методы опытно-исследовательской работы станции, обратив особое внимание на организацию и проведение конкретных социально-педагогических исследований. Все это поможет, с одной стороны, познакомить читателя с малоизвестными страницами советской педагогики и, вместе с тем, позволит акцентировать внимание на эффективной организации работы станции.

В ПОИСКАХ НОВЫХ ПУТЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В 1918 году увидели свет подготовленные Государственной комиссией по народному просвещению «Основные принципы единой трудовой школы», которые сразу же оказались переведенными на многие языки мира. Это был удивительный документ эпохи, в котором провозглашались революционные педагогические идеи. Принципы и сегодня звучат свежо и смело. Утверждалось, что для воспитателя «первым основанием является психология, научающая нас тому, что истинно воспринятым является только воспринятое активно. Ребенок жаждет подвижности, его держали в неподвижном состоянии. Он с чрезвычайной легкостью усваивает знания, когда они передаются ему в веселой, активной форме игры или труда, которые при умелой постановке совпадают — а его учили на слух и по книге. Дитя гордится приобретением всякого практического умения, а ему их не давали вовсе. С этой точки зрения трудовой принцип сводится к активному подвижному творческому знакомству с миром. Язык, математика, история, география, физика и химия, ботаника и зоология — все предметы преподавания не только допускают творческий активный метод преподавания, но и требуют его... Чрезвычайно важным принципом обновленной школы является возможно более полная индивидуализация обучения. Под индивидуализацией надо разуметь, со стороны преподавателей, склонности и особенности характера каждого ученика и возможно более полное приспособление к личным потребностям того, что дает ему и что спрашивает от него школа»¹.

Внимание всего мира было приковано к России, где ставился не имеющий себе равных в истории эксперимент: ставилась цель создать новое общество и государство, воспитать нового человека, и огромную роль в этом деле должна сыграть школа. В опубликованной в 1918 году передовой берлинской газеты подчеркивалась смелость замысла, но вместе с тем обращалось внимание на огромные трудности реализации его в жизнь. «Можно к русскому настоящему правительству относиться как угодно, но справедли-

вость требует признать, что теперь этим правительством положен во многих областях фундамент к здоровому развитию страны. В экономической области нужно отметить устройство различных трудовых кооперативов и союзов в городах и трудовых коммун в деревне. Но не только материальный мир является заботой русского правительства, но и в духовной области большевистское правительство проявляет усиленную деятельность. Большие заслуги в этой области имеет Луначарский, комиссар народного просвещения. Занимая ответственный пост, находясь сам на верхах науки, Луначарский все же не оставляет практическую работу, требуемую данным моментом. Доказательством этого служит разработанный им и принятый большевиками план реформации народной школы... Мы не знаем, весь ли этот план будет проведен в жизнь во всех деталях, но ясно, что большевистское правительство приступило к практической работе и нашло верный путь к здоровому развитию духовных сил русского народа»².

Идеи были изложены, требовалось претворить их в жизнь. А для этого необходимо было разработать технологию, сконструировать содержание образования, формы и методы работы, в которых воплощались бы в плоть и кровь революционные идеалы школы, иначе они бы так и остались проектами, утопиями, памятниками неосуществленным замыслам. Предложение П.Н.Лепешинского на съезде учителей-интернационалистов в 1918 году создать опытно-показательные учреждения, которые воплотили бы в жизнь принципы Единой трудовой школы, служили экспериментальной базой, нащупывающей новые пути обучения и воспитания, было хорошо встречено делегатами. Его поддержали руководители Наркомпроса Н.К.Крупская, А.В.Луначарский. Подобные учреждения они предложили рассматривать как педагогические лаборатории, экспериментальные участки, где определялись, формировались новые методы работы советской школы.

Д.А.Авксентьевский в своей книге «Опытные станции Наркомпроса и их будущее», характеризуя блестящие перспективы опытно-показательных учреждений, цитировал А.В.Луначарского, который отзывался об опытно-показательных учреждениях как о «рычаге, с помощью которого Наркомпрос будет поднимать работу массовой школы, улучшать ее»³. Много позднее Н.К.Крупская писала, что опытно-показательные учреждения «пробили дорогу новым идеям», расчистили путь для овладения массовой школой вершинами педагогической теории и практики⁴.

Роль этих учреждений как флагмана советской школы подчеркивалась в «Положении об опытно-показательных учреждениях», принятом коллегией Наркомпроса в 1918 году. «Задача опытно-показательных школ заключается в том, чтобы усилиями лучших культурных работников способствовать делу изыскания путей и

средств к действительному осуществлению в жизни связи идей трудовой школы и, в особенности ее II ступени, с окружающей ее общественно-трудовой жизнью, применительно к местным условиям производства, выявлению новых типов школьной работы, способствовать наглядному ознакомлению деятелей просвещения и трудовых масс населения с достижениями новой школы»⁵.

Таким образом, перед опытно-показательными учреждениями ставилась задача воплощения в жизнь основных принципов советской школы, провозглашенных в 1918 году, установление связи школы с жизнью и широкая пропаганда лучших образцов педагогического труда среди учителей и населения страны. В соответствии с этими требованиями строилась работа всех созданных в стране опытно-показательных учреждений.

Число опытно-показательных учреждений росло очень быстро. Если в 1918 году единственным в стране опытно-показательным учреждением была школа-коммуна, созданная в имении Покровско-Стрешнево под Москвой, то в 1921 году стало около 70 подобных учреждений, причем в дальнейшем предполагалось организовать два опытно-показательных учреждения в каждом уезде. Быстрый рост числа опытно-показательных учреждений привел к снижению качества их работы, а руководство ими из центра — к сдерживанию инициативы и самостоятельности школьных работников на местах. Все это, а также резкое сокращение ассигнований на нужды Наркомпроса, связанное с началом НЭПа, побудило руководство Наркомпроса в 1921 году изменить структуру руководства опытно-показательными учреждениями в стране. «Бессильный питать периферию, провинцию, Наркомпрос должен представить их местной инициативе, но зато свои скудные средства сосредоточить в крепком центральном идейном кулаке, в опытно-показательных учреждениях, которые и становятся сейчас предметом пламеннейших его забот»⁶, — писал А.В.Луначарский об этом периоде развития опытно-показательных учреждений.

Опытно-показательные учреждения подразделялись на центральные и местные. В непосредственном ведении Наркомпроса остались, в основном, опытно-показательные учреждения, расположенные в Москве и области. Они назывались центральными опытно-показательными учреждениями. Остальные ОПУ были переданы под административное и организационно-педагогическое руководство местным органам просвещения и образовали местные опытно-показательные учреждения. Наркомпросу они представили свои производственные планы и годовые отчеты, участвовали в съездах.

В 1922 году в Главсоцвосе был организован специальный отдел, который стал руководить опытно-показательными учреждениями.

Итоги работы центральных и местных опытно-показательных учреждений ежегодно подводились на Всероссийских конференциях.

Реорганизация системы управления опытно-показательными учреждениями, создание специального отдела в Наркомпросе дали хорошие результаты, деятельность опытно-показательных учреждений заметно улучшилась, что сказалось и на работе массовой школы, кроме того в последующие годы признание действенной роли ОПУ в повышении качества работы массовой школы способствовало дальнейшему увеличению их числа. Таким образом, в 1926 году было 20 центральных и 106 местных опытно-показательных учреждений.

Опытно-показательные учреждения состояли из учебно-воспитательных учреждений всех типов, но по составу их можно разделить на две группы:

— однотипные опытно-показательные учреждения (сюда входили детские сады, школы первой и второй ступени, школы-семилетки, педагогические техникумы и т. д., в работе которых эффективно реализовались принципы, методы, содержание Единой трудовой школы и которые служили своего рода образцом новой школы среди других педагогических учреждений;

— составные опытно-показательные учреждения, сложные и разнородные по своей структуре: детские городки, опытные станции. Они включали в себя разного типа педагогические и исследовательские учреждения, объединенные общим руководством и опытным заданием. Среди опытно-показательных учреждений наибольший интерес вызывали опытные станции по народному образованию (из 20 центральных ОПУ 11 были станциями).

Опытные станции Наркомпроса представляли собой объединение педагогических учреждений различных типов (учебно-воспитательских, исследовательских), ставящих целью изучить педагогический процесс в разных аспектах, а также учреждений по подготовке и повышению квалификации учителей. По размаху работы опытные станции не имели себе равных в истории педагогики; в них отразились революционный дух 20-х годов и огромный энтузиазм педагогов. Производственный характер этих учреждений, большое число обучающихся в них детей, острые проблемы, решавшиеся ими в самой гуще жизни, делали опыт их работы исключительно ценным. На съезде заведующих Губсоцвосом в 1923 году, после горячего обсуждения ценности различных типов опытно-показательных учреждений, было единодушно признано, что лучшими являются опытные станции по народному образованию: «Среди типов опытно-показательных учреждений наиболее ценным съезд признает станции, осуществляющие педагогический процесс в целом»⁷.

От других типов опытно-педагогических учреждений их выгодно отличали некоторые факторы. Опытные станции занимали целые районы, что позволяло им исследовать природно-географические, социально-экономические и социально-бытовые условия района, максимально учитывая влияние окружающей среды на детей.

Совместная работа научно-педагогических и практических работников на опытных станциях, участие педагогов в научных исследованиях сближало теорию с практикой, повышая результативность обучения и воспитания. Массовость эксперимента, воплощение педагогических рекомендаций в конкретных формах работы, наглядная пропаганда достижений делали работу станций очень популярной среди учительства страны. Кроме того, сотрудники опытных станций имели возможность следить за развитием ребенка с ясельного возраста до окончания школы. Благодаря всем этим факторам работа опытных станций была более эффективной по сравнению с другими типами опытно-показательных учреждений.

Для опытных станций, выступавших и как показательные учреждения, подбирались отличные педагогические кадры; снабжались они лучше, чем массовая школа; работники Наркомпроса уделяли им больше внимания. Все это способствовало созданию оптимальных условий для решения станциями актуальных педагогических проблем. Среди множества заданий, поставленных перед опытно-показательными учреждениями, было и наиболее значимое для большинства станций решение проблемы взаимодействия между школой и социальной средой.

В 30-е годы, когда педагогическая наука перестала заниматься проблемой взаимодействия школы и окружающей среды, Н.К.Крупская предупреждала, что недооценка значения воздействия среды на детей приведет к ограничению воспитательных возможностей школы. «В проекте (программы по педагогике) выкинуто влияние среды,— писала она в рецензии.— Из-за того, что в свое время, борясь с правыми, отрицавшими влияние социальной среды, многие преувеличивали влияние среды, нельзя отказаться от ее изучения»⁸. «Время Крупской», как доброжелательно называл 20-е годы один из создателей концепции комплексных программ П.П.Блонский, прошло. Наступило время корчевки не только идей, но и людей. «Школа учебы» 30-х годов противопоставлялась «школе жизни» 20-х годов. Административно-командная система подчинила народное образование своим устремлениям. Для воспитания «винтика» среда была не нужна. Наоборот, «винтик» лучше обрабатывался в стерильной обстановке. Поэтому проблема связи воспитательных воздействий школы с факторами формирования личности в среде становилась запретной.

Среди множества концепций 20-х годов по вопросу взаимодействия школы с социальной средой можно выделить три основные,

которые как бы в фокусе отражали педагогические взгляды их авторов, взгляды различных кругов учительства. Взгляды «левых» выражала группа из Института методов школьной работы, в которую входили В.Н.Шульгин, М.В.Крупенина и др. Увлеченные перспективами совместной работы школы с партийными, общественными, профсоюзными организациями над повышением культурного и политического сознания народных масс в послеоктябрьский период, руководители Института пришли к очень рискованным выводам.

Главное, утверждали они, бросить все силы на борьбу за социально-экономическую и культурно-бытовую перестройку социальной среды и добиться в этом деле победы. Тогда школа как сфера организованного процесса воспитания, целенаправленного планомерного воздействия на личность, отомрет, растворится в обществе, так как воспитывать будет вся социальная среда, которая и станет школой.

Вот, например, какой рисовалась В.Н.Шульгину идеальная «школа-жизнь», «школа-производство»: «Уже сейчас родители — педагоги. Плохо, отвратительно воспитывают они ребят. Будут и в социалистическом городе взрослые вести воспитательную работу с ребятами... только не со своими собственными, не с единственным сыном, а с группой. И не у себя в столовой, спальне, дома, а в сельском хозяйстве, на улице города, в школе-производстве. И так как они сами учатся и знают больше, чем теперешние папаши и мамыши, и так как не своих собственных детей они будут учить, и не в захолустье, а в социалистическом городе, то дадут там они больше знаний, навыков и умений. Непременно дадут. Но останутся и специалисты-педагоги в социалистическом городе, и будут они учить в процессе борьбы, в процессе строительства»⁹.

Эта позиция вызвала резкий отпор со стороны ведущих деятелей педагогики 20-х годов. А.В.Луначарский, выступая на дискуссии в Наркомпросе, резко критиковал В.Н.Шульгина, говорил, что ему не удастся «съесть» школу, что повернуться к школе спиной в период острейшей классовой борьбы — значит дезертировать с поста, на который его назначила партия¹⁰. Н.К.Крупская поддержала А.В.Луначарского, подчеркнув, что ошибка В.Н.Шульгина и М.В.Крупениной состоит в недооценке организаторской роли школы и необходимости ее систематического воздействия на подрастающее поколение¹¹. Таким образом, ошибка группы педагогов из Института методов школьной работы растворить школу в окружающей социальной среде привела к компрометации идеи взаимодействия школы и социальной среды.

Прямо противоположную точку зрения отстаивали А.Г.Калашников и А.П.Пинкевич. Оба они работали во втором Московском государственном университете (впоследствии он переименован в

МГПИ им. В.И.Ленина), были авторами фундаментальных учебников и монографий. Но судьбы их были совершенно различны. А.П.Пинкевич, автор одного из первых курсов «Педагогике» и «Истории педагогики» был репрессирован в 1937 году. А.Г.Калашников стал после войны министром просвещения, академиком АПН РСФСР.

Они считали, что личность формируется под влиянием организованных и неорганизованных воздействий социальной среды, но предмет исследования педагогики видели только в организованных воздействиях школы, внешкольных детских учреждений. Неорганизованные воздействия на личность должны изучаться, по мнению этой группы педагогов, социологией и социальной психологией, откуда педагогика и должна черпать знания об этом процессе. Эта точка зрения не пользовалась популярностью в 20-е годы. Она подверглась ожесточенной критике, ибо для эпохи хозяйственной и культурной революции ограничивать сферу педагогики организованными воздействиями значило искусственно обрывать связь педагогики с жизнью, сужать ее значение.

А.В.Луначарский рассматривал лидеров этого направления как выразителей идей консервативных педагогов, стремившихся к созданию учебных учреждений типа дореволюционных гимназий и к педагогике, не имеющей никакого отношения к борьбе и полной тревог действительности¹².

Он считал, что деление процесса социального формирования личности на организованный и неорганизованный процесс, где вычленяется только одна часть — организованный процесс — и провозглашается предметом исследования науки педагогики, а другой частью социального формирования личности — неорганизованным процессом — должны заниматься социология и социальная психология, является недостаточно обоснованным. Педагогику нельзя ограничить ролью иждивенки других наук, которые имеют свой предмет, цели и методы, и заниматься выработкой нужных педагогике знаний не должны и не могут.

Противопоставление организованных воздействий школы неорганизованным воздействиям социальной среды, постоянное подчеркивание необходимости для науки педагогики изучать воспитание детей только в школе и внешкольных учреждениях вело, независимо от воли авторов, к искусственному сужению роли школы в окружающей среде, к недооценке значения разнообразных положительных и отрицательных воздействий, которым дети подвергались в жизни. В 20-х годах эта позиция воспринималась как капитуляция перед трудностями, попытка ограничить взаимодействие школы с жизнью.

Н.К.Крупская и А.В.Луначарский придерживались взглядов и «левой», и «правой» групп. Школа и среда, утверждали они, связаны

между собой неразрывными узами. Ребенок попадает в различные сферы социальной жизни, подвергается положительным и отрицательным, с точки зрения общественных норм и ценностей, воздействиям. Заниматься только процессом обучения, не замечая их, значит упустить чрезвычайно важные моменты в формировании личности, сложить оружие перед трудностями.

Педагоги, по мнению Н.К.Крупской и А.В.Луначарского, должны отлично разбираться в жизни детей, знать те идеалы и качества, которые воспитывают в них семья, взрослые, детское общество, чтобы, опираясь на положительное, имеющееся в данной среде, бороться с предрассудками, вредными взглядами и традициями, воздействующими на ребенка.

А.В.Луначарский в своих выступлениях неоднократно подчеркивал роль советской школы в процессе воспитания личности. Школа представлялась ему своеобразным фильтром, очищающим жизнь от скверны вместе с советскими государственными и общественными организациями, могучим средством воспитания детей.

Таков был вектор поиска путей строительства новой школы, который должен был, по мнению советских педагогов, удовлетворить социальный заказ государства и общества.

КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ С.Т.ШАЦКОГО

Станислав Теофилович Шацкий принадлежал к педагогам, для которых теория и практика были неразрывно связаны между собой и дополняли друг друга. Нельзя пропагандировать идею, предварительно не проверив на практике ее ценности, жизненной эффективности, утверждал С.Т.Шацкий. Поэтому на всей деятельности С.Т.Шацкого лежит печать глубокого единства его идей и их практического воплощения. Как и позднее А.С.Макаренко, С.Т.Шацкий, больше, чем кто-либо из педагогов 20-х годов, связанный с жизнью школы, боролся с голым теоретизированием, с прожектерскими идеями педагогов, которые в тихом уюте научных кабинетов создавали теории, призванные потрясти мир, а на деле дискредитировавшие педагогику.

Чрезвычайно занятый и перегруженный практической работой, С.Т.Шацкий, к сожалению, уделял мало времени обработке эмпирического материала, фиксации полученных результатов. В этом отношении был прав Е.Н.Медынский, утверждавший, что С.Т.Шацкий сыграл в истории советской школы значительно большую роль, чем можно судить по количеству написанных и напечатанных произведений. Есть в истории крупные деятели, которые оставили

небольшое литературное наследство или даже почти никакого, но которые сыграли большую роль своей практической деятельностью, своими ценными идеями и принципами вооружали своих учеников и последователей. Именно к таким деятелям принадлежит и С.Т.Шацкий. После него осталось несколько педагогических произведений: «Бодрая жизнь», «Годы исканий», ряд статей. Но эти сочинения не дают полного представления о том большом влиянии, каким пользовался С.Т.Шацкий среди учительства, о том, как он создавал из своих соратников и последователей педагогов-энтузиастов и какое влияние оказал он на строительство советской школы. Высказывания С.Т.Шацкого о процессе взаимодействия школы и социальной среды рассыпаны в десятках статей на волнующие школу темы, но собрать и систематизировать их С.Т.Шацкий не успел.

Качественное своеобразие советской педагогики С.Т.Шацкий видел в ее опоре на методологию марксизма-ленинизма, стремлении исследовать социальные факторы в воспитательном процессе. «В общем, характеризуя новые направления, мы можем определенно сказать, что переходим от педагогики индивидуальной к педагогике социальной. И это глубоко правильно»¹, — писал С.Т.Шацкий.

Взгляды С.Т.Шацкого на взаимодействие школы и социальной среды в основных положениях совпадают со взглядами Н.К.Крупской и А.В.Луначарского. И это понятно, так как развитие педагогических взглядов С.Т.Шацкого в послеоктябрьский период прошло под непосредственным влиянием Н.К.Крупской. «Совместная работа с нею, — писал С.Т.Шацкий о Н.К.Крупской, — поставила передо мною целый ряд коренных вопросов, связанных с необходимостью коренной переоценки тех выводов, идей, которые были выработаны моими товарищами и мной в течение долгого ряда лет практической работы. Таким образом, к числу своих основных учителей я должен присоединить — в неизмеримо более сильной степени, чем кого-либо другого — В.И.Ленина и Н.К.Крупскую; в значительной мере я считаю себя ее учеником»².

Еще до революции С.Т.Шацкий предпринимал попытки создать комплекс учреждений, где бы можно было изучать влияние социальной среды на детей и строить на этой основе процесс воспитания, но они окончились неудачей. «Таким образом, — подводил итог пройденного до революции пути С.Т.Шацкий, — нельзя сказать, чтобы к эпохе революции я и мои товарищи пришли с очень большим опытом, достаточно проверенным и законченным. Мы пришли с огромными исканиями. Можно сказать, что к этому времени только что наметились самые общие контуры того педагогического дела, над которым нам предстояло работать в дальнейшем. Тот опыт, которым мы обладали, еще не был приведен в систему и за ним не было еще никакой определенной теории,



вернее, вся наша работа велась путем изучения многочисленных педагогических фактов и довольно осторожно поставленных экспериментов, которые вынуждали нас делать те или иные временные выводы»³.

Поэтому говорить о какой-либо системе взглядов С.Т.Шацкого на процесс взаимодействия школы и социальной среды в дооктябрьский период его работы было бы неверно. Только после революции, благодаря глубокому и тесному сотрудничеству в Наркомпросе с Н.К.Крупской и А.В.Луначарским, он устанавливает «новые точки зрения на педагогическое дело»⁴ и начинает разрабатывать эту проблему.

Научный подход к педагогике, согласно взглядам С.Т.Шацкого, начинается там, где воспитание строится на основе познанных фактов воздействия среды, где корни конфликтных ситуаций, возникших в школе, ищут не только в жизни детских коллективов, но и в окружающей социальной среде.

С.Т.Шацкий, пожалуй, единственный из педагогов 20-х годов сделал попытку представить более или менее полную картину процесса социального формирования личности. Все воздействующие на формирование ребенка факторы С.Т.Шацкий разделил на природные (первичные) и социальные (вторичные). К природным факторам он относил свет, тепло, воздух, сырую пищу, почву, растительную и животную среду и другие. К социально-экономическим — орудия, инструменты, материалы, бюджет и организацию хозяйства и другие. К социально-бытовым факторам — жилище, пищу, одежду, речь, счет, обычаи, типичные суждения, общественный строй.

Классификация факторов воздействия С.Т.Шацкого имеет ряд существенных недостатков. Возникает вопрос, можно ли ограничить факторы воздействия только тремя группами? А к каким нужно отнести культурно-бытовые факторы, потребности общества? Внутри групп факторов также нет четкой классификации. Вычленение и постановка в один ряд таких факторов, как, например, пища и почва, вряд ли может быть оправдано. Впрочем, и сам С.Т.Шацкий писал, что его система факторов не претендует ни на полноту, ни на точность. Она была необходима ему как рабочая гипотеза для рассмотрения педагогических явлений.

Воздух, тепло, свет, одежда являются важнейшими факторами биологического развития ребенка, утверждал С.Т.Шацкий. Педагогам и родителям надо научиться управлять этими факторами, разумно использовать их для укрепления здоровья детей.

Только при условии тесного сотрудничества с населением и общественными организациями школа может эффективно решать воспитательные задачи. «Изменение факторов воспитания,— писал Шацкий,— производится деятельностью среды при организующей

работе школы. Результатом такой работы должны быть режимы детского поведения по отношению ко всем естественным факторам воспитания — теплу, свету, воздуху, сну, пище, одежде, изменениям физического состояния. Школа вырабатывает режимы, среда их приводит (разумеется, среда и детская, и взрослая) иначе эта задача невыполнима»⁵.

Вторая группа факторов, влияющих на ребенка, — социально-экономические. К ним С.Т.Шацкий относил умения и способы обращаться с вещами, инструментами и материалами, сложные и простые организационные навыки, степень достатка в семье, материальную обеспеченность и т. д. Сотрудники станции пытались установить корреляционные связи между бюджетом семьи и затратами на детей, между совершенствованием средств производства и уровнем культурного развития сельского населения. Надо отметить, что недостаток времени у сотрудников, нечеткость теоретических представлений о «социально-экономических факторах» сильно затрудняли работу в этом направлении, и она, по сути, не была сколько-нибудь достаточно развернута.

Социально-бытовые факторы — язык, речь, обычаи, традиции, нормы поведения — накладывали глубокий отпечаток на развитие личности. Ребенок с детства впитывал представления окружающих о жизненных ценностях, идеалах; подражая взрослым, он учился вести себя так, а не иначе в различных ситуациях, рассуждать так, как рассуждают родители, родственники.

Деревня 20-х годов с ее узким горизонтом, массой суеверий, обычаев, бытующих с незапамятных времен, тормозила развитие ребенка. Школа ставила перед собой цель помочь ребенку овладеть современными знаниями, расширить кругозор, т. е. дать ему то, что он не мог получить в семье в деревне. Одновременно школа развертывала огромную работу по внесению в жизнь взрослого населения культурных интересов, агротехнических знаний и т. д.

Таково общее представление С.Т.Шацкого о факторах воздействия социальной среды на личность ребенка, которые педагогу необходимо учитывать в своей работе. Во взглядах и деятельности С.Т.Шацкого особо ценным является его стремление опереться в воспитательной работе на факторы воздействия среды на личность, борьбу за создание условий, благоприятствующих физическому и духовному развитию детей.

Термин «воспитание» С.Т.Шацкий употреблял в широком и узком смысле. Воспитание, которое ребенок получал в стенах школы, он называл малым педагогическим процессом, а воздействие семьи, сверстников, взрослых и т. д. — большим педагогическим процессом. С.Т.Шацкий справедливо утверждал, что, занимаясь обучением и воспитанием детей только в стенах школы, мы обрекаем усилия педагогов на неудачу, так как воспитательные дейст-

вия, не поддержанные самой жизнью, будут либо немедленно отброшены учащимися, либо будут способствовать воспитанию двуликих Янусов, на словах соглашающихся с установками педагогов, а поступающих вопреки им. Поэтому задача школы — изучить организованные и неорганизованные воздействия на ребенка для того, чтобы, опираясь на положительные влияния, бороться с отрицательными воздействиями среды. В этой работе школа выступала центром, координирующим и направляющим педагогические воздействия советских общественных организаций и населения района.

С точки зрения связи школы с окружающей средой С.Т.Шацкий выделял три возможных типа школы:

1. Школа, изолированная от окружающей среды.
2. Школа, интересующаяся воздействиями среды, но не сотрудничающая с ней.
3. Школа, выступающая организатором, контролером и регулятором воздействий среды на ребенка⁶.

Школы первого типа организуют учебно-воспитательный процесс в рамках учебного учреждения, считая, что социальная среда обычно учит детей только плохому, а задача школы — выправить эти воздействия и сформировать детей по старым представлениям школьной педагогики. В процессе обучения не учитывается жизненный опыт ребенка, педагоги не привлекают знакомый детям эмпирический материал. Человек, воспитанный такой школой, хорошо подготовлен теоретически, но впоследствии с трудом приспосабливается к реальной жизни. Зачастую он смотрит на жизнь как бы сверху вниз, критикует ее, не внося в нее, однако, практически ничего ценного.

Для школ второго типа характерен определенный интерес к среде, который выражается в привлечении жизненного материала к обучению. Такая иллюстративная школа широко пользуется лабораторными методами, она активизирует мышление ребенка, но на этом ее связь со средой обрывается.

Школа третьего типа, над практическим воплощением которой С.Т.Шацкий работал в Первой опытной станции по народному образованию, в окружающей социальной среде выполняла функции организатора, регулятора и контролера детской жизни⁷.

Во-первых, такая школа организовывала учебно-воспитательный процесс, учитывая жизненный опыт ребенка, его возрастные особенности. Дети получали глубокие и прочные знания, которые широко использовались в общественно-полезной деятельности. Во-вторых, взяв на себя функции центра воспитательной работы с детьми, школа «связывалась» с теми сферами среды, где проходил процесс формирования ребенка (семья, улица, деревня и т. д.), внимательно изучала средства воздействия среды на ребенка, их

эффективность и, реконструируя их, добивалась усиления положительных влияний среды и нейтрализации отрицательных. И, наконец, школа выступала в окружающей среде как проводник влияния партии на полупролетарские и непролетарские слои населения, активный фактор переустройства жизни на социалистических началах. Вместе с советскими и партийными организациями школа работала над повышением культуры местного населения, улучшением быта, созданием благоприятных условий для достижения целей социалистического воспитания.

При такой постановке вопроса школа ставила перед собой сложные задачи, и было бы ошибкой утверждать, что все школы справлялись с этими требованиями. Только передовым учреждениям, в основном входившим в число опытно-показательных учреждений, это было под силу. Они имели хорошо подготовленные кадры, опыт работы, материальное снабжение выше среднего и, что особенно важно, значительное число разнотипных учреждений, расположенных на одной территории.

Для изучения процесса взаимодействия школы и социальной среды, а также разработки других актуальных вопросов школы были организованы учреждения определенного типа — опытные станции. Одним из таких учреждений и была Первая опытная станция по народному образованию, в которой больше, чем где-либо еще, по словам заместителя Наркома просвещения С.М.Эпштейна, претворялся в жизнь «синтез внутришкольной работы с неорганизованным педагогическим процессом»⁸. Эффективно работающая школа, по С.Т.Шацкому, глубоко связана прежде всего с семьей. Для того, чтобы превратить семью в союзника школы, нужно хорошо изучить ее традиции и обычаи и использовать их в процессе воспитательной деятельности.

В третьем томе педагогических сочинений С.Т.Шацкого приведена схема обследования семьи, которая впоследствии неоднократно совершенствовалась. Схема ориентирует исследователя на сбор сведений о материальном благосостоянии, условиях проживания, одежде, питании и т. д. Так как школы станции уделяли много внимания росту сознания и культуры семьи, то значительное место в схеме отводилось грамотности, интересам, религиозности. Самому тщательному анализу подвергались отношения в семье: взаимоотношения отца с матерью, а также между другими членами семьи, отношение родителей и остальных членов семьи к поступкам, интересам ребенка и т. д.⁹ Накопленные знания для семьи и педагогики служили фундаментом организации совместной работы со школой над вопросами воспитания детей. Имея объективную картину положения детей в семье, учителя строили свою педагогическую деятельность не вслепую, а сознательно и благодаря этому добивались серьезных успехов в работе.

Анализ контактов школы с родителями выявляет определенные трудности на пути к их совместной работе. Вмешательство школы в жизнь семьи было новым для традиционных отношений между школой и семьей. Признание пришло только после того, как родители убедились в целесообразности начинаний школы, в их ценности для здоровья и деятельности детей. «Вы, значит, хотите не только грамоте учить, а и как жить; что же, может наши дети поживут по-людски. Это вы дело задумали»¹⁰, — говорили они.

Родительские собрания и школьные комитеты играли роль проводников влияния школы на население. Они решали широкий круг вопросов, связанных с хозяйственной и педагогической деятельностью школ, и при необходимости помогали школе материально, из средств, собранных родителями¹¹. К работе в школьных комитетах привлекались широкие круги общественности: делегаты населения, выбранные на сходках, представители общественных организаций, родители. Пропаганда прогрессивных педагогических идей, распространение знаний и правил обращения с детьми с помощью актива проходили намного быстрее и эффективнее. В Первой опытной станции систематически проводились съезды школьных комитетов, где представители общественности обсуждали насущные вопросы жизни школы и деревни. Например, на съездах школьных комитетов в 1926 году обсуждались такие вопросы:

1. О политике Советской власти в крестьянском вопросе.
2. Задачи школы в деревне.
3. Вопросы дисциплины детей и роль деревни в этой работе.
4. Общественная работа школьников и др.¹².

Очень часто родительские собрания устраивались совместно с детьми. Дети рассказывали о своей учебе, общественной работе, планах. «Мы в школе занимаемся вот чем: считаем, пишем, читаем, наблюдаем, рассказываем, устраиваем собрания, играем, поем, чертим, рисуем и делаем что-нибудь для деревни, а что можем, делаем и дома»¹³. Все это помогало бороться с предубеждениями родителей против влияния новой школы. Чтобы успешнее воздействовать на психологию крестьянина, убедить его в высоком качестве обучения, в школах станции практиковалось приглашение родителей в определенные дни на уроки. Родители внимательно выслушивали ответы детей и принимали участие в оценке знаний учащихся по чтению, письму, арифметике¹⁴.

Однако, кроме работы с семьей, необходимо было тесное сотрудничество с общественными организациями. Поэтому педагоги прежде всего стремились укрепить школьные пионерские и комсомольские организации. Содержание и цели работы пионеров и школьников совпадали: для тех и других главной задачей была

учеба и участие в строительстве новой жизни — различие же заключалось в степени организованности, дисциплины, ответственности.

В 1924 году на заседании Наркомпроса, где обсуждался отчет Первой опытной станции о работе, сравнительно небольшое число пионеров в школах станции насторожило некоторых членов Наркомпроса. В частности, В.Н.Шульгин заявил, что ему непонятно, в каких взаимоотношениях находится педагогическая система С.Т.Шацкого с системой детского коммунистического движения и РЛКСМ. Выступление же Н.К.Крупской показывает полное совпадение ее взглядов на этот вопрос с позицией С.Т.Шацкого. Суть дела не в том, утверждала Надежда Константиновна Крупская, чтобы все дети одели пионерские галстуки и носили комсомольские значки. Главное, «чтобы была подготовлена почва для развития у детей и подростков пионерского и комсомольского жизнепонимания, навыки работы в интересах рабочего класса... И с этой точки зрения работа Первой опытной станции не игнорирует пионерское и комсомольское движение и подготавливает почву для его развития в ширину и глубину»¹⁵.

Ориентация не на количество, а на качество работы, идейная убежденность, высокая дисциплинированность были типичными для работы пионерской и комсомольской организации Первой опытной станции. Сотрудник Наркомпроса Т.Сергиевская обратила внимание на то, что «комсомольцы Первой опытной станции отличаются от комсомольцев других школ высоким уровнем общего и политического развития, большим сознанием ответственности за свою работу, своим умением подойти к беспартийной массе, умением ориентироваться в любой обстановке, в вопросах; они инициативны и энергичны»¹⁶. Отличные отзывы о состоянии работы комсомольской и пионерской организаций указывали на верный курс сотрудничества с детскими организациями, взятый коллективом педагогов станции, на высокое качество и результативность проделанной работы.

Все общественные организации деревни — сельсоветы, жилищные товарищества, профсоюзы и т. д. — также планировали воспитательную работу с детьми. Задача школы заключалась в объединении усилий этих организаций. Наиболее тесно школы Первой опытной станции были связаны с сельсоветами. Как представители Советской власти в деревне, сельсоветы проводили большую хозяйственную, организационную работу с населением и были, естественно, особо заинтересованы в совместной деятельности. Школы же видели в сельсовете союзника в деле совместного воспитания детей и повышения культуры населения.

Первая трудовая школа станции в Москве установила связь с жилищными товариществами. Школьники обследовали санитар-

ное состояние дворов, отмечали недостаток спортивных сооружений, игровых площадок во дворах и предлагали жилищному товариществу совместно провести работу по благоустройству территории. Так, например, Первая трудовая школа вместе с жилищным товариществом оборудовала во дворах игровые уголки, провела работы по озеленению¹⁷. В зимнее время работали детские комнаты, где была налажена постоянная работа с детьми.

Надо отметить также тесный контакт, установленный Первой трудовой школой с коллективом завода имени Ф.Э.Дзержинского в Москве. Педагоги стремились ввести детей в коллектив рабочих, чтобы познакомить их с трудовой деятельностью рабочего класса. Это было особенно важно, так как большинство учащихся по социальному положению были детьми мелких служащих и кустарей. Педагоги наметили ряд мероприятий, в которых вместе с детьми участвовали и рабочие. Общие субботники, проведение революционных праздников, совместная культурно-просветительная работа с населением — все это крепило дружбу школы с заводом. Коллектив завода помог школе оборудовать мастерские, выделил консультантов по вопросам производственного обучения. В свою очередь, школа развернула на заводе антирелигиозную и антиалкогольную пропаганду, учащиеся принимали участие в выпуске стенгазет и т. д. Совместная работа коллективов Первой школы и завода послужила образцом для многих школ.

Совместная работа школ Первой опытной станции с общественными организациями достигла высоких результатов, так как она строилась на хорошем знании жизни, удовлетворяла запросам как общественных учреждений, так и организации воспитательного процесса. Работа станции в этом направлении может служить образцом связи школы с жизнью и заслуживает самого внимательного изучения.

Оригинальная концепция С.Т.Шацкого, в основе которой лежит идея «выращивания» человека, опиралась на традиции, обычаи, нормы микросреды, используя ценное из культуры семьи, детских неформальных групп, общественных организаций, очень близка была направленности поиска современной педагогики. Именно этот путь, преданный впоследствии анафеме, оказался наиболее действенным и эффективным. Рассмотрим конкретные пути реализации идей выдающегося ученого-педагога в трех сферах — учебной, воспитательной и научно-исследовательской деятельности — на примере Первой опытной станции по народному образованию. Однако для этого необходимо познакомиться поближе с историей создания и становления этой станции.

РОЖДЕНИЕ ИДЕИ И ГЛАВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПЕРВОЙ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

В истории создания и деятельности Первой опытной станции по народному образованию можно наметить следующие четыре периода развития:

1) 1912—1918 гг. — период возникновения в обществе «Детский труд и отдых» идеи организации опытной станции, рожденной потребностью педагогической практики, — учреждения, которое занималось бы исследованием влияния социальных условий жизни на детей и объединяло в едином центре научно-педагогическую и учебно-воспитательную работу.

2) 1919—1921 гг. — период создания и становления Первой опытной станции, первых попыток «нащупывания» связей между школой и социальной средой. Идет активная подготовка кадров учителей, которые должны уметь реализовать в практической деятельности идею связи школы с окружающей средой, быть одновременно педагогами и исследователями педагогического процесса. Коллектив Первой опытной станции под руководством С.Т.Шацкого настойчиво экспериментирует, ведет поиск содержания обучения и воспитания в Единой трудовой школе.

3) Период с 1922 по 1928 годы — время наивысшего подъема работы Первой опытной станции, воплощения в жизнь ее ведущих идей. Школа выступает центром воспитания детей в окружающей среде, она регулирует и координирует воспитательные воздействия семьи и общественности и является проводником политики партии среди населения. В этот период педагогический коллектив станции создает интересные образцы работы в области методики обучения, трудового, эстетического и физического воспитания.

4) Последний период существования Первой опытной станции — 1929—1932 годы — отмечается настойчивым стремлением руководства станции усилить связь школы с социальной средой, теснее связать работу станции с задачами социалистического строительства. Школы станции выступают центрами культурной революции. Учителя принимают участие в коллективизации деревни, но увлечение различными видами общественно полезной работы, а также ряд организационных и методических промахов порой приводило к снижению качества учебно-воспитательной работы.

Деятельность Первой опытной станции неотделима от общего хода развития единой трудовой школы, которая является прекрасным образцом организации работы с детьми в 20-е годы и отражает в своей истории трудный, подчас мучительный, но героический, восхищающий нас мужеством и дерзаниями, интереснейший этап жизни советской школы.

Итак, 1912—1918 годы — период зарождения в обществе «Детский труд и отдых» идей создания опытного учреждения, опытной станции, которая могла бы исследовать влияние окружающей жизни на воспитание детей и изучать оптимальные формы организации воспитательной работы с детьми. Общество «Детский труд и отдых» — это прогрессивная демократическая организация, созданная С.Т.Шацким в 1909 году вместо закрытого полицией «Сетлеме́нта», преследовавшего цель распространения культуры среди населения и поиск новых средств и форм работы с детьми. С.Т.Шацкий всегда подчеркивал, что Первая опытная станция является наследницей этого общества, продолжательницей его лучших традиций. Многие из того, что в обществе «Детский труд и отдых» только замыслилось, полное развитие получило лишь в работе Первой опытной станции. Даже простое сопоставление работы общества «Детский труд и отдых» с творчеством и исканиями в Первой опытной станции показывает, что педагогическая платформа станции имеет глубокие корни в деятельности этого общества.

В обществе «Детский труд и отдых» в основе взаимоотношений между сотрудниками и детьми лежало глубокое уважение к личности ребенка. В условиях строительства социализма это требование нашло благодатную почву: школа выступила защитником прав ребенка, пропагандистом внимательного и заботливого отношения к детям со стороны взрослых. Глубокое и пристальное изучение интересов и потребностей ребенка, организация работы на основе отличного знания детской психологии выделяло работу руководимого С.Т.Шацким коллектива общества «Детский труд и отдых» среди других педагогических учреждений. Это качество стало характерным для работы педагогов Первой опытной станции.

Требование общества «Детский труд и отдых» активно привлекать детей к организации их жизни, большая теоретическая и практическая работа по детскому самоуправлению (С.Т.Шацкий и его сотрудники справедливо считали себя пионерами в этой области¹) полностью совпадали с принципами Единой трудовой школы. Дальнейшее развитие эти идеи получили в работе Первой опытной станции. Постоянное движение вперед, неустанный поиск оптимальных путей работы с детьми, строгий объективный анализ положительных и отрицательных сторон своей педагогической деятельности стало для сотрудников Первой опытной станции традицией, истоки которой можно найти и в работе общества «Детский труд и отдых». Сотрудники общества начинали сознавать, что эффективность педагогического процесса зависит от знания социальной среды, изучения ее влияния на детей: «Детская жизнь во всех своих проявлениях отражает жизнь среды, в которой она протекала и протекает; это надо учитывать при постановке педагогической работы»².

Путь к созданию опытной станции — это напряженный поиск содержания, форм, методов работы с детьми, полный крупных педагогических находок и разочарований. Работа, проводимая в Щелковской колонии и колонии «Бодрая жизнь», деятельность сотрудников в клубе общества «Детский труд и отдых» в Вадковском переулке неизбежно приводила их к одним и тем же результатам: ребенок является носителем разнообразных социальных явлений, черт, качеств, идей, он формируется под воздействием окружающей среды и, «если мы нигде не имеем ребенка самого по себе, если нам трудно разобраться в том, где кончается ребенок и начинается среда, то, не разобравшись в этих основных вопросах, невозможно и продуктивно работать с детьми»³. Сотрудниками С.Т.Шацкого уже в эти годы были сделаны первые попытки воздействия на среду, но подозрительное отношение властей, видевших цели общества в пропаганде социалистических идей, а также нищета и отсталость населения, нехватка сил и средств у организаторов-педагогов сводили работу коллектива на нет. Только после революции мечта сотрудников о совместной работе над вопросами воспитания вместе с широкими кругами населения и общественности совпала с идеями и направлением работы Советского правительства и государства.

Насущная потребность разобраться в этих вопросах видна во всех проектах организации опытной станции, начиная с элементарного по форме проекта, выдвинутого С.Т.Шацким в 1912 году, и кончая проектом 1919 года, воплотившим в себе сложную целостную структуру. Проекты создания опытных станций, составленные С.Т.Шацким, появились в период резкой неудовлетворенности прогрессивных кругов общественности закостенелым характером Учебно-воспитательной работы в педагогических учреждениях России, они воспринимались хорошо и по существу своему были реакцией на консервативность старой школы.

Л.Н.Скаткин, работавший с С.Т.Шацким в те годы, писал по этому поводу: «Применявшиеся до сего времени способы разработки вопросов народного образования характеризовались оторванностью научной работы от реальной жизни, отсутствием связи между практической и исследовательской работой; при определении содержания работы не принимались во внимание реальные условия среды; разработка методов направлялась в сторону выработки техники преподавания, а не анализа образовательного процесса; отсутствовало опытное изучение организации дела народного образования в целом, в данных жизненных условиях»⁴. Эти недостатки можно было преодолеть, согласно мнению С.Т.Шацкого, организацией особого типа учреждений — опытных станций. Название «опытная станция» было дано по аналогии с сельскохозяйственными исследовательскими опытными станциями, в кото-

рых ставились вопросы получения и чисто научных, и прикладных, и сугубо практических знаний. Оба эти направления, теоретическая и практическая части проблемы тесно связывались между собой.

В 1912 году в обществе «Детский труд и отдых» был создан первый проект опытной станции «по детскому воспитанию», который включал в себя все возрастные группы детей и главные виды работы с ними, начиная с детского сада и кончая школой второй ступени. Сюда же входили клубы, мастерские, детские библиотеки и так называемая детская трудовая колония⁵.

В 1915 году проект Опытной станции был повторен. От варианта 1912 г. он отличался тем, что теперь в него включались и постоянно действовавшие опытные курсы для подготовки культурных работников. Здесь же ставился вопрос о необходимости вести культурную и хозяйственную работу со взрослым населением. Авторы проекта считали, что только в культурной во всех отношениях среде можно сформировать культурную и воспитанную личность.

В 1916 г. были созданы еще несколько проектов опытных станций. Среди их наиболее значительным и очень напоминающим будущий проект Первой опытной станции был проект «Белкинского межуездного опытного участка повышенного земского хозяйства с рядом мероприятий и учреждений просветительного характера». Согласно этому проекту, в состав участка должны были войти несколько начальных и дополнительных школ, в которых обучение детей продолжалось бы до 15—16 лет; детей дошкольного возраста должны были обслуживать ряд детских садов и ясель; мастерские, библиотеки для детей и взрослых, местный краеведческий музей, народный дом составляли в нем группу учреждений, в обязанность которых входила организация свободного времени взрослых и детей. В этом проекте подчеркивалась роль исследовательской работы как «совместной», надлежащим образом организованной работы всех его деятелей, куда бы входили педагоги и специальная группа научных работников. Так же, как и позднее в проекте Первой опытной станции, здесь утверждалось, что основой для проведения любого мероприятия является детальное изучение условий, обстановки всех действующих сил, участвующих в данной ситуации.

Общим для всех этих проектов был охват значительного количества разных типов учреждений для детей и взрослых. Во всех проектах предусматривалась курсовая работа с учителями и функционирование народного дома, работа которого должна была быть увязана с деятельностью врача, агронома, ветеринара. Считалось необходимым начать планомерное изучение окружающей среды и ее влияние на детей. В таком виде определялась идея опытной станции перед началом революции⁶.

Рассматривая варианты проектов станции, которые с неутомимой настойчивостью представлял С.Т.Шацкий на суд обществен-

ности и Московской городской управы, неизбежно встает вопрос: почему же С.Т.Шацкому в течение стольких лет не удалось добиться претворения в жизнь своей любимой идеи опытной станции? Почему один за другим отвергались его проекты, хотя после успеха его книги «Бодрая жизнь», написанной совместно с В.Н.Шацкой в 1914 году, С.Т.Шацкий был признан одним из оригинальных и талантливых деятелей просвещения России?

Разгадка лежит в нежелании властей заниматься проблемами просвещения народа, их боязни поощрять работу учреждений, цель и деятельность которых противоречила бы истинному характеру внутренней политики правительства. Руководители Московской городской управы и земств, которые шли навстречу С.Т.Шацкому и давали деньги на содержание отдельных учреждений — колонии «Бодрая жизнь» и детского клуба в Вадковском переулке, — отказывались субсидировать проекты станции, опасаясь больших расходов и не желая обострять отношения с властями. Только огромные изменения, внесенные революцией в жизнь русского общества, открыли возможность реализации этих проектов в виде Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР.

1919 — 1921 гг. — это период становления Первой опытной станции, создания ее организационной структуры, подготовки педагогических кадров, поиск новых форм и содержания учебно-воспитательной работы, «нащупывание» реальных связей школы с социальной средой. В это сложное, полное трудностей время, когда империалистическая и гражданская война привели нашу страну на грань голода и разрухи, когда все силы народа были прикованы к отражению опасности интервенции, группа педагогов-энтузиастов общества «Детский труд и отдых» в составе С.Т.Шацкого, В.Н.Шацкой, А.А.Фортунатова, Е.Я.Фортунатовой, Н.В.Всесвятского и других обратились в Наркомпрос с предложением организовать Первую опытную станцию по народному образованию. Эта группа принадлежала к той части русской интеллигенции, которая сначала настороженно, с предубеждением встретила приход большевиков к власти, видя в них «разрушителей» культурных ценностей, идеалов, но затем открыто встала на сторону советской власти и Коммунистической партии, отдавая все силы и богатейший опыт делу народного образования, строительству социалистической культуры народа.

Руководители Наркомпроса Н.К.Крупская, А.В.Луначарский, М.Н.Покровский с глубоким интересом отнеслись к предложению этой группы педагогов, ясно представляя, какой огромной ценностью для строительства советской школы является сплоченный коллектив эрудированных педагогов, имевших за спиной большой стаж педагогической работы, оригинальные педагогические взгляды и труды, известные в стране и за границей. Нельзя забывать,

что предложение группы поступило в период, когда страна испытывала сильный голод в квалифицированных кадрах. Для воплощения грандиозных замыслов социалистического строительства нужны были специалисты, хорошо знакомые с конкретными проблемами тех или других областей науки и практики. Это отлично понимал В.И. Ленин, который обращал внимание на необходимость привлечения к работе и выдвижения на руководящие посты компетентных специалистов различных областей, в частности просвещения. А.В. Луначарский, вспоминая о привлеченных в то время к работе специалистах, указывал на С.Т. Шацкого, «как на одного из выдающихся специалистов» своего времени.

16 мая 1919 г. на заседании коллегии Наркомпроса единогласно было утверждено «Положение о Первой опытной станции по народному образованию», в котором излагались основные принципы и организация целой системы учреждений. В этом документе как в капле воды отразилась двойственная и противоречивая позиция С.Т. Шацкого и возглавляемого им коллектива, объективно характерная для тех лет. Сотрудники станции уже решили сотрудничать с органами Советской власти, их симпатии были на стороне деятелей просвещения, провозгласивших передовые педагогические концепции в Положении о Единой трудовой школе, но груз «взглядов интеллигентов-радикалов», по характеристике самого С.Т. Шацкого, оставлял отпечаток на их деятельности в рассматриваемый период⁷.

Цели Первой опытной станции в «Положении» определялись так: «Первая опытная станция по народному образованию ставит своей целью содействовать культурному строительству республики путем организации и постановки всевозможных опытов и исследований в области культурной работы всех ее видов. Такая опытная работа имеет в виду накопление и разработку материалов, могущих способствовать как государственным органам, так и общественным организациям и широким кругам населения в деле углубления проблем культурной работы, выяснение организационных форм и методов проведения ее в жизнь»⁸.

Уточняя дальше понятие «культурное строительство», составители «Положения» С.Т. Шацкий и А.А. Фортунатов вкладывают в его содержание широчайший смысл: это и повышение бытовой культуры населения (внедрение в сельское хозяйство техники, улучшение быта населения), и развитие духовной культуры (подготовка культурных работников, умственное и эстетическое образование, работа с детьми), и повышение культуры социальной (развитие навыков самодеятельности в коллективной работе). Столкнувшись с огромными трудностями материального порядка, педагоги сосредоточили свое внимание на вопросах организации образования и воспитания детей, а специально распространением агротехниче-

ских приемов обработки земли, внедрением в сельское хозяйство новой техники и других видов культурного строительства до начала НЭПа занималась небольшая группа работников, в распоряжении которой был трактор, жнейка и молотилка. Педагоги в этой работе принимали лишь посильное участие. С началом НЭПа большая часть сельскохозяйственных орудий была передана в распоряжение кооперативов, и культурная деятельность Первой опытной станции в широком понимании прекратилась. Работа с населением стала проводиться совместно с другими заинтересованными организациями, подчиняясь, в первую очередь, задачам воспитания.

В «Положении» 1919 года позиция Первой опытной станции по отношению к органу Советской власти (Наркомпросу) дана нечетко. Признавая зависимость от Наркомпроса, но подчеркивая свою автономию, сотрудники станции оставляли за собой право самостоятельно формулировать опытные задания. Наркомпрос осуществлял лишь самый общий контроль за деятельностью Первой опытной станции и получал «фактический и проработанный материал по вопросам организации и методики просветительной работы»⁹.

Такое отношение к Наркомпросу объяснялось двойственностью позиции коллектива Первой опытной станции в 1919 году. С одной стороны, видно полное согласие с идеями «Декларации», желание сотрудничать с Советской властью, а с другой стороны, настороженное отношение «к большевикам, как разрушителям»¹⁰. В «Положении» 1919 года ничего не сказано о целях воспитания и обучения, и это не было случайностью. С.Т.Шацкий в 1919 году выступает противником классового воспитания детей. Он считает, что любое общество калечит качества, заложенные природой в детях.

Не в подготовке детей к будущей жизни, а в создании условий, способствующих развитию всех сил детского организма, видел С.Т.Шацкий задачу педагога. Стремление встать над борьбой классов, рассматривать вопросы воспитания и образования молодого поколения независимо от политики было типичным для значительной части интеллигенции, которая начала сотрудничать с Советской властью после Октября. Однако позднее взгляды Шацкого изменились. Так, в конце 1920 года в своем выступлении на II губернском съезде Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов в г. Калуге он заявил: «Есть группа педагогов, которые идут нога в ногу с идейным коммунизмом — к их числу принадлежу и я. Я считаю своей обязанностью, как по собственной воле и охоте ставший на этот путь, прийти на помощь рабочим, взявшим на себя трудную задачу»¹¹. Здесь намечается та эволюция взглядов С.Т.Шацкого, которая привела его и многих сотрудников Первой опытной станции в ряды компартии.

С.Т.Шацкий, который всегда был умом и сердцем Первой опытной станции, занимается в те годы самыми разнообразными вопросами организационной и практической деятельности: читает лекции, выступает на съездах и конференциях, экспериментирует в области организационной структуры станции. Здесь начинается наиболее творческий, плодотворный период его деятельности, когда выдвинутые им идеи, еще вчера казавшиеся многим слишком левыми или прожектерскими, встречают поддержку и претворяются в практической работе станции. С.Т.Шацкий с момента организации ГУСа становится одним из самых активных и авторитетных его членов. «Весь свой громадный педагогический опыт он ставил на службу Советской власти. Горячо обсуждали с ним члены ГУСа, как надо поднять всю учебу на высшую ступень, как сделать советскую школу образцовой и с воспитательной, и с учебной стороны», — вспоминала Н.К.Крупская о деятельности С.Т.Шацкого¹².

Несправедливо, анализируя теоретические взгляды и практическую деятельность С.Т.Шацкого в этот период, акцентировать внимание на его ошибках, как это, например, сделал М.В.Шапоров в своей кандидатской диссертации «Идеи свободного воспитания в русской педагогике в начале XX века». Действительно, С.Т.Шацкий в 1919 — 1920 годах был сторонником аполитичного воспитания молодежи, на его теоретических позициях виден налет педоцентрических идей. Это все верно, и этого забывать нельзя. Но нельзя забывать и борьбы С.Т.Шацкого с левацкими прожектерами за сохранение того ценного, здорового, что было в старой школе и что накопила педагогика в течение веков.

Выступая в 1920 году перед деятелями Пролеткульта, которые отрицали индивидуальный подход в воспитании ребенка, рассматривали детскую массу как материал для штамповки обществом индивидов, С.Т.Шацкий искренне возмущался невежеством и реакционностью выдвинутых предложений. «Невероятно выслушивать сообщение о необходимости калечить природу ребенка... От высказанных здесь мыслей веет духом школы министерства Толстого: до того реакционны высказанные здесь точки зрения...» — «Природу надо ломать, звучит гордо, но беспомощно», — подчеркивал С.Т.Шацкий фразерство пролеткультовцев.

Гуманизмом, глубокой любовью к ребенку и знанием его жизни веет от слов Шацкого, произнесенных им на этом заседании: «Природу надо уметь наблюдать, надо уметь анализировать ее явления. Надо понимать обстановку, в которой живут дети, надо уметь дать себе отчет в элементах, из которых эта обстановка складывается, надо видеть влияния, сопутствующие детской жизни... Прежние педагоги ломали природу и возбуждали совершенно неизбежно противодействия»¹³.

В 1919—1920 году, когда среди части педагогов получила распространение идея, согласно которой массовая школа должна стать школой интернатного типа, С.Т.Шацкий резко выступил против «левацкого загиба». Советская массовая школа, по Шацкому, должна объединять в себе школу и клуб, органически слить обучение и воспитание в единый процесс. «Если думать о школе, то прежде всего надо думать о саде и клубе», — писал он. «Школа остается как систематическая организация, но в будущем надо мыслить соединение школы и клуба»¹⁴. Именно такие школы, тесно связанные с жизнью района, организующие воспитание детей не только в стенах школы, но в семье и на улице, нужны были, согласно наблюдениям и исследованиям С.Т.Шацкого, обществу рабочих и крестьян.

С.Т.Шацкий смотрел далеко вперед, когда утверждал, что наиболее перспективной массовой школой является не замкнутое учреждение типа колонии или интерната и не школа, где происходит только процесс обучения, а школа-клуб, синтезирующая в себе лучшие стороны интерната и обычной школы. Его прогноз, опиравшийся на исследование жизненных потребностей общества, выдержал испытание временем и подтвердился всем ходом развития советской школы.

В этот, пожалуй, самый тяжелый в хозяйственном и организационном отношении период развития станции идет энергичная исследовательская и педагогическая работа. Главная работа станции концентрируется на следующих направлениях: идет создание материальной базы для нормального функционирования учреждений станции, углубляются и уточняются теоретические позиции, на которых должна строиться работа станции, быстрым темпом идет подготовка и усовершенствование кадров для школ и ведется поиск новых форм и содержания работы с детьми и населением.

Первые практические шаги показали всю трудность строительства станции в условиях разрухи и гражданской войны. Три помещичьи усадьбы, выделенные для Первой опытной станции местными властями, были разорены. В большинстве деревень не было помещений для занятий с детьми, а существовавшие школы не отвечали элементарным гигиеническим и учебным требованиям: «Окна с одной стороны, форточек нет, до половины года не было хорошей печки, не было классной доски. Всегда душно, тесно, уродливые парты, теснота, скученность», — так описывал один из учителей станции типичную обстановку школы 1919—1920 года¹⁵. Вопрос о материальном снабжении и оборудовании станции стоял настолько остро, что С.Т.Шацкий считал его решающим в вопросе быть или не быть Первой опытной станции¹⁶.

Огромную роль в этот период сыграл Организационный комитет станции (С.Т.Шацкий, Л.Н.Скаткин, К.В.Полтавская, В.Н.Шац-

кая и другие), члены которого вынесли на своих плечах всю тяжесть забот о помещениях для школ, их оборудовании, создании элементарных условий для занятий с детьми. Члены комитета развили бурную деятельность, обращались за помощью к местным органам власти, родителям, населению. Именно благодаря такой энергичной работе удалось добиться, чтобы к концу первого периода учреждения станции имели все необходимое для нормального функционирования.

Руководители Наркомпроса сделали все возможное, чтобы создать для Первой опытной станции благоприятные условия работы, поддержать ее идейно и материально. По свидетельству сотрудника станции Р.Шнейдера, в 1920 году 1/4 часть средств Наркомпроса, выделенная для ассигнования опытно-показательных учреждений, затрачивалась на Первую опытную станцию¹⁷. В тяжелых условиях 1919 года сотрудники станции, по распоряжению Наркомпроса, были обеспечены продовольственными пайками. Органы Красной Армии выделили в распоряжение Первой опытной станции сборные бараки, которые успешно служили помещениями для школ. Триста тысяч рублей в 1920 году выделил Госплан в соответствии с требованием Наркомпроса для нужд Первой опытной станции. Перечень этих факторов убедительно свидетельствует о максимальном внимании и заботе, которые были проявлены руководителями Наркомпроса в эти трудные годы к Первой опытной станции.

К осени 1919 года Первая опытная станция состояла из 10 школ I степени и школы-колонии «Бодрая жизнь» в Калужской области. В Москве в Первую опытную станцию входили Первая трудовая школа, библиотека. Поднимался вопрос о взаимодействии учреждений станции, о направлении работы в единое русло. «Всем новым учреждениям... мы должны сказать,— писал Шацкий,— что необходима общая с нами совместная работа. Неприемлема сепаратная линия поведения. Мы должны у каждого учреждения потребовать план его деятельности, должны спросить, какого рода задачи берет на себя данное учреждение и какими средствами оно должно обладать для выполнения задачи. Мы должны знать, что делается в каждом учреждении, привлекая их в общую работу, используя материал ими добываемый в общих целях. Между всеми учреждениями Первой опытной станции должен быть установлен контакт»¹⁸.

Важнейшей частью работы становятся курсы подготовки и переподготовки педагогов. С.Т.Шацкий отлично понимал, что ключ к новой школе, к созданию современных форм и содержания учебно-воспитательной работы лежит в учителе, в его квалификации и преданности делу. В те годы это осознавалось не одним С.Т.Шацким, а многими педагогами. А.В.Луначарский, например, утверждал, что создать нового учителя — значит наполовину создать но-

вую школу. Огромное значение подготовке учителя придавала Н.К.Крупская. Поэтому огромная практическая работа станции по подготовке и повышению квалификации учителей была встречена как чрезвычайно необходимая.

Помимо ежегодных летних курсов и занятий по 2 раза в месяц зимой, для подготовки учителей в Первой опытной станции были организованы и годичные курсы, где обучение шло под руководством опытных преподавателей С.Т.Шацкого, Н.О.Массалитиновой, Е.Я.Фортуновой. Серьезная и насыщенная программа курсовой подготовки требовала от курсантов большого напряжения. Значительное число их в первом же месяце занятий отсеялось, но зато остальные составили костяк работников Первой опытной станции. Благодаря курсам школы станции получили отлично подготовленных учителей, которые успешно могли работать в такой сложной педагогической организации, какой была Первая опытная станция. М.С.Скаткин, Е.А.Соколова, А.И.Пронин, М.И.Страхова и другие «курсанты» Первой опытной станции известны своими научными трудами и практической деятельностью в области народного образования.

Работники станции в этот период настойчиво ищут пути организации учебно-воспитательной работы школ. Школа рассматривается в качестве особой сферы социальной действительности, где на основе тщательного изучения воспитывающих факторов окружающей жизни происходит формирование всесторонне развитых «будущих граждан республики»¹⁹. Были разработаны первые программы для школ станции, удовлетворявшие современному состоянию научной мысли. В основу всей учебно-воспитательной работы ставится разнообразный детский труд. Педагоги ориентируются на то, чтобы «дети учились всем предметам гуляя, коллекционируя, рисуя, фотографируя, моделируя, лепя, склеивая из картона, наблюдая растения и животных, растя их, ухаживая за ними»²⁰.

Самодеятельность в самом широком ее понимании, развертывание инициативы учительства и детей, поощрение самостоятельности в суждениях, деятельности пронизывает все области работы станции. Особенно занимает педагогов формирование и развитие общественного мнения детей и формы его выражения на общешкольных и групповых собраниях, действенный характер детского самоуправления, различные проявления общественной жизни детей²¹.

Но стремление заинтересовать детей учебой, опереться на природный интерес, любопытство ребенка, увлечение экскурсиями, играми, пением, рисованием и т.д. привело в первый год работы к недооценке роли практических навыков по русскому языку и арифметике, а преувеличение сил и возможностей детей в самоуправлении — к падению дисциплины в школе²². Между школой и населением возникает конфликт, вызванный недовольством населе-

ния слабой грамотностью и недисциплинированностью детей²³. Отражая недовольство взрослых, подростки, не посещающие школу, мешали работе, наблюдались хулиганские выходки против школы, учителей. Перед педагогическим коллективом Первой опытной станции ставится задача — главное внимание в 1921 году сосредоточить на усвоении детьми навыков письма и счета с тем, чтобы улучшить знания учащихся и удовлетворить требования населения.

В этот период, по сути своей подготовительный, идет приглядывание к социальной среде, проводятся первые, еще очень слабые в методическом плане, исследования среды. В своих выступлениях С.Т.Шацкий постоянно затрагивает вопрос изучения влияния среды на личность, он возвращается к этому направлению деятельности станции во всех работах, добиваясь, с одной стороны, глубокого понимания проблемы учителями и сотрудниками, и намечая, с другой стороны, новые пути ее разработки. На одном из заседаний Комиссии по просвещению, которое проходило 3 июня 1919 года под председательством М.Н.Покровского, С.Т.Шацкий указывает на причину, которая, с его точки зрения, губительно отражается на работе школы — забвение воздействий социальной среды на ребенка. Школа обязана строить учебно-воспитательный процесс с учетом социально-экономических и социально-бытовых условий жизни детей и, утверждает С.Т.Шацкий, «современная школа должна чутко отражать все особенности в условиях детской жизни в городе. Школа в центре города имеет одну физиономию. Школа в конце бульваров отражает уже другие интересы. Наши неудачи в работе с детьми, которых очень много, имеют происхождением то, что те явления, которыми интересуется местная среда, не учитываются, не принимаются во внимание»²⁴. Пуская эти явления на самотек, педагоги впоследствии «пожимают плечами», сталкиваясь с антисоциальными, аморальными поступками учащихся, истоки которых лежат в полной противоречий жизни, социальной психологии родителей, сверстников и других факторах.

Для подростков, желающих научиться грамоте, были созданы кружки, где занятия вели учителя. Широко развернулись клубные занятия, спектакли, концерты, в которых подростки принимали участие вместе со школьниками. Несмотря на большую перегрузку учителей, эта работа велась систематически и результаты ее выразились в зарождении уважения молодежи деревни к работе школы. Но вопрос о взаимодействии школы и среды только поставлен, работа школы с населением шла еще отдельно от школьных занятий и выражалась в активном поиске методов и содержания работы с социальной средой²⁵. Один из учителей Первой опытной станции, характеризуя деятельность педагогов станции, писал: «Жизнь — есть лучший учитель, и опыт 3-х лет работы школы показал, где кончается реальность и фантастическое, полезное и

вредное, современное и прошлое. Школьный работник становится на твердую почву реального строительства школы в духе советской современности»²⁶.

К концу первого периода складывается организационная структура Первой опытной станции, которая в главных чертах сохранилась до ее закрытия. Станция состояла из Калужского и Московского отделений. Создание двух районов диктовалось стремлением изучить педагогический процесс в городе и деревне, проследить и сопоставить общие и отличительные черты обучения и воспитания в зависимости от окружающей среды.

Калужское отделение Первой опытной станции занимало район в Калужской области на границе Малоярославского и Боровского уездов. Характерным для экономики этого района являлось слабо развитое сельское хозяйство, распространенность мелкого кустарного производства, значительный процент населения, уходящего на заработки. Огромная детская смертность и значительный процент неграмотности среди местного населения дополняют картину района, в котором начала работать Первая опытная станция.

В Калужское отделение Первой опытной станции входили: школа-колония «Бодрая жизнь», бывшая центром по отношению к остальным учреждениям Первой опытной станции, школа второй ступени в селе Угодский завод, 14 школ первой ступени, 5 детских садов, 4 дошкольные летние площадки, 3 районные библиотеки, школьный музей, педагогическая выставка и фундаментальная библиотека.

Московское отделение своим влиянием охватывало район Марьиной рощи, тогдашней окраины Москвы. Характерны для этого района в 20-х годах были сильно развитая кустарная промышленность, небольшая сеть культурно-просветительных учреждений. В Московском отделении не было широкой сети учебно-воспитательных учреждений. Сюда входили Центральный детский сад (руководитель — Л.К.Шлегер) и Первая трудовая школа (руководитель — К.В.Полтавская), но зато центр научно-педагогической и пропагандистской работы был очень сильным. Здесь находились школьная и дошкольная педагогическая выставка, отдел педагогических материалов, педагогическая библиотека с отделением на иностранном языке, педагогический техникум со школьным и дошкольным отделениями.

С 1920 по 1923 год в составе Первой опытной станции было еще несколько учреждений (детский дом в Очакове под руководством Д.И.Петрова, клуб «Детское гнездышко» во главе с И.Г.Розановым). Причина выхода этих учреждений из системы Первой опытной станции или их расформирования заключалась в огромном размахе работы, затруднявшем управление станцией, распылении педагогических сил, нехватке денежных средств. Определен-

ную роль в этом играло и желание руководителей учреждений проводить самостоятельную работу, независимую от Первой опытной станции.

Все учреждения Первой опытной станции по цели и содержанию работы можно разделить на четыре группы:

1. Учебно-воспитательные учреждения (дошкольные, школьные и внешкольные), которые являлись базовыми и для плановой исследовательской работы. Здесь проходило изучение и внедрение в жизнь новых форм и методов работы, предложенных научными сотрудниками или передовыми педагогами.

2. Учреждения по подготовке и повышению квалификации учителей, где ковались кадры Первой опытной станции (курсы-съезды, летние курсы, педтехникум).

3. Исследовательские учреждения по изучению окружающей среды, форм деятельности педагога и ученика, подготовки материала для научной работы и т.д.

4. Учреждения, занимавшиеся распространением передового педагогического опыта среди учителей станции и педагогической пропагандой среди населения района. Значительное место в работе этих учреждений уделялось распространению опыта Первой опытной станции в стране.

Надо, однако, отметить, что в работе учреждений Первой опытной станции не было узкой специализации. Исследователи вели и пропагандистскую работу, педагоги являлись одновременно исследователями и пропагандистами, работники техникума и курсов принимали активное участие в учебно-воспитательной и исследовательской работе станции. Такая взаимосвязь творчески обогащала все области работы Первой опытной станции.

Давая характеристику учебно-воспитательных учреждений Первой опытной станции, следует отметить, что преобладающим типом среди учреждений станции, как и во всей стране, были школы первой ступени. В статье «Система школы в деревне» Е.Я.Фортунатова подчеркивала значение разработки проблем школ первой ступени. «В общей системе народного образования школе первой ступени отводится обыкновенно первое место... Можно сказать без преувеличения: не разрешив проблемы деревенской школы, мы не будем иметь никакого прочного фундамента для работы в деревне; пока не удовлетворена потребность крестьянства в школе, все другие виды культурной работы в деревне будут построены на песке»²⁷. Поэтому изучение вопросов воспитания и обучения в школе первой ступени было поставлено в центр внимания работников станции. Основная задача заключалась в исследовании учебно-воспитательной работы школ первой ступени в обычных условиях деревни средней полосы России. В школах первой ступени изучались вопросы связи обучения с трудом, с жизнью детей вне школы; иссле-

довались формы участия населения и общественных организаций в воспитательной работе, проводимой школами, и т.д. Материалы, разработанные в школах первой ступени станции, служили отличным руководством для многих учителей страны.

В состав Первой опытной станции входили три школы второй ступени. Широко известная среди учителей страны школа-коллония «Бодрая жизнь» являлась организационным и методическим центром группы школ I ступени станции. Хорошо понимая, что жизнь в замкнутом учреждении наносит огромный вред развитию детей, ведет к появлению нездоровых явлений в детском обществе, руководители станции ставили задачу организовать детскую школу-колонию как культурный центр, объединяющий молодежь района в клубе, мастерской, библиотеке, в детской производственной кооперации. Эта работа успешно реализовалась в практической работе школы-коллонии «Бодрая жизнь».

Школа второй ступени в селе Угодский завод Калужской области изучала организацию общеобразовательной и общественно полезной работы в районе, где преобладают «отхожие промыслы и ремесленный труд». Архивные материалы показывают, что коллектив школы слабо справлялся с поставленной задачей, что объяснялось недостатком квалифицированных кадров и сложностью поставленной проблемы.

Первая трудовая школа второй ступени в Москве, которой энергично руководила К.В.Полтавская, ставила задачу изучить возможности формирования умений и навыков детей на материале из окружающей городской жизни и применить знания учащихся, полученные в школе, в социальной среде. Первая трудовая школа была базовой для 16 школ района Марьиной рощи, которые под ее руководством работали над педагогическими проблемами.

Дошкольное воспитание ребенка тщательно исследовалось в пяти детских садах деревенского отделения Первой опытной станции. Перед работниками ставилась цель изучить содержание и формы работы детского сада в зависимости от окружающей среды, исследовать дошкольника в условиях города и деревни. Особенно интересно была поставлена работа в Центральном детском саду в Москве, где собрался коллектив опытных сотрудников, пионеров строительства детского сада в России (Л.К.Шлегер, Е.Шабал, Е.Флерина и другие)²⁸. Центральный детский сад не ограничивался внутренней работой. Он являлся центром пропаганды идей дошкольного воспитания, охраны здоровья детей и изменения окружающего быта в обслуживаемом районе. Пропаганда носила не только просветительный характер (консультации, выставки и т.д.), но и действенный. Коллектив детского сада выступал в Москве инициатором строительства площадок, детских садов на общественных началах. Таким образом, в каждом учебно-воспитательном учреждении

прорабатывалось общее опытное задание Первой опытной станции — взаимодействие между школой и окружающей средой, которое модифицировалось в зависимости от типа учебного заведения, возраста детей и условий социальной среды. Такая организация опытной работы была чрезвычайно эффективной и результативной.

Особое место в структуре станции занимали учреждения для подготовки и переподготовки педагогов. Чтобы справиться со сложными задачами, выдвигаемыми Первой опытной станцией, надо было подготовить учителя нового типа, который выступал как организатор своего дела, организатор детской жизни, общественный работник с широким горизонтом и умелый наблюдатель-исследователь²⁹. В первые годы создания станции подготовка педагогов становится «основной и главной задачей и занимает центральное место в кругу ее идей».³⁰ Широкий размах подготовки педагогов, высокий качественный уровень, своеобразие методов работы привлекли внимание педагогической общественности. В 1922 году в статье «Учительство летом», посвященной вопросам повышения квалификации работников социального воспитания, А.Н.Волковский обращает внимание на большие достижения Первой опытной станции в области работы с педагогами и призывает перенять этот опыт»³¹.

В Первой опытной станции существовали три основные формы подготовки и повышения квалификации учителей: педагогический техникум, курсы-съезды, летние курсы.

Педагогический техникум был организован в Москве, имел школьное и дошкольное отделения, куда принимались лица с образованием 9 классов. Срок обучения устанавливался два года. Техникум готовил педагогов для школ с учетом социально-экономической обстановки района и типом детского учреждения, где им придется работать. Район Марьиной рощи с огромной армией кустарей, небольшим количеством культурно-просветительных учреждений был типичным для провинциального города средней школы полосы тех лет. Предполагалось, что учитель будет работать в начальной школе или первом концентре школы II ступени, которая не имеет непосредственной связи ни с сельским хозяйством, ни с определенным крупным промышленным предприятием³². Отсюда и вытекали задания техникума, тесно связанные с опытными заданиями всей станции:

— изучить психофизический облик городского ребенка во время практической работы в детских учреждениях;

— исследовать район Марьиной рощи с точки зрения естественно-географической, социально-экономической, культурно-бытовой;

— исследовать проблему влияния данной среды на ребенка (на характер его поведения, на домашний и общественный быт)³³.

За два года обучения в техникуме студент должен был овладеть большим и серьезным материалом. Первый год обучения в техникуме служил основой для повышения культурно-образовательного уровня студента и введения его в педагогическую деятельность. «В Первой опытной станции вырабатываются не узкие практики, ремесленники, не рецептники, мы стараемся связать педагогику с другими явлениями, выработать марксистский подход к педагогике», — писал С.Т.Шацкий³⁴.

Надо указать на характерную особенность учебного плана техникума Первой опытной станции, его нацеленность в практику, которая является лучшим экзаменом знаний студента. Студенты техникума принимали участие в работе с беспризорными, организовывали клубную работу по месту жительства детей, брали на себя руководство пионерским движением в школах, проводили консультации по вопросам методики работы в школах первой ступени и т.д.³⁵. Во всеоружии знаний и навыков, пропитанных идеями советской школы, они приходили к детям педагогами высокой квалификации. В педагогических кругах выпускников техникума ценили за добросовестность их подготовки и особый стиль работы с детьми, характерной для педагогической работы учителей Первой опытной станции.

Необходимые элементы исследовательской работы и вкус к ней студенты получали и в процессе учебы. Они участвовали в обследовании семейного быта школьника, проводили антропометрические измерения отдельных групп детей, выясняли причины их физического отставания и причины неуспеваемости в занятиях отдельных детей³⁶. Изучение среды и ребенка приближало студентов к детям. Они учились разбираться в механизме социального формирования личности, учились искать корни проступков ребенка в обстоятельствах его жизни³⁷. Работа со студентами не кончалась выдачей им диплома учителя. Ежегодные конференции окончивших техникум (часть выпускников оставалась работать в Первой опытной станции), переписка с выпускниками, учет отзыва о работе учителей являлись продолжением работы с молодыми педагогами.

Курсы-съезды проводились в Первой опытной станции систематически, один раз в две недели, а в последние годы работы Первой опытной станции — один раз в четыре недели. Это были курсы без отрыва от производства, созданные для координации совместных усилий работников станции, распространения коллективного опыта и выработки оптимальных методов практической и исследовательской работы с детьми. Учителя, съезжавшиеся на курсы-съезды, привозили с собой подробные доклады о своей

школьной работе за предшествующий период. Под руководством С.Т.Шацкого и Е.Я.Фортунатовой шел анализ деятельности учителей. Затем заслушивали доклады и сообщения педагогов, руководителей Первой опытной станции об итогах работы по заданиям предыдущего съезда, после чего все учителя Первой опытной станции получали задания на следующий период работы. Курсовые задания носили самый разнообразный характер:

— выяснение внешкольного времяпровождения ребенка (для этой цели привлекались работы детей, анкеты, беседы, изучалось поведение детей на улице);

— обследование семей школьников (посещение семей, анкеты, работы детей на темы из домашней жизни и т.д.);

— формы связи семьи и школы (деятельность одного и того же ребенка в семье и школе, требования к ребенку в школе и семье и т.д.)³⁸.

М.Н.Скаткин в своих воспоминаниях о курсах высоко оценил курсы-съезды как форму повышения квалификации учителей без отрыва от производств. Благодаря анализу собственного опыта, коллективного совместного обсуждения достоинств и недостатков работы у педагога вырабатывалось «умение единичные факты рассматривать в свете общих задач, осмыслить свою работу — что в ней хорошо, что плохо и почему это хорошо, а это плохо»³⁹.

Летние курсы проводились каждое лето для учителей Первой опытной станции с целью улучшения педагогического мастерства, выработки навыков коллективной работы и повышения культурно-образовательного уровня учительства Первой опытной станции. Недостаточность знаний и навыков в отдельных областях, выявленных на курсах-съездах, компенсировалось трехмесячными занятиями на летних курсах. «Курсы продолжаются три месяца,— писал Л.Н.Скаткин,— в интересной работе над вопросами школьной практики и теории, а также педагогическим изучением отдельных научных областей, естествознания, психологии; физический труд, игра, искусство, элементы социальной организации также входят в содержание курсов»⁴⁰.

Программы и организационные формы летних курсов менялись ежегодно в зависимости от требований, поставленных перед школой в новом учебном году, и необходимости повысить уровень знаний педагогов по отдельным вопросам. Овладению методическими приемами работы придавалось в Первой опытной станции исключительно большое значение, ибо только квалифицированное преподавание могло обеспечить успех деятельности школ станции. Поэтому вести занятия приглашались крупные специалисты в области методики: Е.Я.Фортунатова читала педагогам методику русского языка, В.П.Эменов — методику арифметики. Большое внимание на летних курсах уделяли воспитанию у педагогов трудовых

навыков. Учителей обучали простейшим приемам обработки дерева, металла, глины, соломы, мочала, веревки, бумаги, картона, папье-маше, ткани. Каждый курсант своими руками изготавливал для школы ряд пособий. Параллельно с изготовлением изделий и овладением трудовыми навыками шли коллективные занятия по разработке методики трудовых заданий⁴¹.

Помимо обязательных общих занятий были организованы семинары, где педагоги занимались по желанию, в соответствии со своими склонностями. Здесь учителя знакомились с основными проблемами той или иной дисциплины и получали методические указания⁴².

На летних курсах в 1921 году были созданы группы:

1. По социологии, которая ставила перед собой задачу изучения среды и детских объединений (руководитель Л.Н.Скаткин).

2. Группа по изучению игр.

3. Группа работы с книгой.

4. Группа по рисованию.

5. Группа изучения музыки и т.д.⁴³.

Работа в группе по изучению музыки, которой руководили В.Н.Шацкая и М.А.Руммер, строилась на слушании музыки, на обучении хоровому пению и ритмике⁴⁴. Ставилась задача не только развить вкус курсантов, но и добиться, чтобы музыка стала их жизненной потребностью. Кроме лекционной и групповой формы занятий, учителя работали по индивидуальным заданиям, полученным от руководителя⁴⁵. Система подготовки и повышения квалификации педагогов делала коллектив Первой опытной станции монолитным и целеустремленным в разработке опытных проблем, позволяла держать рядового учителя в курсе всех достижений педагогической практики и вести учебно-воспитательную работу на уровне лучших педагогических учреждений страны.

Остановимся на характеристике деятельности Первой опытной станции. В Первой опытной станции опытно-исследовательская и пропагандистская работы настолько связывались, что фактически выполнялись одними и теми же учреждениями. В Московском отделении функционировал Кабинет (отдел) педагогических материалов⁴⁶, где собирались, систематизировались и обрабатывались отчеты, протокольные записи и доклады, собранные у педагогов и научных сотрудников станции. Материалы использовались как в дальнейшей работе станции, так и для ознакомления с этой работой учителей, посещающих станцию.

В Калужском отделении изучением экономики окружающего района занималась экономическая секция Бюро по изучению местного края. Подробному изучению подвергались здесь вопросы экономического районирования, исследовались тенденции развития местного хозяйства. Чтобы обосновать мероприятия по содей-

ствию крестьянским хозяйствам, изучить влияние материального благосостояния семьи на детей, проводилось бюджетное исследование крестьянских хозяйств⁴⁷.

Широкую известность имела педагогическая библиотека в Москве, которой заведовала Н.С.Киричко. Библиотека проводила большую консультационную работу среди педагогов, вела переписку с заграничными педагогическими учреждениями, выступала инициатором ряда интересных дел. Особенно интересным был отдел зарубежной педагогической литературы, в котором находились уникальные педагогические книги и журналы. Здесь были собраны программы детского сада и начальных школ США, Германии, Англии, Франции; литература по внешкольной работе с детьми; методики основных учебных предметов школ; произведения крупных педагогов; журналы по педагогике на разных языках. В библиотеке наиболее ценные статьи и книги переводились на русский язык и сотрудники станции всегда могли ознакомиться с педагогическими новинками.

В Москве и Калужской области были организованы педагогические выставки, которые выполняли работу трех родов: выставки перерабатывали и наглядно оформляли материалы Первой опытной станции, способствовали постановке конкретных задач перед учреждениями, суммировали опыт отдельных сторон работы. Совместно с отделом педагогических материалов сотрудники выставки участвовали в сборе материала, в его регистрации и классификации, в разработке и пропаганде оптимальных методов работы. Другой задачей выставок было обслуживание работников станции. Выставки выступали пропагандистами передового опыта и проводниками единой линии учебно-воспитательной работы станции. И, наконец, выставки были отличным средством ознакомления педагогических кругов страны с достижениями работы станции. При Московской выставке было организовано экскурсионное бюро, специально занимавшееся работой с посетителями. В середине 20-х годов выставки станции обслуживали ежегодно свыше 5000 посетителей⁴⁸. Материалы выставок, где отражалась реальная работа Первой опытной станции, в значительной мере способствовали пропаганде и распространению передового педагогического опыта среди широких кругов учителей.

Для руководства и четкой работы всех учреждений нужна была хорошо налаженная система административного управления Первой опытной станции, которая обеспечивала взаимосвязь и бесперебойную деятельность станции.

Организационная структура станции была призвана создать условия для развития творческих поисков педагогов и в то же время направлять их деятельность в рамки опытных заданий, поставленных перед коллективом станции. Эти требования были выдвинуты

в 1919 году, когда станция только начала формироваться: «Методы организационной работы не могут заключаться в построении аппарата, пригодного только для передачи ряда распоряжений, идущих из центра, так как самое качество идей исключает возможность их механического проведения; они обращены к саморазвитию, проявлению активности, выработке навыков коллективной работы»⁴⁹. Руководящий центр станции состоял из трех частей:

а) президиума организационного комитета, руководящего всей деятельностью станции. Сюда входили лица, обладавшие организаторскими способностями и специалисты по основным областям работы;

б) организационного комитета, дающего общее направление всей деятельности станции и состоящего из группы руководителей;

в) периодических съездов и совещаний сотрудников станции, где оценивалась работа станции и проходили выборы членов оргкомитета⁵⁰.

Органом, устанавливающим общее направление деятельности Первой опытной станции и определяющим ее организацию, являлся организационный комитет. Организационный комитет созывался три раза в год по решению президиума или по инициативе не менее 1/3 членов оргкомитета. Функции организационного комитета:

1. Общее руководство опытной станцией как в области педагогической, так и в административно-хозяйственной.

2. Утверждение годовых планов работ.

3. Утверждение отчетов, смет.

Организационный комитет опытной станции ежегодно избирал из своей среды Президиум в составе председателя, его заместителей и членов в количестве, ежегодно определяемом организационным комитетом.

Президиум являлся исполнительным органом оргкомитета. В течение года он осуществлял план работы, принятый комитетом. В промежутке между собраниями оргкомитета он являлся высшим органом станции. В задачи президиума оргкомитета входило и конкретное руководство педагогической и административно-хозяйственной работой и установление и поддержка связей с государственными и общественными организациями. Общее собрание сотрудников станции собиралось один раз в год. Здесь заслушивались отчеты оргкомитета, составлялся наказ и избирался новый состав оргкомитета⁵¹. Для облегчения работы Президиума оргкомитета были организованы педагогические советы Калужского и Московского отделений, которые организовали практическое выполнение намеченных планов. Они руководили различными отделами работы каждого отделения (школьный, внешкольный, дошкольный, курсовой).

Научно-исследовательский характер работы станции требовал специального подбора кадров как научных, так и педагогических. Уже в «Положении» 1919 года было указано, что станция оставляет за собой право подбора кадров⁵². На работу в Первую опытную станцию принимались лица, «обнаружившие знакомство с ее основными задачами и проявившие интерес к работе над их разрешением»⁵³. Основным состав работников Первой опытной станции — это подготовленные на курсах и в техникуме учителя или приглашенные из других школ педагоги, проявившие способности в педагогическом труде. Новые сотрудники-педагоги проходили месячную стажировку в учреждениях опытной станции и при благоприятном заключении об их деятельности заведующим учреждения допускались руководством станции к дальнейшей работе до конца учебного года. Утверждение их в должности производилось руководством станции по истечении первого года работы на основании заключения совета данного учреждения или особой квалификационной комиссии. Такая система подбора кадров, авторитетная оценка организационным комитетом станции деятельности каждого учителя ограждала коллектив станции от случайных людей, делала его сплоченным и крепким.

Организационная структура станции постоянно совершенствовалась, приспособлялась к тем изменениям, которые происходили в жизни станции. Ее гибкость, подвижность, демократизм позволяли избежать бюрократизма в руководстве станцией и предоставить широкие возможности для развития инициативы педагогических коллективов.

1922—1928 гг. — время наивысшего подъема работы Первой опытной станции, замечательных достижений коллектива сотрудников. Школа выступает центром воспитания, объединившим вокруг себя силы родителей и общественности, проводником партии среди населения. Деятельность станции служит образцом учебно-воспитательной работы советской школы 20-х годов, предметом изучения многочисленных советских и зарубежных делегаций учителей.

Основная деятельность Первой опытной станции развертывается на исключительно важном для 20-х годов участке работы советской школы в деревне. Если в городе, где были собраны наиболее квалифицированные и подготовленные педагогические кадры, контуры единой трудовой школы уже ясно вырисовываются, то в деревне дела были значительно хуже.

Выступая на XIII съезде партии, Н.К.Крупская рассказала делегатам о результатах обследования положения с просвещением в ряде областей страны. Сельский учитель только начинал овладевать программами ГУС'а. Подавляющее большинство обследованных

школ работало без учебников и наглядных пособий, деревенский учитель испытывал острый дефицит в педагогической литературе.

Н.К.Крупская приводила факты, свидетельствовавшие о том, что материальные трудности, слабая подготовка учителей, а иногда и полное отсутствие школы сводили на нет провозглашенное Октябрем право трудящихся на образование. «Дело народного образования находится в ужасающем положении»⁵⁴, — резюмировала Н.К.Крупская положение с просвещением в деревне. В эти и последующие годы усиливается внимание к строительству школы в деревне, ее организации и деятельности.

Первая опытная станция к этому времени накопила интереснейший опыт работы в деревне, усилиями педагогического коллектива были созданы соответствующие «Декларации» новые организационные, методические формы работы с детьми. Таких школ в то время было очень мало, единицы, но равных им не было, по справедливому замечанию Н.К.Крупской, в Европе и Америке⁵⁵.

С этих позиций и рассматривала деятельность школ станции в деревне Н.К.Крупская. «Вопрос о деревенской школе, — писала Н.К.Крупская, — вопрос первостепенной важности. Многое будет зависеть в нашей партийной и советской работе от того, какую мы создадим школу в деревне и как мы ее будем создавать. В задачу воспитания входит воспитание навыков коллективизма, воспитание борца за интересы рабочего класса, строителей социалистической жизни в условиях конкретной деревенской обстановки. Эта задача сложная. Для разрешения ее недостаточно общих принципов. Принципы нужны. Они указывают направление, контролируют работу. Но нужно найти и четкий метод работы, найти правильный подход к крестьянству, с чего и как начать. С точки зрения общих положений работа Первой опытной станции Наркомпроса чрезвычайно ценна, подход к крестьянству, к социалистическому строительству сделан верно»⁵⁶.

Правильным был подход коллектива Первой опытной станции к сложным проблемам жизни, конструктивную деятельность которой в области создания советской трудовой школы в деревне постоянно подчеркивала Н.К.Крупская на всем протяжении деятельности этой станции. Ее коллектив включается в разработку программы Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР. До 1925 года Первая опытная станция работает по своим учебным программам, которые составлялись на основе данных изучения окружающей среды. Воспитание рассматривалось в них как организация разнообразных видов трудовой, умственной, общественной, эстетической, игровой деятельности ребенка, направляемой на изменение окружающей жизни в благоприятном для социалистического общества направлении. С 1925 года обучения стало вестись на основе комплексных программ ГУС'а. Коллектив Первой опыт-

ной станции работает над совершенствованием содержания обучения, продолжается поиск эффективных методов учебно-воспитательной работы.

В основу всей деятельности Первой опытной станции ложатся материалы исследований, которые проводятся сотрудниками станции в этот период. Исследовательская работа ведется в направлении изучения деятельности, отношений, всестороннего развития школьников, методов, форм и содержания работы учителей, изучения отношений между учителями и детьми. Широко используется знание социально-экономических и культурно-бытовых факторов социальной среды и организации обучения и воспитания.

В то время как некоторые школы в этот период недооценивают роль грамоты, коллектив Первой опытной станции выдвигает вопрос о грамоте на первое место, соотнося эту работу с задачами страны. «Теперь, когда перед СССР стоят такие серьезные задачи повышения производительности труда, построение нового общества, когда газета и книга приобретают значение как никогда раньше, крестьяне считают, что если мы не обеспечим детям возможность читать и писать, то ничего не выйдет. О новой школе нельзя говорить, если ученик безграмотен,— подчеркивал С.Т.Шацкий.— Грамота — это еще не все, но она необходимая ступенька, после которой можно идти дальше»⁵⁷.

В центр воспитательной работы Первой опытной станции ложится разнообразный детский труд, направленный на переустройство окружающей действительности. Труд детей рассматривался во взаимосвязи со всей учебной и кружковой работой. Исключительно высоко было поставлено эстетическое развитие школьников. Музыка и пение, драматическое и изобразительное искусство занимали важное место в жизни Первой опытной станции.

Выполняя наказ В.И.Ленина о необходимости «еще более усилить связь школьной и внешкольной образовательной работы со злободневными хозяйственными задачами, как всей республики, так и данной области и данной местности»⁵⁸, коллектив станции активно участвует в пропаганде кооперативных форм организации сельского хозяйства, с помощью детей внедряет их в хозяйства, борется за распространение среди крестьян гигиенических норм жизни, широким фронтом ведет борьбу за повышение культурно-политического уровня крестьянства.

Станция работает над этими проблемами вместе с другими советскими организациями, активно воздействуя на семью через учащихся. Хорошо изучив потребности и интересы деревенского населения, особенности каждой деревни, учителя организовывали широкую общественно полезную деятельность школьников, направленную на улучшение жизни в окружающей социальной среде. Население, заинтересованное в разрешении этих вопросов, призна-

ет ценность работы станции, проникается симпатиями и горячим сочувствием к ее деятельности и работает вместе с педагогическим коллективом над проблемами воспитания.

Характеристику работы Первой опытной станции этого периода ярко и выпукло дала Н.К.Крупская: «Нельзя сказать, что товарищ Шацкий искал и работал в одиночку. Он работал с массой и в массе около самого нужного в настоящее время дела. Ориентация на массу, ее особенности и среду, и воздействие на нее в конкретной форме — вот характерные черты работы Первой опытной станции. Это не большие слова без малых дел, а малые слова, но большое дело, дело преобразования действительности. Это как раз то, что нужно, к чему стремится партия, чему учил тов. Ленин. Школа создается для жизни, школа должна воздействовать на жизнь»⁵⁹. Таким образом, в этот период школы станции перешли к совместной работе с населением и общественностью над изменением среды, окружающей ребенка. Они выступают исследователями, контролерами и регуляторами воздействия на ребенка окружающей среды, центрами воспитания в социальной среде.

Заключительный период деятельности станции (1920—1932 годы) характерен активным стремлением руководства еще теснее связать вопросы обучения и воспитания с жизнью, сделать станцию действенной силой культурной и технической революции.

Однако этот период для станции был довольно сложным. Тревожные ноты можно уловить в отчетах отдельных учителей, беспokoящихся за знания учащихся: «Постоянная смена кампаний в течение всего года вызывала напряженность в работе, сложную перестройку сил и средств и некоторую перегрузку учащихся и педколлектива»⁶⁰. «Слабость работы школы-колонии объясняется отвлечением внимания учителей и ребят политическими кампаниями»⁶¹, — читаем мы в отчетах учителей Первой опытной станции. Перегрузка общественной работой отрицательно сказывается на здоровье учителей, в результате чего, как отмечал в своем отчете инспектор Главсоцвоса Гречишников, происходит и «быстрое сгорание работников станции, большой процент инвалидности»⁶².

Студенты Вологодского педагогического техникума, которые наблюдали за работой педагогов станции в 1930 году, отмечали усталость и нервозность педагогов. Студенты справедливо видели причины этих явлений в перегрузке, требовавшей у учителей затраты всех сил и энергии. «Иногда учителя производят впечатление уставших, чрезвычайно нервных, и целый ряд ошибок в работе, безусловно, можно отнести за счет большого переутомления от школьной работы»⁶³, — писали студенты. Записи учителя Угодско-Заводской школы Первой опытной станции свидетельствуют о совершенно ненормальном положении в деле нагрузки педагогов. «Кроме 6 часов работы, я брал на себя в среднем 4 часа обществен-

ной работы, плюс подготовка к урокам. Мое рабочее время было в среднем 12—13 часов каждый день, не исключая праздников, так как они уходили на работу в Обществе потребителей. На подготовку к школьной работе оставалось мало времени, что отражалось на качестве школьной работы»⁶⁴.

Неуклонная тенденция к усилению работы в социальной среде привела С.Т.Шацкого к идее создания культкомбинатов, центров культурно-бытового строительства. Идея культурных комбинатов заключалась в следующем. В определенном, территориально ограниченном районе (колхоз, совхоз, рабочий поселок, городская территория) на базе всех культурных учреждений района, которые должны быть объединены, входили школы всех ступеней, техникумы, больницы, агропункты, избы-читальни, красные уголки, радио и т.д. Но в этом проекте, продиктованном искренним стремлением помочь повысить духовную культуру масс, было много прожектерства.

Сложность руководства таким количеством учреждений, их разнообразный характер, отсутствие экспериментальной работы в этом направлении обрекали идею на провал. Роль школы в приобретении знаний недооценивается: «Вся суть задачи заключается в том, чтобы создать не учебное, а общественное учреждение — культурную базу... Только при такой общественной организации (культкомбинаты) мы начинаем строить действительно новые школы, школы настоящей общественной работы, школы социального строительства»⁶⁵. В этот период в Первую опытную станцию начинает вливаться значительное количество школ Калужской области, возникают большие педагогические трудности в организации и руководстве.

Насколько большие задачи ставит перед собой Первая опытная станция, говорит следующий пункт плана станции на 1930 год: «Разработка и практическая проверка на опыте методов и форм социалистического труда и вовлечение широких трудящихся масс в социалистическое строительство вообще и культурную работу в частности, с одновременной подготовкой кадров культармейцев»⁶⁶. Все это резко сказалось на качестве учебно-воспитательной работы Первой опытной станции.

После постановления ЦК партии от 5 сентября 1931 года началась коренная перестройка работы станции, но постановлением коллегии Наркомпроса РСФСР от 9 мая 1932 года Первая опытная станция была реорганизована.

На базе исследовательских учреждений Московского отделения была создана центральная экспериментальная педагогическая лаборатория Наркомпроса для изучения и обобщения работы сети центральных и местных опытных учреждений, а также для разработки вопросов, касающихся содержания, организации и методов

работы в них. Директором центральной экспериментальной педагогической лаборатории стал С.Т.Шацкий.

Калужское отделение станции получило название Первой опытной станции им. М.С.Эпштейна. Она просуществовала до 1937 года и была закрыта одновременно со всеми опытно-показательными учреждениями. В ее состав вошли организованная на базе школы-колонии «Бодрая жизнь» школа крестьянской молодежи второй ступени и несколько начальных школ. По характеру работы, по целям и задачам вновь созданное учреждение резко отличалось от Первой опытной станции. Вместо глубокого анализа процесса взаимодействия воспитания и социального формирования личности сотрудники Первой опытной станции им. М.С.Эпштейна занимались изучением содержания методов, способов обучения в школе. Эта работа могла проводиться любым педагогическим учреждением с неменьшим успехом, чем станцией, и не оставила заметного следа в педагогической жизни тех лет.

Причины реорганизации Первой опытной станции, а фактически ее закрытия в постановлении объясняются таким образом: слишком большой размах работы Первой опытной станции, нехватка кадров, неудовлетворительные установки руководства работой Первой опытной станции⁶⁷. Недостатки этого рода действительно имели место в работе Первой опытной станции, но истинные причины закрытия, на наш взгляд, кроются в следующем. Центральная проблема Первой опытной станции, для исследования которой, в сущности, и была организована станция — взаимодействие школы и социальной среды, — перестает изучаться в 30-е годы, следовательно, отпадает необходимость иметь такое сложное и дорогостоящее учреждение, как Первая опытная станция. Кроме того Первая опытная станция была одним из учреждений, где составлялись комплексные и комплексно-проектные программы, то есть являлась своего рода рассадником тех идей советской школы, к которым в 30-е годы сложилось резко критическое отношение. Реорганизация Первой опытной станции, как целостного оригинального учреждения, ликвидировала и один из источников, где формировались и откуда исходили эти идеи.

Время показало ошибочность ликвидации системы опытных станций, которые сыграли большую роль в становлении и развитии советской школы. Потеря базы, где проходило изучение новых идей и методов, роспуск больших талантливых коллективов, сложившихся на основе многолетней теоретической и практической работы, резкое сужение количества исследуемых проблем, больно ударило по теоретическим исследованиям педагогических проблем, отрицательно сказалось на практике школы. Активно ведущиеся сегодня попытки возродить научно-производственные комплексы, создать заново систему опытных учреждений могут служить убе-

дательным свидетельством их жизненной необходимости. Задача заключается в извлечении из богатейшего наследия опытных станций максимум ценного и полезного, что может и должно быть использовано в современной теории и практике педагогики.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛАХ ПЕРВОЙ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ

ТРУД КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Каждую воспитательную систему пронизывает главная идея, которой подчиняются все остальные. Для С.Т.Шацкого и его товарищей по работе такой идеей была «школа — центр воспитания в социальной среде». Как, спрашивал ученый, организовать жизнедеятельность детей, что использовать в учебно-воспитательной работе действительно ценное из культуры народа? Ведь в жизнедеятельности крестьянина и рабочего есть многое, на что необходимо опереться в воспитании и обучении. Как это сделать? Решению этой проблемы С.Т.Шацкий посвятил свою жизнь, она красной нитью пронизывает его работы «Советская школа, ее теория и практика». «Идею трудовой школы,— писал С.Т.Шацкий,— мы понимаем существенно различным образом от всех идей, которые доныне распространены за границей. Мы говорим о трудовой школе не только как о школе умственного труда, не только как о школе, которая применяет физический труд как метод преподавания, которая вводит у себя мастерские разнообразного ручного труда, а как о трудовой школе, которая должна изучать трудовую деятельность людей..., должна ее оценивать и вводить детей, поскольку они могут разбираться в этих вопросах, в посильное участие в социалистической трудовой деятельности трудящегося населения»¹.

В организации трудового воспитания и политехнического обучения в Первой опытной станции принимали участие А.У.Зеленко, М.Н.Скаткин, А.А.Меленчук, А.К.Мякотина и другие сотрудники. Под руководством А.У.Зеленко, близкого друга и сподвижника С.Т.Шацкого, с которым они вместе начинали дело общества «Сетлемент», в Первой опытной станции были организованы курсы для учителей. Здесь их специально учили работать с различными материалами, владеть инструментами.

Трудовое воспитание в Первой опытной станции строилось на основе тщательного исследования экономики района, видов труда взрослого населения, трудовой деятельности детей в семье и де-

тских коллективах. Организация, содержание и формы труда детей в школе органически сочетались с трудовыми умениями и навыками, которые ребенок получил в семье. Задача школы, как ее формулировал С.Т.Шацкий, заключалась в осмыслении наиболее рациональных приемов работы крестьян, внесение в крестьянское хозяйство лучшего из мировой агрономической культуры, что проводится при помощи детей и для детей как будущих «грамотных хозяев».

Анализ экономики и быта района Калужской области, где находилось деревенское отделение Первой опытной станции, показал, что значительная часть мужчин занимается «отхожими промыслами», работает в Москве, Ленинграде и других городах. Объяснялось это экономическими причинами: истощенные почвы не могли обеспечить население продуктами питания, а в городе мужчина хорошо зарабатывал. В результате большинство населения деревень составляли женщины, на плечи которых ложилась вся домашняя и сельскохозяйственная работа. Отсутствие мужчин приводило к резкому увеличению детского труда в семье.

Сотрудники станции тщательно изучали применение детского труда в семье, его формы, продолжительность, успешность, «педагогику» семейного трудового воспитания. Деревня давала детям отличную трудовую подготовку, констатировали они. В 15 лет деревенский мальчик выполнял по количеству и качеству такую же работу, что и взрослый крестьянин. В семье детей приучали к труду с раннего возраста, начиная с небольших трудовых заданий до выполнения самостоятельных работ по дому и хозяйству. Особенно интенсивно трудовое воспитание проходило в 12—15 лет, когда ребенок физически развивался настолько, что его помощь в хозяйстве становилась ощутимой. Богатый материал о трудовой деятельности детей в деревне дала анкета, распространенная среди учащихся школ станции, где они писали о своем труде в хозяйстве. 12-летний мальчик перечислял 85 видов работ, которыми он занимался дома: «Сапоги чиню, картошку собираю, самовар ставлю, печку затопляю, лошадь запрягаю, пороссятам стелю, гнезда курам плету, картошку тру, снег во дворе скидываю» и т.д.

Анализ трудовой деятельности деревенских детей позволил выяснить положительные и отрицательные моменты трудового воспитания детей в деревне. Сильные стороны — это систематическое вовлечение детей в разнообразный хозяйственный и бытовой труд, воспитание трудовой выносливости, чувства ответственности за порученное дело, инициатива и изобретательность в труде. Серьезными минусами трудового воспитания в деревне были: слишком большая нагрузка, непосильная для детского организма и мешающая школьным занятиям. Негативно влияли на воспитание непродуманный отбор видов трудовой деятельности, неприспособленные

для детей инструменты, бедное интеллектуальное содержание труда, отсутствие системы в обучении. Слабое развитие кооперативных форм, замкнутость производства характеризовали крестьянское хозяйство района Первой опытной станции.

Основываясь на данных, полученных в результате исследования трудового воспитания в семье, школы станции ставили перед собой задачи практического характера. Они начали вносить в труд детей организованное начало, выступать против непосильных нагрузок на детский организм. Педагоги добивались установления правильного чередования труда и отдыха, рекомендовали родителям такие виды труда, к которым желательно привлекать детей разного возраста. Коллектив педагогов Белоусовской школы Первой опытной станции в своем отчете обосновывал необходимость защиты детей от непосильного труда: «Мы вынуждены были поставить столь трудные цели потому, что без раскрепощения детей от непосильного труда и видоизменения тех условий, среди которых дети работают дома, мы не мыслим создать для детей радостную жизнь в школе и, если не будет вестись работа с родителями, все знания и навыки, привитые детям школой, долго не удержатся в детях, когда они попадут под воздействие разлагающей среды — семьи и улицы»².

Самообслуживание являлось важной частью трудового воспитания в Первой опытной станции. С.Т.Шацкий считал, что дети обя-



зательно должны убирать школу, следить за чистотой и порядком, нести ответственность за хранение и выдачу хозяйственного инвентаря. Это побуждает их соблюдать санитарно-гигиенические правила, воспитывает хозяйственность и, что очень важно, приучает смотреть на школу, как на свой дом, за чистоту и порядок которого они отвечают. «Годны ли в нашей современности люди, которые не могут для себя сделать необходимого, вроде уборки за собой, жить культурно без посторонней помощи?» — обращалась к школьникам В.Н.Шацкая, утверждая необходимость труда по самообслуживанию в школе³.

Первая и вторая группы в школах 1-й ступени обычно убирали свой класс самостоятельно. Старшие группы, помимо уборки класса, занимались еще и общешкольным трудом. Они убирали школу, территорию вокруг нее, приготавливали землю для цветов, делали венки, плели коврики для очистки обуви и т.д. Еженедельно проводился рабочий час для генеральной уборки школы и всевозможных мелких работ. Такая работа сближала всех учеников школы и способствовала улучшению сотрудничества и взаимопонимания между детьми.

Особенно важную роль играл труд по самообслуживанию в жизни школы-колонии «Бодрая жизнь». Дети работали на кухне и в столовой, занимались заготовкой дров и топкой печей, уборкой помещений и мытьем полов и многим другим. Объяснялось такое положение не просто увлечением трудом по самообслуживанию, а отсутствием необходимых средств для содержания штата технических работников. С 1925 года, когда улучшилось материальное положение станции, часть механической, не имеющей значения для развития детей работы была передана техническому персоналу (топка печей, мытье котлов и посуды на кухне и т.д.).

Значительный интерес представляет собой отношение педагогов станции к самообслуживанию. На первых порах они вместе с детьми принимали участие в уборке класса и школы, показывая школьникам рациональные способы работы. В дальнейшем, по мере того, как дети учились правильно владеть орудиями труда, педагоги выступали в качестве наблюдателей, инструкторов, следили за работой дежурных, фиксировали время, затраченное ими на операции, изучали способы уборки. Результаты наблюдений собирались, сравнивались, высчитывалось среднее количество времени, затраченное на уборку класса, учитель отмечал положительные и отрицательные моменты работы, ее быстроту и качество. Тем самым в однообразный привычный труд по самообслуживанию вносились новые элементы, которые побуждали школьников по иному взглянуть на него, осмыслить трудовые процессы и навыки.

Что же касается воспитателей в колонии, то они участвовали во всех работах вместе с детьми, выступая в роли инструкторов по

обучению трудовым навыкам и организаторов трудовых процессов. Знакомившихся с работой учителей Первой опытной станции поразило при посещении то, что «руководитель не замечается как руководитель, он работает как колонист». Другое отношение воспитателя к труду, несомненно, ставило бы его на позиции надзирателя, а не равноправного члена коллектива. Такие отношения стали традицией колонии, что было зафиксировано в положении: «Для более успешного проведения мероприятий школы по самообслуживанию и для вызова сочувственного отношения к ним детей руководители не должны исключать себя, а должны работать наравне с детьми»⁴.

Интерес представляют взгляды руководства Первой опытной станции на проблему перевода школы на полный хозрасчет. Мы знаем, что в истории школы возникали попытки организовать производительный труд, продукты которого должны были окупить обучение и воспитание детей (Песталоцци, Фелленберг). В 20-х годах вокруг этого вопроса снова разгорелись споры и было предпринято несколько попыток реализовать эту идею на практике.

В.Н.Шацкая, отвечая на предложение сотрудника Хоружего сделать колонию показательной для деревни и перейти на полную самоокупаемость, писала: «Коренной ошибкой Хоружего является то, что дети своими средствами не могут обставить свою жизнь (пища, одежда и т.д.). В крестьянской семье ребенок также не сам добывает все средства к существованию. Если мы говорим о воспитании детей, то ставить детей в условия непосильного труда нельзя, тогда не будет умственного проявления и будет вред для физического роста детей»⁵. Это решение вытекало из общего гуманистического направления работы педагогического коллектива станции, в основе которого лежало глубокое уважение к личности ребенка и забота о всестороннем развитии его физических и духовных сил.

Сотрудники станции стремились защитить детей от перегрузки, рационализировать их труд, внести в него элементы знаний, которые способствуют развитию ребенка и делают работу привлекательной. Например, дети жаловались на то, что им трудно пользоваться топором, лопатой и прочими инструментами, рассчитанными на взрослого. «Не люблю копать, лопата тяжелая». «Навоз разбивать не люблю, вилы с навозом не удержишь»⁶. Тогда на занятиях в школьных мастерских учеников стали учить готовить инструменты, соответствующие их силам. Особенно много времени затрачивала школа на рациональную организацию детского труда в домашних условиях, на обучение правильному владению инструментами. Педагоги учили детей выполнять домашние дела в определенном порядке: сначала более легкие, потом потруднее. Уроки труда тесно связывались с изучением гигиенических тем.

Школа брала на себя пропаганду и разъяснение санитарно-гигиенических правил. Дети учились подметать пол со снегом, вытирать пыль сырой тряпкой, вытряхивать постельное белье.

Одним из видов трудового воспитания и политехнического обучения был труд в школьных мастерских или, как их называли в Первой опытной станции, трудовых уголках. Трудовые уголки в школах первой ступени начали создаваться в 1926 — 1927 годах. Их открытие было связано с острой потребностью в людях, умеющих работать на станках, ремонтировать технику, которая начала появляться в деревне. Организация мастерских отвечала нуждам местного населения: зарплата мужчин, уходивших в город на работу, зависела от уровня мастерства и степени их квалификации. Крестьянское хозяйство нуждалось в производительном детском труде, который помогал женщине-крестьянке без мужа вести работу в доме, на усадьбе.

Исследование общественного мнения, проведенное сотрудниками, свидетельствовало том, что население требует от школы готовить кустика. Отвергая эти ожидания, педагоги станции в тактичной форме, с помощью выставок детских работ, бесед, отчетных собраний перед родителями разъяснили населению идею обучения в процессе трудовой деятельности, важность коллективной работы, влияние труда на интеллектуальное развитие ребенка. Знание интересов и потребностей окружающей ребенка социальной среды помогало педагогам Первой опытной станции вести население за собой и сохраняло за школой роль центра воспитания в окружающей жизни. «Школа не должна плестись в хвосте требований среды, а должна содействовать росту социалистических тенденций в деревенской среде. Поэтому, когда мы говорим об участии школы в работе вместе с населением, о вовлечении населения в помощь школе, то мы имеем в виду прогрессивную роль школы»⁷, — писал С.Т.Шацкий.

Открытию трудовых уголков предшествовала большая работа с детьми и населением. Согласно принципам педагогической работы коллектива станции, надо перед началом нового дела поставить перед детьми ясную цель, показать путь ее достижения и вызвать эмоциональный подъем, который окрасил бы всю детскую деятельность в яркие тона. Учительница Кабицынской школы А.С.Мякотина так описывала работу по открытию уголка: «Вопрос об организации трудового уголка в школе был прежде всего поставлен на обсуждение общешкольного собрания. Зачем нам устраивать уголок? Можем ли мы сделать это своими силами или нужно войти в соглашение по этим вопросам с родителями, школьным советом, сельсоветом и другими общественными организациями?»⁸ Вопрос был настолько близок детям, что постановка его на собрании вызвала бурную овацию. Ребята сами выдвинули ряд практических

предложений. Первое предложение: все имеющиеся у них денежные сбережения передать школьной мастерской и на эти средства купить самые нужные инструменты. Второе предложение: выделить деньги на оборудование мастерской из школьного кооператива. Третье — принести все свои инструменты в школу, у кого какие есть. Четвертое — созвать родительское собрание вместе с сельсоветом, где и поставить на обсуждение данный вопрос. Из статьи А.С.Мякотиной видно, что увлеченность идеей и эмоциональный подъем были направлены в практическое русло: организацию трудовых уголков, приобретение материалов и инструментов.

Следующий этап — созыв родительского собрания, объединенного с собранием сельсовета, на котором был поставлен доклад о задачах работы школы в связи с организацией трудовых уголков. Родители хорошо приняли идею организации трудовых уголков. Одна из матерей, выступающих на собрании, сказала: «Для хорошего дела ничего не жалко, лишь бы ребята приучались — вбирали бы в голову. Завтра я пришлю рубанок». А председатель сельсовета, выражая общее отношение населения к школе, заявил: «Приветствую я еще нашу школу. Наша школа, хоть и махонькая, тесно в ней, но цены в ней много, это прямо можно сказать, настоящая крестьянская школа, в ней сызмальства приучают к делам полезным. У ребят свой кооператив. Теперь и мастерскую заводят. Дети, это большое дело, стремитесь к нему»⁹.

Подавляющее большинство школ станции не имело возможности выделить для трудовых уголков специальных помещений, и поэтому занятия проходили, в основном, в классе. Проверивший Первую опытную станцию инспектор так описывал трансформацию классной комнаты Передольской школы в мастерскую: «Класс не узнать. Столы поставлены один на другой, часть их использована как верстаки. Здесь сейчас — столярная мастерская. Работают все одинаково — и мальчики, и девочки». Захваченный азартом, с которым деревенские ребяташки работали в трудовом уголке, инспектор продолжал: «Возникает большое чувство гордости за ребят и учительницу, когда видишь необычный азарт и серьезность в работе: мне не раз приходилось наблюдать работу в хорошо поставленных и оборудованных механизированных мастерских опытно-показательных учреждений, но ничего подобного этому азарту и увлечению я там не видел. Ребята дорожат каждой минутой и продолжают работу после установленного часа — неохотно кончают ее по настойчивому напоминанию учительницы»¹⁰. В такой обстановке зарождалось трудовое обучение детей в сельской школе, шли поиски новых форм организации и методов трудовой деятельности школьников.

Для занятий по труду выделялось два часа в неделю. В связи с изучением общеобразовательного материала ученики в трудовых

уголках делали модели ручной молотилки, ветряной мельницы, механической пилы. Наряду с этим, значительное место в работе трудовых уголков занимал труд, удовлетворявший потребности школы, семьи и детей в каких-либо предметах. Дети готовили кормушки для домашних птиц и животных, вешалки, мышеловки, крышки для ведер и прочее. Много времени затрачивалось на изготовление инвентаря для игр: коньков, лыж, городков. В процессе трудовых занятий поощрялась инициатива и выдумка детей, их желание сконструировать и сделать своими руками задуманное. Задача учителя заключалась во внимательном отношении к выбору задания, руководстве мыслью ребенка при поиске дела, оказании помощи в реализации идеи. Пристально следили педагоги за тем, чтобы ребенок не брался за выполнение непосильного дела, провал которого мог оттолкнуть его от дальнейшей работы.

Сотрудник Первой опытной станции Г.Степин так описывал формы подобной работы с детьми: «Вчера на занятиях одна из девочек задумала сделать корытце для кошки (кормить кошку). Она принесла полено, отпилила от него брусочек, я помог ей наметить контуры будущего углубления, и она стала выдалбливать. После уроков Нюша забегает в школу: «Мать похвалила меня. Говорит Вале (старшей сестре): вот ты большая, а ничего дома не сделаешь»¹¹. Удачно выполненная работа девочки, встреченная похвалой матери и учителя, стимулировала стремление ребенка к трудовой деятельности.

Общее требование к максимальной рационализации учебных занятий сыграло положительную роль в организации трудового воспитания. Учитель заранее намечал инструменты и материалы, которые будут использованы в работе, делил группу на звенья, закрепляя за каждым звеном рабочее место. Возглавлял звено назначенный педагогом ассистент — наиболее подготовленный и интересующийся делом ученик. Перед началом работы звенья получали от учителя точно сформулированные задания, выслушивали объяснение приемов и способов работы. В процессе работы учитель выступал как инструктор, дающий отдельные пояснения в затруднительных случаях. Такая четкость в организации занятий, привлечение лидеров (ассистентов) в помощь учителю значительно повышали эффективность трудового обучения в школе.

Все способы и приемы групповой работы, о которой так много говорят сегодня, были теоретически и методически разработаны в школе 20-х годов и на очень высоком уровне в Первой опытной станции. Интересным методическим приемом, который широко использовался в школах Первой опытной станции, было составление проекта создаваемого предмета. Ученик, прежде чем приступить к работе над заданием, должен представить план предмета в виде рисунка, чертежа, сопровождаемого подробным описанием

порядка изготовления. Вот, например, проект «Как надо вязать сумку». «Сперва надо сделать небольшую рамку: две стороны по 20 см и две по 25 см. Потом в один бок 9 гвоздей, и тогда можно вязать сумку. Веревку измерить по метру на две стороны. На каждый гвоздик четыре веревки. Тогда можно связать сумку. Сумка выйдет очень хорошая»¹². Проекты, представленные в письменном и графическом виде, автор мог осуществить только после утверждения их группой. Учительница А.М.Мякотина высоко оценивала такую работу по развитию детской конструкторской мысли. Она отмечала, что составление, «защита» и осуществление проекта приучают ребенка к точности выполнения работы, к умению самостоятельно разрешить поставленную задачу. Ученик, выступая перед группой, приучается обосновывать свое мнение, правильно воспринимать деловую критику¹³.

Трудовая обстановка уголков дисциплинировала учащихся, требовала от детей умения подчиняться определенному распорядку и сосредоточить их внимание на выполнении работы. В каждом трудовом уголке дети под руководством педагога выработали правила, которым должны были подчиняться все работающие. «Без спроса ни единой вещи не брать. В мастерской не шуметь и не мешать другим. Сделанную в мастерской и дома работу сдавать на проверку»¹⁴.

Вопросам качества орудий детского труда, их соответствия силам детского организма уделялось много внимания. Ведь часто нелюбовь ребенка к трудовым занятиям возникала как результат плохо заточенного или не рассчитанного на силы ребенка инструмента. Поэтому в школах Первой опытной станции тщательно следили за организацией работы с детьми, за культурой трудовых процессов, качеством инструментов. Трудно, а подчас и невозможно было организовать политехническое обучение учащихся при том минимальном количестве техники, которым была оснащена деревня 20-х годов. Только во второй половине 20-х годов благодаря начавшейся индустриализации страны в деревне появились предпосылки для политехнического обучения, которое понималось как «оживление интереса к технике, исследование всех окружающих нас производств»¹⁵.

В 1927 году педагоги Первой опытной станции провели техническую перепись машин, механизмов, которыми можно пользоваться для политехнического обучения. Это были кузницы, мельницы, молотилки, веялки, швейные машины и прочее. Затем, отобрав наиболее доступные для детского понимания машины, учитель сам или с помощью мастера объяснял принципы их работы ученикам. Например, при изучении работы кузницы дети получали понятие об устройстве мехов, размягчении железа от нагревания и т.д. Тяжелые условия работы в трудовых уголках

Первой опытной станции (отсутствие приспособленных помещений, недостаток машин, инструментов, материалов, не смогли остановить энтузиазм педагогов, рассматривавших труд как основу обучения и воспитания).

Трудовые уголки, как отмечали педагоги, внесли живость, гибкость в работу школы. Успех трудовых уголков в школе побудил учителей создать трудовые уголки в семье. Их организация была вызвана стремлением увеличить время, затрачиваемое ребенком на труд, и способствовать повышению технической культуры всех членов семьи. Родители охотно откликнулись на предложение о создании детских трудовых уголков; они отвечали их взглядам на труд и соответствовали нуждам крестьянского хозяйства. По рекомендации школ родители приобрели для детей инструменты: рубанки, шерхебели, ножи, клещи и прочее, выделили места для занятий. Во многих школах инструмент трудовых уголков выдавался детям во временное пользование. Чтобы научить детей коллективно работать, а также в целях экономии домашние трудовые уголки создавались по одному на 2—3 семьи. Педагоги руководили работой в домашних трудовых уголках, рекомендуя детям делать те или иные полезные для хозяйства и игр предметы, консультируя учеников в процессе работы.

Это были самые первые шаги в организации трудового воспитания и политехнического обучения в условиях деревни, и их кажущаяся примитивность объясняется новизной и неразработанностью проблем. Коллектив сотрудников станции был новатором в этом сложном и трудовом деле, результаты которого оказали заметное влияние на формирование теории и практики трудового воспитания и политехнического обучения в советской школе 20-х годов.

Большинство школ Первой опытной станции имели свой опытный участок земли, где ученики применяли полученные в процессе обучения знания, умения и навыки. Крупные пришкольные участки делились на части: садовый, ягодный, огородный, экспериментальный. Здесь выращивались и распространялись среди населения лучшие сорта деревьев, кустарников, огородных культур. На экспериментальном участке проводилась опытническая работа по какой-либо ведущей теме школы. Например, когда школы начали пропаганду крахмалистых сортов картофеля среди местного населения, в Угодско-Заводской школе экспериментальный участок перед посадкой картофеля был разбит на четыре части. Первый участок был удобрен навозом, суперфосфатом и калийной солью. Вторым участком — навозом и золой, третий и четвертый — навозом. После уборки урожая учащиеся на уроках изучали количество крахмала в картофеле в зависимости от вида удобрений¹⁶. Работа на пришкольных участках преследовала, в основном, две цели: практиче-

ское усвоение учащимися правил ухода за растениями и понимание зависимости жизни растений от условий, которые создаются человеком. Дети, работая на участках, вели рабочие дневники и учетные карточки, где фиксировали этапы роста растений и виды ухода за ними. Это способствовало развитию исследовательских навыков у детей, объективности и тщательности их наблюдений, помогало устанавливать закономерности развития растений.

Надо отметить, что в процессе организации труда на пришкольных участках учителя принимали во внимание возрастные особенности детей, их быструю утомляемость от однообразного труда. «Делали компостную кучу. Работа трудная, приходилось лопатами снимать дерн, укладывать его стенкой. Через каждые 10 минут чередовали виды работы: сырье дерна, вырубка кустов, перевозка листвы», — записывал в своем дневнике учитель¹⁷.

Школа выступала инструктором и контролером детского труда на приусадебных участках. Педагоги просили родителей выделить детям делянки земли, где весь процесс труда от посадки растений до снятия урожая выполнялся самими учениками. На их делянках росли садовая земляника, картофель, корнеплоды, томат, цветы. Кроме обучения навыкам рационального ухода за растениями, связи учебной работы с трудовой деятельностью на участке, школы через детей активно влияли на ведение приусадебного хозяйства семьи. В связи с изучением темы «Наша волость» дети познакомились с бюджетом крестьянского хозяйства. После анализа доходов крестьян от полеводства был сделан вывод, что наиболее рентабельным для крестьянского хозяйства является разведение крахмалистых сортов картофеля, в районе работал картофельно-терочный завод. Детские сочинения выявили интерес детей к поставленной проблеме: «В прошлый урок мы узнали, что на нашей земле больше всего приносит доход клевер и картофель. Чтобы посеять клевер, надо перейти на многополье, но в этом деле мы мало чем можем помочь, потому что большие нас не слушают. А вот что касается картошки, то здесь мы кое-что сделать можем. Мы думаем хорошенько узнать, как вырастить большой урожай картофеля и попросим займы у сельскохозяйственного товарищества немного семенного картофеля. Этот картофель мы посадим в своих хозяйствах, будем за ним ухаживать как полагается и для своего хозяйства разведем хороший сорт картофеля»¹⁸.

Взяв крахмалистые сорта картофеля в местном кооперативе, учителя Первой опытной станции раздали его детям для посадки на их делянках. Вместе с детьми они осматривали участки, на которых собирались высаживать картофель, указали на непригодность заболоченных и теневых участков. В период роста и созревания картофеля детские контрольные комиссии и учителя несколько раз посещали делянки школьников, чтобы проверить ка-

чество ухода и дать рекомендации. Хороший урожай картофеля высокого качества, полученный на выделенных делянках, заставил крестьян с уважением относиться к труду школы и детей. Новые сорта картофеля быстро распространились в районе Первой опытной станции. В процессе работы дети получали много новых знаний. Они обращались за советами к опытным хозяевам-крестьянам, родителям, познакомились с методами выращивания растений по рекомендованной литературе, пригласили для беседы агронома. Результатом такой работы была выставка, на которой демонстрировались продукты труда и таблицы, отражавшие картину труда на выращивание урожая.

В эти годы еще издавались труды А.С.Чаянова, товарища С.Т.Шацкого по сельскохозяйственной академии. Объединявшие их стремления воспитать культурного хозяина, хорошего кооператора, добывающегося высоких урожаев благодаря знанию современной технологии, были прерваны событиями конца 20-х — начала 30-х годов. Насильственная коллективизация и арест А.С.Чаянова уничтожили эти планы.

В школе-колонии «Бодрая жизнь» была и «живая коллекция» — грядка со всеми культурными растениями, которые выращивались в хозяйстве колонии. Выставки демонстрировали работу, проведенную школами Первой опытной станции за год, и являлись важным средством привлечения внимания родителей к школьным делам.

Однако нельзя идеализировать опыт станции. В качестве недостатка организации трудового воспитания в Первой опытной станции надо отметить отсутствие четко разработанной программы знаний и навыков, которые должны были получить дети в процессе трудового воспитания. Простой перечень предметов, рекомендованных для создания в школьных и домашних условиях уголков, не мог заменить программы по труду, что приводило к затруднениям в организации обучения. Сами педагоги станции отмечали слабость политехнической подготовки учащихся, которая была вызвана неразвитостью индустриальной базы в деревне в 20-х годах.

Важное место в системе воспитания Первой опытной станции занимала общественно полезная работа. Она являлась звеном, связывающим знания и навыки школьника с жизнью окружающей социальной среды. С.Т.Шацкий в Первой опытной станции проделал большую экспериментальную работу, доказав на практике ценность общественно полезной работы для воспитания детей. Огромное значение в деле планирования и организации общественно полезной работы имел выбор тем. С одной стороны, общественно полезная работа должна была удовлетворять потребности местного населения, являться вкладом в дело социалистического строительства. Для объективного учета действующих в данной среде факторов в Первой опытной станции систематически проводили соци-

ально-экономические исследования, которые служили основой для создания плана общественной работы. С другой стороны, при составлении плана во внимание принимали воспитательную ценность, посильность данной работы для ребенка. Такой глубокий, в своем роде единственный, подход к выбору общественно полезной работы в Первой опытной станции был признан Н.К.Крупской чрезвычайно ценным.

Анализ общественно-полезного труда Первой опытной станции позволяет выделить следующие основные направления работы: деятельность школы в области быта и благоустройства деревни (мы подробно осветим эту работу в разделе «Воспитание физически развитых, здоровых людей»), участие в культурно-просветительной работе деревни и работа в области улучшения хозяйства крестьян. Педагоги и школьники во многом способствовали подъему общественной работы в деревне. Они распространяли грамотность среди крестьян, занимались театральной и музыкальной работой, принимали участие в общественно-политических кампаниях, помогали организовать перевыборы и работу сельсоветов, проводили большое количество мероприятий, способствовавших культурному и политическому развитию населения. Приведем несколько наиболее типичных примеров, которые дают представление о характере и направлении общественной работы станции.

Интересная работа велась в Первой опытной станции с дошкольниками. Забота о младших детях в многолюдных крестьянских семьях была тяжелой обязанностью старших ребят. В своих сочинениях самым неприятным трудом они называли «нянченье» детей. Школы поставили вопрос перед сельсоветом об открытии ясель и детского сада, и вместе с тем проводили с дошкольниками активную воспитательную работу. С этой целью в школах Первой опытной станции во второй половине дня 2—3 раза в неделю собирались дошкольники. Ученики проводили с ними игры, инсценировали сказки, показывали картинки через волшебный фонарь. «Малышей приходит в школу примерно около 40 человек. Перваки за ними ухаживают: выносят игрушки, рассказывают стихи, сказки. Малышам наши собрания нравятся... Иногда случается, что за какую-нибудь хорошую игрушку ссорятся. А перваки их уговорят или дадут еще игрушку. А в школу они идут с охотой»¹⁹, — писали ученики в сочинениях. В школе малыши попадали в новую социокультурную обстановку, значительно обогащавшую их индивидуальный опыт. Это помогало раньше «отслаивать» малышей от предрассудков, обычаев и суеверий деревни, которые именно в этом возрасте впитывались как незыблемые законы жизни. После таких занятий с малышами авторитет старших детей неизмеримо возрастал, и тем легче было в домашней обстановке приучать их к соблюдению гигиенических правил, аккуратности и т. д. Коллек-

тивная работа с дошкольниками помогала развивать их организаторские, творческие задатки, обогащать опыт общения.

В годы перехода к механизированным способам обработки земли, кооперативным формам ведения хозяйства школа, претендующая на участие в жизни, не могла оставаться в стороне от решения этих вопросов. Поэтому в Первой опытной станции разрабатываются рекомендации и способы активного включения детей в трудовую деятельность. Характерной чертой «стиля» работы сотрудников станции было изучение бережного отношения к опыту крестьянина.

В Первой опытной станции была создана «Экономическая секция», ставившая целью научно обосновать эффективные методы и формы включения детей в общественно-производительный труд. Ее сотрудники провели с помощью учителей подворную перепись крестьянских хозяйств Угодско-Заводской волости и изучили бюджеты хозяйств бедняков, середняков. Полученные данные составили основу разработанного вместе с сельсоветом и сельскохозяйственным товариществом единого плана экономической и культурно-просветительной деятельности всех учреждений²⁰. Согласно плану Первая опытная станция брала на себя работу с детьми и частично — культурно-просветительную работу с населением.

Школы первой опытной станции во второй половине 20-х годов начали создавать различного типа детские кооперативы с уставами и четкой организацией. По мере расширения и укрепления их деятельности устанавливались связи с районными кооперативами или земотделами, откуда дети получали помощь: инструкции, консультации, семенные ссуды. Так, Стрелковская школа провела интересную работу по изучению экономической эффективности содержания кур в крестьянском хозяйстве и созданию куроводческого кооператива. Была составлена простейшая анкета, по которой дети обследовали состояние куроводства в 23 хозяйствах на протяжении нескольких месяцев. Изучали, сколько посажено наседок и на сколько яиц, сколько вывелось цыплят, сколько осталось к осени. Валовой доход хозяйства. Валовой доход на одну курицу. В течение периода носки кур велся учет снесенных яиц. После соответствующего вычисления стоимости яиц и затраченного корма оказалось, что хозяйство терпит убыток 1 рубль в год на каждую курицу. Дети высчитали убыток, нанесенный всей волости, в которой 17 тыс. кур. С учетом результатов этой работы был создан детский кооператив. В нем дети учились рациональному кормлению кур, порядку ухода за ними. Учитывали, сколько потребуется корма для кур, сил и средств на постройку курятника и кормушек. С.Т.Шацкий приводил факт, когда в результате исследований детей на ферме полностью были выбрако-

ваны все беспородные куры и заменены курами хорошей породы²¹. Дети охотно участвовали в этой работе, очень выгодной для местного населения. Детская кооперация явилась формой воспитания хороших хозяев, умеющих с карандашом и бумагой разобраться в экономике крестьянского хозяйства.

Из всех типов детских кооперативов наибольшее распространение получили цветочные кооперативы. Появление их было вызвано желанием благоустроить деревню, школьный и приусадебный участки, ввести в культуру деревни цветы. Центром цветководческих кооперативов стала школа-колония «Бодрая жизнь». Здесь дети получали семена цветов и инструкции по их разведению. Много внимания уделяли мотивации общественной деятельности школьника. В замкнутом мире деревенской жизни, без кино, телевизора, большую роль играло общественное мнение деревни. «Первый парень на деревне» — это не только гармонист или силач, но и хороший хозяин, остролов, шутник. Выращивание новых сортов цветов, турнепса, картофеля, лука, которых ни у кого нет, сразу выделяли человека в общественном мнении деревни. Это хорошо понимали взрослые и поощряли ребят в их занятиях полезным делом. «Когда я принес цветы из колонии, я стал их сажать в присаднике. Сажаю и думаю: что я из Америки что ли приехал? Со всех сторон изгородь облепил народ, все ребята смотрели. А когда цветы зацвели, бывало, идут мимо в праздники болоцкие и любницкие, никто не пройдет, все остановятся и поглядят, а я смотрю в окно да посмеиваюсь или выхожу поливать. Мне нравилось ухаживать за цветами, и на будущий год я непременно буду брать цветы»³⁰.

В уставах цветководческих обществ устанавливались точные правила участия в работе кооперативов. Каждый из членов общества знал распорядок работы и долю труда, который он должен вложить в устройство цветника. Раз в неделю участники собирались вместе, решали дела. Каждое общество имело свой рабочий орган — контрольную комиссию. Контрольные комиссии организовывали собрания кооперативных обществ, выписывали наряды на работу, вели дневники.

Участие в работе кооперативных обществ было чрезвычайно полезным для воспитания детей. Именно в этой коллективной работе создавались наиболее благоприятные условия для воспитания в детях желания и стремления работать. Здесь они применяли навыки, полученные в школе, приучались к элементарному делопроизводству, обоснованному подходу к ведению хозяйства. Детская кооперация была связана с кооперацией взрослых, она во многом моделировала ее. Так, например, в селе Белкино школьники получили от сельскохозяйственного товарищества материа-

лы, характеризующие деятельность этой организации за год. Работа над этими материалами давала детям возможность понять роль кооперативов в местной жизни и рассказать родителям об успехах работы кооператива за истекший год²³.

Освещая исключительно ценную общественно полезную деятельность Первой опытной станции, нельзя не заметить недостатков в этой работе, которые наблюдались в последние годы ее существования. Педагоги и дети затрачивали огромный труд на выполнение дел, имеющих лишь очень отдаленное отношение к воспитательной работе, например, дети брались за распространение молодняка племенного скота или же проведение педагогических сельскохозяйственных курсов среди населения. Это приводило к перегрузке педагогов и школьников, отрицательно сказывалось на качестве учебной работы. Однако в целом трудовое воспитание, отвечающее потребностям и нуждам своего времени, явилось существенным вкладом в теорию и практику трудового воспитания и представляет значительный интерес для современной школы.

РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ДЕТЕЙ

Важнейшей составной частью воспитательного процесса в Первой опытной станции было формирование у ребенка художественного вкуса, потребности в красоте, стремления творчески проявить себя в искусстве. Эстетически воспитать ребенка значило не просто ознакомить его с музыкой, пением, живописью, но и организовать его деятельность, способствующую восприятию и усвоению впечатлений. Эстетическим воспитанием учащихся в школах Первой опытной станции занимались учителя, которые внесли серьезный вклад не только в методику преподавания искусства в школе, но и сделали многое для развития советского искусства.

Музыкальным образованием в Первой опытной станции руководила В.Н.Шацкая. Окончив Московскую консерваторию с золотой медалью, она отказалась от карьеры профессиональной пианистки, посвятив свою жизнь воспитанию детей. Содержание и методы музыкального образования в школе, связь музыкального образования с другими сторонами воспитания и предшествующим опытом ребенка, пути поднятия музыкальной культуры среди местного населения — вот далеко не полный перечень вопросов, разработанных В.Н.Шацкой. Школа-колония «Бодрая жизнь», которой В.Н.Шацкая заведовала с 1911 по 1932 год, стала образцом постановки эстетического воспитания для многих тысяч учителей страны, приезжавших сюда учиться. Большой заслугой В.Н.Шацкой

была систематическая работа с педагогами, которые под ее руководством вели музыкальную работу в школах первой ступени.

Одаренным певцом был и С.Т.Шацкий, несколько лет учившийся в Московской консерватории: богатый репертуар, мастерство исполнения классических и народных произведений покоряли учителей и воспитанников. Авторитет В.Н. и С.Т.Шацких, их эрудиция и огромный труд в этой области позволили поднять эстетическое воспитание в Первой опытной станции на необычайно большую для 20-х годов высоту.

Воспитывать эстетические вкусы и чувства детей помогали друзья Шацких, крупные деятели литературы и искусства. Частой посетительницей колонии была Варвара Осиповна Массалитинова, которая выступала с концертами перед сотрудниками и воспитанниками Первой опытной станции. Известный художник П.П.Кончаловский проводил беседы с детьми о живописи, о роли искусства в жизни людей и помогал любителям живописи совершенствовать свое мастерство. Близкий друг С.Т.Шацкого, художник МХАТа В.А.Сомов, знакомил учителей и учащихся Первой опытной станции с новыми театральными постановками. Все это служило благоприятной почвой для подлинно глубокого развития эстетических вкусов у детей.

Руководители Первой опытной станции хорошо понимали огромное значение эстетически воспитывающей обстановки и сделали все возможное для ее создания. Учителя станции умело использовали удивительно красивую природу средней полосы России, где располагалась станция. Частые прогулки с детьми в лес, на реку, наблюдения за рассветами и закатами, туристические походы по родному краю — все это развивало эстетические вкусы детей.

В школах первой ступени необходимым требованием к организации эстетического воспитания служила красивая обстановка, в которую ребенок попадал с начала обучения. Учительница Кривошеинской школы И.И.Лебедева вспоминала, что помещения большинства школ Первой опытной станции во второй половине 20-х годов были хорошо оформлены. Вокруг школ росли цветы, которые выращивали дети. В классах стояли чистые парты, висели хорошие гравюры²⁴. После избы такая школа поражала воображение ребенка и, естественно, очень заинтересовывала.

Центром эстетического воспитания Первой опытной станции была школа-колония «Бодрая жизнь». Вся обстановка колонии неслала на себе отпечаток тонкого художественного вкуса ее организаторов и руководителей С.Т.Шацкого и В.Н.Шацкой. Жилые корпуса колонии, расположенные в живописном лесу, были выполнены в стиле северной архитектуры — с высокими крышами, с коньками, башенками. Помещения колонии всегда заботливо украшались детскими рисунками, вышивками, домашними цветами.

Учителя, побывавшие в 1923 году в школе-колонии, писали: «Эстетика сильно отражается на жизни колонии. Вокруг помещения, против кухни, в рощице насажены цветы; в помещениях стремление к уюту, к украшениям цветами, картинами своего творчества, в большинстве случаев красиво убранные койки. Все дети с наслаждением подходят к клумбам и нюхают цветы, в их комнатах всегда свежие цветы, они на кухне, в школе. В костюмах нет красоты, но они опрятны. Мальчики менее взыскательны к своим костюмам. Девочкам предлагают выбрать фасон, и они хотят сшить себе платье, как у какой-либо руководительницы. В их журналах много рисунков, рисунки везде: в отчетах, тетрадах, в сводках, диаграммах. Характер рисунков иллюстративный и декоративный»²⁵. Эта хорошо схваченная картинка быта колонистов дает яркое представление об окружающей обстановке, которая накладывала отпечаток на характер деятельности и интересы детей.

Центральное место в эстетическом воспитании занимала музыка. Основой для проведения музыкальной работы Первой опытной станции были исследования интересов и вкусов детей, а также изучение музыкальной культуры населения. Сотрудники Первой опытной станции проводили большую работу по сбору и анализу песен, которые дети пели в семье и на улице. Педагоги изучали пути распространения песен среди детей, знакомились с текстами и мелодиями популярных песен, пытались выяснить, в чем привлекательность и доступность их для детей.

Исследования в Московском отделении Первой опытной станции проводил И.Г.Розанов. Он собрал около 200 песен, которые пели дети в Бутырском районе Москвы. Эти песни проникали в среду детей по разным каналам: на ярмарках, в балаганах, театрах распевались песни, пользовавшиеся большим успехом среди населения и подростков. Слепцы и шарманщики, ходившие по дворам, распространяли романсы, фабричные и «кафешантаные» песни. Дети пели, в основном, те же песни, что и взрослые, но чаще обращались к песням с героическим или сентиментальным содержанием.

Интересно замечание И.Г.Розанова о неэффективности уроков песни в школе: из 40-50 песен, которые дети разучивали в школе, в их репертуаре оставалось 5-6²⁶. Подобные исследования на более высоком уровне, с учетом музыкальных особенностей песен и их эмоционального воздействия, были проведены в Калужском отделении Первой опытной станции В.Н.Шацкой.

Все песни деревни, собранные учениками и педагогами, были разделены на три группы: хоровые, хороводные, связанные с танцами, и свадебные. Хоровые песни, которые попадали в деревню из города через крестьян, занимавшихся отхожими промыслами, были банальными «уездными романсами» и мещанскими песнями

окраин города. Любовь и ревность, любовь и измена, покорность перед роком — главное содержание этих песен. «Ты обещал венец и славу и как ребенка вдаль манил. Увлёк, увлёк ты для забавы, а сам другую полюбил». Популярны были и песни на тему смерти, несчастной любви, исполняющиеся с надрывом: «Дева скоро поспешила на колени к моряку, моряк сильно был расстроен, бросил девицу в волну». Опрос показал, что эти песни особый успех имели у молодых девиц. Распевали их и школьники, особенно девочки. Дети любили петь уличные песни типа «Моя маменька скончалась, мой папаша водку пьёт, я от маменьки осталась, малолетнее дите».

Популярными хоровыми песнями, которые исполнялись в деревне, были солдатские, появившиеся в деревне после империалистической и гражданской войн. Эти песни привлекали детей четким ритмом, общей звучностью, действенностью содержания. В деревню после 1917 года начали проникать революционные песни. Они были созвучны эпохе и настроениям крестьян и также входили в песенный репертуар деревни.

Хороводные и свадебные песни, обычно традиционные, передававшиеся из поколения в поколение, свидетельствовали о наличии в деревне высокой музыкальной культуры. Их исполняли четырех- и даже шестиголосые смешанные хоры. Среди этих песен встречались прекрасные образцы народного творчества. О чувствах, которые они вызывали, говорят высказывания жителей: «Эта песня, когда народу много, да на перехват голосов пойдут, удержаться невозможно, уж очень весела»; «эту песню я не могу теперь спеть — как запоют на свадьбе ли, так ли, так горло и жжет — слезы подходят»²⁷.

Сотрудники Первой опытной станции ставили перед собой цель — использовать песни в работе за повышение эстетического вкуса взрослых и детей. На основе анализа музыкальных интересов деревни, любимых тем, мелодий, ритмов подбирался репертуар, в значительной степени удовлетворявший вкусам и потребностям жителей, но в современной трактовке и художественно оформленный.

Любопытными представляются, на наш взгляд, способы изучения восприятий музыкальных произведений детьми и анализ детских впечатлений от слушания художественных произведений. Во время концерта сотрудники наблюдали за поведением детей, фиксировали, какие места концерта вызывали интерес, эмоции, к чему дети оставались равнодушными. Вряд ли чисто внешние наблюдения могли показать вполне объективное отношение детей к исполняемым произведениям, но вместе с результатами других видов исследований (анкеты, беседы) полученные факты продуктивно использовались для определения понимания детьми прослушанного и выяснения дальнейшей работы над программой музыкального воспитания. После концертов дети заполняли специально разрабо-

танные анкеты, в которых записывали свои впечатления об услышанном. Помимо ясного представления об уровне восприятий детьми исполненных произведений, которое получали исследователи, анкеты способствовали активизации музыкальных интересов детей, побуждали их к осмыслению прослушанного на концерте²⁸.

Путь к созданию в школах станции атмосферы, пропитанной музыкой, песнями, эстетическими переживаниями, был полон творческих исканий. Уроки пения в школах первой ступени вели учителя, подготовленные на курсах В.Н.Шацкой. Работу приходилось вести в тяжелых условиях: школы не имели ни музыкальных инструментов, ни помещений для занятий. Дети разучивали песни с голоса учителя. Только в очень редких случаях, чаще в начальной школе, удавалось с помощью населения приобрести балалайки для оркестра, патефон с пластинками и т. д. Педагоги Первой опытной станции, стремясь развить творческие силы детей, всячески поощряли индивидуальные способности и самостоятельность. Учительница И.И.Лебедева вспоминает, как во время экскурсии в лес дети симпровизировали мелодию на изученное в школе стихотворение. «Ванюша Бурцев, талантливый мальчуган (ушел в 1941 году добровольцем на фронт и там погиб), вдруг запел стихотворение, которое учили: «Я родился в день дождливый под осинкой молодой». Дети стайкой побежали к нему и вместе спели это стихотворение»²⁹.

Уже в начальной школе дети получали на уроках пения навыки элементарной грамотности: они учились разбираться в темпе и звучности песен, различать их характер. В.Н.Шацкая, которая систематически консультировала учителей четырнадцати начальных школ, учила их опираться в работе на индивидуальные и возрастные особенности детей. Она рекомендовала не заставлять ребенка петь, если у него нет ни слуха, ни голоса. На уроках пения ученик должен испытывать радость коллективного творчества, наслаждение от исполнения песен. С этой целью В.Н.Шацкая советовала не петь одной и той же песни более двух раз в день, чтобы она не набивала оскомину, постоянно следить за отношением детей к репертуару, выясняя интерес детей к тексту и мелодии песни. Вот, например, какое отношение зафиксировала учительница Пяткинской школы у детей 2—3 группы к песне «В сыром бору тропинка». «Отношение к этой песне, которую большинство ребят считает грустной, различно у мальчиков и девочек. У всех без исключения мальчиков отношение это резко отрицательное. Девочкам песня за свой грустный характер нравится. Все ребята обращают внимание на один и тот же момент, самый главный в содержании песни: «А я галку выпущу, крылья, перья выщиплю». При этом мальчики ссылаются на этот момент для подтверждения высказываний о грустном характере песни. У большинства мальчиков сочувствие к

галке. Одно из высказанных мнений касается трудности исполнения этой песни»³⁰. Главным в работе учителя было стремление подобрать репертуар школьных песен с учетом восприятия и интересов ребенка. Песенный репертуар школ первой ступени носил общеобразовательный характер и связывался в большинстве случаев с учебной программой. Тематика песен была близка детям: окружающая природа и животный мир, борьба за дело рабочих и крестьян, жизнь детей.

Идея, согласно которой музыка должна пропитывать всю жизнь детского коллектива, вызывать эмоциональный подъем, наиболее полно воплотилась в колонии «Бодрая жизнь». Вот что писала В.Н.Шацкая о роли пения в жизни детей колонии: «Пение начинается с раннего утра: нередко, еще лежа в постели, кто-либо из ребят младшей группы затягивает песню, которая подхватывается другими; то же можно заметить и во время умывания, одевания. Особенно много поют ребята, переходя из барака в барак, из столовой в кухню, на скотный двор и т. д., ребята напевают, насвистывают отрывки и отдельные фразы, а иногда и целую песню. Бывают моменты, когда дети иллюстрируют отрывками из песен... Многие поют во время работы. У маленьких пение связано с драматизацией. Свои игры, представления они связывают с пением, выдумывают свои слова»³¹. В колонии любой воспитанник мог в свободное время присутствовать на подготовке В.Н.Шацкой, на занятиях музыкой с колонистами. Вечерами все собирались в «общей комнате» и пели хоровые и индивидуальные песни. Солистом был С.Т.Шацкий, а аккомпанировала В.Н.Шацкая.

Музыкой и пением в школе колонисты занимались по два часа в неделю в I—II группах. Все остальные занятия музыкой носили факультативный характер. Многие колонисты учились играть на фортепиано. В.Н.Шацкая, которая вела в колонии занятия по фортепиано, видела свою задачу не в подготовке пианистов, а в том, чтобы помочь детям «ознакомиться с инструментами, облегчить и упорядочить потребность подбирания музыки и затем для тех, кто хочет, идти дальше, помочь дальнейшему овладению инструментом на интересующем материале»³².

Интересной формой музыкального образования была организация в колонии трех групп слушания музыки. Цель занятий — помочь слушателям накопить музыкальные впечатления, осознать достоинства музыкальных произведений и научить их получать эстетическое наслаждение от музыки. Занятия состояли из цикла вечеров, посвященных творчеству какого-либо композитора, или же прослушиванию и разбору различных жанров музыкальных произведений.

Большую роль в жизни колонии играл замечательный четырехголосый хор, в котором участвовали воспитанники и сотрудники

колонии. Основу репертуара хора составляли народные и классические песни. В.Н.Шацкая, художественный руководитель хора, ставила задачу: дать детям почувствовать прелесть песни, обогатить их музыкальные впечатления, пробудить к коллективной работе над произведением³³. Репетиции, выступления хора помогали воспитанию коллективных качеств и сплочению коллектива детей.

Широко распространенной формой работы с детьми были концерты силами сотрудников и учащихся или же приглашенных артистов. При составлении программ организаторы учитывали возрастные особенности детей, уровень их подготовки. Концерт состоял обычно из двух отделений, в которые входило по 3—4 небольших произведения разных жанров. К исполняемым произведениям предъявлялись следующие требования: они должны быть цельными, состоявшими не более чем из двух разнящихся между собой частей с ярко очерченной мелодией. Перед началом концерта ведущий кратко характеризовал произведение, стремясь подчеркнуть наиболее интересные места. Ненавязчивые пояснения такого рода, с соблюдением чувства меры, способствовали лучшему усвоению детьми музыкальных произведений.

Исключительно внимательное отношение к детской аудитории, ее запросам и психологическим особенностям, разнообразие видов музыкальной работы и их высокое качество приводили к тому, что для воспитанников колонии жизнь в мире музыки становилась глубокой духовной потребностью. Воспитанник А.Щербаков писал в своих воспоминаниях: «Нельзя не отметить, что никогда в своей последующей жизни я не получил столько эстетического удовлетворения от музыки и образования музыкального, как это было в колонии. Там нас учили любить и понимать не только творения величайших русских и иностранных музыкантов — Глинки, Чайковского, Римского-Корсакова, Мусоргского, Рахманинова, Бетховена, Моцарта, Листа, Шумана, Шопена и многих других, но и русскую народную музыку и песни. С.Т.Шацкий и В.Н.Шацкая привили нам вкус и понимание музыки и пения»³⁴.

Школы Первой опытной станции проводили большую музыкальную работу с населением. Повышение идейного и художественного уровня населения входило в планы работы станции как необходимое условие создания благоприятной среды для развития детей. Поэтому школы станции, используя ценные моменты музыкальной жизни деревни (богатство народных мелодий, выразительность исполнения, многоголосие хоров и т. д.), вводили в быт деревни новые песни и работали над качеством исполнения музыкальных произведений. В деревнях, расположенных на территории опытной станции, были организованы хоровые кружки для населения, которыми руководили учителя опытной станции и учащиеся второй ступени колонии «Бодрая жизнь». В.Н.Шацкая вспоми-

нала, что большой энтузиаст эстетического воспитания К.И.Гречаник ежедневно на лошади ездил в деревни и проводила там занятия хора. В хоровых кружках обычно занималась молодежь, но иногда приходили на занятия и пожилые люди. Сначала пели знакомые всем песни, а в конце вечера слушали новые.

Пропаганда новых песен в деревне была важным средством идеологической работы с населением: «При определенном участии культурных сил деревни песня может служить могучим оружием возбуждения новых эмоций, новых интересов и вести к созданию нового быта. Опыт показывает, что через новое в песне можно возбуждать довольно большое движение в наиболее инертных деревенских массах, ибо все, что дает им сейчас старая песня, которая в силу традиций и привычки глубоко овладела ими, постоянно держит их в кругу представлений и эмоций старой жизни и быта», — писала В.Н.Шацкая³⁵. Школы вводили в быт деревни песни, рожденные революцией: «Мы кузнецы», «Итальянский рабочий гимн», «На штыки», «Под набат и пожар». Периодическое обследование репертуара населения показало, что новые песни и мелодии глубоко входили в общественное сознание, вытесняя «блатные» и пошлые песни. Об эффективности этой работы свидетельствуют наблюдения учительницы И.И.Лебедевой, которая, побывав в Калужской области спустя сорок лет, отмечала, что песни, которые распространяли педагоги опытной станции, продолжали пользоваться большой любовью среди населения.

В 20-х годах, когда кино, радио только начинали проникать в деревню, театр выполнял роль пропагандиста передовых идей, вносил в жизнь местного населения эмоциональные переживания, способствовал эстетическому развитию. Сотрудники опытной станции знали тягу деревни ко всему яркому, выдающемуся из монотонности буден и поэтому организовывали красочные театральные зрелища, которые были большим праздником для деревни. Театральные постановки школьников преследовали определенные цели: они, во-первых, способствовали художественному развитию детей, вносили в их жизнь яркие эмоциональные моменты и, во-вторых, поднимали культуру населения.

Театральные представления были нескольких видов. В руководимом А.А.Фортуновым передвижном театре, где принимали участие сотрудники станции и школьники второй ступени, ставились произведения М.Ю.Лермонтова, Н.В.Гоголя, В.Гюго, Ж.-Б.Мольера. Эти спектакли связывались с программой изучения литературы и способствовали пробуждению интереса к искусству среди молодежи деревни. «После постановки Лермонтова «Купец Калашников», «Боярин Орша» молодежь стала читать Лермонтова. «Царевич Алексей» произвел большое впечатление на школьников

второй ступени и всех подростков, более или менее знакомых с историей», — читаем мы в отчете Первой опытной станции.

Особенно интересными были массовые театрализованные представления, посвященные 1 Мая, 8 Марта, 7 Ноября. В этих постановках принимали участие все школьные кружки, к ним тщательно и подолгу готовились. Организовывали их на большой площадке, среди природы. Чаще всего это были инсценировки каких-либо событий, пьес, в которые дети вкладывали много творческого воображения и смекалки. Органически входили в представление и хоровое пение, и ритмические движения. Темы массовых праздников были всегда злободневны. В сатирическом плане изображались попытки империалистических держав спровоцировать войну с Советским Союзом, борьба рабочих за свои права и другое. Интересным был массовый праздник, посвященный Октябрьской революции. Колонисты поставили сатирический спектакль, где в гротескном плане изобразили попавшего из современности в коммунистическое общество рвача. В статье «Живая работа» С.Т.Шацкий, рассказывая об одном из праздников, подчеркнул его глубокое эмоциональное воздействие на крестьян: «Вот это представление! — говорили они С.Т.Шацкому. — Ты, прямо говорю, весь народ разужил... Эх, хорошо! Это, брат, хоть в столице — праздник самый настоящий»³⁷.

Оригинальными были инсценировки, подготовленные детьми вместе с учителями. В Белкинской школе дети под руководством учительницы инсценировали сказку, рассказанную мальчику его бабушкой. Учительница распределила роли, и каждый из ребят придумал слова. Во время репетиции дети изменяли сюжет сказки. Даже в процессе выступлений в пьесу вносилось много нового. Драматизации помогали выявлять жизненный опыт и наблюдения детей, развивать их фантазию и приучали к находчивости, к умению найти выход из трудной ситуации. Работа над пьесами, различного рода драматизациями являлась важным средством воспитания организованности детей. Педагоги Угодско-Заводской школы отмечали, что в период подготовки к спектаклю дети лучше занимались и вели себя³⁸. Театр играл важную роль в жизни деревни. Он расширял кругозор учащихся, развивал их эстетические вкусы и был звеном, крепко связывающим школу с населением.

Рисование было одним из самых любимых занятий детей в школах. Обычно темы для рисования связывались с материалами программы ГУСа. Дети рисовали знакомую им жизнь: картины природы, домашних животных, сцены из школьной жизни. Но в то же время учителя много времени отводили рисованию на свободные темы с целью активизировать творческие способности детей. На уроках рисования проводилась большая образовательная работа. Так, учительница Кривошеинской школы И.И.Лебедева

рассказывала о художниках-передвижниках, их жизни и деятельности, о современных художниках. Она провела интересную работу по распространению художественной грамоты в семьях через детей. Ученикам давались домой открытки с изображением картин из Третьяковской галереи. В классе с помощью учителя школьники уже разбирали идейные и художественные особенности картин, а поэтому они уверенно разъясняли достоинства картин членам семьи. Когда учительница повела детей в Третьяковскую галерею смотреть оригиналы, они с таким знанием дела и увлечением спорили о картинах, что экскурсовод был поражен³⁹. Ценным в этом опыте было стремление воспитать у детей потребность делиться с окружающими впечатлениями о художественных произведениях, обосновывать свое мнение.

ВОСПИТАНИЕ ФИЗИЧЕСКИ РАЗВИТЫХ, ЗДОРОВЫХ ЛЮДЕЙ

Вопросы воспитания здорового, крепкого, физически развитого человека привлекали особое внимание педагогов 20-х годов по вполне понятным причинам: низкий прожиточный уровень жизни в стране как результат войны и неурожайных 1920—1921 годов, почти полное отсутствие во многих районах медицинского персонала, незнание населением элементарных правил санитарии и гигиены приводили к огромной смертности, в первую очередь среди детей. Согласно переписи населения 1926 года на каждую тысячу жителей СССР умирало 89 человек в возрасте до 14 лет. Это был самый высокий процент детской смертности среди жителей европейских стран⁴⁰. Поэтому в условиях 20-х годов проблема охраны здоровья жизни ребенка приобретала большое значение.

Основой организации физического воспитания в Первой опытной станции послужили идеи П.Ф.Лесгафта, активно внедрявшиеся его ученицей Н.О.Массалитиновой, которая вместе с С.Т.Шацким и В.Н.Шацкой разработала основы гигиенического режима школы-колонии «Бодрая жизнь». Ей принадлежит ряд исследований о роли подвижных игр в физическом воспитании ребенка.

Работа по гигиене ребенка, охране его здоровья строилась на материале, полученном в результате изучения жизни детей в городе и деревне. Положение было тяжелое. В городском отделении Первой опытной станции сотрудники так описывали обстановку, где проходили игры детей: «Дворы отличаются большой загрязненностью. Открытые помойные ямы, открытые уборные с полуразвалившимися стенками, часто расположенные под лестницей с шагающимися ступеньками, делают летом дворы зловонными»⁴¹.

В еще более трудных условиях жили деревенские дети. Обследование жизни детей в семьях деревни Пяткино показало, что при-

чиной высокой смертности и слабого здоровья детей являлись плохие условия их существования. Впечатление от посещения изб сотрудники Первой опытной станции изложили так: «В избах жили 6—12 человек. Из-за перенаселения, содержания зимой в избах мелкого рогатого скота, отсутствия вентиляции в избах было очень душно. Раз в день подметали избу сухим веником, но пыль не вытирали. Генеральную уборку проводили 4 раза в год, перед праздниками. За чистотой одежды не следили. Хорошее платье одевали редко. В будни ходили в грязной, рваной одежде. Мальчики ходили без нижнего белья, а девочки в грязном нижнем белье. Одежда была покрыта вшами. Обычной пищей крестьян был хлеб, картошка и щи без мяса. В питании детей не соблюдалось никакого режима. Тяжелые инфекционные болезни были широко распространены. Из-за слабости медицинского обслуживания и невежества обращались за помощью к различным бабкам, знахаркам, колдунам. Головные боли наблюдались у подавляющего большинства школьников. По данным обследования, из 57 опрошенных учеников только 7 не жаловались на частые головные боли»⁴².

Было ясно, что борьба за здоровье детей в школе без привлечения к работе семьи и общественных организаций малоэффективна. Поэтому школа становится организатором и контролером работы по охране здоровья детей в семье и деревне. Сотрудниками станции были разработаны санитарно-гигиенические требования к ученикам. Дети должны были приходиться в школу с чистыми руками, подстриженными ногтями, вычищенной одеждой и обувью; были обязаны соблюдать правила санитарии и гигиены в классе, чистоту и порядок в доме. Эта работа начиналась с детьми первой группы и продолжалась, постепенно усложняясь, до окончания школы. В первой группе дети получали навыки личной гигиены, во второй — навыки гигиены в семье, в третьей и четвертой группах дети изучали общественную гигиену и принимали непосредственное участие в борьбе за гигиену и санитарию деревни, города.

Обстановка класса, школы приучала ребенка к аккуратности и чистоте, способствовала усвоению гигиенических правил и навыков. Например, в каждом классе Кривской школы дети имели индивидуальное полотенце для вытирания рук. В коридоре висел умывальник, возле него лежала мыльница с туалетным мылом. Дети пили кипяченую воду из баков, сделанных по заказу школы. Навыки аккуратности прививались детям и во время еды. В перемену, предназначенную для завтрака, дежурные накрывали стол чистой скатертью, и каждый ученик получал бумажную салфетку. «Дежурные раздавали чай в чистых металлических кружках, а порции сахарного песка насыпали в белые бумажки. Получив чай, ребята расстилали на столах куски бумаги и на них раскладывали свои продукты»⁴³.

Способствовали внедрению гигиенических навыков в жизнь детские санитарные комиссии. Они были двух типов — школьные и общественные. Школьные комиссии следили за санитарией в школе: личной гигиеной ученика, чистотой его платья и обуви и т.д. Эта же комиссия проверяла качество уборки класса, порядок в туалете, проветривание классных помещений во время перемен. Общественные санитарные комиссии наблюдали за выполнением гигиенических правил жизни в домашних условиях и деревне. На заседаниях учкома заслушивались отчеты о работе санитарных комиссий, педагоги в процессе объяснения нового учебного материала подчеркивали ценность их деятельности для сохранения здоровья населения. Врачи часто посещали школы Первой опытной станции, контролировали качество работы санитарных комиссий и чистоту детей.

В колонии «Бодрая жизнь» строго следили за соблюдением правил гигиены. Дети, поступавшие в колонию из деревни, с самого начала попадали в благоприятную для здоровья обстановку. Чистота в помещениях, хорошая одежда воспитанников, белизна наволочек, простыней в спальнях производили сильное впечатление на деревенских детей, которые жили дома в гораздо худших условиях.

Разница между бытом деревни и бытом колонии служила лучшей формой агитации за чистоту и порядок в колонии. Надо отметить роль воспитателей и учителей в пропаганде гигиенических навыков. Воспитатели колонии обычно обедали вместе с детьми, показывая, как надо есть вилкой, ножом, пользоваться солонкой, быть аккуратными во время еды. Санитарные комиссии при гигиеническом осмотре проверяли и педагогов. Это заставляло учителей требовательнее относиться к себе, а учащиеся получали наглядный урок правильного соблюдения гигиенических правил.

Практическая деятельность школьников по «охране здоровья» была тесно связана со знаниями, которые они получали в процессе обучения. Например, при изучении комплексной темы «Здоровье человека» дети познакомились с составом и физическими свойствами воздуха. Они пришли к выводу о вредности загрязненного воздуха для здоровья человека. Затем изучались условия жизни в семье. Школа устанавливала контроль над проветриванием помещений, боролась за то, чтобы в каждой избе была форточка.

Детей учили внимательно вглядываться в жизнь, оценивать ее с точки зрения знаний, которые они приобретали в процессе обучения. В одном из сочинений, написанных детьми в школах Первой опытной станции (тема сочинения «Враги нашего дома»), перечислялись предметы и явления, отрицательно влияющие на здоровье людей:

1. Маленькие телята и ягнята (находящиеся в избах).

2. Блохи и тараканы, клопы, которые заводятся от грязи.
3. Дым от печей, который закапчивает окна и стены.
4. Мухи заводятся от грязной посуды.
5. Железные трубы, от которых в избе бывает то холодно, то жарко.

6. Грязь на дворе и около дома⁴⁴.

В деревнях Калужской области в то время было распространено ткачество. Станки стояли прямо в избах, и шум работающих станков, пыль от пряжи сказывались на здоровье ребенка. Школы проявили инициативу в организации кооперативных ткацких мастерских, где производственный процесс проходил в специально приспособленных помещениях.

Отражались на здоровье детей и посты перед религиозными праздниками. Педагоги опытной станции в результате настойчивой работы с родителями добились, чтобы дети получали в дни поста скоромную пищу. По рекомендации учителей в избах были выделены места для детских уголков. В каждом уголке имелась полка, где лежали книги, тетради, карандаши и другие предметы, принадлежавшие ученику. Здесь же висел календарь, расписание занятий, режим дня. В избах, где не было шкафов, одежда ребенка хранилась на специально сделанной в уголке вешалке. Навыки порядка, чистоты, аккуратности, систематичности в работе, прививаемой школой, культивировались первоначально в детских уголках, а затем распространялись на всех членов семьи. «Я гляжу, чтоб и маленькие умывались, учу их», — писал ученик одной из школ Первой опытной станции⁴⁵.

Педагоги станции не только пропагандировали соблюдение режима дня, но и добивались его выполнения. Каждый ребенок в специальной карточке отмечал распределение времени в течение дня, сравнивая его с примерным режимом, рекомендуемым школой. Достоверность выполнения режима дня контролировалась общественной детской санитарной комиссией, в которой принимали участие учитель и врач. «Самое введение контроля, — писал сотрудник станции М.Н.Скаткин, — есть уже крупная победа школы как общественной организации над индивидуализмом семьи»⁴⁶.

Наиболее эффективными были кампании борьбы за здоровый быт деревни, проводившиеся школами опытной станции. Наметив очаги антисанитарии (свалки мусора, падаль и пр.), школьники начинали работу по их ликвидации. Учителя боролись против терпимого отношения местного населения к насекомым. «Известно, где человек спит, там и клоп живет. Где уж их вывести»; «Я сколько раз пробовала морить тараканов, а теперь уж отступилась...» Такие взгляды были широко распространены⁴⁷. Педагоги пригласили в школы врачей, которые рассказали детям о путях распространения болезней и мерах борьбы с ними. На уроках ученики изучали

биологическое строение вредных насекомых, следили за их размножением в искусственных условиях. Здесь же устанавливалось, что причиной распространения насекомых является грязь, антисанитария в избе. Все это подкреплялось обращением к жизненному опыту детей: «Почему у нас много мух, отчего у нас мухи водятся? Потому что крошки на столе остаются, потому, что не все закрыто». О действенности школьной пропаганды и ее влиянии на детей говорит интересный факт, рассказанный отцом ученицы на родительском собрании: «Еду я с навозом, и Клавдия со мной едет. Смотрю, кричит: «Папа, папа, уходи отсюда». — «Что такое?» Она кричит: «Тутдохлый баран, его не зарыли и мухи на нем. Мы можем заболеть от них...» «Ты откуда выдумала?» — «А я в школе про них занималась, да и докторша говорила, что у детей понос и другие болезни через мух»⁴⁸. Только создав общественное мнение, приступали к делу. Для уничтожения мух приобрели формалин, клопов в избах уничтожали «шпарником», купленным на кооперативных началах рядом семей, тараканов — «парижской зеленью». Детские санитарные комиссии проверяли гигиеническую обстановку в семье и о результатах докладывали на ученических собраниях и деревенских сходках. Например, результатом осмотра комиссией помещения, где жила семья Вали Осиповой, была следующая запись: «Полотенце есть. Вешалка есть. Чашки отдельной нет. В избе чисто. Пол подметен сырым веником. Постель вытряхивают. А при посещении семьи Дроздовых обнаружилось, что у них навоз у самой двери»⁴⁹. Педагоги станции добивались от детей, чтобы они чувствовали себя маленькими хозяевами. Поэтому на исполкомах сельсовета дети докладывали о своей работе.

Первые санитарно-гигиенические требования школы были встречены крестьянскими семьями в штыки, так как они противоречили веками выработанному укладу крестьянской жизни. Дети приходили в школу расстроенные, жалуясь на то, что родители их не понимают и отказываются удовлетворить их требования. Тогда учителя пошли в семьи и начали разъяснять сущность санитарно-гигиенической работы и ее значение для улучшения здоровья детей. На родительских собраниях в школе обсуждались вопросы режима для ребенка, оказания детям помощи в соблюдении чистоты. Зачитывались просьбы детей: «Чтобы бабы детей унимали, места отделяли, где нам уроки решать; чтобы они дали огня и не мешали. Чтобы они не ругали нас за чистоту». Важной формой работы с родителями была санитарно-гигиеническая передвижная выставка, организованная педагогами совместно с врачами. Выставка сопровождалась разъяснениями врача, который опирался на материалы медицинского обследования детей, проводившегося два раза в год. Родители получали необходимые сведения о состоянии здоровья своего ребенка, советы о режиме, в котором ребенок нуж-

дается. Сотрудничество началось только после того, как они убедились в полезности и необходимости санитарно-гигиенической работы. «Это хорошо, что школа приучает ребят к чистоте. У некоторых действительно обстоятельства не позволяют водить ребенка чисто, а у других провожают ребенка грязным от лени. А ребенок в школе приучается к чистоте, и мать свою будет приучать к ней», — говорили родители⁵⁰.

Санитарно-гигиеническая работа с детьми и населением, проводившаяся систематически из года в год школами Первой опытной станции, способствовала выработке привычек к чистоте и аккуратности, которые постепенно становились нормой жизни. В 1925 году обследованием врачей было установлено заметное улучшение состояния здоровья детей в районе Первой опытной станции. Несомненно, большую роль в этом деле сыграли усилия коллектива сотрудников станции.

Наряду с санитарно-гигиеническими мероприятиями в школах станции много внимания уделяли закаливанию детского организма, физическим упражнениям, путешествиям по родному краю. Самый образ жизни детей — посильный физический труд, длительное пребывание на свежем воздухе, разумная организация жизни — способствовали развитию здорового организма.

Правильному физическому развитию детей помогали и игры, культивировавшиеся в Первой опытной станции. Во время больших перемен, длившихся один час, и в свободное время дети играли в любимые игры «Все охотники», «Караси и щуки» и др. Сотрудники Первой опытной станции признавали огромную ценность детских игр для физического развития ребенка и всячески способствовали их широкому распространению.

ОРГАНИЗАЦИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Нравственное воспитание в школах Первой опытной станции не вычленилось как отдельная сторона воспитания, а органически пронизывало весь учебно-воспитательный процесс. Обучение носит воспитывающий характер, в воспитании всегда есть элементы обучения, говорил С.Т.Шацкий. «Ребенок может научиться хорошо считать. А не будет ли он в дальнейшем, при применении этого навыка, обсчитывать? Как он будет применять свои знания и умения к жизни? И перед школой стоит очень большой вопрос о том направлении работы, которое должно создаваться нашей организацией»⁵¹. Когда в Первой опытной станции развернулась работа по трудовому воспитанию и дети научились делать предметы, представлявшие ценность, педагогам опытной станции было далеко не безразлично, как потом использовались все эти вещи. Их настора-

живало, что клетки для птиц, сделанные детьми в общественных мастерских, продавались на базаре. Учителя приложили много усилий, чтобы труд детей был направлен на решение общественно полезных задач и чтобы индивидуальные цели не противопоставлялись общественным.

Изучая программный материал, педагоги станции акцентировали внимание на нравственных его аспектах. В процессе прохождения тем «Домашние животные», «Постройка зданий» педагоги обращали внимание детей на необходимость коллективных усилий для приручения животных, строительства жилья и общественных зданий, овладения силами природы.

Истоки мнений и поведения детей, их отношение к тем или иным актуальным вопросам жизни было предметом постоянного анализа сотрудников станции. Огромное влияние взрослых на детей ясно видно из живо написанной школьниками картинки деревенской жизни: «Хотя в деревне сойдутся мужички и ну давай друг с другом ссориться, и до того доссорятся, того и гляди друг друга по носу заденут. А мы, ученики, другой раз в школе начнем ссориться и до тех пор доссоримся и станем друг другу говорить: «Вот выйди на перемену, как я тебе в нос и дам». В сочинении «Кем бы я хотел быть?», которое написали ученики опытной станции, ярко отразились детские идеалы. «Я хочу быть сапожником», «Я хочу быть механиком», «Хочу пойти в город», «Хочу жить в деревне», «Хочу построить хороший домик: чтобы у него были золотые стены, серебряные окна, двери, хочу, чтобы я ходил в золотой одежде»⁵². Это не просто желания ребенка, продукт его фантазии: все представления навеяны семьей, окружающей ребенка средой. Именно эти воздействия социальной среды определяли облик формирующегося человека.

Стремление коллектива станции создать воспитывающую обстановку отразилось в организации нравственного воспитания. Сотрудники Первой опытной станции считали необходимым уже в школе первой ступени предоставить ребенку возможность почувствовать себя гражданином Советской страны. В процессе учебной и внеклассной работы дети знакомились с внутренней и международной жизнью страны. Особая роль уделялась практическому участию детей в жизни деревни, в частности в выборах в сельсовет. Выборы активизировали общественную деятельность детских организаций, вносили в нее ответственность и деловую направленность.

Ученики школы-колонии «Бодрая жизнь» создали агитбригаду, которая ездила по деревням с «живой газетой» и агитировала население принять участие в выборах. Интересен наказ сельсовету от учащихся, разработанный на общем собрании каждой школы Пер-

вой опытной станции. Дети обращались в сельсовет с рядом предложений.

Наказ сельсовету

1. Помочь беднейшим детям учиться в школе.
2. Организовать при школе горячие завтраки.
3. Устраивайте в деревне ясли, а мы вам поможем.
4. Запретить продажу папирос и вина детям.
5. Обратит внимание на положение ребят-батрачат.
6. Посылайте подростков вечером в школу⁵³.

В «наказе» отражены большие вопросы жизни деревни. Работа над «наказом» помогала детям лучше осознавать острые вопросы, задуматься над путями их разрешения, наметить пути личного участия.

С.Т.Шацкий был одним из первых педагогов в России, который понял огромную воспитательную роль детского коллектива в формировании ребенка. В исследовании детского возраста, считал он, имеются две стороны: первая — изучение личности ребенка и вторая — изучение группы детей, детских сообществ, развивающихся по известным закономерностям. Эта вторая сторона пока еще очень мало разработана в науке, но, очевидно, ей предстоит занять большое место в исследовании процесса воспитания. Отсюда вытекает двойная задача педагога — быть организатором и исследователем детской жизни, в которой социальной стороне должно быть дано преимущественное значение. Важным средством воспитания коллективизма в учреждениях Первой опытной станции было включение учащихся в систему отношений, где коллективистические начала были нормой. Дети должны были почувствовать, что коллектив делает их жизнь богаче, ярче, что совместная деятельность способствует быстрейшему достижению цели, и тогда воздействие коллектива на личность происходит успешно. Много внимания в опытной станции уделялось тому, чтобы дети чувствовали себя настоящими хозяевами, организаторами своей жизни. Все проблемы решались органами детского самоуправления на групповых и общешкольных собраниях. Так, в течение года одной из школ станции ставились и решались вопросы о санитарной комиссии, о стенгазете, о беспорядке на спектакле, о дровах для школы, о площадке для игр. Заслушивали доклад члена сельсовета о работе⁵⁴.

В отчете учителей Белкинской школы мы находим высокую оценку роли общешкольного собрания и отношение к нему детей: «На общих собраниях разбиралось поведение детей, назначались работы, дежурства по уборке общих мест, праздники. Часто дети выносили сюда различные деревенские события (воровство, драки, ругань), и здесь же принимались те или иные решения и одобрения. Слова «скажу учительнице» заменялись «вот скажу на собра-

нии». На собрание выносили все вопросы. Дети любили собрания и интересовались ими»⁵⁵.

Педагог выступал в роли «старшего товарища», вникающего в тончайший механизм детских отношений и умело управляющего ими. На собраниях обсуждались и решались все проблемы жизни детских обществ, но педагоги, в зависимости от возрастных особенностей детей, ставили их по-разному. Если в младших классах обсуждение вопросов не выходило за рамки жизни детей, то в старших группах школ I ступени и в школе II ступени ставилась цель: научить детей анализировать вопросы, связанные с жизнью страны, деревни, школы. Школьники учились критически относиться к достигнутому, искать и находить причины сложившегося положения, целенаправленными воздействиями добиваться желаемого результата. Например, заметив определенное падение интереса к общим собраниям, педагоги предложили старшим колонистам проанализировать причины этого явления. Специально созданная комиссия изучила вопрос и выступила перед коллективом с анализом полученных данных. Причины трудностей члены комиссии видели в том, что собрания зачастую перегружались мелкими, второстепенными вопросами, принималось чрезмерное количество постановлений, часть которых не выполнялась. В принятом решении формулировались конкретные выводы, которые, по мнению проверявших, должны были выправить создавшееся положение.

1. Разгрузить общее собрание от мелких вопросов, которые могут быть решены учкомом.

2. Ясно и точно формулировать вопросы, чтобы не затягивать собрание.

3. Председатели собраний должны уметь вести их, добиваясь четкости и порядка.

4. Чаше обсуждать, как проходят общие собрания, отражают ли они жизнь»⁵⁶.

Внимание педагогов к центральному органу детского коллектива — общему собранию — имело исключительно плодотворное влияние на жизнь детей. Школьные собрания своим порядком, организованностью и деловитостью резко отличались от деревенских сходок и противопоставлялись им. В сочинениях дети писали, что на сходке кричат, ругаются, не просят слова, собираются несколько часов, а на школьных собраниях все иначе: «Мы там решили не драться, не ругаться. После собрания надо вести себя лучше и чище ходить», — писали ребята.

По настоянию С.Т.Шацкого в школах были выработаны требования к проведению собраний, которые помогали приучать детей организованно и с наименьшей затратой времени решать вопросы. К собранию необходимо было подготовить вопросы, содержание и

время их обсуждения должны быть известны детям заранее. Намечали два-три возможных случая решений и ответственных за их выполнение. В процессе организации и ведения собраний дети учились не перебивать друг друга, просить слова, говорить по очереди, не бросать начатой темы разговора или, по выражению одной учительницы, «владеть словом как орудием мысли и средством образного выражения»⁵⁷. Такая работа начиналась с первой группы и продолжалась до конца обучения.

Постоянно наблюдая за развитием детского самоуправления, сотрудники станции стремились избежать внешнего копирования детьми жизни взрослых. Серьезным предупреждением для каждого сотрудника были слова С.Т.Шацкого о том, что дети должны быть детьми, а не слепыми подражателями взрослых. Поэтому все процедуры собраний, заседаний были исключительно просты, доступны и интересны детям.

На общем собрании группы выбирались комиссии: санитарная, библиотечная, инвентарная. В каждой из них было по три человека, о своей деятельности они систематически отчитывались перед общим собранием. Отчет библиотечной комиссии, составленный в одной из начальных школ опытной станции, дает ясное представление о работе комиссии и о простых, доступных детям формах отчетности: «Нас выбрали в библиотечную комиссию. Мы работали в комиссии хорошо. Мы сменяли книги по очереди. И когда мы меняли, то смотрели, чистые книги или грязные. И если кто замарал, то его заставляли стирать, а разорвал — то или деньги платить, или зачинить. У нас были книги все целы. Мне эта работа нравилась, и эта работа была не трудная»⁵⁸.

Укреплению детских коллективов служили установившиеся дружеские отношения между старшими и младшими школьниками. Благодаря систематической разъяснительной работе и организации совместной деятельности в школах опытной станции почти не наблюдались конфликты между младшими и старшими детьми. Из протокола собрания учеников старшей группы Михайловской школы Первой опытной станции видно, что упорная работа по сплочению общешкольного коллектива приносила хорошие плоды: «Нашей группе постараться объединиться с товарищами младших групп и в труде и в отдыхе образовать одну школьную семью: для начала попробовать совместно убирать классы и вместе играть»⁵⁹. Идея создания разновозрастных групп не была в практике 20-х годов открытием. В ней моделировались естественные отношения детей в уличных группах, многодетных семьях.

Предоставление широких возможностей для развития детской инициативы в самодеятельности, регулирование отношений учащихся общим собранием помогали борьбе с индивидуалистическими настроениями среди детей. Особенно плодотворно форми-

рование коллективистических навыков проходило в школе-колонии «Бодрая жизнь». Новые воспитанники первоначально строили свои отношения в соответствии с теми нравственными нормами, которые они получали в деревне: каждый работал для себя, заботился о своих интересах. Обстановка колонии и дух ее в корне противоречили этим взглядам, и воспитанники в штыки встречали любое проявление индивидуализма. Они горячо вступились за девочку-сироту, которую ее соседка по парте назвала нищенкой. Ребята говорили на собрании, горячо убежденные, что не имущество определяет положение личности, а качества, достоинства человека. Идеи коллективистического уклада жизни так глубоко проникли в быт воспитанников, что заявление новеньких ребят из деревни: «Свое дело сделал, а это сделай ты, мне какое дело», — встречалось в штыки⁶⁰.

Структура Первой опытной станции предоставляла реальную возможность для создания межшкольного коллектива учащихся станции. Дело в том, что интеллектуальное развитие деревенского ребенка, обусловленное факторами воздействия окружающей среды, по наблюдению работников опытной станции, прекращалось к 10—12 годам. К этому времени ребенок впитывал в себя весь запас впечатлений несложной деревенской жизни. Поэтому расширение кругозора ученика, знакомство его с жизнью людей за пределами деревни требовало глубокой и постоянной работы. Школы станции организовали переписку между учащимися, проводили совместные праздники нескольких школ, собрания детей района. Интересной была переписка между воспитанниками школы-колонии «Бодрая жизнь» и учениками деревенских школ, которые с большим интересом относились к колонии, видя в ней новую организацию жизни. «Здравствуйте, колонисты и учителя, — писал ученик II группы Тряской школы Коля Прокофьев. — Мы вас приглашаем в школу. Мы очень вашей колонией довольны и рады. Когда мы разглядели огород, то нам Коля и Женя показали цветы на клумбах. Потом колонист повел нас показывать скот и лошадей. Мы ходили на Протву купаться. Потом Валентина Николаевна играла в рояль. После этого нас зазвали чай пить и обедать. И нам так понравилось, что я чуть не остался в колонии»⁶¹.

Очень искренно и увлеченно описывали дети свое участие в районном детском празднике, процесс организации и подготовки к нему. Мы приводим заключительную часть сочинения учеников третьей группы Угодско-Заводской школы, которое позволяет представить характер детского праздника: «На празднике мы узнали, что делают в других школах, где занимаются цветоводством, как и мы, где руководством, садоводством... Учитель рассказывал, чем мы будем заниматься в этом году. Стрелковские ребята представляли про куроводство и про то, как они летом закапывали

пададь. Нам понравилось их представление. Еще пели песни и говорили стихи. На празднике были представители от школьного совета, от сельсовета, от родителей и от нашей комсомольской ячейки. Мы писали приглашения»⁶².

Межшкольные встречи детей помогали формированию коллективистических качеств, повышению интереса к работе и жизни школьников других сел, они способствовали разрушению традиционных отношений вражды между детьми разных деревень, повышению инициативы ребят, вели к созданию общешкольного коллектива станции и стимулировали нравственное развитие детей.

Трудно переоценить роль личности учителя в формировании личности ученика. Поэтому, естественно, что в Первой опытной станции большое значение придавали подбору педагогов, повышению их квалификации. Построенное на демократических началах отношение к детям, опора в воспитании на их жизненный опыт приводили к уничтожению извечного конфликта между педагогами и детьми. «Я думаю, что было бы очень хорошо нам, педагогам, выработать в себе такого рода отношение к детям, что среди ребят нет ни злодеев, ни преступников, ни жуликов, ни лентяев, ни озорников, а все это, вместе взятое, является продуктом, следствием той среды, в которой ребенок живет, развивается, растет»⁶³, — писал С.Т.Шацкий.

Образцом такого отношения к детям может служить сам С.Т.Шацкий. Каждый воспитанник, признавая за ним роль руководителя, не чувствовал в нем начальника, не испытывал давления его авторитета. Его любили «как доброго, отзывчивого, чуткого, талантливого человека, душевно близкого всякому». Вместе со всеми колонистами он принимал участие в работах по благоустройству территории колонии, в работе на кухне, в мастерских, увлекая за собой школьников и молодежь деревни, активно занимался общественной деятельностью. С.Т.Шацкого, замечательного педагога-гуманиста, отличали внимательное, серьезное отношение к запросам учащихся, глубокая любовь к детям. «Почему мы так льнули к С.Т.Шацкому в детские годы? — вспоминал воспитанник колонии А.Ф.Лушин.— Мне кажется потому, что мы очень чувствовали, что С.Т.Шацкий признавал право ребенка на творчество, признавал личное мнение ребенка»⁶⁴. Этому стилю отношений придерживались все воспитатели колонии «Бодрая жизнь», которые никогда не противопоставляли себя детям. Они работали вместе с детьми, делили с ними радости и огорчения, образуя единый коллектив сотрудников и воспитанников. С.Т.Шацкий рассматривал роль учителя как «вожака», без которого не может существовать никакая социальная группа, организатора жизни, работы и занятий учеников, как опытного, разумного и авторитетного товарища, у которого есть общие дела с учениками.

Центральная задача учителя — создать условия для раскрытия духовных и физических сил ребенка, умело руководить его развитием, культивируя яркие индивидуальные черты личности, утверждал С.Т.Шацкий. С точки зрения воспитательных воздействий на учащихся рассматривались и отношения между учителями. Нельзя воспитать дружный детский коллектив, если среди педагогов нет спаянности, целеустремленности, дружеских взаимоотношений. Поэтому разлад между учителями воспринимался как разлад всей школьной работы. Любопытная реакция руководителей опытной станции на тревожный сигнал, поступивший из Михайловской школы о конфликте между педагогами. «Вопрос этот признать очень серьезным, недопустимым для педагогической работы опытной станции, где принцип коллективизма является основным, где нет места самоутверждению»⁶⁵. Дружеские, полные глубокого уважения взаимоотношения между учителями способствовали формированию адекватной самооценки ребенка. И это одна из важных причин успеха воспитательных воздействий коллектива Первой опытной станции.

Высокий уровень дисциплинированности, осознанная ответственность за свои поступки перед обществом — характерная черта воспитанного человека, и поэтому формированию таких качеств личности в опытной станции уделяли большое внимание. Пути успешного решения проблемы дисциплинированности в Первой опытной станции представляют, на наш взгляд, значительный интерес для сегодняшнего дня.

В своих трудах С.Т.Шацкий, верный своим принципам рассматривать педагогическую проблему на фоне и в связи с факторами, ее породившими, проводит глубокий анализ возникновения проблемы дисциплинированности в советской школе. Причину трудностей воспитания, неустойчивости детской психики, повышенной возбудимости среди учащихся он видел в нарушении традиционных отношений между детьми и взрослыми. Под влиянием условий жизни дети стали более самостоятельными, независимыми от родителей, повысился уровень их притязаний. Они стали резче реагировать на требования взрослых, носивших в своем большинстве авторитарный характер. Старые средства воздействия на детей вели к углублению конфликта, к резкому отпору со стороны детей.

Дефицит квалифицированных педагогических кадров, знакомых с психологией детей и методами воспитательной работы, недостаточность средств на народное образование также приводили к росту нарушений дисциплины. Следующей причиной С.Т.Шацкий считал «детскую безработицу» — отсутствие дела, которое удовлетворяло бы потребностям детей: недостаток мастерских, доступных каждому ребенку, клубов, станций юных натуралистов и т.д. И последнее, что постоянно подчеркивал С.Т.Шацкий, выясняя

истоки недисциплинированности: «Дети должны жить богатой эмоциональной жизнью». Детская жизнь, писал он, должна быть пронизана эмоциональными перспективами⁶⁶.

Требования некоторых педагогов создать рецепты наказания за проступки детей всегда вызывали резкий протест со стороны работников опытной станции. С.Т.Шацкий рассказывал товарищам по работе, что один опытный педагог обратился к нему с вопросом, как лучше наказывать ребят. Как лучше ставить их в угол — спиной или носом? «Человек не представляет себе самой сущности воспитания, он не знает тех основных вопросов, которые можно задать, но он не сомневается, что наказывать надо и только просит сообщить наиболее удобный способ», — с возмущением говорил С.Т.Шацкий⁶⁷.

Ключ к дисциплинированности — в разумной организации жизнедеятельности детей, в удовлетворении их жизненных потребностей. У них всегда должно быть интересное дело, они должны получать от своей работы такую радость, что всякое отвлечение, нарушение дисциплины кем-либо вызывало бы общее отрицательное отношение. Это было кредо С.Т.Шацкого, совпадавшее со взглядами на дисциплину таких выдающихся деятелей народного образования, как А.В.Луначарский, Н.К.Крупская, П.П.Блонский. Они всегда резко выступали против строгих мер дисциплинированного воздействия, считая, что они унижают и оскорбляют человеческое достоинство.

В учебных учреждениях Первой опытной станции к поведению детей был установлен ряд регламентированных требований, которые обеспечивали рабочую дисциплину учащихся, регулировали их жизнь в школе и за ее стенами. Например, в колонии «Бодрая жизнь» такими требованиями, утвержденными общим собранием, были запрещение курения, запрет на охоту и пользование огнестрельным оружием на территории колонии, воровство и т.д. Степень наказания определялась в зависимости от обстановки совершения проступка, личности и возраста ребенка. За нарушение требований в первый раз в колонии обычно ставили на вид, во второй раз, если был нанесен материальный ущерб, воспитанник получал работу, которая компенсировала ценность уничтоженной вещи. В случае отказа от выполнения работы или же последующих нарушений дисциплины общее собрание колонистов передавало решение вопроса педагогическому совету колонии⁶⁸. Такой подход предоставлял возможности широкому развитию общественного мнения и регулированию отношений и деятельности детей внутри коллектива, а также позволял контролировать и существенно влиять на решения общего собрания, зачастую сдерживать необоснованные или максималистские требования коллектива к личности. Было бы глубоко ошибочным рассматривать любой недисципли-

нированный поступок школьника как злонамеренный, утверждал С.Т.Шацкий. Многие из того, что взрослыми и педагогами воспринимается как нарушение дисциплины, часто происходит от неумения ребенка правильно управлять своим телом. Вместо обращения к детям с укорами и нотациями педагог должен позаботиться о тренировке ребят в обыкновенных движениях, которая воспитывала бы их ловкость, поворотливость, хорошую ориентировку в окружающей обстановке.

Типичным примером правильной реакции школы на те или иные явления жизни детского общества может служить борьба с «квартирками». Подражая молодежи, ребята школы первой ступени вечерами начали собираться в избах и устраивать игры с танцами и поцелуями. Наутро они приходили в школу бледные, с головной болью. Педагоги начали борьбу с «квартирками», объединив вокруг школы усилия сельсовета и родителей. Пытаясь добиться того, чтобы ученики сами осознали причину запрета подобных сборов, педагоги предложили им написать сочинение на тему: «Почему нам запретили квартирники?» В сочинении ученицы одной из школ станции ясно видны мотивы запрета и конкретные мероприятия педагогов, организовавших выполнение принятого решения: «Когда мать пришла с собрания, то сказала: Вам теперь только до 8 гулять. Потому что вы малые, вы целуетесь, плюете, когда пол высохнет, а у кого-нибудь есть зараза, а от нее она переходит на другую, тот человек заболевает. А если кто ребят пустит, с того штраф за квартирку»⁶⁹.

Потребность детей в общении реализовалась в специально организованных при школе клубах. Один-два раза в неделю, а в некоторых школах чаще, детям предоставлялись школьные помещения для клуба. В Кривской школе занятия клуба проводились еженедельно по средам. Для детей были организованы игры, занятия рисованием, пением. Весной играли на площадке в предложенные учителем новые игры. В Величковской школе в зимнее время функционировала изба-читальня. В клубе занимались не только учащиеся школы станции, но и все дети деревни. Это было очень ценное начинание, так как, приглашая деревенских подростков в школу, педагоги контролировали их деятельность, оказывали на них положительное воздействие и ограждали школу от хулиганских выходок. Каждое воскресенье в школе-колонии «Бодрая жизнь» собиралась молодежь и учащиеся близлежащих деревень. Здесь можно было посмотреть диапозитивы, сыграть в шашки и шахматы. Был открыт доступ в сельскохозяйственный и физический кабинеты. Во второй половине дня посетители могли прослушать концерт, посмотреть спектакль. В.Н.Шацкая вспоминала, что колонисты проявляли инициативу и большую изобретательность в проведении клубного дня. Они стремились активизировать внимание

и интересы посетителей, привлечь их к участию в различных мероприятиях клуба⁷⁰.

В некоторых школах станции были выработаны специальные положения о клубах, которые четко регулировали правила поведения, отношений и деятельность детей:

1. Приходить в клуб могут все дети в возрасте от 8 до 14 лет.
2. В школе можно находиться от 5 до 8 часов вечера.
3. Запрещается находиться в верхней одежде, ругаться, громко разговаривать.
4. На общих занятиях надо сидеть до перерыва⁷¹.

Клубная работа была одной из важнейших составных частей всей учебно-воспитательной работы. Она расширяла кругозор ребенка, способствовала активизации его познавательных процессов и успешному воспитанию.

Таким образом, в организации нравственного воспитания мы видим общие черты, характерные для всей работы станции. Воспитание осуществлялось в атмосфере разумно организованной детской жизни, тесно связанной с окружающей средой. Школа выступала центром, координирующим воспитательное влияние семьи и общественных организаций на детей. Именно такая система работы обеспечивала наиболее эффективный процесс воспитания.

УЧЕБНАЯ РАБОТА В ШКОЛАХ ПЕРВОЙ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ

Вся деятельность коллектива Первой опытной станции основывалась на следующих принципах: опора в обучении на жизненный опыт ребенка, построение учебного процесса на местном материале, обязательное применение знаний и навыков, полученных детьми в школе, при выполнении общественно полезной работы.

Активный поиск нового содержания и методов учебной работы, удовлетворявший как психико-физиологическим особенностям развития детского организма, так и запросам общества, начался с первых шагов организации станции. В 1920—21 годах на основе практической работы школ и накопленного сотрудниками Первой опытной станции опыта в обществе «Детский труд и отдых» были составлены первые школьные программы.

Основное содержание этих программ вошло составной частью в программы Государственного ученого Совета 1923—1925 годов, о чем пишет Д.А.Авксентьевский в книге «Первая веха»: «На базе программных достижений некоторых опытно-показательных учреждений (Шатурская опытная станция, Первая опытная станция и др.) и массовых школ создаются в 1923 году схемы программ

ГУСа, а затем в 1924 году и самые программы ГУСа на основе комплексной системы»¹.

Об участии С.Т.Шацкого в составлении схем и программ ГУСа упоминает и П.П.Блонский в своих мемуарах: «Эта схема была продуктом трех лиц: Крупской, Шацкого и меня... Написав программы, я привез их к Н.К.Крупской, которая тогда жила в Горках. Н.К.Крупская осталась ими очень довольна»².

Работа коллектива станции над программами явилась его существенным вкладом в разработку содержания и методов обучения советской школы 20-х годов. Программы были построены на принципиально иных, по сравнению с программами старой школы, началах, внесли свежую струю в развитие педагогической мысли и практики. С.Т.Шацкий, как один из составителей программ ГУСа, был далек от идеализации их. Он хорошо видел огромный разрыв между опытом передовых педагогов, преодолевших недостатки комплексного построения программы, и реальным воплощением программы в практике массовой школы. В многочисленных статьях, посвященных реализации Гусовских программ в жизнь («О том, как мы учим и как следует учить», «Большие и большие вопросы современной школы» и др.) С.Т.Шацкий вскрывал «больные» места учебно-воспитательного процесса. Выступая на страницах педагогической печати, он с возмущением рассказывал об анекдотических случаях установления головоломных связей между, например, цыплятами (природа), уходом за рассадой (труд) и детским домом (общество)³.

С.Т.Шацкий понимал, что главная идея программы — установление связей между явлениями природы, труда и общества — утонула в чисто формальном подходе: стремлении расположить материал по колонкам; при этом смысл комплекса терялся, и на первое место ставилось уже как самоцель установление связей. Устанавливать комплексную систему связей, по С.Т.Шацкому, можно только тогда, когда у учителя уже имеется достаточное количество материала. Нет ничего страшного в том, что учитель устанавливает не полные связи, а только частичные, допустим, природа — труд, общество — труд. Самое главное — дать детям понять, что такие связи существуют. С.Т.Шацкий писал: «Итак, нам надо работать и думать над связной (комплексной) системой преподавания: вводя эту связность постепенно, сообразно с умственными возможностями и интересами детей, а не только над системой расположения учебного материала, как это есть в большинстве случаев»⁴. Разрывы, образовавшиеся в результате «скачков» от одной темы к другой, и порождаемая ими обособленность знаний учащихся, заставляли С.Т.Шацкого говорить о необходимости ликвидировать барьер между темами, связывать учебный материал в одно целое.

Достоинство новой организации учебно-воспитательного процесса заключалось в том, что знания, умения и навыки, получаемые детьми в процессе обучения, активно применялись ими на практике. Это придавало школе характер реальной действенной силы и делало сам процесс обучения занимательным и интересным. «Я учусь — и вот мне лучше, интереснее стало жить; я учусь — и отношение взрослых ко мне... меняется: меня признают, со мной считаются, я кое-что значу; я учусь — и приобретаю товарищей, вместе с которыми строятся новые формы жизни; я учусь — и присоединяюсь к великому потоку жизни, в которой начинаю разбираться, которую начинаю понимать; я учусь — и чем больше учусь, тем больше дело у меня спорится в руках», — так в идеале должен был представлять себе ученик школьное обучение⁵.



Ядро педагогического коллектива Первой опытной станции, состоявшее из людей высокой культуры, хорошо осознавало огромную роль знаний и навыков в обучении и поэтому придавало чрезвычайно важное значение овладению ими. «...Мы знаем, что мы должны дать ребятам прочные знания — не только знания, но и прочные навыки. Затем мы должны дать навыки тоже прочные», — писал С.Т.Шацкий. Развивая эту мысль дальше, он говорил: «Для нас вопросы грамотности являются вопросами производственными, крупными вопросами, они создают нам будущее для работы. Это есть вопрос не только педагогики, но и нашей педагогической

тактики. Мы не можем производить никакой общественной работы, если наши школьники будут безграмотны»⁶.

И действительно, разве могла школа, выступавшая центром воспитания в окружающей среде, совместно с общественностью работавшая над воспитанием подрастающего поколения, забывать о знаниях и навыках? Урок, полученный педагогами в период становления станции, когда большое число родителей резко критиковало школу за слабую подготовку детей, не прошел даром. «Школа, которая не распространяет грамотности в своей среде и не располагает ею, не может вести никакого общественного дела, потому что в этом случае окружающая среда обычно относится к этому очень отрицательно: «Своего дела не умеет делать, так зачем же за другие браться?» — так обосновывал С.Т.Шацкий необходимость вооружать учащихся прочными и твердыми знаниями⁷.

Связь навыков с комплексами — центральный вопрос педагогических совещаний, конференций, съездов, проходивших в 20-х годах — никогда не стоял в практике Первой опытной станции. Здесь дети приобретали технические навыки в специально отведенное время, а при изучении комплексных тем активно использовали их. «Так как приобретение каждого навыка дело сложное, которое требует времени и специального материала, то, по-моему, получается такой вывод: без всякого ущерба для комплексности можно утверждать, что отдельное время для упражнений необходимо. Не скажу, что навыки только возможны, нет, они просто необходимы...»⁸ — утверждал С.Т.Шацкий. Так, расписание занятий 4-й группы Белкинской школы Первой опытной станции свидетельствует о четком разделении времени на обучение детей навыкам и на прохождение комплексной темы.

«Расписание занятий на 21.XI.1929 г. при проведении темы «Город и деревня»:

1. Арифметика: повторение сложения, вычитания, умножения многозначных чисел.

2. Сочинение «Чем мне понравились книжки?»

3. Разбор сочинений и беседа о кооперации.

4. Чтение статьи «Неприятность».

5. Упражнение. Предупредительный диктант.

6. Репетиция»⁹.

В этом расписании есть специально выделенные часы на приобретение учащимися навыков по родному языку и арифметике, время на овладение техникой чтения. Кроме того, в расписании планируется работа учителя и школьников в области художественной самодеятельности. Весь изучаемый материал подчинен учебной теме «Город и деревня», что позволило установить естественные связи между различными предметами учебного цикла и повысить интерес школьников к учебе.

Очень точно и верно говорил один из учителей станции А.И.Пронин о соотношении между комплексным материалом и навыками детей. «Описывая свои работы, я умышленно не касался вопроса о так называемой увязке дела с техническими навыками. Была ли такая увязка дела в описанных работах? И да, и нет. Ребята читали в классе, писали сочинения, производили арифметические расчеты — все это в связи с основной работой. Тут, конечно, была органическая связь. Но в то же время у меня была грамматика, грамматические упражнения, списывание, арифметические упражнения — и все это вне основной работы, вне всякой связи с ней»¹⁰. Прочные знания, которые получали дети в школах первой опытной станции, были результатом энергичной и высококачественной работы всего коллектива. Хорошая общеобразовательная подготовка учащихся в соединении с общественно полезным трудом, огромная совместная работа с населением по воспитанию детей ставили Первую опытную станцию в ряды лучших педагогических учреждений 20-х годов.

Преподавание языка и литературы в школах станции велось под руководством Е.Я.Фортунатовой, труды которой были хорошо известны учителям страны и явились ценным вкладом в методику преподавания языка и литературы. В 1921 году А.А.Фортунатов и Е.Я.Фортунатова составили программы по русскому языку, успешно примененные в практике школ станции. Эти программы интересны тем, что в них наиболее глубоко выражены основные принципы учебно-воспитательной работы Первой опытной станции.

Вооружение ребенка знаниями и навыками по родному языку — дело исключительно важное и необходимое. Это утверждали составители программы. Но, по их мнению, нельзя ограничиться этим; параллельно надо развивать и способности ребенка, его формальное мышление. Работа над языком должна воспитывать чуткость к красоте слога, внимание к разнообразию и выразительности речи. Хорошо усвоить грамматические правила и формы языка, сделать их своим достоянием ученик может лишь в результате анализа, услышанного и прочитанного, выводов из собственных наблюдений, но ни в коем случае не заучивания. Цель занятий по родному языку — способствовать развитию самостоятельности и творческих способностей ребенка.

Блестящая эрудиция, богатый педагогический опыт составителей программ привели их к мысли о постоянной эволюции методов, приемов и способов работы с детьми, зависевших от содержания материала, состава учащихся, личных склонностей педагогов и т.д. Поэтому авторы программ постоянно подчеркивали внимательное, терпимое отношение к различным методам педагогической работы, считая, что обучать грамоте с равным успехом можно разными методами.

С точки зрения авторов, цель преподавания родного языка в школе — научить детей в совершенстве владеть языком. И единственно верный путь для достижения ее — не в натаскивании учащихся на категориях и формах книжного литературного языка, а в постепенном усовершенствовании того языка, которым дети пользуются между собой для общения. По мере накопления опыта и обогащения духовного мира учащихся новыми образами, представлениями, понятиями этот язык должен постепенно приближаться к литературному языку, не теряя своей непосредственной естественности.

В программе четко очерчивались знания и навыки по русскому языку, которыми ученики должны были овладеть за 4 года обучения. «Уметь читать сознательно и выразительно всякую хрестоматию, принятую в школах Первой опытной станции. Понимание прочитанного; умение воспользоваться полученными из книг сведениями для проведения их в жизнь в тех областях, которые доступны данному возрасту в техническом отношении. Умение связно изложить свои знания о каком-нибудь предмете или вопросе, запись сведений, полученных из книг, из детского доклада, наблюдения, участие в обследовании или работе, умение вести протокол собрания детского коллектива. Умение вести запись по текущей работе класса или группы (звена, артели). Составление отчета об исполненной работе или задании. Навыки орфографически правильного письма и т.д.»¹¹ Иначе говоря, требования к ученикам предъявлялись высокие. Они удовлетворяли элементарным потребностям общества в знаниях и навыках, необходимых для овладения материальными и духовными ценностями.

Ведущая роль изучения русского языка среди других предметов учебного цикла, разнообразие методов и приемов обучения детей, применяемых на уроках, видны из отчета учительницы Стрелковской школы Первой опытной станции: «Работа по родному языку занимает во 2-й и 3-й группе самое главное место. В течение дня было несколько видов работы по языку. Сюда прежде всего относится работа над устной речью. Разного рода беседы, разговоры о жизни ребят, рассказы детей о своих похождениях, беседы по поводу прочитанного. Многие ребята очень любили выявлять себя в речи, другие с трудом. Обращалось внимание на то, чтобы рассказ детей был связный, оттенял главные мысли. В работе над картиной преследовалось развитие воображения, а рассказ был «свободный». Детям такая работа очень нравилась. Они придумывали рассказы, горячо их обсуждали. Работа имела свои положительные результаты — ребята стали свободнее выражаться, сознательнее относиться к своей и чужой речи»¹².

Навыки, полученные школьниками на уроках русского языка, активно использовались в жизни детей. В задачи кабинета русского

языка и литературы школы — колонии «Бодрая жизнь» входили, например, следующие задачи чисто практического, обслуживающего характера:

1. Работа по выпуску газет и журналов (совместно с кабинетом обществоведения и художественной студией).
2. Обучение ведению протоколов собраний.
3. Организация помощи в подготовке к устным выступлениям.
4. Редактирование отчетов и докладов.
5. Переписка с другими школами.
6. Подготовка к общественным праздникам (спектакли, доклады) и т.д.¹³.

Такая система работы вырабатывала у детей потребность в знаниях, а также способствовала повышенному интересу к учебе.

В планы преподавателей входило и обучение школьников умелому и грамотному построению своих выступлений перед аудиторией, доходчивому изложению мысли. В Первой опытной станции широко практиковались выступления детей на сходке крестьян, перед родителями, на заседаниях сельсоветов, детских собраниях. Грамотные, четкие выступления детей обычно вызывали симпатии аудитории, привлекали внимание к запросам школы и служили незаметным стимулом развития потребностей детей в культуре языка и мышления. «Ты гляди-ка, как мой Федька говорил сегодня. Речисто, складно! А Зойка-то. От ее слова не добьешься дома. Уткнется в книгу. Сидит, читает. Вот теперь-то я поняла, что не зряшнее это все дело»¹⁴, — говорила родительница соседке, гордясь успехами своей дочери.

Высокое качество детских сочинений на свободные и заданные темы, которые писали учащиеся школ, свидетельствует о серьезных достижениях педагогов станции в области письменной речи: работы детей удивительно оригинальны и индивидуальны.

«Рассказ про синицу»

«Ах ты, синица, любимая синица. Летом живет в лесу в холодке и поет разные свои канареечные песни... И так хорошо: так я и запел бы, да не умею».

А вот другое сочинение, где автор иначе передает свои впечатления о синице.

«Синичка зелененькая. Пузик беленький и ушки беленькие, головка черненькая, ножки серенькие, а в крыльях синие перья, на грудочке есть желтенькие. Она маленькая — с воробья. Глаза у нее черненькие, как бусинки. Носик у нее черный, длиннее и тоньше воробьиного... Синички не злые, веселые, на воле они дерутся как воробьи, они хорошие, поют: тю-ви, тю-ви, пинь та-ра-ра. Нам нравится эта птица»¹⁵.

В процессе подготовки к сочинению много внимания уделялось созданию творческой атмосферы среди учащихся. Учительница И. Руднева вспоминает, как было написано сочинение «Осень в лесу». «Мы вышли осенним хорошим днем в лес, разбрелись на такое расстояние, чтобы не мешать друг другу, не рассеивать внимание. Был листопад. Молча следили, наблюдали, прислушивались. Сочинения вышли все разные, свои собственные, со своими мыслями, своими чувствами и со своим стилем»¹⁶.

Удивительная образность и яркость мышления деревенского ребенка культивировалась педагогами станции. С.Т. Шацкий постоянно напоминал учителям необходимость чуткого отношения к творчеству детей «как весьма драгоценному», обогащающему силы деревенского ребенка. Он призывал вести борьбу с постоянным засорением, засушиванием детской речи, детского языка. «Следует самым заботливым образом сохранять стиль детских высказываний. Он может весьма плодотворно развиваться. Школа должна работать над живым языком детей. Новая жизнь требует ясности, точности, экономии средств выражения. Путаница мыслей и путаная речь идут, по-видимому, рядом друг с другом. В этом отношении обе стороны детской речи — ее образность, живописность, меткость... и деловитость, наблюдательность, простота и хорошая экономия слов... заслуживают известного внимания»¹⁷. Яркость и эмоциональная насыщенность сочинений, неповторимая прелесть языка детей подтверждают, что педагоги станции успешно справились с этой задачей.

Чтение учителя активно использовали для повышения грамотности и расширения кругозора ребенка. У школ станции были хорошо укомплектованные библиотеки, в которых дети с помощью учителей могли получить книги в соответствии с их возрастными интересами и психологическими особенностями. Центральная библиотека Калужского отделения Первой опытной станции имела комплекты в 30—40 книг одного названия, которые являлись ценным дополнением к хрестоматии и использовались учителями деревенских школ в процессе обучения детей. Навыки правильного чтения книг дети получали на уроках. Вслух в классе чтение практиковалось редко и, в основном, для того, чтобы научить детей читать выразительно. На уроках дети чаще читали книги (принесенные из дома или же взятые в школьной библиотеке) про себя. Педагог же в это время занимался индивидуально, проверял, как читает каждый ученик, помогал тем, кто плохо читает, усваивать навыки чтения. В процессе внеклассной работы с детьми педагоги не стремились навязывать детям обязательное чтение всей рекомендованной литературы; каждый мог подобрать книги по своему усмотрению.

Преподавание литературы в школах Первой опытной станции строилось почти без отступлений по программам ГУСа и в соответствии с методическими указаниями к ним. Правда, С.Т.Шацкий верный своим взглядам на связь школы с жизнью, постоянно подчеркивал, что необходимо увязывать преподавание литературы с актуальными проблемами окружающей действительности. «Ошибка хорошего учителя,— писал С.Т.Шацкий,— заключается в том, что он замыкается в узком кругу своей работы и не знает, каковы должны быть внешние проекции его работы на внешний мир, он не знает таких соображений, которые требуют новой конструкции его работ. Для преподавателя литературы обязательно нужно знать, какое значение имеет литература для окружающих масс населения, как трактует книжка с их точки зрения какой-нибудь вопрос, какое она производит впечатление и т.д.»¹⁸.

Некоторые попытки воплощения этой идеи в жизнь были довольно интересными. Например, в отчете по литературе учительница 5-й группы Первой трудовой школы пишет, что дети не только изучили произведения В.Г.Короленко «Без языка» и С.Серафимовича «Завод», но и сравнили жизнь города до и после революции. Учащиеся ознакомились с условиями работы учреждений, заводов района и свои впечатления, мысли изложили в сочинениях. Подобные формы занятий, конечно, имели большое воспитательное значение.

Но на практике рекомендации связывать изучение материала с жизнью района, детей зачастую приводили к излишнему социологизму в преподавании, к подмене анализа идейно-художественных достоинств произведения искусственным сведением ценности его исключительно к отражению экономических и классовых противоречий. Например, при изучении поэмы «Мороз-красный нос» в Первой трудовой школе станции учитель настолько далеко уходил от непосредственного анализа самого произведения, что его беседа больше напоминала антирелигиозную лекцию: «В связи с анализом стихотворения было отмечено влияние религии как фактора классового господства и идеологического затемнения крестьян. Религия была средством порабощения имущего класса неимущих. Религия учила народ беззаветному терпению в тяжелом труде и материальных лишениях и указывала, как на единственный выход из всех трудностей крестьянской жизни, на веру в помощь бога»¹⁹.

Наиболее интересно было поставлено преподавание литературы в школе-колонии «Бодрая жизнь» учительницей Е.М.Кадомской. Школьники познакомились с эпохой, изображаемой в произведении, изучали героев, их положение в обществе в тесной связи с историческими условиями жизни. Во время урока Е.М.Кадомская применяла самые разнообразные методы и приемы работы: лекции с изложением биографии писателя, чтение преподавателем произве-

дений, беседы, доклады учащихся и т.д. Внимательно и терпеливо работала со слабыми учениками, которые не могли самостоятельно делать обобщения, устанавливая связи между явлениями. Специальные задания, кропотливая дополнительная работа с отстающими помогли ей добиться больших успехов в преподавании литературы.

Инспектор, посетивший школы Калужского отделения Первой опытной станции в 1928 году, писал об организации обучения русскому языку и литературе следующее: «В преподавании яркая свежесть настоящего художественного творчества. Нет зазубренных из книг или со слов учителя фраз, механически усвоенных чужих слов и мыслей, все очень просто, естественно, природно и еще не искажено учебой... В стенгазете «Весна красна» я насчитал 34 автора литературных и художественных импровизаций, и все они были своеобразны и характерны как своеобразна личность каждого ребенка»²⁰.

Эта характеристика подтверждает эффективность работы учителей станции над языком учащихся. Они успешно справлялись с задачей сохранить живость и образность детской речи, обогатить и развить словарный запас, обучить детей новым знаниям, умениям и навыкам.

Цели и задачи обучения математике изложены в составленном преподавателем П.В.Фаворским руководстве для занятий в математическом кабинете школы-колонии «Бодрая жизнь». Учащиеся должны были овладеть системой знаний, которые определялись программой предмета; приобрести привычки и навыки рациональной умственной работы; научиться применять полученные знания и навыки в жизни школы и окружающей социальной среды. Как видно из руководства, обучение математическим знаниям и навыкам и применение их составляло единый неразрывный процесс.

В отчетах учителей Первой опытной станции постоянно подчеркивалось или полное отсутствие связи с комплексом или же частичная связь. Например, в отчете по математике Угодско-Заводской школы за 1924—1925 учебный год учительница пишет: «Связь с комплексом была постольку, поскольку материал, над которым учащиеся работали в связи с комплексом по другим предметам, мог служить материалом для математических упражнений или требовал математической иллюстрации. Так, в первой четверти, когда прорабатывалась тема «почва», учащиеся при прохождении процента определяли процент состава почв и подпочв со своих огородов, представили это в виде диаграмм и вычертили планы огородов. В третьей четверти был произведен расчет корма для своей коровы по ее живому весу, вычерчены диаграммы, из чего складывается живой вес коровы, средняя продолжительность жизни домашних животных, решались задачи, связанные с животновод-

ством: вычислялось количество подстилки, необходимое для скота, количество навоза, полученного от скота домашнего хозяйства и т.д.»²¹ Такое применение математических знаний и навыков было безусловно полезно тем, что способствовало формированию у учащихся интереса к приобретению знаний, интенсифицировало процесс учебных занятий.

Работа по установлению естественных связей математики с другими предметами начиналась с первой группы, когда дети получали задание написать сочинение на тему «Домашние животные у меня дома». Дети подсчитывали количество мелкого и крупного скота в хозяйстве, количество птиц и записывали: «Наш скот — 2 лошади, бык, корова, 2 поросенка; наша птица — 15 кур. Домашние животные — кошка»²².

Применение математических знаний и навыков в практике школы в жизни деревни наиболее последовательно проводилось в работе кабинета математики, в задачи которого входило следующее:

«1) расчеты, связанные с организацией питания (составление недельного меню и месячной продуктовой сметы. Проверка дневного меню по составу и калорийности. Составление месячного и годового отчета);

2) работы, связанные с сельским хозяйством (рациональное кормление животных, составление годовых отчетов по огородничеству, полеводству и молочному хозяйству);

3) обработка данных статистического обследования (совместно с кабинетом обществоведения и экономической секцией опытной станции);

4) расчеты и чертежи, связанные с мастерскими;

5) черчение планов зданий и земельных участков;

6) расчеты, связанные с электротехникой, отоплением и т.д.».

Большое внимание прикладным математическим знаниям в программе объяснялось высокой потребностью деревни в грамотных, квалифицированных людях, разбирающихся в вопросах сельского хозяйства. Кроме того, участие детей в хозяйственных расчетах колонии, в ее хозяйственной деятельности вело к повышению ответственности за сохранность имущества, инвентаря колонии. Но в то же время работа, которую вели дети, не всегда была им полезна и интересна. В отчете преподавателя математики школы-колонии П.В.Фаворского за 1924/1925 год отмечалось, что воспитанники не проявляют интереса к составлению отчетов по огороду и питанию. «Это объясняется... чрезмерной сложностью для этого возраста вопроса об организации питания и невозможностью улучшить его»²³.

Несмотря на большие трудности — острая нехватка учебников, пособий, тетрадей и другие, — педагоги успешно проводили учебный процесс.

Согласно программе ГУСа, история и обществоведение были слиты в один учебный предмет, что затрудняло преподавание и соответственно снижало качество обучения. Педагоги Первой опытной станции в своих отчетах указывали на этот недостаток программы и предлагали выделить историю как отдельный предмет курса, поскольку получается очень большая нагрузка. Стараясь исправить создавшееся положение, педагоги читали детям дополнительные курсы, не входившие в Гусовские программы. Так, А.А.Фортунатов прочел учащимся старших групп школы-колонии «Бодрая жизнь» ряд лекций по истории культуры, в которых подробно разбирал историю развития социалистических идей, принципы научного социализма, историю революционного движения в России²⁴. Это в какой-то степени помогло устранить изъяны в преподавании истории и обществоведения как единого предмета.

Большинство учащихся школ станции заканчивало обучение в 4-м классе, поэтому очень серьезное внимание педагоги уделяли тому, чтобы уже в школе первой ступени дети получили четкое представление о значении Октябрьской революции, о структуре и функциях Советов, роли партии в жизни страны. Кроме того, школа ставила своей целью научить детей применять полученные знания в жизни, т.е. активно участвовать в социалистическом строительстве.

Преподаватели обществоведения в школе-колонии «Бодрая жизнь» сформулировали практические задачи, связанные с изучением курса обществоведения в школе следующим образом:

1) изучение района (сбор материалов по изучению экономики и быта района колонии); изучение быта и жизни деревенского подростка;

2) общественная работа (помощь комсомолу в его общественной работе и политобразовании; помощь в работе с пионерами; составление газеты; организация вечеров, концертов, спектаклей, докладов для молодежи и подростков окружающих деревень; организация групп ребят по деревням для коллективных выступлений по праздникам);

3) пропагандистская работа (подготовка отчетных докладов родителям о проделанной в школе работе и о ее организации; приготовление таблиц, диаграмм, докладов в целях пропаганды школы для общественных учреждений и семьи²⁵).

Как положительную сторону преподавания обществоведения следует отметить постоянную опору на материал, близкий и понятный детям, а услышанное от учителя дополнялось сведениями, полученными от старших и собственными своими наблюдениями. Все это способствовало формированию социалистического мировоззрения.

Среди крестьян было широко распространено мнение о том, что труд на промышленных предприятиях намного легче труда в деревне. На уроках обществоведения педагоги, привлекая книжный материал, наблюдения учащихся во время экскурсий, сравнивали работу рабочих с работой крестьян. При этом использовались статистические данные о продолжительности жизни и состоянии здоровья крестьян и рабочих. Полученные знания дети несли в семьи, влияя таким образом на общественное мнение и социальное настроение деревни.

Огромная сила воздействия общественного мнения деревни на психологию детей и последующее влияние школы на формирование отношения учащихся к актуальным вопросам жизни видны из сочинения воспитанника школы-колонии «Бодрая жизнь» К.Скозина: «Когда я жил дома, тогда о Ленине мало говорили, потому что еще народ был темным. Дети не знали, кто раньше был Ленин. Его по всякому ругали, что Ленин в бога не верит и про него песни плохие пели. И в 1920 году стали организовываться пионеры, а в деревнях стали также понемножку давать просвещения, стали устраивать кооперацию, избы-читальни и т.д. В 1924 году наш вождь умер, и повсюду развесили траурные флаги, и тут про него стали еще больше говорить. Теперь будут отмечать годовщину смерти Ленина, и все к этому дню будут подготавливать, писать доклады, а наша группа сделает маленький уголок В.И.Ленина. Прощай, дорогой вождь»²⁶.

Преподавание обществоведения связывалось с внутренней и внешней политикой страны: в школах станции систематически проводились политинформации, беседы, выпускались бюллетени, посвященные актуальным вопросам современности. Во время весенних каникул многие воспитанники школы-колонии «Бодрая жизнь» брали домой газеты, чтобы почитать родителям о событиях в мире.

В школе-колонии «Бодрая жизнь» в первом концентре второй ступени ученики первой группы работали на огороде, второй — в поле, третьей — на скотном дворе. Таким образом, в период обучения в школе-колонии они проходили как бы полный цикл сельскохозяйственного производства, закрепляя в процессе работы знания и навыки, полученные при изучении естествознания. Тесная связь обучения с жизнью, с задачами социалистического строительства была вообще характерна для школы 20-х годов, но в Первой опытной станции, как мы уже отмечали, работа в этом направлении проводилась особенно интенсивно и последовательно. По этому поводу Н.К.Крупская писала: «Надо, чтобы между естествознанием и жизнью была самая тесная смычка. Такая работа, какую проводит, например, Первая опытная станция Наркомпроса в об-

ласти преподавания гигиены, чрезвычайно ценна. Она превращает в лабораторию саму жизнь»²⁷.

В процессе преподавания естествоведения педагоги стремились к тому, чтобы дети познакомились непосредственно с объектом изучения, а не с представлением его в таблицах, диаграммах и схемах. Это развивало наблюдательность детей, оживляло работу и их интерес к естествознанию. Например, при прохождении темы «Здоровье человека» для наглядного показа движения крови детям демонстрировали течение крови в плавательной перепонке лягушки, затем старались проследить движение крови по своей руке. До и после бега производили подсчет сердцебиений. Рассматривали сердце теленка, его части, клапаны, надували его с помощью резиновой груши. Сердце рассматривалось как машина, приводящая в движение кровь. Тут же делали практический вывод: надо беречь сердце и не перегружать его тяжелой работой.

Следуя лучшим традициям классической педагогики, учителя станции стремились включить в изучение объекта все органы чувств детей — зрение, осязание, слух, обоняние. Учитель Кривской школы рассказывал, как обучал детей различать деревья. В класс он принес ветки березы, осины, рябины. По коре (зрение) дети сразу узнали березу и осину. Рябину они опознали по запаху. Учились определять деревья и по вкусу коры. Таким образом, дети установили, что узнавать деревья можно по цвету, по запаху, по вкусу коры²⁸.

Пришкольный и приусадебный участки, цветник, делянка рассматривались педагогами как лаборатория, где дети изучали жизнь растений, ставили разнообразные опыты. Ученики тщательно фиксировали изменения в развитии растений, вели наблюдения, делали зарисовки, составляли гербарии культурных и диких растений. Полученный материал систематизировался, обобщался на уроках естествознания и служил основанием для расширения представлений детей о флоре земли.

Изучение животного мира проходило в том же порядке. Сначала дети изучали и систематизировали знакомые им факты, уже после того получали знания, которые расширяли и дополняли их опыт научными представлениями.

Знания, полученные детьми в школе, должны были активно использоваться в улучшении жизни села, способствовать прогрессу в ведении крестьянского хозяйства. Реализация этого тезиса С.Т.Шацкого хорошо видна из следующего примера. Каждый из учеников третьей группы Самсоновской школы получил задание: определить живой вес коровы; записать, сколько корма по питательности и стоимости получает корова. После обработки собранного материала результаты сравнивали с тем, сколько корова должна получать корма согласно научным представлениям. Работа вы-

полнялась с особым интересом, каждому хотелось узнать, правильно ли кормят у него дома корову. Неожиданным было то, что у всех коровы не получали нормы соответственно живому весу и надою молока. Ребята заявили: «Ну, это мы скажем, чтобы кормили коров по весу, а то через это молока мало дают. Самые питательные жмыхи, и самые дешевые, скажу дома, чтобы кормили корову больше жмыхами, от него молока много дает корова». Заканчивалась работа тем, что ученики составляли рацион для коровы в соответствии с ее живым весом и количеством удоя²⁹.

В то же время надо отметить, что выдвижение на первый план задач практического характера и подчинение им системы естественноведческих знаний, особенно в последний период существования станции, понижали и уровень теоретических знаний учащихся и создавали трудности в обучении в школе второй ступени. «Отсутствие определенного минимума знаний учащихся VI группы,— писала преподавательница естествознания Угодско-Заводской школы,— настолько не соответствует требованиям общего развития, необходимого в школе второй ступени, что проработать с ними материал, намеченный программой, чрезвычайно трудно. Поэтому работа начинает тормозиться уже в самом начале»³⁰.

Большую работу проводили сотрудники станции в области совершенствования учебного процесса, вооружения учителя оптимальными методами и средствами работы. Значительное число статей С.Т.Шацкого «О рационализации занятий в школе», «О советской дидактике и дидактическом материале», «Надо обучать детей умению работать» и другие целиком посвящены вопросам обучения. С.Т.Шацкий не был сторонником регламентации методов учебной работы. Он совершенно справедливо считал, что методы должен выбирать сам учитель. Никакого противопоставления новых методов старым, как это было модно среди части педагогов 20-х годов, он не признавал. Хорош только тот метод, утверждал он, который позволяет детям лучше понять и усвоить материал. В то же время С.Т.Шацкий всегда подчеркивал необходимость оказания постоянной методической помощи учителю. Надо «основной текст каждой темы сопровождать отчетливыми разъяснениями главных практических и теоретических затруднений, которые связаны с материалом темы,— писал он.— При каждой теме необходимо дать литературу, методическую и детскую, и примерный список пособий. Нужно дать такое содержание разработанной темы, чтобы учителю не приходилось бесконечно рыться в отдельных книгах и выдумывать то, что известно»³¹.

Конкретные методические разработки отдельных тем Гусовских программ, построенные на опыте учителей станции, часто встречаются в работах С.Т.Шацкого, М.Н.Скаткина, С.А.Черепанова. Например, половина журнала «Методический путеводитель» № 1 за

1929 год посвящена разработке темы «Жизнь и труд в деревне зимой».

Наиболее эффективное построение процесса обучения, с точки зрения руководителей станции, возможно только при глубоком знании учителем жизненного опыта учащихся и организации на этом фундаменте системы научных знаний. Разработанная сотрудниками станции трехступенчатая методика обучения, согласно которой педагог должен был первоначально выявить опыт учащихся, потом помочь детям систематизировать его и лишь затем изложить новые знания, связывая их с имеющимися у детей представлениями, высоко оценивалась С.Т.Шацким, который считал, что этот метод все время заставляет педагога работать, учиться и учиться делу; он создает живую школу. Своей психологической направленностью и результативностью данный метод представляет значительный интерес и для сегодняшней школы.

Педагоги Первой опытной станции в своей работе исходили из представления о том, что учеба детей, овладение знаниями, умениями и навыками обязательно должны приносить ребенку радость, удовлетворение. Одна из задач настоящего педагога заключается в сохранении и развитии природного любопытства и любознательности ребенка. Одним из лучших способов поддержания интереса детей к учебе являлась «радость успеха», продвижение учащихся вперед к овладению новыми знаниями и способами работы. С.Т.Шацкий считал, что ученики... больше всего заинтересованы во всякой работе тем, что они достигают, овладевают известной суммой умений работать, и если дело поставлено так, если мы реально располагаем все задачи в такой последовательности, что каждый из учеников может сравнительно легко выполнить, то ученики, проделав ряд таких последовательных задач, начинают убеждаться, что дело у них в руках спорится, что они овладевают тем материалом, над которым работают и, таким образом, получают интерес к своей работе.

Материалы обсуждений уроков, проведенных в школах станции, свидетельствуют о том, что сотрудники много внимания уделяли «мелочам урока» (одежда учителя, тон обращения с детьми, распределение внимания и т.д.), забвение которых часто являлось причиной неудач педагогов. Детей воспитывает каждая деталь, каждый жест, каждое слово — об этом хорошо знали и помнили учителя Первой опытной станции. Особенно подчеркивал С.Т.Шацкий значение живой и энергичной речи учителя.

Высокая успеваемость учащихся во всех школах станции, их любознательность, интерес к учебе объяснялись глубоким интересом учителей к жизни детей, знанием их возрастных, индивидуальных особенностей. Основой работы коллектива станции в этом направлении служило положение «Декларации», утверждавшее важ-

нейшим принципом новой школы индивидуализацию процесса обучения.

Деятельность педагогов станции в области индивидуализации процесса обучения может служить образцом реализации этой идеи в советской школе 20-х годов. Организуя работу класса, учитель выделял однородные группы детей, кладя в основу деления способы и типы работы детей, их интересы и т.д. С.Т.Шацкий предлагал выделить в учебной работе четыре основные группы, на которые должен ориентироваться учитель:

- 1) дети, работающие медленно, но основательно;
- 2) дети, работающие медленно и поверхностно;
- 3) дети, работающие быстро и основательно;
- 4) дети, работающие быстро, но поверхностно.

Способные дети, в силу того, что они быстро и легко усваивают материал, зачастую не научаются работать. Дети же, медленно работающие, усваивают материал прочнее, глубже и приобретают способы работы над материалом. Учитель должен давать способным детям дополнительную нагрузку, побуждать их больше трудиться³².

Важной задачей школы является обучение детей оптимальным способам их самостоятельной работы над материалом. Учителя станции на первом году обучения ставили перед собой задачу развить способность школьников к наблюдению. Для этого подбирался знакомый детям материал, на котором можно было легко выделить формы объекта, определить связь его с другими объектами. Во второй группе педагоги познакомили школьников с элементами анализа материала. Дети приучались членить объект на определенные части, устанавливать связи между элементами объекта. На третьем году обучения школьники должны были уметь в элементарной форме, на основе анализа материала делать новые выводы и обобщения. Такая постановка процесса обучения способствовала развитию логического и аналитического мышления учащихся.

Стремясь развить мышление детей, С.Т.Шацкий, увлекаясь, противопоставлял овладение знаниями, приемами и способами умственных действий. «Главная ценность не в знаниях,— писал он,— а в правильном процессе мышления»³³. Именно эту ошибку С.Т.Шацкого подчеркивал в своих воспоминаниях П.П.Блонский. «По-моему, С.Т.Шацкий «перегибал», когда утверждал, что школа должна давать навыки, а не знания. Я очень сочувствовал, когда он говорил о большом значении приобретения умственных навыков, под которыми он, конечно, понимал не грамматику и арифметику, а то, что я назвал бы и действительно назвал воспитанием ума. Но меня всегда коробило, когда говорили: «а не знания». Я всегда хотел видеть детей народа очень знающими»³⁴.

Подготовка учителя и ученика к уроку, организация детей в процессе занятий, наличие необходимого для обучения оборудования были исключительно важными для педагогов вопросами. Специально разработанные методическим центром и рекомендованные всем школам правила и приемы рационализации школьных занятий, которые мы приводим ниже, были частью работы в этом направлении:

«1. Пособия раздаются в перемену. Учитель перед началом урока проверяет, все ли нужные пособия имеются у всех учеников.

2. Для чтения вслух, показывания картин, бесед применять рассадку учеников, приспособленную для этих видов занятий.

3. Ввести в практику упражнение в организационных движениях группы учеников: умение организованно встать с места и сесть на место, войти и выйти из класса.

4. При занятиях с двумя-тремя группами давать задания с объяснениями одной из групп в конце урока для самостоятельного выполнения на следующем уроке.

5. При давании заданий для самостоятельного выполнения предусматриваются задания для тех учеников, которые раньше других успеют закончить основное задание»³⁵.

Предъявление единых требований к учащимся способствовало формированию у них таких важных качеств, как организованность, дисциплинированность, аккуратность. На каждом рабочем столе кабинетов Первой трудовой школы станции были пресс-папье, метр, линейка, ручка, резинка, циркуль. На занятиях дети учились работать с книгой, пользоваться словарем.

Педагог Стрелковской школы А.И.Пронин рассказывал, как он учил детей навыкам работы с книгой. При чтении книг дети выписывали на отдельные листочки-карточки мысли, цитаты к изучаемой теме. Это вырабатывало привычку систематизировать материал, подходить к изучаемому аналитически. «Такие карточки,— писал А.И.Пронин,— не только давали материал для быстрого восстановления в памяти пройденного, но и в значительной степени помогали осмыслить само чтение, заставляя фиксировать внимание на определенных фактах»³⁶.

Анализ процесса обучения показывал, как нерационально, зачастую, тратится время урока. С.Т.Шацкий, например, считал, что из 4 часов занятий в школе 3 часа расходуются совершенно непродуктивно, так как различного рода подробные опросы не могут быть причислены ко времени полезной работы. Интенсификация занятий, использование прогрессивных приемов и способов обучения дают возможность в школе первой ступени отказаться от домашних заданий. Преимущества занятий в школе с необходимым набором учебного оборудования, пособий, библиотеки, учебников, с помощью учителя ясно видны в сопоставлении с услови-

ями домашних занятий, где отсутствовали элементарные условия для работы (перенаселенная квартира, отсутствие пособий и квалифицированной помощи). Поэтому во второй половине 20-х годов в ряде школ первой ступени станции, после соответствующей работы по рационализации учебных занятий, домашние задания были отменены.

Работа по интенсификации учебных занятий с особой остротой поставила вопрос о подборе дидактического материала. Понятие «дидактический материал» в Первой опытной станции было очень емким. С.Т.Шацкий и М.Н.Скаткин утверждали, что под дидактическим материалом в широком смысле слова следует понимать всю материальную среду, окружающую ребенка (природная среда, изменяемая человеком, пища, одежда, жилище, инструменты, материалы и т.д.). В практической работе учителей, согласно такому пониманию, существовало деление на школьный дидактический материал и так называемый дидактический материал среды.

Класс, хорошо оборудованный дидактическим материалом, — это, в представлении педагогов станции, мастерская, где дети под руководством учителя активно усваивают знания и навыки. С.Т.Шацкий предъявлял к школьному дидактическому материалу ряд требований. Он считал, что школьный дидактический материал надо создавать по типу конструктора. Он должен поступать в школу не в форме готового объекта, а в виде отдельных элементов, собирая и разбирая которые, ученики могут многому научиться. В частности, С.Т.Шацкий указывал, что «в процессе сборки часов (ходиков) каждый школьник может изучить некоторые законы механики не в меньшей степени, чем при работе с радиоаппаратурой — законы электричества»³⁷. Актуальным на сегодняшний день остается требование С.Т.Шацкого о необходимости участия в разработке дидактического материала учителей, хорошо знакомых с возрастными и психологическими особенностями детей и спецификой преподавания отдельных предметов.

«Дидактический материал, отражающий среду», широко использовался в школах станции. В качестве учебных пособий выступали разнообразные материалы:

1. Карта волости со всеми нанесенными на нее селениями, школами, избами-читальнями, кооперативами и другими учреждениями.

2. Основные сведения справочного характера по разным сторонам хозяйственной жизни волости.

3. Разработанные данные по отдельным, интересующим школы вопросам³⁸.

Весь этот материал был представлен в каждой школе в виде таблиц, карт, диаграмм, схем, удобных для занятий с детьми. Например, из пособий, составленных на материале изучения эконо-

мики волости, дети узнавали, что в волости 17000 кур, что каждая курица дает убыток 1 — 2 рубля в год и может дать какой-то доход. Указывалась книжка, в которой можно было прочитать, как надо ухаживать за курами. Учитель составлял ряд арифметических задач, при решении которых дети знакомились с экономикой ведения сельского хозяйства деревни.

Неудовлетворенность классно-урочной системой занятий, трудности индивидуализации процесса обучения в ней вызывали стремление заменить ее другими формами обучения. В частности, опытной проверке на станции подвергался бригадно-лабораторный метод, который не привился. «При существовании в школе бригадной системы работы (бригады составляли сначала 3, а потом 5 учащихся), школа ничего не выигрывала. Слабые ученики были и остались в большинстве случаев слабыми, а сильные, при наличии бригады, иногда бездельничали. Несомненно одно: когда ученик знает, что не только он будет отвечать за сделанную работу и что бригада его не обезличит, тогда у него налицо все условия и стимулы, заставляющие его выполнить работу аккуратно и добросовестно»³⁹, — констатировали учителя, использовавшие этот метод.

Коллектив сотрудников станции вел и самостоятельную работу по созданию новых приемов и способов работы. С 1926 года в школе-колонии «Бодрая жизнь» подвергалась экспериментальному изучению оригинальная для того времени кабинетная система занятий. Организация учебной работы при такой системе позволяла вести как работу со всем классом, так и уделять достаточное количество времени индивидуальным занятиям с детьми. Педагоги станции, отвечая на вопрос, что дала кабинетная система занятий, к ее положительным сторонам относили возможность выработки навыков самостоятельной работы у детей, создание хороших условий работы для сильных и слабых учащихся.

Для каждого года обучения были составлены задания как по образовательной программе (программе-минимум), так и по практической работе учащихся (производственный план). Ежедневно для прохождения программы-минимум выделялось 2 часа коллективных занятий и 3 часа индивидуальных. Соотношение между коллективными и индивидуальными занятиями дифференцировалось в зависимости от предмета. В предметах гуманитарного цикла коллективные занятия относились к индивидуальным как 3:1, а в предметах физико-математического цикла — 1:4. На коллективных занятиях по гуманитарным предметам педагоги познакомили детей с социально-историческими условиями, биографией автора, стремились «создать атмосферу заражения искусством». В процессе индивидуальных занятий учителя осуществляли контроль и помощь учащимся. В задачу педагогов входило также устранение того, что

мешает ученику нормально работать — недопонимание текста книги, задания, пробелы предыдущей работы и т.д. Слабым учащимся выделялось дополнительное время для самостоятельной работы.

Кабинетная система занятий существовала в школе-колонии и после постановления ЦК партии от 5 сентября 1931 года. Она была очень эффективна и заслужила самую высокую оценку сотрудников станции. «Кабинетная система с ее возможностями широкого экспериментирования значительно расширила и углубила работу в связи с программой и применением полученных знаний в жизни, а также в части работы над выявлением своего призвания»⁴⁰.

Учебная работа Первой опытной станции обеспечивала глубокие, прочные знания, связывала учебный процесс с жизнью и способствовала воспитанию лучших качеств творческой личности. Недостатки работы станции — увлеченность практической работой, зачастую в ущерб знаниям, излишняя локализация учебного материала — были неизбежными ошибками, которые допускались педагогами в трудном деле строительства новой советской школы.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ПЕРВОЙ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ

Взаимодействие школы и социальной среды стало центральной проблемой, для успешного решения которой объединил свои усилия весь педагогический коллектив станции. Это придавало работе станции действенный, целенаправленный характер, способствовало установлению взгляда на педагогический процесс как совокупность воздействия на детей школы, детских групп и коллективов, семьи, населения, общественных организаций при организующей и руководящей роли школы.

В деятельности станции четко выделялись две линии работы: опытно-производственная и опытно-исследовательская. Опытно-производственная работа была нацелена на изучение вопросов обучения и воспитания, на разработку конкретных методических рекомендаций для учителей массовой школы. В задачи опытно-производственной работы входила выработка научно-обоснованных рекомендаций по вопросам воспитания, рационализация процесса обучения, конкретизация программы ГУСа, проверка ее на практике и т.д.

Схематично организацию работы над опытно-педагогическими заданиями можно представить таким образом. На основе предшествующего опыта учителей в методическом центре станции группой сотрудников и педагогов под руководством С.Т.Шацкого составлялись детальные рекомендации для проведения того или иного задания. Эти разработки с определенными инструкциями

получали учителя. На очередном собрании педагоги представляли отчеты о проделанной работе, критические замечания к разработкам и конкретные предложения об усовершенствовании тех или иных сторон задания. Полученные в процессе проработки и обсуждения материалы служили основой дальнейшего совершенствования заданий, а также служили методическим пособием для учителей.

Здесь виден чрезвычайно интересный синтез теории и практики: учителя-практики поставляют материал для исследования, в разработке и обсуждении которого они принимают активное участие. «Привязывание» исследовательской работы к практике позволило избежать тенденции к академичности, абстрактности, которые всегда имеют место в любой чисто теоретической работе. Научные сотрудники, обрабатывавшие материал, помогали учителям вскрыть общие для всех недостатки и слабые места в работе, сопоставить деятельность педагога с опытом других учителей. Это во многом способствовало их профессиональному росту. Особенно продуктивная работа над опытно-педагогическими заданиями велась во второй половине 20-х годов, когда накопленный опыт и удачная система обработки материала дали возможность сотрудникам добиться серьезных успехов и опубликовать в педагогической литературе ряд интересных статей. Так, например, в одной трети номеров журнала «Методический путеводитель» за 1926—1930 годы мы встречаем статьи сотрудников Первой опытной станции, освещающих их методическую работу.

Значительный интерес представляет опытно-исследовательская работа станции, которая велась в следующих направлениях: изучение экономики, быта района, где находились школы станции; анализ социально-экономических и культурно-бытовых особенностей семьи и способов воспитания ребенка; исследование различных проявлений детей в детских обществах и коллективах. Подчеркивая огромную значимость этой работы для школ страны, С.Т.Шацкий предлагал создать сеть специальных институтов, которые должны были начать комплексное изучение отдельных районов страны с точек зрения социально-экономической, культурно-бытовой, этнографической и т.д. Полученные материалы были бы полезны для различных отраслей народного хозяйства и ряда наук, например социологии, социальной психологии, педагогики¹. Но в 20-х годах, когда не хватало денег даже на содержание школ, эти мечты были неосуществимы.

Материалы опытно-исследовательской работы, полученные в учреждениях станции, находили широкое применение в качестве дидактического материала: на их основе планировался общественно полезный труд школьников. Знание среды помогло педагогам Первой опытной станции успешно сотрудничать с окружающим насе-

лением, целенаправленно воздействовать на процесс социального формирования личности. Совершенно ясно, что без материалов такого рода решение основного опытного задания станции — установления взаимодействия школы и социальной среды — было бы невозможно.

В исследованиях станции принимали участие научные сотрудники, полностью освобожденные от практической работы. Таких сотрудников, членов «Экономического бюро», было трое — Л.Н.Скаткин, М.Н.Скаткин, А.А.Никольский. В своей работе они использовали результаты статистических и социально-экономических исследований, проведенных в 20-х годах, материалы переписи 1926 года, данные социально-педагогических исследований.

Значительная часть исследовательской работы велась учителями. К.В.Полтавская, директор Первой трудовой школы станции, вполне справедливо считала такое положение правильным, так как учитель знает окружающую обстановку и детей лучше, чем незнакомый с учащимися исследователь. «Изучить детей, их жизнь может главным образом не отвлеченный мыслитель, а тот, кто принимает непосредственное участие в жизни и деятельности детей — учитель². И хотя учитель получал дополнительную нагрузку, его участие в исследовательской работе было закономерно, оправдано и необходимо.

К проведению исследовательской работы по изучению экономических и бытовых условий района активно привлекались учащиеся школ второй ступени. Это не только позволяло расширить объем исследования, но имело огромное воспитательное и образовательное значение. В процессе работы школьники учились анализировать факты, критически оценивать положительные и отрицательные стороны жизни и искать пути борьбы с антиобщественными явлениями.

Задачу научных педагогических исследований С.Т.Шацкий видел в установлении связей и закономерностей педагогического процесса. Но для таких исследований был нужен научный аппарат, разработанные инструменты, средства исследования. Незавершенность определяла слабость большинства научно-педагогических учреждений тех лет. Об этом с тревогой писала в статье «Об основных задачах работы местных опытно-показательных учреждений» сотрудник главного управления социального воспитания Наркомпроса РСФСР А.Колпакова. «Мы видим, что господствующее и почти единственное место занимает метод систематического наблюдения. Остальные методы, которые могли в достаточной степени обеспечить научность педагогического опыта, крайне слабо применяются, и сама теоретическая сторона этих методов еще нуждается в значительной разработке. Вопросы о методах опытной

работы должны занять большое место у опытных учреждений. Только достаточно вооружившись методами опытной работы, опытно-показательные учреждения могут претендовать на научность постановки опытно-исследовательской работы»³. Следует признать, что эти замечания не утратили своей остроты и сегодня, ибо без хорошо разработанных научных методов исследования нельзя говорить об объективности, научности полученных результатов.

Приемам и методам исследовательской работы в Первой опытной станции уделялось много внимания. Методы статистики, социологии, этнографии и других наук применялись для решения педагогических задач. Сотрудники станции изучали опыт зарубежных исследователей в области педагогики, социальной психологии, социологии; много ценного, «своего» внесли в разработку методики педагогических исследований. К сожалению, многие из применяемых методов сотрудниками не фиксировались вследствие перегруженности работой, к тому же часть архива станции погибла во время пожара в колонии «Бодрая жизнь» в 1930 году, часть была утеряна во время войны, поэтому сейчас мы не имеем полностью представления о методах опытно-исследовательской работы станции. И все же материалы, с которыми нам удалось ознакомиться, говорят о широком размахе и высоком качественном уровне опытно-исследовательской работы Первой опытной станции.

Метод наблюдений в 20-х годах был самым признанным и наиболее распространенным из всех средств научного исследования. Об этом свидетельствуют такие известные исследователи тех лет, как М.Я.Басов, А.С.Залужный, А.Б.Залкинд и др. А.С.Залужный, например, писал, что метод систематических наблюдений «наиболее объективный, наиболее естественный метод», что «по существу, научные данные добываются, главным образом, путем наблюдений»⁴.

С.Т.Шацкий, касаясь вопроса техники исследовательской работы, придерживался того же мнения. Он утверждал, что в Первой опытной станции наблюдение и анкетирование являются основными источниками получения знаний. Особенно широко применялся метод наблюдений в начале 20-х годов, когда систематическая работа по изучению социальной среды и ребенка только начинала разворачиваться и еще не было накоплено достаточного количества разнообразных средств исследования.

Первый этап любого исследования обычно начинался с наблюдения. Например, когда в 1923 году сотрудники Московского отделения первой опытной станции начали изучать жизнь «уличных» детских сообществ или, как сейчас говорят, неформальных групп, то они стремились как бы сфотографировать бытовое окружение, внешние проявления поведения детей, сущность явлений. Образ-

цом такого наблюдения могут служить материалы обследования переулков и пустырей на Тихвинской улице и Вадковском переулке. «Тихвинская улица и примыкающие к ней улицы богаты переулками и тупиками. Переулки эти называются Минаевскими проездами. В этих проездах улицы немощены, летом зарастают травой, а весной и осенью покрываются грязью. Дома деревянные, одноэтажные и двухэтажные. Все эти переулки напоминают глухую провинцию. Идя дальше к Камер-Колежскому валу, натыкаешься на груды кирпичей разрушенных зданий, летом здесь часто раздаются голоса, а осенью партии детей копаются среди кирпичей, выбирают цельные и продают. Там, где успели разобрать развалины, образовались пустыри, куда свозят мусор. Летом они зарастают лопухом и крапивой. Против школы есть такой пустырь; тут гуляют свиньи, куры да играют ребята... С ранней весны до глубокой осени слышны крики детей. Тут был футбол для больших и малых. Тут у них была вырыта пещера, прикрытая листами железа, и печка, сделанная из кирпича, где горел огонек и варилась картошка»⁵. Подобные наблюдения позволяли наметить места детских сборов, любимые игры и занятия детей. Но расплывчатость собранного материала, кропотливое описание «всего и вся», что попадалось на глаза наблюдателю, затрудняло систематизацию и анализ полученных данных.

В процессе накопления опыта метод наблюдений постепенно совершенствовался. Анализируя материалы исследовательской работы Первой опытной станции, мы видим, как усложняется метод наблюдений, как повышаются требования к исследователям, применяющим этот метод. Начиная изучать какое-либо явление, исследователь должен был подходить к нему с определенной гипотезой, имея в руках четко продуманный план наблюдений, где вычленились моменты, важные для изучаемой проблемы. В работе сотрудницы станции Л.С.Гешелиной видна такая целенаправленность, умение видеть в изучаемом объекте наиболее интересовавшее исследователей в тот период. Наблюдая обстановку комнаты, где жил ребенок, Л.С.Гешелина фиксировала: «Леня живет с матерью, старшим братом и сестрой в маленькой, поражающе грязной комнатухе, выходящей в грязную, холодную переднюю, и спит с матерью и братом на узкой кровати, покрытой грязным тряпьем. Тут же варят и едят. Все покрыто сажей от железной печурки. Леня и брат в чесотке»⁶. Все внимание исследователя концентрируется на рассмотрении быта с определенной точки зрения. В какой обстановке живет ребенок? Насколько условия жизни в семье способствуют развитию ребенка? Что может предпринять школа, чтобы изменить жизнь ребенка в благоприятном направлении?

Главную задачу исследователя руководителя станции видели в наиболее приближенном к объективной действительности, четком описании фактов. Технике наблюдений, их качеству были посвящены многочисленные разборы работы исследователей-педагогов, которые проводились в Москве под руководством Л.К.Шлегер. Очень способная и добросовестная воспитательница А.В.Баркова представила свои наблюдения, где образно, художественно, выразительно изложила свои наблюдения за жизнью семьи, поведением детей в домашней обстановке. Эта работа подверглась резкой и справедливой критике Л.К.Шлегер, которая отметила, что образное, художественное целостное восприятие А.В.Барковой мешает ей расчленять, анализировать факты. Она советовала А.В.Барковой серьезно учиться умению объективно описывать и анализировать окружающую обстановку.

Отлично понимая недостаточность наблюдения за поведением детей только в стенах школы, сотрудники опытной станции привлекали к работе родителей, которые фиксировали факты, представлявшие для исследователей большой интерес. Родители наблюдали за поведением и отношением между детьми дома и на улице. Примером такого наблюдения может служить запись отца о поведении своей дочери в домашней обстановке: «Очень жива, бодра и весела, разговорчива, много поет, играет в карты, любит дома повозиться и побегать с сестренкой и братишкой, охотно пишет чернилами, очень бережлива и проста, в особенности с подругами. В школу сборы торжественны и воодушевленны, с великой боязнью опоздать. С великим убеждением приходится показывать ей часы на ее вопросы и говорить, что вот, мол, мне начинать уже работать на заводе к восьми, и я еще дома, а тебе к девяти, и ты боишься опоздать: только это и действует»⁷.

Признавая ценность метода наблюдения и такие его достоинства, как простота применения, возможность получения большого количества информации и т.д., исследователи уже в те годы видели и его слабые стороны. Наблюдатель в процессе работы вынужден был занимать пассивную позицию, он не мог вмешиваться, изменять характер действующих факторов. Он только фиксировал факты, явления, не анализируя причин их возникновения. Поэтому результаты наблюдений в дальнейшем проверялись и дополнялись рядом других исследований, которые помогали выяснить сущность интересующих фактов и явлений.

Метод сбора материала об окружающей среде с помощью опросов, анкет и особенно детских сочинений на свободные и специально заданные темы широко использовался в исследовательской работе станции. Каждый педагог опытной станции владел техникой беседы с детьми, средствами, помогающими ему выявить опыт ребенка, обстановку его жизни, различные виды деятельности. В

таких беседах, писал С.Т.Шацкий, «развертываются самые ценные стороны того детского отношения к жизни, которое появилось в результате приобретенного опыта». Только сотрудник, обладающий педагогическим тактом и чуткостью, способный завоевать расположение детей и не спугнуть их откровенность неосторожным суждением или наставлением, мог получить в беседе правдивые знания детской жизни. Учительница А.А.Меленчук в докладе о досуге школьников подчеркивала этот стиль дружеских, доверительных взаимоотношений, культивируемых руководителями станции. «Наш учитель близко стоит к жизни деревни и детской жизни, дети легко, чистосердечно рассказывают, пишут о ней. Они получают как бы поощрение, поддержку учителя»⁸.

В 1923 году в Московском отделении Первой опытной станции, беседуя с детьми, учителя поставили ряд вопросов об их времяпрепровождении на улице. Где гуляешь? С кем дружишь? Что делаешь на улице? С кем дерешься и любишь ли драться? Хорошая организация беседы позволяла получить ценный материал, который лег в основу организации всей работы коллектива Первой трудовой школы станции. Беседы с детьми позволяли выявить наиболее острые, с точки зрения воспитания, вопросы, сформулировать их в анкетах, чтобы собрать необходимую дополнительную информацию. Анкеты, распространявшиеся среди взрослых и детей, преследовали цель: получить необходимую воспитателям информацию о деятельности детей и отношениях между ними. С их помощью изучались быт, культура, социальные отношения людей в окружающей ребенка среде. Исследователей интересовали вопросы умственной и эстетической деятельности детей, их участие в физическом труде дома и в школе, общественная жизнь школьников, игровая деятельность.

Анкетному обследованию подвергались дети самых различных возрастов. В 1924 году среди школьников 8—10 лет была распространена анкета с такими вопросами: «Кем бы ты хотел быть?», «Что любишь делать?», «Любимая игра?». Через некоторое время детей попросили ответить на эти же вопросы. Как отмечали педагоги, ответы носили случайный характер. Этого и следовало ожидать, так как в этом возрасте интересы, склонности детей очень неустойчивы и являются, по выражению С.Т.Шацкого, «величайшей переменной». Положительным было то, что педагоги могли глубже ознакомиться с жизнью детей вне школы, с их социальным опытом, увидеть новые, ранее неизвестные им особенности духовной, физической деятельности детей.

В опытно-исследовательской работе станции статистические методы использовались крайне редко. Это объяснялось позицией руководителей станции, которые справедливо считали, что количественные методы необходимы при обработке массового однород-

ного материала, а в условиях работы станции, при изучении сравнительно небольших групп явлений, продуктивнее пользоваться качественными методами.

Интересную попытку подсчитать виды детского труда в семье крестьян сделал М.Н.Скаткин. Он опросил 12 детей 3-4-х групп в возрасте 9—12 лет и получил такие результаты:

застылают кровати	— 12
подметают пол	— 11
приносят воду	— 11
убирают со двора	— 11
ухаживают за скотом	— 10
топят печь	— 10
моют пол	— 8
трудятся во дворе, дома	— 12

Результаты анкетирования способствовали усилению контроля школы за трудовой нагрузкой ребенка⁹.

Анкеты широко использовались в школе-колонии «Бодрая жизнь» для выявления общественного мнения детей, их отношения к колонии и к организации различных сторон ее жизни. С этой целью ежегодно среди воспитанников школы второй ступени распространялась анкета следующего содержания:

Что было для тебя интересно в этом году?

Что достигнуто колонией в этом году?

Каковы недостатки колонии?

Что ты предлагаешь сделать для пользы колонии?¹⁰

Помимо получения информации составители анкет преследовали и воспитательные цели: ученик должен был четко осознавать свое отношение к жизни колонии, уметь самостоятельно оценивать условия, в которых он живет, осмысливать свой вклад в коллективную жизнь колонии.

В процессе обработки анкет исследователи столкнулись с проблемой достоверности ответов. Они пришли к выводу, что в работе с детьми необходимо учитывать их стремление обратить на себя внимание любой ценой. Они часто фантазировали, придумывали что-то необыкновенное. Их ложь диктовалась благими намерениями: угодить взрослому, выделиться среди товарищей, оказаться в центре группы, компенсировать низкий статус в группе. Иногда они просто не понимали вопросов учителей-исследователей. Учительница Н.М.Кононюк предложила детям описать порядок в доме и условия для выполнения домашних заданий. Большинство учащихся написали, что ничто не мешает им хорошо заниматься. Когда же учительница с целью проверки обошла несколько домов, то увидела следующее: школьники занимают за общим столом, на котором после еды остаются крошки, пятна от сала. Младшие дети мешали заниматься... Сомневаться в искренности детей не

приходилось. Однако эти условия занятий воспринимались самими детьми как нормальные¹¹. В таких случаях большое значение приобретали дополнительные способы проверки ответов детей (непосредственное изучение учителем фактов, изложенных ребенком, анкеты для родителей и т.д.).

В опытной станции уже в те годы использовался прием, который сегодня называется «методом обобщения независимых характеристик». Его суть заключается в сборе и обработке показаний о поведении изучаемой личности в разнообразных ситуациях. Анкета сотрудницы станции О.В.Флеровой для родителей дублирует вопросы, заданные ранее детям:

1. Убирает ли ребенок кровать сам утром и вечером?
2. Чистит ли сам одежду, обувь?
3. Моет ли руки, лицо, уши, чистит ли зубы?
4. Когда ложится спать, сколько часов спит; когда просыпается?
5. Сколько раз, в какие часы и что ест?¹²

Сопоставление ответов учителей, детей и родителей открывало широкие возможности для объективного знакомства с истинным положением, для анализа поведения ребенка в различных условиях жизни.

Наряду с анкетированием в Первой опытной станции для изучения жизни детей широко использовались детские сочинения. «Мы изучаем среду через детей, в детском освещении, преломленную сквозь детскую призму. Вот для этого мы и ставим перед собой как исходную проблему нашей педагогической работы содержание детского опыта, который ребенок уже приобрел, охраняя себя, трудясь, ища средства для выражения вовне своей внутренней жизни, размышляя и вращаясь в обществе детей и взрослых», — писал С.Т.Шацкий¹³. Значение детских сочинений в изучении жизни детей в школах опытной станции трудно переоценить. Они входили составной частью в учебный процесс, развивая язык и мышление ребенка, способствуя выработке его взглядов на жизнь. С.Т.Шацкий считал детские сочинения исключительно ценным дополнением к другим методам исследования.

О важной роли сочинений писала учительница А.Мякотина: «Не зная достаточно полно все щупальца, которые еще держат ребят на старых идеологических позициях, мы не сможем по-настоящему вести борьбу с этими щупальцами. Только на основе подлинных детских записей (не навеянных учителем), пусть в некоторых случаях показывающих отрицательное лицо среды, мы сможем вести и подлинно руководящую работу в формировании мировоззрения. Только при беспощадном анализе всех болезней мы сможем принимать профилактические меры. Это выявление недочетов несколько не снижает ответственности учителя, но усиливает ее, заставляя серьезнее относиться к работе над выработкой мировозз-

рения ребят. Ошибочно думать, что новое можно выработать хорошими детскими работами, где есть только одни идеологические выдержанные формулировки... Поэтому мы должны очень ценить подлинные детские записи, не бояться, что в них вскроются отрицательные моменты влияния среды. Это вовсе не говорит о бездействии школы. Зато говорит о том, что нужно делать школе»¹⁴.

Горячность тона А.Мякотиной объясняется усилившимися в конце 20-х годов нападками на правомерность привлечения материала сочинений для знакомства с жизнью детей. Использование детских сочинений для получения знаний об окружающей их жизни объявлялось некоторыми педагогами вредным, потому что сочинения будто бы акцентировали внимание ребят на отрицательных сторонах быта и социальных отношений. В этой борьбе правильную позицию, на наш взгляд, занимали сотрудники опытной станции, которые рассматривали детские сочинения как зеркало, отражающее жизнь детей: бороться надо не с отражением, а с теми фактами, явлениями, которые оказывают на детей отрицательное влияние.

Круг вопросов, которые затрагивали дети в сочинениях, был настолько широк, что все попытки классифицировать сочинения по темам оказывались очень условными. С.Т.Шацкий, например, все сочинения делит на две группы — переживания, чувствования и описание и оценка детьми той среды, в которой они живут. В первой группе сочинений — впечатления детей о природе, во второй — получает отражение социальная среда. Более точным, хотя и не охватывающим всей тематики, является разделение детских сочинений в сборнике, подготовленном учительницей А.Мякотиной. Сборник состоит из разделов:

1. Деревня в детских описаниях.
2. Детская жизнь в ее свободных проявлениях.
3. Школа — организатор социального воспитания.
4. Отношение населения к школе и отношение детей к школе.

Деревенская жизнь накладывала глубокий отпечаток на мышление и речь деревенского ребенка; каждое сочинение — своеобразное отражение традиций, быта, идеалов деревни. Дети много писали о пьянстве, о том, что родители заставляют их пить водку, что в воскресенье в деревне все сплошь пьяны. «У нас очень много развелось самогонщиков. Они зарабатывают всех больше, потому что все любят пить...» «Гонят самогонку потому, что нужда заставляет, а другие — просто привыкли выпить, а покупать очень дорого. А то и сам нагонит и продаст — и все выгоднее. А дрова пилить или колоть, конечно, труднее, чем самогонку гнать. Есть многие попадают: гонишь, гонишь, вот тебе и убыток; все пропадает...» «Только от самогона большой вред, потому что человек пьет, пьет, в конце концов ума решается и умирает»¹⁵. Борьба с пьянством

была исключительно трудным делом, и школа обычно ограничивалась работой с родителями, требуя от них не давать детям самогона, не спаивать их.

В сочинении «Кем бы я хотел быть» отразились мечты деревенских школьников об их будущей профессии, будущей жизни. Сквозь разнообразные детские представления вырисовываются идеалы, навеянные деревенской средой, семьей: «...Нужно работать, потому что сельским хозяйством не проживешь». «Мне хочется в портняжное ремесло поступить... Сперва буду тряпочки сшивать, кроить — и так научусь хорошенько. Подучуся — сперва себе сошью, потом в Москву поеду, там и научусь портняжному ремеслу»¹⁶. Здесь деловая программа жизни: общее мнение деревни — сельским хозяйством не проживешь. Выбор «городской» профессии и мечта всех жителей деревни — уехать в Москву.

Законченный идеал жизни виден в сочинении деревенского мальчика, который мечтает стать сапожником. «А когда выучусь, буду брать много денег, и, может, сделаюсь хозяином: куплю лесу, выстрою дом, куплю молодого жеребеночка и корову и буду жить богато... А Наталье Ильиничне (учительнице) сошью новые башмаки на высоких каблуках»¹⁷. Такие представления о своем будущем в период начала кооперативного движения отражали влияние деревни на сознание детей. Учителя станции пришли к выводу о необходимости усиливать воспитательную работу школы, активнее пропагандировать кооперацию среди крестьян, чтобы подготовить благоприятную почву для восприятия социальных преобразований, накануне которых стояла деревня.

Огромный материал о внешкольной жизни детей был положен в основу воспитательной работы школы. Удивительное разнообразие детских интересов, жадное любопытство ко всему новому, необыкновенному, энергия, предприимчивость, часто выливавшаяся в антисоциальные поступки, видны из этих работ. На улице дети и «шалаш строили, стену лепили из соломы и глины, радио дедали, телефон делали, паровоз устраивали...» Тут же мы встречаем: «собак дразнили, пьяных докоряли, на гумне машинку разбирали, в барабан два яблока засунули, лес жгли; купались, пока не посинели, погреемся, опять в воду — так каждый день». Детские сочинения часто свидетельствовали о неблагополучии в жизни детей. «Вчера вечером мы катались, а ребята нам кататься не давали, ложились на лед и не давали кататься. Мы падали и сильно убивались. Потом один мальчик, Илья Харитонов, стал бить Наташу, а она заплакала. Потом мы ушли домой. Илья сказал: «Я буду бить ребят каждый день»¹⁸.

Для школ Первой опытной станции, которые занимались организацией всей жизни детей, такой сигнал был тревожным. Группа школьников на катке спасовала перед горсткой хулиганов, побоя-

лась вступить за девочку. Значит, упущен какой-то важный момент в воспитании, считают учителя. Возникал вопрос: чем вызвано агрессивное поведение хулиганов? Школа усиливала работу по воспитанию коллективистических качеств детей и устанавливала контроль за местами для игр. Воспитательная работа школ опытной станции оценивалась не количеством галочек, отмечавших проведенные мероприятия, а изменением поведения детей, ростом сотрудничества между ними.

Ценным способом социально-педагогического исследования, примененным в Первой опытной станции, является метод, получивший в современной социологии название метода научно-теоретической конференции. Суть его заключается в том, что все работники активно участвуют в сборе материала и его обработке, а затем, после совместного обсуждения полученных результатов и практических рекомендаций, проверяют их. Один раз в две недели, а в последние годы работы станции один раз в месяц все сотрудники опытной станции собирались на конференции, которые назывались курсы-съезды. Здесь учителя получали общее для всех школ задание, которое должны выполнить до следующего собрания. Материалы, представленные на очередные собрания, горячо обсуждались всеми участниками, отмечавшими их достоинства и недостатки, а также трудности, возникшие при проведении исследований. В результате педагоги получали очередное, построенное с учетом предыдущих результатов исследования задание, которое углубляло знание предмета и позволяло улучшить работу.

Темой исследования коллектива сотрудников Первой опытной станции в 1923 — 1924 годах было изучение семьи, ее влияния на ребенка и времяпрепровождение детей на улице. Именно в этот период было проведено тщательное исследование жизни семей, разработана методика подхода и изучения поведения детей на улице. Вот, например, задание, которое получили педагоги по обследованию семьи и деятельности ребенка на теоретической конференции.

«Задания для школ на 14 февраля 1923 года по программе Шацкого».

Для всех групп:

1. Посетить среднюю по достатку, нормальную по составу семью (обратить внимание на обстановку, деятельность) и описать ее.

2. Описать деятельность ребенка дома. Выявление деятельности должно происходить посредством бесед, сочинений, рисования. Рекомендуется тема для сочинения — описание трудового дня в настоящее время; для рисования — зарисовать все виды труда, ничего не пропустить; для беседы — вопросы: может ли семья обойтись без работы детей? Скучно ли работать ребенку? Утомительно ли?

3. Коллектив школы подготовит доклад об общей работе школы. К докладу должны быть приложены детские рисунки, сочинения и записи бесед с детьми¹⁹.

Типичным примером организации работы по этому методу является борьба с так называемой «стенкой». В 1923 году педагоги Московского отделения Первой опытной станции столкнулись с негативным явлением в жизни детских обществ — «стенкой». Суть «стенки» заключалась в том, что представители разных улиц или же группировок устраивали между собой драки. На теоретических конференциях учителя (в Московском отделении Первой опытной станции к работе, помимо работников станции, были привлечены педагоги нескольких школ Дорогомиловского района) задалась целью изучить и ликвидировать это явление.

Сначала было решено получить объективные материалы о происходящем. Педагоги беседовали с детьми, на материале детских работ и сочинений устанавливали их отношение к «стенке», наблюдали за поведением детей, делали все возможное для получения максимального количества информации.

Второй период работы — обработка, анализ полученного материала. Педагоги установили, что подавляющее большинство детей микрорайона участвовало в «стенке». Причиной ее возникновения было подражание взрослым, которые по праздникам устраивали кулачные бои и шли «стеной» друг на друга. Кроме того, «стенки» удовлетворяли потребности детей в разнообразии движений, стремлении к состязанию, проявлению силы, удальства, ловкости и т.д. Изучение психофизического состояния детей указывало на ненормальный подъем, азарт, экстаз, опьянение, в котором дети находились во время столкновений. Яркие эмоции должны сопровождать любую деятельность детей, но в данном случае детский организм перегружался ими. Дети находились в возбуждении по 4-5 часов, утомлялись, поздно возвращались домой, что вело к хроническому недосыпанию. Медицинское обследование вожаков «стенки» установило слабость их нервной системы и малокровие. Хотя «стенка» приучала к быстрой ориентировке, развивала решительность, храбрость, сообразительность, ее вред для детей был неоспорим. Надо было бороться со «стенкой», и не запретом, а «переключением деятельности детей на нечто равноценное по удовлетворению потребностей организма»²⁰ — утверждали учителя и врачи.

И, наконец, в заключительный период исследования педагоги станции, изучив полученный материал, организовали практическую деятельность, направленную на борьбу со «стенкой». Работа педагогов шла в нескольких направлениях. Основное внимание сосредоточивалось на исключении причин «стенки» и создании благоприятных условий для игровой деятельности детей. Важная ли-

ния работы — организация эмоционально окрашенных клубных и кружковых занятий, общественно полезной деятельности, построенной на знании интересов и нужд учащихся. Другой путь — разъяснительная работа среди детей. Учет вместе с ребятами того времени, которое уходит на «стенку», обращение к инстинкту самосохранения детей. Третье направление — педагогическая пропаганда среди родителей, привлечение к вопросам организации воспитания детей общественных организаций. Только такая, комплексная, работа могла полностью искоренить «стенки».

Помимо практической работы, сотрудники станции трудились и над ее теоретическим обоснованием, установлением общих закономерностей исследуемых явлений. Проанализировав материал, учителя и исследователи пришли к выводу, что эффективность воздействия улицы на детей происходит за счет яркости эмоциональной жизни ребенка. Перед ним открывается широкая сфера деятельности, не скованной мелочной опекой, свобода развития инициативы. Здесь ребенок удовлетворяет свои потребности в независимости от взрослых, в проявлении инициативы, получает разнообразные впечатления. И, пожалуй, нигде лучше, чем на улице, не формируется «чувство локтя», чувство дружбы и взаимопомощи. «Недаром, — писал С.Т.Шацкий, — так называемые «уличные мальчишки» обладают большой практичностью и хорошо ориентируются в сложных условиях окружающей их жизни. Воспитание Эдиссона и Горького вовсе не было плохим»²¹. Но «улица» имеет и много отрицательных моментов. Ребенок перевозбуждается, что часто приводит к истерии; на улице он вплотную сталкивается с антисоциальными и вредными для здоровья привычками (воровство, драки, курение и т.д.).

Позиция педагогов опытной станции по этому вопросу была следующей: школа должна изучать жизнь «улицы» и вмешиваться в нее, используя ее положительные моменты; систематизировать впечатления детей, полученные в неорганизованном детском обществе; воспитывать привычку к труду, настойчивость в работе, умение доводить до конца дело. Конечная задача школы — подчинить «улицу» организованным воздействиям, создать детские коллективы.

Метод научно-теоретической конференции плодотворно повлиял на педагогическую деятельность опытной станции. Разработка и разрешение сложных педагогических вопросов, приобщение всех сотрудников к исследовательской работе вели к серьезному повышению квалификации учителей. Знакомство с жизнью ребенка, анализ факторов влияния на него семьи, детского общества приближали учителя к детям, а полученный фактический материал и его теоретическое обобщение способствовали дальнейшему развитию воспитательной работы.

Другим методом исследования ребенка и социальной действительности был эксперимент. С.Т.Шацкий отлично понимал всю сложность научной организации педагогического эксперимента, зависящего от огромного количества факторов, которые трудно, а подчас невозможно учесть в процессе подготовки и проведения исследования. Анализ уровня развития социальных наук, понимание «невероятной сложности условий» протекания эксперимента заставляют С.Т.Шацкого признать невозможность в 20-х годах строго научного, объективного эксперимента, результаты которого могли бы определяться в количественном выражении³⁴. В Первой опытной станции проводились социально-педагогические эксперименты. В окружающую ребенка или взрослого среду сознательно вносились определенные изменения, а затем наблюдалось их влияние на поведение ребенка или работу школы. Другой формой этих экспериментов являлась организация деятельности школы, строгая фиксация изменений, происшедших под влиянием воспитательной деятельности в окружающей материальной или социальной среде.

В 1922—1926 годах в Первой трудовой школе станции и детском саду проводился эксперимент в области улучшения гигиены ребенка в семье. С этой целью были вычленены четыре момента, важные для здоровья ребенка и относительно легко контролируемые:

1. Личная гигиена ребенка.
2. Режим ребенка в семье.
3. Отдельная постель.
4. Вентиляция квартиры.

Для контроля была взята треть тех семей, дети которых посещали детский сад. Эксперимент проводился в несколько приемов.

На первом этапе эксперимента исследователи и педагоги изучили положение ребенка в семье. «Картина жизни семьи кустика, рабочего, служащего, особенно в районе Марьиной Рощи, открыла перед учителем воочию причины тех огромных трудностей в их собственной школьной работе, которые корнями своими глубоко и прочно лежали в семейной среде,— читаем мы в отчете Первой трудовой школы.— Несмотря на классовые особенности, проявляющиеся в соответствующих группах семей, одна глубокая, общая для всего положения, черта явилась тождественной — это некультурность»²³. Исследования показали неблагоприятные условия жизни детей. При осмотре у 90% детей в белье нашли паразитов. Значительная часть детей систематически не умывалась, редко мылась в бане, за режимом ребенка в семье никто не следил. Питание детей было нерегулярным, а продукты однообразными и малокалорийными. В большинстве семей дети спали вместе с родителями на одной кровати, что отрицательно сказывалось на состоянии здоровья детей и приводило к раннему ознакомлению с сексуальной

жизнью. В подавляющем большинстве обследованных квартир не было форточек, помещения не проветривались и дети дышали захлаженным, спертым воздухом.

На втором этапе эксперимента школа организовала работу, направленную на изменение условий жизни детей в семье. Действенной силой выступают школьники, родители, широкая общественность. Дети применяют полученные на уроках естественнонаучные знания по гигиене и охране здоровья, организуются для совместной деятельности по борьбе с вредными для здоровья условиями быта и привычками. В каждой группе создаются санитарные ячейки, ежедневно проводится смотр чистоты тела, платья и белья детей. Вводится санитарный листок, в котором ежедневно отмечаются аккуратные и неаккуратные дети. Школа пропагандирует режим дня, за выполнением которого был установлен тщательный контроль.

Вначале очень многие родители объясняли болезни детей тяжелыми жилищными условиями, но упорная работа педагогов по внедрению в быт гигиенических способов уборки, систематического проветривания помещений приводила родителей к выводу, что и в трудных условиях можно бороться за здоровье детей. Школа связывается с государственными учреждениями, общественными организациями и вместе с ними начинает работать над повышением культурно-бытового уровня окружающей среды.

Третий этап подведения итогов эксперимента и обработка данных показали положительные перемены, произошедшие в результате работы:

	Соблюдение гигиены ребенка в семье	Режим ребенка в семье	Вентиляция квартиры	Отдельная постель
1922	4%	13%	21%	12%
1926	62%	62%	67%	67%

Как видно из приведенной таблицы, эксперимент дал хорошие результаты²⁴. Работники станции констатировали, что школа достаточно сильна для того, чтобы, объединив вокруг себя усилия населения и общественности, добиться заметного улучшения культурно-бытового положения детей и тем самым создать благоприятные условия для учебно-воспитательного процесса.

Эксперимент такого типа имел свои слабые и сильные стороны. Достоинства проводимого эксперимента заключались в органичном слиянии педагогической теории и практики, в том целостном представлении о результате опыта, которое имеет чрезвычайно важное значение для практической работы школы. Его слабость в невозможности регулировать и контролировать воздействие отдельных факторов на детей, взрослых. В комплексе эти методы

использовались при проведении конкретных социально-педагогических исследований, развернувшихся в Первой опытной станции в 20-х годах.

В опытной станции систематически проводились социально-педагогические исследования. Их необходимость диктовалась потребностью в глубоком знании социальной среды, в которой проходил процесс формирования ребенка, с теми факторами, которые активно влияли на становление личности, действуя подчас вразрез с организованными воспитательными воздействиями. «Изучение среды, изучение педагогического процесса в этой среде, ориентировка в вопросах, как эта среда воспитывает свою молодежь, как ухаживает за маленькими детьми и какие имеет средства, возможности и приемы, мелкособственнический, буржуазный или коллективистический уклад, как воспитывает детей среда рабочего класса — все это нужно знать для того, чтобы нащупать все плюсы и минусы, которые среда допускает в воспитании молодежи, с одной стороны, и в воспитании своих взрослых членов, с другой... Речь идет о таком изучении среды, ее сил и средств, которыми можно воспользоваться и с которыми нужно бороться», — писал С.Т.Шацкий о задачах исследования²⁵.

Социально-педагогические исследования в Первой опытной станции велись в трех направлениях:

1) изучалась экономика и культурно-бытовая среда района обслуживания станции, зависимость воспитательного процесса от экономики и быта среды и т. д.;

2) детальному изучению подверглись экономика, быт, культура, педагогика семьи, различного типа взаимоотношения, которые возникали между членами семьи и влияли на ребенка; жизнь и деятельность ребенка в семье;

3) делались попытки изучения поведения детей в детских обществах и коллективах, изучались духовные интересы детей.

К сожалению, нам удалось обнаружить лишь небольшую часть материалов исследования, но сохранившиеся документы и воспоминания бывших сотрудников станции дают основания говорить о большой ценности проделанной работы.

Социально-экономическими и культурно-бытовыми исследованиями среды занималось в опытной станции специально оборудованное «Экономическое бюро», сотрудниками которого были Л.Н.Скаткин, М.Н.Скаткин и А.А.Никольский. Работа бюро нашла отражение в ряде исследований: «Что дают бюджетные записи крестьянину?»²⁶, выполненная под руководством Л.Н.Скаткина научными сотрудниками М.Н.Скаткиным и А.А.Никольским; «Что может дать изучение крестьянского бюджета?», «Изучение экономической жизни деревни и школа»²⁷, написанные Л.Н.Скаткиным.

Сотрудники «Экономического бюро» совместно с учителями и школьниками начали систематическое исследование района Первой опытной станции. На каждую деревню были заведены карточки или «паспорта», как их называли сотрудники станции, куда по определенной системе заносились полученные материалы. «Паспорта» деревень состояли из разделов:

1. Население деревень.
2. Земля "-
3. Скот "-
4. Экономические группировки хозяйств деревень.

В разделе «Население» записывались сведения о численном составе населения, его распределения по полу и возрасту, неземледельческие заработки населения и прочее. В раздел «Землепользование» вносились материалы о распределении в деревне земли по угодьям, обеспеченность земель, сельскохозяйственной площадью и пашней на одно хозяйство и т. д. В третий раздел входили сведения о наличии скота в деревне из расчета на 100 десятин пашни и на 100 жителей. В четвертом разделе выяснилось расслоение деревни. В качестве признака экономической силы хозяйства бралась степень обеспеченности скотом и пашней.

Надо отметить, что все исследования станции носили сугубо педагогический характер. Из всего многообразия факторов исследователи вычленяли наиболее важные, имеющие значение для воспитательных задач школы. «Когда мы говорим об экономических исследованиях,— писал С.Т.Шацкий,— то это не значит, что мы занимаемся статистическими исследованиями — нет, нашей задачей является рассмотрение всех этих явлений с педагогической точки зрения; мы наблюдаем только за теми педагогическими возможностями, которые влекут за собой все эти условия окружающей жизни»²⁸.

Из «паспорта» деревни Кабицино можно почерпнуть, например, сведения, чрезвычайно ценные для педагогической работы. Значительная часть мужчин этой деревни работала на различных фабриках и их участие в сельскохозяйственных работах носило эпизодический характер. Основное занятие жителей этой деревни — ткачество, подсобное сельское хозяйство. В сельском хозяйстве трудилось много подростков. Два раза в неделю они ходили в школу, где занимались общеобразовательными предметами. По воскресеньям подростки и молодежь, которая работала на соседних фабриках, собирались на вечеринках, где чаще всего напивались допьяна. С горечью исследователь констатировал в «паспорте», что «стремления более культурно проводить досуг у них нет». «Пьянство наблюдается среди всех возрастов и полов,— читаем мы в «паспорте». — По воскресеньям обязательно напиваются почти все мужчины, эта же склонность есть и у женщин, молодежи дерев-

ни»²⁹. Такие материалы давали возможность ориентироваться в окружающей среде и строить педагогическую и общественно-политическую работу с учетом выявленных факторов.

Большой интерес представляет социально-демографическое исследование Л.Н.Скаткина, проведенное в 1928 году и посвященное анализу состава населения Угодско-Заводской волости. В этой работе Л.Н.Скаткин широко использовал материалы, полученные в результате переписи 1926 года. Исследователь изучил данные состава населения по полу и возрасту, формы участия людей в процессе производства и, проанализировав их, сделал ценные выводы, которые могли помочь в организации педагогического процесса.

Взрослых работающих женщин в районе, по данным Л.Н.Скаткина, вдвое больше, чем мужчин. Они несли основную работу по ведению домашнего и сельского хозяйства и были обременены большим количеством детей. Практический вывод исследователя — сосредоточить главное внимание советских, хозяйственных, культурных учреждений на организации помощи женщине-крестьянке, на повышении ее культурного и образовательного уровня.

В возрасте до 10 лет число мальчиков преобладает над девочками, а с 10—14 лет численный перевес склоняется на сторону девочек и с годами он увеличивается — приходил к выводу исследователь. Эти данные не совпадали в целом с данными переписи 1926 года по стране (согласно переписи, количество женщин во все периоды жизни выше количества мужчин, за исключением возраста 13—15 лет, когда с вступлением женщин в период половой зрелости их численное преимущество временно сокращается). Полученные материалы успешно использовались при составлении хозяйственного плана района, в котором необходимо было учитывать количество мужской и женской рабочей силы.

Низкая рождаемость в 1917—1919 годах как результат войны и голода привела к снижению числа детей I и II группы школы первой ступени. Эта «волна», подчеркивал Л.Н.Скаткин, будет катиться дальше, и надо позаботиться о том, чтобы незанятые в эти годы учителя не ушли с педагогического поприща. Надо направить их трудовую деятельность в область работы с молодежью, с подростками, с детьми дошкольного и ясельного возраста.

Цифровые данные говорили о высоком, по сравнению со страной, уровне грамотности населения района (вдвое выше, чем в других областях РСФСР). Исключительно высока была грамотность детей 10—14 лет. На каждые 100 мальчиков приходилось 4 неграмотных, на 100 девочек — 12 неграмотных. Вызывало тревогу падение грамотности после 14 лет, что свидетельствовало о забывании определенной частью молодежи полученных в процессе учебы навыков. «Надо усилить внешкольные занятия с молодежью, — писал Л.Н.Скаткин. — Больше внимания уделять работе с подрост-

ками»³⁰. Это исследование, по существу, стоит на уровне современных конкретных социально-демографических исследований и может служить примером использования результатов изучения социальной среды для работы школы.

Целью социально-педагогического исследования М.Н.Скаткина «Перспективы развития кустарной промышленности и задачи школы»³¹ было изучение влияния экономики района на быт семьи и через него на воспитание ребенка. Исследователь убедительно и логично доказал, что кустарная промышленность в той форме, в какой она существовала в момент изучения, тормозит развитие производственных отношений в деревне и имеет крайне низкую производительность труда. Ткацкие станы в избах создают трудно-переносимый шум, помещение всегда полно пыли, волокон от пряжи; погоня населения за заработком приводит к увеличению рабочего дня, а отсюда возникают трудности в развертывании культурной и общественно-политической работы; использование детей в качестве рабочей силы с раннего возраста наносит непоправимый ущерб их здоровью.

Во втором разделе «Перспективы развития кустарного промысла» предлагаются пути улучшения создавшегося положения: надо организовать общую мастерскую с современными станками и условиями производства. В третьем разделе «Практические задачи на ближайшее время» автор разработал мероприятия, которые следует провести школе вместе с общественными организациями с целью кооперации кустарей. Четвертый раздел «Что делать школе» посвящен общественно полезной работе школы, той организационной и педагогической деятельности, которую должны развернуть педагоги и учащиеся для ликвидации сложившегося тяжелого положения.

Педагоги школы в первую очередь знакомили с полученными результатами общественные организации и вместе с ними организовали работу по коренному переустройству кустарной промышленности на коллективистической основе. Активно влияли они на семью через учащихся, которые несли в жизнь новые идеи. Коллективы школ, имея сведения об эксплуатации детей родителями, боролись с этой тенденцией, добиваясь создания благоприятной обстановки для физического и духовного развития ребенка. Эти и многие другие исследования позволяли руководителям и сотрудникам станции получить истинное представление об экономике, быте, культуре района, их взаимосвязи и том влиянии, которое они оказывают на педагогический процесс.

Социально-педагогические исследования фиксировали внимательное отношение крестьян ко всяким хозяйственным и бытовым новшествам и в то же время их настороженное отношение к коллективизации. «В деревне говорят (не все) о колхозах-коммунах как о возвращении к крестьянскому праву... Ребята, понимая тео-

ретически некоторые вопросы, недоумевают и тогда говорят тоже против коммуны»³², — писал один из учеников станции. Исследователи и педагоги внимательно следили за колебаниями социальных настроений крестьян, за теми сложными процессами, которые происходили в жизни деревни 20-х годов. На основании анализа полученного материала и практической работы станции С.Т.Шацкий пришел к выводу, что всякая педагогическая, хозяйственная, культурная, идеологическая работа лишь тогда будет иметь успех, когда она органически сольется с опытом крестьян, будет построена с учетом их представлений, понятий, традиций и привычек. «Мы впали бы в большую ошибку, — утверждал он, — если бы стали огульно отрицать весь тот опыт, который за многие столетия деревня накопила в своей жизни. В культуре деревни, т. е. во всей сумме ее навыков, технических приемов, обычаев и многочисленных бытовых формах, выработанных длительным процессом приспособления в рамках феодально-крепостнического режима, следует весьма внимательно разобраться, с тем чтобы суметь выявить скрытые и явные тенденции развития и, главное, суметь на них опереться»³³. Именно поэтому он так высоко оценивал социально-педагогические исследования, в которых видел отличное средство изучения конкретной действительности во всей ее сложности и многообразии.

Отлично понимая огромную роль семьи в воспитании ребенка, коллектив станции занимался тщательным и всесторонним ее изучением. Сотрудники станции, изучая семью как важнейшую социальную ячейку общества, пытались вскрыть всю диалектическую сложность процесса воспитания детей. В городском и деревенском отделениях опытной станции были выделены наиболее типичные семьи. Они подвергались тщательному социально-экономическому, бытовому и педагогическому обследованию в течение ряда лет, в результате которого школа намечала программу и методы работы. Эти исследования по трудности и новизне методики были настолько уникальными, что С.Т.Шацкий имел полное основание говорить, что никто еще в мире не пробовал ставить таких задач, и только в Советской России можно было это осуществить³⁴.

Трудности, возникшие у сотрудников Первой опытной станции в связи с необходимостью выделить однотипные семьи, были разрешены в соответствии с марксистскими представлениями исследователей о ее месте в системе общественного производства. Поэтому в основу типологии семей были положены следующие признаки: «Первый и главный признак, — читаем мы в инструкции, — отличающий одну группу семей от других, будет положение семьи в процессе производства или способ добывания средств к существованию. Он определяет: 1) экономическое благосостояние семей; 2) кладет очень сильный отпечаток на материальный быт семьи,

поведение ее членов, идеологию». Дополнительными признаками были: сумма материальных благ, поступающих в распоряжение семьи, и распределение их на нужды семьи³⁵.

В Первой опытной станции изучение семьи проходило по следующим параметрам:

1. Экономика семьи.
2. Быт семьи.
3. Отношения и взаимоотношения в семье, уровень ее культуры.
4. «Педагогика» семьи.

В течение нескольких лет сотрудники станции внимательно исследовали бюджет семьи, количество материальных благ, которые приходится на каждого ее члена. Детальному изучению подвергались доходы (профессия каждого ее члена, занятость работой, общее благосостояние); величина расходов по статьям бюджета: число трудоспособных, больных, наличие прислуги и т. д. Изучению бюджета С.Т.Шацкий придавал исключительно важное значение и даже считал возможным по распределению бюджета семьи оценивать эффективность воздействия школы. «Что может быть критерием для оценки нашей педагогической работы? Таким критерием может быть бюджет крестьян... Бюджет — барометр, который должен показать нам ценность работы»³⁶.

Изучение семейного бюджета было чрезвычайно важно в условиях работы 20-х годов, когда расходы на детей были непропорционально малы, что сказывалось на здоровье и духовном развитии детей. Школы вели упорную борьбу по оказанию материальной помощи семьям, испытывавшим острую нужду, пропагандировали увеличение затрат на воспитание ребенка и равномерное распределение расходов в течение месяца. Но, как подчеркивали сами педагоги, работа над изменением бюджета была очень трудной, а подчас и непосильной для школы. «Социально-экономические условия являются основой, от них зависит как материальная среда, так и быт семьи, а потому работа над бюджетом семьи имеет громадное значение. Однако, эта область с трудом поддается изменениям... Изменение быта — вот та часть, которая легче других поддается влиянию детского сада, и в этом быту... вопросы физического воспитания ребенка в семье — наиболее близкие и понятные матерям»³⁷, — утверждала Л.К.Шлегер.

Изучая жизнь ребенка в тесной связи с экономикой семьи, исследователи особенно внимательно изучали явления, которые, по предварительным наблюдениям, отрицательно влияли на здоровье и гигиенические навыки детей. Такими узловыми пунктами были следующие:

1. Вентиляция помещений.
2. Чистота и порядок в помещениях. Как часто моют пол. Метут сухим или мокрым веником и т. д.

3. Одежда, белье. Употребляется постельное и нижнее белье. Как часто меняется. Как одет ребенок (чисто, грязно, тепло). Сколько смен у ребенка. Обувь.

4. Пища. Регулярность приема пищи во времени. Имеется ли отдельная посуда. Ест ли ребенок перед уходом в школу. Сколько раз в день ребенок ест, получает горячее. Получает ли ребенок и как часто: мясо, рыбу, масло, сливки, молоко, яйца, овощи, фрукты.

Запись бытовой обстановки семьи Лебедевых может дать представление о характере проводимых сотрудниками наблюдений: «Обстановка в семье убогая и все в большом беспорядке. В большой комнате стоит посреди стол, ничем не покрытый, на нем лежат вещи, не имеющие никакого отношения к столовой. В углу комод с зеркалом, на котором тоже разбросаны вещи, еще в комнате сломанная и оборванная кушетка, несколько стульев... В спальне одна большая кровать, на которую днем складывают одежду. Отдельной кровати у ребенка не имеется, он вместе с братом четырнадцати лет спит на каких-то лохмотьях... Встает семья в 8 часов утра, ложится в 11 вечера. Обедают в 7 вечера, когда приходит со службы отец. «Едим по-настоящему один раз в день, а то больше отделяемся чаем», — говорит мать. Моются редко, белья очень мало. Леня ходит в школу очень грязный, одежда рваная»³⁸.

Полученные материалы тщательно изучались, и в результате сотрудники Первой опытной станции получали картину жизни детей в семье и знали те отрицательные моменты, которые мешали детям жить и учиться. Обследование бытовых условий жизни ребенка имело большое практическое значение для целенаправленной работы коллектива станции, оно наглядно демонстрировало прямую зависимость между отрицательными явлениями того окружения и той обстановки, в которой находится ребенок, и успеваемостью.

Наиболее глубоко и последовательно работа по изучению семьи велась работниками центрального детского сада, деятельность которого в этом направлении С.Т.Шацкий считал образцовой. Коллектив сада под руководством Л.К.Шлегера провел несколько социально-педагогических исследований. Особый интерес представляет всестороннее исследование жизни детей в семьях, проведенное группой работников сада в первой половине 20-х годов. Под контроль были взяты две группы семей по классово-профессиональному признаку — семьи интеллигенции и рабочих — и по определенным параметрам довольно четко было прослежено общее и различное в положении детей этих групп.

Первое, что подверглось анализу, — качество и режим питания детей в семьях. Это был чрезвычайно важный вопрос для тех лет, когда в стране возникали серьезные трудности с продовольствием. Грамотный, квалифицированный подход к изучаемым явлениям

отмечает это исследование. Видно, что исследователи были хорошо подготовлены и умели из огромного материала вычленять и подвергать анализу наиболее типичные и характерные факты. Исследователи в начале работы зафиксировали исходные понятия — плохое, среднее, хорошее питание. В группу питания «хорошее» они отнесли семьи, где дети получают мясо, жиры животные, молоко, белый хлеб, сладкое. В группу питания «плохое» семьи, где основной едой детей был картофель, постное масло и ржаной хлеб. В группу питания «среднее» семьи, в которых дети периодически получали мясо, масло и прочее.

Оказалось, что в семьях интеллигентов дети питались намного лучше, чем в семьях рабочих. Здесь не было детей, которые получали плохое питание, а 83% детей питались хорошо. Изучение режима питания выявило еще более разительные контрасты. Если в семьях интеллигентов 5/6 детей питалось регулярно, в соответствии с режимом, то в семьях рабочих подавляющее большинство детей не соблюдало режима. Зачастую ужин ребенка состоял из куска хлеба с сахаром, который он проглатывал в промежутке между играми во дворе.

Сопоставление бюджетов семей рабочих и интеллигенции показало, что в сумме средний заработок рабочей семьи выше, но при распределении бюджета на каждого «едока» в семьях рабочих приходилось меньше денег, так как их семьи были многочисленнее. Кроме того, в семьях интеллигенции хорошее питание обеспечивалось за счет ограничения в питании взрослых.

Изучение времени сна детей показало, что у рабочих и интеллигенции дети спят меньше положенной нормы, приблизительно на 1—2 часа. Большая разница проявилась в показателях условий сна детей рабочих и интеллигенции. 91% детей рабочих спали со взрослыми, часто на лохмотьях. Все дети интеллигенции спали в отдельной, чистой постели.

Внимательно изучалась гигиена детей. При проверке белья детей оказалось, что у 50% детей рабочих имеются вши и блохи, половина детей по утрам не умывается. У детей интеллигентов вшей не было, по утрам дети умывались. Общий вывод исследователей: дети в рабочих семьях живут в плохих условиях, что приводит к частым болезням и высокой смертности³⁹. Эти данные подтверждались медицинскими специалистами.

Особым разделом изучения сотрудниками Первой опытной станции являлась «педагогика» семьи, т. е. формы и методы воздействия семьи на ребенка. Исследование велось в двух направлениях. С одной стороны, изучалось отношение семьи к ребенку и к вопросам воспитания, отношение к трудовой, умственной, эстетической, общественной, игровой деятельности ребенка, кроме того, изучались средства воздействия на ребенка. Отношение родителей

к вопросам воспитания определяли по довольно неточным индикаторам, таким, как обращение родителей за педагогическим советом, посещение школьных собраний. Вряд ли эти показатели могли дать объективную картину заботы родителей о ребенке.

Изучение мер воздействия семьи на ребенка показало, что они зависят от многих причин, и в первую очередь от ее культурного уровня. Приводимые ниже результаты исследования сотрудников детского сада иллюстрируют это положение. В семьях интеллигентов наказания отсутствуют, нормой воздействия являются ласка, убеждение словом. Общий тон обращения с детьми внимательный, ласковый (за редким исключением). Однако требования отца и матери к ребенку часто различны, что сказывается на воспитании отрицательно. В рабочих семьях практикуются телесные наказания: детей бьют ремнем, плеткой, веревкой, палкой, полотенцем, дерут за уши, дают подзатыльники и т. д. Бьют в минуты раздражения.

Выдержки из записей сотрудников опытной станции: «отец бьет ремнем», «мать бьет по любому поводу, причем довольно жестоко — и руками, и ногами по всем частям тела, дерет за уши; мать в минуты раздражения бьет ногами, бьет по лицу». Другие наказания в этой среде применяются реже (ставят в угол, ставят на колени). Значительная часть родителей считает, что наказания имеют большое воспитательное значение, что только так можно добиться от ребенка послушания. Аргументируют свое мнение словами: «таким образом нас самих воспитали» или «все мы битые росли».

Исследование показало, что в семьях на детей кричат, употребляют грубую брань. Кричат не только родители, но и старшие сестры, братья, жильцы. Несмотря на то, что бьют ребенка во всех рабочих семьях, у трети семей общий тон по отношению к ребенку ласковый.

Эти социально-педагогические исследования отражают картину повседневной жизни детей. Социализируясь, впитывая в себя впечатления окружающей жизни, дети начинают вести себя так же, как и взрослые. Глубокой гуманностью, действенным сочувствием пропитаны исследования сотрудников опытной станции, которые искали пути к самому, пожалуй, трудному делу — воспитанию здоровых, честных, трудолюбивых людей, которые должны жить более содержательной и интересной жизнью, чем их отцы и матери. Изучение деятельности и отношений детей в детских обществах, формирование моральных качеств рассматривалось сотрудниками станции как первостепенная проблема. К сожалению, большая часть материалов, в том числе исследование кружка учителей под руководством М.Н.Скаткина группы «перваков», исследовательская работа врачей О.В.Флерова и Л.С.Гешелиной утеряны, и мы не имеем возможности их изучить.

Характеризуя творчество С.Т.Шацкого, заместитель наркома просвещения М.С.Эпштейн отметил главную черту педагогической деятельности этого выдающегося педагога — сочетание глубочайших задач с простотой их осуществления, которое базировалось на внимательном изучении личности ребенка⁴⁰. Именно глубокий анализ деятельности ребенка в тесной связи с жизнью, окружающей средой делали исследовательскую работу станции действенной и эффективной.

Изучение ребенка в Первой опытной станции шло в плане педагогическом и педологическом. Педологи изучали физическое развитие ребенка, используя для этого антропометрические измерения, круг представлений ребенка изучался тестами Бинэ-Симона и т. д. Так как Наркомпрос ограничил средства, отпускаемые Первой опытной станции на исследовательскую работу, то педологическим изучением ребенка занимались всего два врача-педолога. Небольшое число сохранившихся материалов педологических исследований Первой опытной станции ничем не отличаются от типичных исследований педологов 20-х годов. С.Т.Шацкий видел трудности педологических исследований в игнорировании социальных факторов. Это было крупным методологическим просчетом педологов. Обращаясь к студентам Первой опытной станции, он говорил: «Когда вы изучаете педологию, вы берете ребенка таким, как он есть, ребенка как такового, но вы не изучаете окружающей жизни, которая оказывает на него чрезвычайно сильное влияние, то есть вы не изучаете самых корней. Возьмем для примера тестирование. Если я дам ребенку известную работу, буду испытывать скорость реакции ребенка, буду испытывать всевозможные его свойства, то увижу, что они очень изменчивы. Так, например, если ребенка тяжело наказали, то это не пройдет бесследно для работы его в школе; если же он придет на занятия спокойный, то и реакции его будут совсем другими; если ребенок плохо спал ночью, если он голодал или у него были другие какие-нибудь переживания,— все это при правильной оценке должно быть нами принято во внимание, и тогда мы получим возможность поправлять грубейшие ошибки по отношению к данному ребенку»⁴¹.

Кроме педологических, в опытной станции проводились педагогические исследования общественного мнения, интересов детей. Крупным исследованием можно считать проведенное под руководством директора педтехникума Первой опытной станции К.Бендрикова изучение мировоззрения учащихся района Марьино Роща. Исследование проводилось в 1930 году среди детей 10—13 лет. Анкеты были предложены 394 учащимся III группы и 350 учащимся IV группы школы первой ступени. Проблема формулировалась так: выяснить взгляды детей в области политики, религии, интернационализма. Для этого детям был предложен ряд вопросов,

ответы на которые должны были помочь выявить их мировоззрение⁴². Уже сама постановка сложнейшего вопроса — изучение мировоззрения детей — указывала на необходимость большой предварительной теоретической работы и выработки определенной точки зрения на эту проблему. Анализ материала исследования показывает, что такая работа была проведена неудовлетворительно.

Вопросы анкеты, составление которых является одним из важнейших моментов исследования, были нечеткими. Беспорядочность, отсутствие связи между вопросами, а иногда и просто их бессмысленность с самого начала обрекали исследование на неудачу. Вопрос «Нужно ли верить в бога и почему?» должен был выявить религиозное мировоззрение детей. Пытаясь выяснить политические взгляды, исследователи нечетко поставили вопрос: «Что будет при социализме?» Подобные вопросы сбивали с толку спрашиваемого и обесценивали результаты исследования.

Ответы детей обрабатывались очень примитивно. Из 394 человек, отвечавших на вопрос: «Что тебе нравится в пионерах?», 305 ответили, что им пионеры нравятся, 72 ответили отрицательно, 17 уклончиво. Дальше идет перечисление причин, почему пионеры понравились или не понравились. Огромный эмпирический материал, охватывающий зачастую факты второстепенной важности, перегружает исследование, лишая его какой-либо системы. В лучшем случае исследование К.Бендрикова представляет собой систематизацию мнений, но отнюдь не отражает мировоззрения детей. Скидок на время быть не могло, так как к концу 20-х годов методы анкетирования были уже достаточно хорошо разработаны. Влияние пола ребенка, социального положения его родителей и уровня материального благосостояния семьи на ответы ребенка не исследовалось, хотя С.Т.Шацкий в своих выступлениях указывал на необходимость учета этих факторов. Это исследование, пожалуй, можно назвать самым удачным из всех проведенных в Первой опытной станции.

Большую работу проводили учителя опытной станции по изучению читательских интересов детей и взрослых. В 1924/25 гг. в Калужском отделении станции было собрано от детей 8—12 лет более 700 отзывов на прочитанные книги. Материал собирали при помощи анкет со следующими вопросами: «Какие из прочитанных книг мне больше всего понравились и почему?», «Какие книги и про что я хотел бы еще прочитать?»⁴³ Дополнительными материалами служили письменные отзывы о прочитанных книгах, запись отзывов во время бесед и т. д. В результате обработки материала педагоги получили систематизированные оценки детей, отражающих их отношение к прочитанным книгам. Материалы обследования показали, что ученики I—II групп обращают внимание на обложку книги, иллюстрации. На первое место дети ставят дина-

мику развития сюжета, затем отмечают форму изложения, вызываемое книгой настроение. В III—IV группах дети не обращали внимания на обложку и иллюстрации, а оценивали книгу по ее теме и идее.

Что касается читательских интересов старших возрастных групп, педагоги систематически изучали их по формулярам, с помощью бесед и анкетирования. Сотрудники пытались выяснить влияние на читателей общественного мнения окружающих, личные склонности и интересы, отношение к чтению мужчин и женщин. «Больше всего любят читать жители села «романы» о любви. Мужчины спрашивают романы громко. Но бывают иногда и такие случаи, что любители «романов» спрашивают при товарищах книги по сельскому хозяйству, а когда все уходит, меняют ее на такую, где хочет найти жертву от любви. Девушки слова «роман», «любовь» произносят застенчиво, спрашивают шепотом: «мне про любовь хочца книжку». Одна женщина 35 лет, случайно попав в библиотеку, тоже спросила «роман», но спросила как бы извиняясь: «Я все больше романы читаю не по своему уму-разуму. Романы больше для деверя, а я читаю»⁴⁴. К сожалению, ценные и очень живые наблюдения за поведением и интересами читателей не систематизировались и не подвергались глубокому анализу.

Социально-педагогические исследования, проведенные сотрудниками Первой опытной станции в 20-х годах, предоставили интереснейший материал о самых разнообразных сторонах социальной среды, о социально-экономических и культурно-бытовых факторах, влияющих на процесс воспитания детей. Они способствовали лучшей организации учебно-воспитательного процесса в школах Первой опытной станции, что благоприятно сказалось на качестве подготовки учащихся к жизни и труду.

КОНЕЦ ПЕРВОЙ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ

В 1928 году никто, а тем более сам С.Т.Шацкий, не мог предположить, что через четыре года, в 1932 году, станцию уничтожат. Работа коллектива станции оценивалась как выдающееся достижение советской школы и педагогики. Станция выступала, по словам А.С.Бубнова, ледоколом, пробивающим фарватер трудовой школы. Рожденное Октябрем общество с гордостью демонстрировало перед всем миром уникальную воспитательную систему, ее детище. Когда члену Политбюро Н.И.Бухарину надо было привести образец педагогической работы, сослаться на лучшее из того, что есть в стране — он обратился к опыту С.Т.Шацкого. Ученый-педагог персонифицировал линию развития школы, которая готовила будущего

кооператора, строилась в соответствии с запросами жизни, формировала человека «высокой культуры и с мозолями на руках». Ссылаясь на опыт ученого, Н.И.Бухарин защищал развиваемую им идею кооперативного развития сельского хозяйства, создания экономической системы, опирающейся на «рыночные» законы хозяйствования, требующей «крепко стоящего на ногах, грамотного, образованного, инициативного работника». Такого человека, подчеркивал Н.И.Бухарин, необходимо формировать в школе, которая должна учить рационально работать, добиваться высоких урожаев за счет интенсификации труда, стремиться внедрять в хозяйство все новое и передовое, достигнутое в мире. Нам необходимо далее из всех сил учить широкие народные массы рационализации хозяйства и умению правильно считать. Это годится не только для рабочего класса, но и для крестьянства. Тов. Шацкий провел, например, обследование целого ряда крестьянских дворов и пришел к совершенно неоспоримому выводу, что, несмотря на низкий уровень бюджета, можно было бы — даже в рамках этого бюджета — достигнуть много большего производственного эффекта. Приводились примеры данных обследований крестьянских дворов и соответствующих расчетов, которые через школьников розданы крестьянам и произвели сильное впечатление. Эти расчеты наглядно показывают, что даже «в рамках обычных бюджетов крестьянское хозяйство может прыгнуть на ряд ступенек выше»¹.

Уже через год подход Н.И.Бухарина будет осужден, а сам он на 17-м съезде партии покается и отречется от него, и каждый, кто имел хоть какое-нибудь отношение к этому человеку, будет репрессирован. С.Т.Шацкому не забудут восторженный отзыв Н.И.Бухарина, и клеймо «правый» крепко пристанет к нему, сделает политически уязвимым.

В 1928 году он был по-прежнему связан с Петровско-Разумовской академией, которую окончил двадцать лет назад. Здесь жил отец В.Н.Шацкой, профессор химии Н.Я.Демьянов, друзья, которые с давних времен собирались вместе, спорили и обсуждали проблемы экономики, политики, культуры. Эта традиция сборов в «среды» и «пятницы» сохранилась с дореволюционных времен и постоянно поддерживалась. Раньше собирались у профессора А.А.Фортунатова, дети которого работали вместе с С.Т.Шацким, а после смерти ученого в 1924 году встречались поочередно на квартире у кого-нибудь из преподавателей. «Петровцы» были известны своим свободомыслием. В 1905 году Петровско-Разумовская академия была одним из очагов восстания. Студенты, чаще всего выходцы из провинции, разночинцы, прекратили занятия. В общественном сознании того времени студент академии представлялся независимым и самостоятельным, агрессивным, с суковатой палкой, защищающим свою «альма матер» от полиции и черносоч-

тенцев. В революцию 1905 года студенты организовали боевую дружину. В 1915 году они не пустили на территорию академии толпу погромщиков, добивавшихся, чтобы им выдали профессоров с немецкими фамилиями. Близок к С.Т.Шацкому был блестящий, поразительно одаренный профессор А.С.Чаянов. Экономист, агроном, писатель, публицист, он был интересен Шацкому своей внутренней свободой, раскованностью, артистизмом. У А.С.Чаянова Шацкий получал новые гибридные сорта картофеля, турнепса, цветов, культивировавшиеся в Первой опытной станции. Ученикам старших групп С.Т.Шацкий рекомендовал читать книги ученого.

В начале 30-х годов все профессора и студенты Петровско-Разумовской академии, высказывавшие свое мнение, не совпадающее с общепринятым, были репрессированы. Начался процесс по делу «Крестьянской партии»—«идеологов кулачества», якобы ставивших целью попытку контрреволюционного переворота и уничтожения Советской власти. Члены этой «партии», выдающиеся русские ученые, были приговорены к разным годам заключения, а спустя некоторое время расстреляны. Шацкий с болью воспринял аресты и процесс над людьми, которых знал долгие годы. Захватило сердце, когда в «Правде» он увидел фамилию А.С.Чаянова не в привычном контексте научного сообщения, а обвиняемым в политическом преступлении. А.С.Чаянов, писали в газетах, вредитель, враг народа, двурушник, агент империалистической разведки, правый, идеолог кулачества. Статья в «Правде» заканчивалась призывом бдительно следить за происками враждебных элементов, раскрывать их происки. «Мы ответим на гнусное вредительство Чаянова, Громана, Рубина и других еще большим сплочением вокруг генеральной линии партии, еще большей непримиримостью в борьбе с попытками агентуры классового врага, правых и левых оппортунистов, свернуть партию с ленинского пути»².

Ударом для С.Т.Шацкого был уход А.В.Луначарского с поста наркома просвещения РСФСР. Их отношения отнюдь не всегда были равными. В 1920 году А.В.Луначарский назвал С.Т.Шацкого «фермерским» педагогом и использовал слово «шацкизм» для обозначения направления, ищущего альтернативные пути школе индустриального труда. Позднее, в период НЭПа, Луначарский признал ошибочность своей позиции, и с тех пор трогательно, заботливо относился к ученому, ценя его талант, опыт, самоотверженность. «Перепечатывая настоящую мою статью о двух трудовых школах, я склонен был подчеркнуть более, чем подчеркивал раньше, большую полезность для России как переходной формы с той пионерской, той фермерской школы, которой, как указано в статье, одним из сознательных или бессознательных сторонников является блестящий педагог Шацкий. Повторяю, больше, чем раньше, подчеркиваю я теперь относительную полезность этой школы»³.

Все понимали, что перемещение А.В.Луначарского на дипломатическую работу неслучайно. Этому предшествовали «чистка» Наркомпроса, оскорбительные выпады и открытое недоверие наркому просвещения. А.В.Луначарского обвинили в покровительстве интеллигентам, вменили в вину недооценку усиливавшейся классовой борьбы, преувеличение роли общечеловеческого начала в ущерб классовому, оторванность от реалий жизни, копирование буржуазного опыта обучения и воспитания и т.д. Особо опасными были упреки в ошибочной кадровой политике. Создавалось мнение, что А.В.Луначарский окружил себя классово враждебными элементами, далекими от нужд пролетариата и беднейшего крестьянства. Нарком опирался в своей работе на людей прежде всего талантливых, одаренных, любящих свое дело. А от него требовали дать дорогу мало и плохо образованным людям. Отказ А.В.Луначарского пойти на уступки вызвал конфликт. В журнале «Коммунистическая революция» за 1930 год (№12, с. 7) в передовой статье констатировалось: «Внимание партийных организаций к делу народного просвещения совершенно недостаточно, подбор, выдвижение и подготовка кадров народного образования не обеспечивает выполнения задач партии в области культурного строительства». Резкой критике подверглась редакционная статья А.В.Луначарского, открывавшая фундаментальную трехтомную «Педагогическую энциклопедию» 1927 года издания. Под сомнение были поставлены развиваемые им теоретические основоположения советской педагогики: «Статья А.Луначарского «Социологические предпосылки советской педагогики», руководящая статья энциклопедии, сильно страдает от «социологизации», от известного заигрывания с буржуазной демократией. Автор стал на оборонительную позицию, защищая нашу школу, эту «единую школу с равными правами для равно одаренных детей» от упреков в классовости, а также от абсолютного отсутствия учета «сущего», подмены его «должным». Попросту говоря, в ней говорится много прекрасных общих положений, имеющих, к сожалению, не только лишь отдаленное отношение к нашей действительности, как она есть, но не дающей даже намека на пути, по которым можно достичь возвышенных идеалов»⁴. Журнал был органом ЦК партии, и все понимали, что столь резкая негативная оценка идей А.В.Луначарского была санкционирована сверху.

Когда обеспокоенный за судьбу своего детища — станции — С.Т.Шацкий обратился к новому наркому просвещения А.С.Бубнову, тот успокоил его. Станция — ледокол системы советского народного образования, сказал ему нарком, она останется. Об этом С.Т.Шацкий рассказал своим товарищам по работе, у которых ситуация с назначением нового наркома вызвала тревогу. «Отсюда можно сделать тот вывод, что Наркомпрос, его новое правление, так же как и старое, считают идею опытной станции, этого боль-

шого учреждения, обнимающего собой всевозможные виды культурной работы и занимающегося изучением условий, при которых эта работа может быть поставлена, чрезвычайно революционной и ценной. Конечно, все это, вместе взятое, накладывает на работников опытной станции большую ответственность, потому что быть «педагогическим ледоколом» в нашей стране с ее колоссальным темпом развития — это значит работать с невероятным напряжением, это значит, что надо строить чрезвычайно крепкую, единую организацию, нужно прокладывать новые пути, нужно заглядывать вперед, а следовательно, нужно развивать умение узнавать те нужды, которые необходимо удовлетворить. Все это я говорю, потому что эти соображения должны стоять перед нами как отправная точка, исходя из которой мы могли бы оценить нашу работу»⁵.

Но начиналось новое время. Сформированный в атмосфере свободы творчества, уважения к личности, ученый с тревогой отмечал усиливающуюся бюрократизацию управления народным образованием, стремление внедрить командные формы управления. Его угнетали централизм, формализм, укрепляющаяся власть чиновника-инспектора. «Шацкий также отрицательно относился к попытке построить хорошую школу административными методами,— вспоминал П.П.Блонский.— Я помню не раз, как при рассуждениях какого-нибудь наркомпросовского администратора, он иронически переглядывался с Крупской или со мной. В таких случаях он, где мог, был очень резок к инспекторам, инструкторам и т.п., к грубому начальствованию над учителем, скорее мешающему работать, чем помогающему, Шацкий сохранил глубокую нелюбовь до конца. Эта нечисть то и дело пробовала травить Шацкого»⁶.

Н.К.Крупская всегда высоко ценила С.Т.Шацкого и считала Первую опытную станцию замечательным учреждением, ее опыт неоценимым в деле создания Единой трудовой школы. Она выступала в защиту Шацкого, ограждая ученого от издевательств, несправедливых нападок за «толстовство», аполитичность, интеллигентность, что в те времена звучало угрожающе. Но влияние Н.К.Крупской в конце 20-х годов было уже не таким, как раньше. Клеймо оппозиционера примеривалось и к ней, ибо были известны ее заявления, направленные против проводимой Сталиным политики. Она еще могла протестовать, но уже многие из ее окружения оказались репрессированными. До самой кончины С.Т.Шацкого Н.К.Крупская будет публично защищать ученого от обвинений. Впоследствии она будет обороняться от нелепого обвинения, в частности, от того, что поощряла работу С.Т.Шацкого. «Вчера т. Панфилов набросился на меня за то, я де примиренка... что я, ковыряя в носу, равнодушно смотрела на то, что делается, т.е. что мне все равно, будет ли наше поколение воспитываться по старинке. Ну я не нахожу нужным оправдываться, как не нахожу нужным оправ-

дываться в том, что я не понимаю значения школы, плохо отношусь к учителю. Я должна сказать, что в борьбе против старой школы я блокировалась и с Блонским, и с Шацким и с Шульгиным. Боролась ли я против левых загибов? Боролась. Только у каждого есть своя манера. Есть такая манера — не бороться, когда левый загиб зарождается, зато бить, когда человек сражен и лежит на земле. Я предпочитаю бороться тогда, когда это может изменить дело, предупредить ошибки»⁷.

Наступили годы, когда то, чем раньше ученые гордились — международным признанием, — пришлось скрывать. Признание на Западе грозило отвержением в стране. Восторженное описание достижений С.Т.Шацкого в опубликованной Д.Дьюи книге о народном образовании Советской России после посещения им станции становится опасностью, ибо «враг, представитель буржуазии, даром не похвалит». Доморощенный педагогический опыт начинает выдаваться за величайшее достижение без сравнения с созданным в мире. Советская педагогическая наука и школа остаются за «железным занавесом». В 30-е годы перестают переводиться и цитироваться работы зарубежных ученых, начинается заигрывание с учителем, лезть в его адрес, противопоставление ученого практику, культивирование утилитаризма, эмпиризма. «Советский учитель», «советский ученик» представлялись самыми лучшими в мире. Начиналось время торжества сталинизма, где Шацкому, коллективу его сотрудников, идеям станции не было места. Их сбрасывали как ненужный балласт, от них отрекались. А Шацкий, стремясь к созданию нового, оригинального, никак не мог понять, что его идеи не нужны, и по-прежнему брался за работу, стремясь выполнить ее на совесть.

В 1929 году по предложению Н.К.Крупской он создает новые школьные программы. Эту тяжелую и ответственную работу ученый проводит в первой опытной станции с помощью небольшой группы преданных ему друзей. С.Т.Шацкий стремится организовать учебную и воспитательную работу с учетом условий среды. Необходимо, писал он в обосновании программы, хорошо знать окружающую действительность, чтобы использовать все ценное в ней. Важно растить детей коллективистами, внимательными к делам и заботам окружающих людей. Применяя свой традиционный метод тщательной фиксации общественного мнения, С.Т.Шацкий обнаружил резко изменившееся отношение крестьян к работе станции. Чтобы организовать политехническое обучение, учителя спрашивали детей, у кого в семье швейная машинка, жатки, сенокосилки. В потрясенной коллективизацией деревне все вызывало подозрение. Дети приходили в школу встревоженные, агрессивные, им было не до учебы. В 1930 году вышли в свет «Программы начальной школы (сельский вариант)» под редакцией С.Т.Шацкого.

Радикалам они не понравились, потому что, по их мнению, программы оказались слишком традиционными, школа не превращалась в колхоз, что они считали необходимым сделать. Консерваторы утверждали, что в программе недооценивается роль знаний, умений и навыков, недостаточно системно изложен материал. Разгром программ поручено было произвести бригаде рабочих завода им. Лепсе, которым классовый инстинкт заменял компетентность. Рабочие камня на камне не оставили от программ, обвинив Шацкого в полном непонимании задач смычки города и деревни, руководящей роли рабочего класса, который дает крестьянам орудия производства для создания невиданной ранее изобильной жизни. Интеллигент Шацкий, утверждали они, будучи не в состоянии понять текущий момент, создал «чудовищные», не отвечающие задачам переходного времени от капитализма к социализму учебные программы. В них плохо отражена политика партии в деревне, недостаточно внимания уделено вовлечению в колхоз крестьян.

С.Т.Шацкий болезненно пережил этот удар. Ученый чувствовал бессмысленность происходящего, абсурдность требований к программам. Н.К.Крупской приходится вступить за него, чтобы своим авторитетом поддержать ученого, снять все время нагнетавшуюся подозрительность к нелояльности ученого. С.Т.Шацкий, писала Крупская, работник исключительно ценный, он делает все возможное в условиях введения обязательного всеобщего образования, чтобы обеспечить школу программами, и никаких «вражеских» мыслей и замыслов, мешающих строительству советской школы, у него нет и быть не может. Работая на пределе возможностей, в ущерб здоровью, Шацкий решил поставленную перед ним задачу, и всякие подозрения в его адрес беспочвенны. Н.К.Крупская брала на себя роль эксперта Шацкого и своим авторитетом подтверждала его ценность. «Вводился всеобуч. Это означало, что потребуются громадные кадры новых учителей, которые нуждаются в более детальных указаниях. Программы надо было строить так, чтобы они содержали уже в самом построении методические указания. Это потребовало громадной работы. Эта работа Шацким в течение месяца была проделана с громадным напряжением. Я следила за этой работой. Эта работа в полном смысле слова была ударной. Надо было дать по существу две программы. Сельская была подготовлена в первую очередь. Мы получили из Главсоцвоса городской вариант. Что он представляет собою? Давалась одна программа для всех четырех групп, пропадали всякий учет детских сил, выпадала сама учеба, все сводилось к митингованию. Надо было писать программы заново. Это было сделано с громадным напряжением»⁸.

Перед читателем последняя попытка сохранить изложенную в программах направленность развития школы 20-х годов. Педаго-

гическая мысль еще бьется над разрешением воспитательных проблем, рождаются новые варианты школьных программ, поиск еще идет. Оставался год до 5 сентября 1931 года, когда опыт школы 20-х годов будет перечеркнут, и память о нем станет настойчиво стираться из сознания современников. Начало 30-х годов было отмечено П.П.Блонским в качестве «конца времени Н.К.Крупской», когда прекратились дискуссии, прервались связи с заграницей и на смену пришли диктат и единоначалие, и Шацкий стал одиозной фигурой для нового курса.

Как член партии С.Т.Шацкий принимал участие в коллективизации. В его записной книжке, в выступлениях и статьях конца 20-х годов термины «кулак», «середняк», «бедняк», «колхозное собрание» вытесняют педагогическую терминологию. В этот период он занимается абсолютно всем. В связи с невыполнением плана заготовок яиц его командируют в Ростовскую область. В Калужской области С.Т.Шацкий принимает участие в собраниях, агитирует крестьян вступать в колхозы. Он мечется между Москвой, куда его вызывают как члена Коллегии Наркомпроса и члена президиума научно-педагогической секции ГУСа, и центром Первой опытной станции, находившимся в Калужской области.

«Проводник влияния партии на полупролетарские и непролетарские слои населения» — учитель рассматривался как ударная сила перестройки сознания крестьянских масс, которая проводилась через детей. Учитель должен был создать у школьников представление о блестящих перспективах колхозного строя. Школьнику необходимо было уговорить родителей вступить в колхоз. Дети писали в школе диктанты: «Родители, дружно вступайте в колхоз и стройте социализм». Учителя получали в деревне пайки, что значительно выделяло и отделяло их от остальных в голодные годы. Газеты и журналы активно формировали образ советского учителя, включенного в борьбу за новый быт в деревне. «Наш народный учитель должен быть агентом нового мира среди крестьянского моря, он должен уничтожить крестьянское невежество, он должен убить безграмотность, он должен соединить город с деревней. Коротко, он должен стать одним из самых крупных строителей социализма... И тогда грядущие поколения скажут, что наш народный учитель совершил один из самых величайших подвигов в жизни человечества»⁹.

Но как «строить» социализм в деревне, когда мечтают люди и каждого подозревают, что он кулак или, если он заступается за соседа, то подкулачник. Когда сверху потоком идут противоречивые указания об обобществлении крестьянского хозяйства, а крестьяне режут скот. Валентина Николаевна Шацкая, человек справедливый и здравомыслящий, спрашивает С.Т.Шацкого в письме: «Станислав! Положение в районе совершенно никуда негодное. В Кривском

выписалось 45 хозяйств, в Белкино — 20. Там уже прошло землеустройство, как ты знаешь, и теперь волнение. В Белоусовской ячейке, в Угодском заводе — полная растерянность; послали в округом, и никто ничего не знает... Я считаю, поскольку ты член правительства и должен отвечать за вверенный тебе район, необходимо тебе пойти самому в ЦК и взять точные установки по следующим вопросам.

1. Как понять устав от 6/II, где говорится об обобществлении скота рабочего и продуктивного и чем вызвана статья от 22/II об обобществлении скота (обобществляется только товарный скот).

2. В уставе говорится об обобществлении усадебной земли, сейчас тенденция оставить усадьбы за отдельными хозяйствами. Как поступать?

3. Осуществляя политику уничтожения кулака как класса, правильно ли изъять из колхоза середняка, ведущего антиколхозную политику? ... По всему району наблюдается следующее. Ходят нищие — обходят дома с агитацией выписаться из колхоза. Приезжают рабочие с производства из Москвы с разъяснениями о том, что если добровольно — то выписывайтесь. Появляются отдельные личности под видом бригадиров, которые разоблачают действия бригад... Руководства нет и ответственность никто брать не хочет»...¹⁰

Коллективизация была для Валентины Николаевны не абстрактно теоретической проблемой. Она принимала непосредственное участие в создании колхозов, выступала на собраниях и митингах. Однажды после очередного бурного и отчаянного собрания ей задали вопрос, не боится ли она одна, без сопровождения, возвращаться в колонию? Не думает ли, что с ней может что-нибудь приключиться? Она понимала, о чем спрашивают: недавно в Угодско-Заводском селе зверски убили библиотекаря, чуть не убили сотрудника станции Кованова, благо дверь и замки дома, куда ему удалось спрятаться от рассвирепевшей толпы женщин, оказались прочными. Вскоре был подожжен дом, в котором жили Шацкие. Сгорели рукописи, материалы, имущество. Все понимали неслучайность происшедшего, но искать виновников в чрезвычайных обстоятельствах жизни того времени не стали. Возвращаясь после очередной кампании по вовлечению крестьян в колхоз, Шацкий, измученный и вымотанный, записывал: «Я только что вернулся с поля битвы в деревне, вроде как из окопов».

С.Т.Шацкий принял активное участие в реализации постановления ЦК партии о всеобщем обязательном начальном образовании. Как истинный интеллигент, страстно желавший видеть народ образованным, он был рад решению этой «вечной» проблемы, которая сдерживала развитие производительных сил страны. По планам, обязательное начальное образование первоначально предпо-

лагалось ввести в 1937 году, когда будет создана достаточная материальная база школы, подготовлены кадры педагогов, разработаны и теоретически обоснованы новые учебные планы и программы для разных регионов страны. Однако форсирование темпов строительства социализма поломало все сроки. Было принято решение ввести обязательное начальное обучение детей немедленно. За год, с 1929 по 1930, число детей в школах увеличилось с 11,5 до 14 миллионов. Понадобилось свыше 100 тысяч новых учителей. Выпуск учителей из педагогических учебных заведений составлял не более 15% общей потребности в педагогах. Остальных учителей, совершенно не подготовленных к работе с детьми, направляли в школы по путевкам комсомола. Не смущало отсутствие специальных школьных зданий, рекомендовалось организовывать новые школы в избах раскулаченных. Хотя официально объявили, что план введения всеобщего образования успешно выполнен, многие дети оставляли школу из-за отсутствия учебников, тетрадей, одежды, наконец, голода. В этих условиях школа была объявлена «участком борьбы за социализм», и начался активный поиск «врагов», препятствующих реализации решений партии. Был предъявлен счет составителям учебных программ, так как усвоение их оказывалось в этих условиях непосильным для детей рабочих и крестьян. Вызывали подозрительное отношение даже самые невинные формулировки. В «Правде» от 23 февраля 1931 года в качестве примера расхлябанности и злонамеренной ошибки приводилась вырванная из контекста программ для сельской школы отдельная фраза: «Например, в программах, изданных Наркомпросом в прошлом году... пишется: «Праздник урожая и коллективизация дает хороший повод (!) вспомнить (!) врагов колхоза и кулаков!» Неудачно сформулированная мысль, стилистическая невыверенность, нечетко выраженной идея вызывала подозрения в нелояльности, за что в то время получали «срок».

С.Т.Шацкий отгонял от себя мысль, что он чужой в этой системе. Все его попытки доказать лояльность воспринимались подозрительно. Это было страшное открытие, и чтобы его снять, отвергнуть, он написал полное отчаяния письмо Н.К.Крупской: «Дорогая Надежда Константиновна! После тяжелого раздумья обращаюсь к Вам с просьбой отпустить меня. Мне стало трудно работать в ГУСе, и я не надеюсь, чтобы моя работа в нем была плодотворна. Я знаю, что огорчу Вас, но вот почему я прихожу к таким мыслям. Мы начинали с Вами эту работу вместе. Вы пригласили меня, и я, колеблясь, пошел на Ваш зов. Я вложил в работу много мыслей и считал ее своею. Мы серьезно и много совещались о ее ходе и направлении. Оно в общем сводилось к тому, чтобы сделать атмосферу Наркомпроса теплой, доступной, нужной и понятной местам, вдохнуть живой педагогический дух в центре, поднять ожив-

ление и интерес к делу у педагогических работников, дать конкретное направление молодой русской школе. Все это меня сильно захватило и создало для меня большую привлекательность. Вы помните наши частые беседы и простой товарищеский тон их? То, что было, я очень ценю и вспоминаю с отрадным чувством.

Но Вы, конечно, и помните, что не всегда я чувствовал себя легко. Я постоянно ощущал некий холодок недоверия к себе, как к «чужому» человеку, в Наркомпросовской среде. И я добросовестно указывал Вам на это и выдерживал большую горечь (хотя бы в истории с Рафаилом), благодаря Вашей дружеской поддержке... Но чем дальше, тем более ответственную работу я беру на себя... Но вижу, что это далеко не просто и что нужно иметь для той работы, которую я себе наметил, и безусловный авторитет, и безусловное доверие. И ни того, ни другого я не чувствую. Атмосфера очень сгущена и полна неожиданностей. Меня сразил странный и вынужденный уход ценнейшего работника А.Н.Волковского из Соцвоса, который был моим помощником. Как могли его упустить, я не понимаю. Опять поднят вопрос о том, чтобы на ответственных местах были только коммунисты. Что-то назревает, какой-то поворот в политике. И я особенно плохо себя чувствую. И не выдерживаю, и не надеюсь, и решаю уйти, пока мне это деликатно не предложили»¹¹.

Шацкий ошибался: убирали его отнюдь не деликатно. Все разыгрывалось по довольно стереотипному сценарию, который неоднократно использовался для решения подобных дел. Его стали упрекать в том, что среди сотрудников станции много толстовцев, что он прячет их от карающей руки правосудия. Ни для кого не было секретом, что Шацкий преклонялся перед Толстым, внимательно изучал его, признавал и подчеркивал влияние учения Толстого на свою педагогическую практику. Он считал бы безнравственным уволить кого-либо из сотрудников только потому, что тот исповедовал толстовское учение. Это знали и били в уязвимое, провоцировали Шацкого официальными доносами. «В статье Шацкого («К вопросу о педагогике деревни») звучат заглушенные нотки руссоизма и аграрного толстовства... В условиях сплошной коллективизации Шацкий робко говорит о средствах, самостоятельно вырабатываемых деревней «для перехода к лучшему строю...» Довольно популярный в кругах колеблющегося учительства в первую декаду революции, Шацкий ныне стоит в стороне от марксистской теоретической педагогики. И лишь изредка дает о себе знать полубеллетристическими заметками о практике»¹².

Во время торжества насилия всякое выступление против него (а «толстовцы» пропагандировали всепрощение) оценивалось как сопротивление власти, уклонение от генеральной линии партии. В статье «Правды» от 25 марта 1931 года «О противниках выдуман-

ных и действительных» формулировалось неприятие идеологии толстовства. Недвусмысленно подчеркивалось, что всякое стремление отвергать насилие будет подавляться насильственными средствами. «Действительность не терпит насилия!» — и это говорится от имени редакции журнала. «Но это чистейшее толстовство! Революционная практика пролетариата, переделывающего мир, основана на революционном насилии. Действительность противоречива. В ней борется новое, идущее впереди, со старым, отживающим, обреченным на слом. Пролетариат применяет насилие к старому, чтобы обеспечить победу нового. Это понятно даже пионеру». Шацкий этого не понимал, хотя искренне стремился шагать в ногу вместе со всеми. Во время чистки Наркомпроса в 1929 году он активно заступался за «бывших». Не только священнослужители, но и дети их не могли работать в школе. Учителями не могли стать бывшие офицеры царской армии, бывшие дворяне, бывшие состоятельные люди. Шацкий был дворянином, и его заступничество оценивалось как пособничество. В условиях повышенной бдительности и усиления борьбы против всех уклонов, контрреволюционного либерализма, контрабандного протаскивания под флагом марксизма далеких от истинности идей, эпидемии доверчивости к классовому врагу жить Шацкому становилось все труднее. Он чувствовал «отсутствие воздуха», как об этом писал любимый им А.Блок. «Покой и волю тоже отнимают. Не внешний покой, а творческий. Не ребяческую волю, не свободу, а творческую волю — тайную свободу. И поэт умирает, потому что дышать ему уже нечем, жизнь потеряла смысл».

Ученый видел, что ему готовят замену. Не только ему, а всей старой интеллигенции, которая перешла на сторону советской власти после Октября. Открыто проводилась провозглашенная Сталиным официальная линия подготовки кадров интеллигенции из среды пролетариев, показавших стойкость в борьбе со всякими антимарксистскими уклонами, выполняющих все указания вышестоящих инстанций, разоблачающих то, что приказано разоблачать. Среди молодых сотрудников Первой опытной станции появились люди, которые не прочь были бы занять ключевые места. В начале 30-х годов критика стиля руководства и его идей шла не только извне, но и внутри станции. Критиковали за примиренчество, непоследовательность, консервативные традиции, либерализм. Не знаем, понимал ли Шацкий, что это начало конца, но многие друзья его отчетливо осознавали, что Шацкий стал одиозной фигурой для нового курса.

В 1932 году решением Наркомпроса была закрыта Первая опытная станция. На базе городского отделения создали Центральную педагогическую лабораторию, которая должна была заниматься обобщением опыта передовых учителей. А сельское отделение

уничтожили в 1936 году вместе со всеми опытно-показательными учреждениями страны. Шацкого в 1932 году назначают руководителем Центральной педагогической лаборатории и по совместительству директором Московской консерватории, в которой он когда-то учился. «Его изъяли из общей педагогики, сделав директором консерватории,— писал П.П.Блонский.— Впрочем и здесь он остался педагогом, создав детское отделение при консерватории»¹³.

Как мог жить человек, когда запрещают заниматься делом всей жизни? Депрессивные состояния сменяются лихорадочной активностью, стремлением найти себя, не оказаться в одиночестве. Он часто болеет, но и в больнице продолжает поиски выхода из мучительного положения. За полтора года до смерти ученый пишет Н.К. Крупской письмо, в котором рассказывает о своих поисках в области марксистской методологии. Ему казалось, что если он изучит работы классиков марксизма-ленинизма, то его перестанут упрекать в приверженности к мелкобуржуазной идеологии. «Дорогая Надежда Константиновна!.. За время моей болезни я тщательно изучил «Материализм и эмпириокритицизм» Ленина, «Анти-Дюринг» и «Диалектику природы» Энгельса, «К критике политической экономии» и первый том «Капитала» Маркса с точки зрения педагогической... С чего начать в педагогике? Что в ней есть самого простого, обычного, массового, в чем заключается зародыш противоречий развивающегося диалектически общества, а следовательно, буржуазного, феодального и т.д.»¹⁴.

Его немногочисленные, нигде не опубликованные при жизни статьи и выступления последних лет характеризуются какой-то отстраненностью от бурной жизни, они спокойны, обыденны, в них нет яркости, глубины, столь характерных для творчества Шацкого. Самое странное в его творчестве этого периода — отсутствие любимых дискуссионных идей. Он повторяет «спущенное сверху». Меняется даже стиль речи: «Фундамент основных знаний, получаемый в первой ступени, имеет огромное значение. Для второй ступени фундамент первой ступени дает большой капитал. Педагог должен работать и с классом и с каждым учеником в отдельности, иметь особый подход к каждому ученику. Практика показывает, что педагог, увлекаясь предметом, увлекает и учеников, но тех ли он вызывает, кто хорошо отвечает, или тех, которых нужно активизировать?.. Центральная фигура — учитель. Надо его изучить. Мастер создается поддержкой других товарищей. Надо выращивать педагога-мастера»¹⁵. Этот текст — фрагмент из выступления С.Т.Шацкого на совещании актива учителей Первой образцовой школы в Ленинграде 17 октября 1934 года за две недели до смерти.

Ему тяжело жить. Он знает, что готовится «персональное дело», уже собраны компрометирующие материалы о его прошлом, связях с «врагами народа». 30 октября 1934 года Шацкий возвратился

домой из консерватории, где шла подготовка к ноябрьской демонстрации. Вместе с Валентиной Николаевной они жили в «доме на набережной», который уже в те годы называли домом предварительного заключения. Они собирались навестить отца Валентины Николаевны, профессора Тимирязевской академии. С.Т.Шацкий пришел утомленный и встревоженный, ему нездоровилось. Он прилег отдохнуть на кушетку, когда Валентина Николаевна вышла на кухню приготовить поесть. Что-то толкнуло ее в сердце, то ли предчувствие или это умирающий Шацкий позвал ее. Она вбежала в комнату, бросилась к мужу... он был уже мертв. В газетах были опубликованы некрологи о смерти ученого, но все прошло незаметно. На пороге трагических событий — убийства Кирова и начавшихся массовых репрессий — страна замерла. Заместитель Наркома просвещения М.С.Эпштейн сетовал на то, что многие педагогические учреждения не отметили память выдающегося педагога. Похороны были более чем скромными. В школе-колонии «Бодрая жизнь» организовали вечер памяти С.Т.Шацкого, воспоминания о котором были опубликованы в 1935 году в небольшой книжке «С.Т.Шацкий (1878—1934)». В тот же вечер ждали Н.К.Крупскую, но она приехать не смогла. В записке к Валентине Николаевне Н.К.Крупская писала: «Дорогая Валентина Николаевна! 15-го нацелилась было на вечер, посвященный памяти Станислава Теофиловича, хотелось мне поговорить об одной вещи: о том, что ничего не проходит бесследно, но сейчас идет слет стахановцев, страшно интересный как раз с точки зрения трудовой школы, никак не могла пропустить 15-го вечернего заседания. Крепко жму руку. Очень хотела бы как-нибудь повидаться. Н.К.Крупская»¹⁶.

Валентина Николаевна Шацкая ждала поддержки Н.К.Крупской, которая поместила в «Правде» некролог о С.Т.Шацком. В нем Н.К.Крупская писала о жизненности идей видного ученого, ценности им созданного. Валентина Николаевна училась у Н.К.Крупской мужеству отчаяния: предельно много работать, чтобы заглушить боль гибели близкого человека. Она написала ей письмо в тот день, когда от инсульта умерла Анна Ильинична Ульянова: «Дорогая Надежда Константиновна! Хочу сказать Вам, как много я о вас думала все эти дни. Так хотелось видеть Вас и крепко пожать Вам руку. Тяжело терять любимых и близких людей, но во много раз тяжелее, когда эти близкие и родные являются ближайшими товарищами, рука об руку с которыми прошла в работе почти вся жизнь... Хочу сказать, как много мы, Шацкий, а через него и я получили от Вас в своей жизни и работе. Вы многому нас научили, не только через Ваши книги, вашу работу, но и непосредственное воздействие вашей личности. Для меня лично огромное влияние оказала Ваша книга воспоминаний о Владимире Ильиче, вся Ваша жизнь и то, как Вы пережили его потерю, и я старалась, хотя бы

отчасти, научиться у Вас тому, как должен справляться с личной катастрофой настоящий большевик. Я многому научилась у Вас в своей партийной и общественной работе и надеюсь, не заставлю Вас краснеть за то, что Вы поручились за меня в партию. Сейчас я болею. Я старалась пережить свое личное горе тем, что стала работать в консерватории, пытаюсь осуществить то, что задумал сделать в музыкальной педагогике С.Т.Шацкий...»¹⁷

Все попытки Валентины Николаевны и учеников Шацкого издать сочинения покойного вызывали отказ. Имя выдающегося педагога было вытравлено из памяти поколений учителей. «Шацкисты» — В.Н.Шацкая, Л.Н.Скаткин, М.Н.Скаткин, учителя станции, бывшие воспитанники еще долгие годы собирались в каждую годовщину смерти ученого почтить его память, бережно сохранялись архивы станции, работала комиссия по изучению творческого наследия педагога. И только после XX съезда КПСС стала возможной первая публикация четырехтомника избранных сочинений С.Т.Шацкого, который так и не переиздавался с начала 60-х годов. В творчестве С.Т.Шацкого отразились революционные идеи своего времени, которые оказались чуждыми административно-командной системе образования 20-х — начала 50-х годов.

Теория и практика созданного С.Т.Шацким учебно-воспитательного и научно-производственного объединения близка сегодняшней советской школе и педагогике новаторскими исканиями. Теоретическое изучение и педагогическое освоение всего созданного этим талантливым педагогом будет способствовать действительному продвижению в перестройке системы народного образования нашей страны, поможет найти практическую опору учебно-воспитательной работы сегодняшней школы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полвека — достаточный срок для оценки воспитательной системы. Признание ценного опыта С.Т.Шацкого, которое проявляется в постоянно растущем интересе педагогической общественности к его творчеству, активном использовании идей С.Т.Шацкого в практике современной школы, говорит о большом творческом потенциале созданной им воспитательной системы. Ученый доказал высокую эффективность синтеза научных и учебно-воспитательных структур, которые отмечают, с одной стороны, ориентацию исследователей на решение прикладных педагогических задач, а с другой стороны, ставят перед практиками проблемы, которые невозможно решить без теоретически обоснованных решений. Научно-производственное объединение впервые в истории педагогики созданное С.Т.Шацким и доказавшее свою жизнеспособ-

способность на современном этапе, должно стать, по мнению известных советских педагогов (В.А.Караковского, М.Н.Скаткина, А.Н.Тубельского), распространенным типом педагогического учреждения. Культивирование воспитательной системы типа Первой опытной станции в современных условиях позволит решить одну из самых сложных проблем — установить эффективную связь педагогической науки и педагогической практики, связать школу и педагогику. Проведенный анализ воспитательной системы С.Т.Шацкого позволяет выделить ряд факторов, определивших успех талантливого педагога.

Педагогические идеи С.Т. Шацкого, которые нашли воплощение в структуре и деятельности Первой опытной станции, получили широкое распространение именно потому, что они удовлетворяли потребностям развития общества. Глубоко ошибочны суждения, будто бы ведущие деятели советской педагогики 20-х годов, в том числе и С.Т.Шацкий, слепо копировали идеи буржуазной педагогики. Один из ярких педагогов 20-х годов П.П.Блонский справедливо подчеркивал качественно новый характер советской педагогики: «Русский демократизм Октябрьской революции шел несравненно дальше скромного американского демократизма Д.Дьюи, та бурная школьная революция, которая происходила в то время, была несравненно решительнее, чем та хорошая контрабанда, которую протаскивал Шаррельман... Русский строитель трудовой школы отмежевался от Шаррельмана и Дьюи прежде всего как революционер, ломавший самые основы старой школы»¹. Эта оценка совпадает с современной точкой зрения на педагогику и школу 20-х годов как на глубоко оригинальное направление, явившееся новой ступенью развития мировой педагогической науки и практики.

С.Т.Шацкий, человек высокой культуры, владевший несколькими иностранными языками, был чужд национальной и классовой ограниченности. Он всегда был в курсе всех достижений отечественной и зарубежной педагогики, часто бывал за границей и охотно использовал лучшие ее образцы в практике работы Первой опытной станции. В то же время С.Т.Шацкий постоянно напоминал о необходимости объективно подходить к достижениям буржуазной педагогики, о том, что слепая пересадка заграничных образцов на русскую почву ничего, кроме вреда, не принесет.

Правильность мыслей С.Т.Шацкого подтвердила сама история развития общества. Можно и нужно говорить сегодня о воздействии педагогических идей и практики советской школы 20-х годов на педагогические течения Запада. Советская трудовая школа вызвала огромный интерес среди самых различных представителей педагогических кругов. С работой Первой опытной станции знакомились многие делегации, прибывавшие из-за границы, в частности делегации французских и немецких коммунистов-педаго-

гов, возглавляемых Гернле, Реш, Патций и другими. Видный немецкий психолог Анна Лифшиц после ознакомления с работой Первой опытной станции писала: «По размаху ее деятельности, а также по особенностям метода ее работы она является педагогическим исследовательским институтом громадного значения. В институте работает ряд выдающихся педагогов, во главе которых стоит небезызвестный в Германии С.Т.Шацкий. Эту опытную станцию посещают начинающие и старые педагоги не только Москвы и близлежащих областей, но и всей страны»².

Результаты педагогической работы станции убедительно свидетельствуют о плодотворности принципов «школы Шацкого». Тысячи выпускников станции активно участвовали и участвуют в строительстве нового общества. В своих воспоминаниях, беседах они указывали на то, что любовь к труду, к общественной работе были воспитаны в них творческими усилиями всего педагогического коллектива, отличной организацией обучения и воспитания в школах станции. «И теперь, когда я уже много лет работаю инженером, с уверенностью говорю: школа-коллония дала мне широкую и хорошую закалку на всю жизнь. Не раз в жизни практический опыт, полученный в коллонии, помог и помогает мне в решении многих задач,— писал бывший воспитанник коллонии инженер Ю.С.Ивохин.— Мне часто говорят, что у меня хорошая голова и руки, не боящиеся никакой работы. Такими их помогли мне сделать Станислав Теофилович и его коллектив — воспитатели. И всегда я буду с чувством глубокой благодарности помнить все, что связано с коллонией «Бодрая жизнь», ибо коллония действительно дала нам бодрую жизнь»³.

Большая заслуга С.Т.Шацкого заключается в том, что он смог собрать и сплотить в единый коллектив одаренных людей, глубоко любящих педагогическую работу, многие из которых внесли весомый вклад в развитие советской педагогики:

— В.Н.Шацкая, жена и соратник С.Т.Шацкого, действительный член Академии педагогических наук, бессменный руководитель коллонии «Бодрая жизнь», чьи работы по эстетическому воспитанию явились прочным фундаментом методики эстетического воспитания в советской школе.

— Л.К.Шлегер, руководитель Центрального детского сада в Москве, труды которой в области дошкольного воспитания вошли в золотой фонд советской педагогики.

— Е.Я.Фортунатова, крупный методист в области русского языка, автор «Букваря», по которому многие поколения советских детей учились грамоте.

— М.Н.Скаткин, академик Академии педагогических наук СССР, плодотворно работающий в области дидактики и политехнического обучения.

Перечень талантливых людей, работавших в коллективе Первой опытной станции, можно было бы продолжить — их очень много. Но мы хотим подчеркнуть, что творческое горение, любовь к детям и педагогической работе, которые они пронесли через всю свою жизнь, были заложены в дружном коллективе, руководимом С.Т.Шацким. Первым в педагогической науке он использовал коллективную форму работы над теоретическими и практическими проблемами, которая стала в наши дни главной и наиболее результативной формой научного познания. «Учитель должен уметь коллективно работать,— писал он.— В школьном деле я не мыслю одиночных усилий. Коллектив единомышленников, дружно осуществляющих общую работу — неперемнное условие новой школы».

Воспитательную систему С.Т.Шацкого нельзя просто механически воспроизводить. Изменились социальные и политические условия, экономические механизмы общества резко отличаются от существовавших в 20-е годы. Но основные идеи воспитательной системы С.Т.Шацкого, воплощенные в содержании, методах и формах работы опытной станции, представляют огромный интерес. Современная школа может работать только с учетом конкретных условий жизнедеятельности среды, в которой растет и формируется ребенок, принимая во внимание его потребности и интересы, вооружая ученика культурными ценностями человечества. Теория и практика воспитания, разработанная С.Т.Шацким, поможет нам ответить на многие болезненные и тревожные вопросы нашей современности, продуктивно решать их.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

ВВЕДЕНИЕ

1. **Скаткин Л.Н.** Первая опытная станция по народному образованию // Этапы новой школы.— М., 1923. С. 15—18.
2. **Шацкий С.Т., Черепанов С.А.** Первая опытная станция по народному образованию при Наркомпросе РСФСР // Педагогическая энциклопедия.— М., 1928, Т. 2.— С. 331—339.
3. **История педагогики** / Под ред. Н.А. Константинова и др.— М.: АПН РСФСР, 1955.— С. 500—511.
4. См.: **Королев Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И.** Очерки по истории советской школы и педагогики (1921-1931).— М.: АПН РСФСР, 1961.

В ПОИСКАХ НОВЫХ ПУТЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Сборник декретов и постановлений Рабоче-Крестьянского правительства по народному образованию. Вып. 1—М.: изд. Наркомпроса, 1919.— С. 175—176.
2. ГАМО, ф. 700, оп. 1, ед.хр. 936.
3. **Авксентьевский Д.А.** Опытные станции Наркомпроса и их будущее. М., 1915.— С. 12.
4. **Крупская Н.К.** Педагогические сочинения. Т. 10.— М., 1962.— С. 550.
5. ЦГАОР, ф. 1575, оп. 4, ед.хр. 19.— С. 33.
6. **Луначарский А.В.** Речь на конференции опытно-показательных учреждений / Еженедельник работников просвещения и искусства, 1922, № 3.— С. 12.
7. **Колпакова А.** Об основных задачах местных опытно-показательных учреждений // Народное просвещение, 1926.— № 12.— С. 118.
8. ЦПА ИМЛ, ф. 12, оп. 3, ед.хр. 4, л. 839.
9. **Шульгин В.Н.** К вопросу о системе народного образования / Педагогика переходной эпохи. Сб. 5.— М., 1930.— С. 23.

10. Луначарский А.В. Сб.: Спорные вопросы марксистской педагогики.— М., 1929.— С.80.

11. ЦПА ИМЛ, ф. 12, оп. 3, ед.хр. 12, л. 549.

12. Луначарский А.В. О народном образовании.— М., 1958.— С. 460.

КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ С.Т. ШАЦКОГО

1. Шацкий С.Т. Изучение жизни и участие в ней // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т.2.— С. 20.

2. Шацкий С.Т. Мой педагогический путь // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1962.— Т.1.— С.65.

3. Шацкий С.Т. Мой педагогический путь // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1962.— Т.1.— С. 62.

4. Шацкий С.Т. Мой педагогический путь // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1962.— Т.1.— С.65.

5. Шацкий С.Т. К вопросу педагогики деревни // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т.3.— С.258.

6. Шацкий С.Т. Предисловие к книге «Годы исканий» // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1965.— Т.4.— С. 179.

7. Шацкий С.Т. Методические пути первой опытной станции за 10 лет // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т.3.— С.360.

8. Эпштейн М.С. Выступление // Спорные вопросы марксистской педагогики.— М., 1929.— С. 73.

9. Шацкий С.Т. Рационализация школьной работы // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т.3.— С. 282.

10. Шацкий С.Т. Школа и быт деревни // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т.2.— С. 202.

11. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 14, л. 12.

12. Научный архив СССР, ф. 1, ед.хр. 226, л. 48.

13. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 195, л. 15.

14. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 247, л. 17.

15. Цит. по статье И. Смирнова Современные педагогические течения в России // Сибирский педагогический журнал.— М., 1924.— № 5.— С. 19.

16. Цит. по статье И.Смирнова Современные педагогические течения в России // Сибирский педагогический журнал.— М., 1924.— № 5.— С. 20.

17. Шацкий С.Т. Школа и строительство жизни // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 279.

РОЖДЕНИЕ ИДЕИ И ГЛАВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПЕРВОЙ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

1. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр 24, л. 72.

2. Шацкий С.Т. Методические пути первой опытной станции за 10 лет // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 335.

3. **Шацкий С.Т.** Мой педагогический путь // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1962.— Т. 1.— С. 62.
4. **Скаткин Л.Н.** Первая опытная станция по народному образованию // Этапы новой школы.— М.: Работник просвещения, 1923.— С. 7.
5. **Шацкий С.Т.** Мой педагогический путь // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1962.— Т. 1.— С. 61.
6. **Шацкий С.Т.** Мой педагогический путь // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1962.— Т. 1.— С. 61—63.
7. **Шацкий С.Т.** Мой педагогический труд // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1962.— Т.1.— С. 63.
8. **Шацкий С.Т.** Положение о первой опытной станции по народному образованию // Педагогические сочинения в 4 т.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 409.
9. **Шацкий С.Т.** Положение о первой опытной станции по народному образованию // Педагогические сочинения в 4 т.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 413.
10. **Шацкий С.Т.** Мой педагогический путь // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1962.— Т.1.— С. 64.
11. Государственный архив Калужской области, ф. 1498, оп. 1, л. 304.
12. **Крупская Н.К.** Станислав Теофилович Шацкий // Правда, 1 ноября 1934 года.
13. ЦГАОР СССР, ф. 1, ед.хр. 19, с. 29—32.
14. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 219, л. 5.
15. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 167, л. 112.
16. **Шацкий С.Т.** О деятельности первой опытной станции по народному образованию за время с 1 марта по 1 сентября 1919 года // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 62.
17. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 247, л. 134.
18. **Шацкий С.Т.** Доклад на пленарном собрании сотрудников Первой опытной станции по народному образованию 17 декабря 1919 года // Педагогические сочинения в 4 т.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 1.— С. 418.
19. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 242, л. 239.
20. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 242, л. 239.
21. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 247, л. 124.
22. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 50, л. 80.
23. **Скаткин Л.Н.** Распространение идей новой школы в крестьянской среде // На путях к новой школе, 1926.— № 2.— С. 46—63.
24. ЦГАОР СССР, ф. 2306, оп. 2, д. 102, л. 131.
25. **Шацкий С.Т.** Методические пути Первой опытной станции за 10 лет // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 364.
26. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 171, л. 158.
27. **Фортулатова Е.Я.** Система школ в деревне // Этапы новой школы.— М.: Работник просвещения, 1923.— С. 111.
28. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 5, л. 16.

29. **Шацкий С.Т.** Школы для детей или дети для школы // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 116.
30. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 3, л. 6.
31. Ежегодник Центрального дома работников просвещения и искусства, 1922.— № 6.
32. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 33, л. 3.
33. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 86, л. 1.
34. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 91, л. 51.
35. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 87, л. 2.
36. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 86, л. 169.
37. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 52, л. 7.
38. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 52, л. 63.
39. Личный архив Л.Н. Скаткина.
40. **Скаткин Л.Н.** Опыт построения системы учреждений по народному образованию // Вестник просвещения, 1923.— №3 — С. 3.
41. **О Шацком.** Статьи и воспоминания.— М.: изд-во АПН СССР, 1961.— С. 70.
42. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 204, л. 1—2.
43. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 204, л. 3.
44. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 204, л. 2.
45. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 204, л. 286.
46. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 14, л. 173.
47. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед. хр. 9, л. 167—168.
48. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 1, л. 157.
49. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 1, л.3.
50. Научный архив АПН СССР, ф.1, оп. 1, ед.хр. 1, л.4.
51. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 14, л. 11.
52. **Шацкий С.Т.** Положение о первой опытной станции по народному образованию // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 413.
53. Научный архив АПН СССР, ф. 1, оп. 1, ед.хр. 1, л. 8.
54. Тринадцатый съезд РКП(б). Стенографический отчет.— М.: Политиздат, 1963.— С. 456.
55. Тринадцатый съезд РКП(б). Стенографический отчет.— М.: Политиздат, 1963.— С. 456.
56. Цитируем по статье И. Смирнова. Современные педагогические течения в России // Сибирский педагогический журнал, 1924.— № 5.— С. 18.
57. **Шацкий С.Т.** Программы ГУСа и общественная работа // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 358.
58. **Ленин В.И.** Марксизм о государстве // Сочинения.— Т. 33.— С. 155.
59. Цит. по статье И. Смирнова. Современные педагогические течения в России // Сибирский педагогический журнал, 1924.— № 5.— С. 20.
60. ЦГАОР, ф. 297, оп. 1, ед.хр. 47, л. 6.

61. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 70, л. 1.
62. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 228, л. 37.
63. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед. хр. 42, л. 26.
64. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 42, л. 129.
65. **Шацкий С.Т.** Коллективизация быта // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 392—393.
66. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 7, с. 69.
67. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 261, л. 1.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ШКОЛАХ ПЕРВОЙ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ

1. **Шацкий С.Т.** Советская школа, ее теория и практика // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 11—12.
2. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 32, л. 29, 181.
3. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 14, л. 23.
4. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 32, л. 61.
5. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 32, л. 165.
6. **Меленчук А.А.** Труд деревенских детей вне школы // Трудовые уголки в деревенской школе.— М.: Работник просвещения, 1930.— С. 7—8.
7. Научный архив АПН СССР, ф. 1, ед.хр. 225, л. 8—9.
8. **Мякотина А.С.** Трудовой уголок — организатор детской среды // Трудовые уголки в деревенской школе.— М.: Работник просвещения, 1930.— С. 43.
9. **Мякотина А.С.** Трудовой уголок — организатор детской среды // Трудовые уголки в деревенской школе.— М.: Работник просвещения, 1930.— С. 43.
10. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 42, л. 22.
11. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 226, л. 37
12. **Степин Г.** Два года работы по труду в Трясской школе // Трудовые уголки в деревенской школе.— М.: Работник просвещения, 1930.— С. 35.
13. **Мякотина А.С.** Трудовой уголок — организатор детской среды // Трудовые уголки в деревенской школе.— М.: Работник просвещения, 1930.— С. 50.
14. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 42, л. 48.
15. **Шацкий С.Т.** О политехнизме // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1965.— Т. 4.— С. 268.
16. За урожай (По материалам первой опытной станции по народному образованию).— М.: Работник просвещения, 1929.— С. 17—18.
17. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 187, л. 35.
18. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 161, л. 52—53.
19. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 41, л. 64.
20. **Скаткин М.Н.** Общественная работа деревенских школ.— М.: Новая Москва, 1926.— С. 50.

21. **Шацкий С.Т.** Из лекционного курса «Колхозное строительство и школа» // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1965.— Т. 4.— С. 67.
22. **Шацкий С.Т.** Школа и строительство жизни // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 272.
23. **Скаткин М.Н.** Общественная работа деревенских школ.— М.: Новая Москва, 1926.— С. 46.
24. **Лебедева И.И.** Воспоминания. Личный архив.
25. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед. хр. 156, л. 5.
26. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 10, л. 114.
27. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 36, л. 391—393.
28. **Шацкая В.Н.** Музыкальная работа и быт детей // Этапы новой школы.— М.: Работник просвещения, 1923.— С. 98.
29. **Лебедева И.И.** Воспоминания. Личный архив.
30. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 36, л. 333.
31. **Шацкая В.Н.** Музыкальная работа и быт детей.— Этапы новой школы.— М.: Работник просвещения, 1923.— С. 96.
32. **Шацкая В.Н.** Музыкальная работа и быт детей.— Этапы новой школы.— М.: Работник просвещения, 1923.— С. 87.
33. **Шацкая В.Н.** Отчет о музыкальной работе и очерки работы Опытной станции // На путях к новой школе, 1927,— № 1.— С. 54.
34. **Щербаков А.** Воспоминания. Личный архив.
35. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 36, л. 390.
36. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 219, л. 188.
37. **Шацкий С.Т.** Живая работа // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 59.
38. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 19, л. 187.
39. **Лебедева И.И.** Воспоминания. Личный архив.
40. **Урланис Б.С.** Увеличение продолжительности жизни в СССР. Социальные исследования.— М.: Мысль, 1965.— С. 144.
41. **Гешелина Г.С.** Среда пролетарского ребенка-дошкольника — Среда-воспитатель и проблема детского сада.— М.: Работник просвещения, 1925.— С. 32.
42. **Котин А.** Работа по гигиене в 1 группе Пяткинской школы // На путях к новой школе, 1923.— № 6.— С. 14.
43. **Бендриков К.Г.** День в деревенской летней школе опытной станции // Народное просвещение, 1928.— № 11.— С. 138.
44. **Шацкий С.Т.** Семья и школа // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 200.
45. **Скаткин М.Н.** Общественная работа деревенских школ.— М.: Новая Москва, 1926.— С. 22.
46. **Скаткин М.Н.** Общественная работа деревенских школ.— М.: Новая Москва, 1926.— С. 25.
47. **Пронин А.** О школе делающей и школе говорящей // Общественно полезная работа школы.— М.: Работник просвещения, 1928.— С. 33.

48. **Пронин А.** Работа летней школы в деревне // Народное просвещение, 1926.— № 4.— С. 56.
49. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 41, л. 62.
50. **Скаткин М.Н.** Общественная работа деревенских школ.— М.: Новая Москва, 1926.— С. 28.
51. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 225, л. 14.
52. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 225, л. 58.
53. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 24, л. 77.
54. **Скаткин М.Н.** Общественная работа деревенских школ.— М.: Новая Москва, 1926.— С. 7.
55. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 53, л. 99.
56. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 156, л. 25 и л. 50.
57. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 53, л. 84.
58. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 194, л. 132.
59. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 194, л. 52.
60. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 156, л. 52—53.
61. **Скаткин М.Н.** Общественная работа деревенских школ.— М.: Новая Москва, 1926.— С. 15.
62. **Скаткин М.Н.** Общественная работа деревенских школ.— М.: Новая Москва, 1926.— С. 15.
63. **Шацкий С.Т.** Кто виноват? // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 178.
64. Воспоминания А.Ф. Лушина. Личный архив.
65. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 32, л. 184.
66. **Шацкий С.Т.** Живая работа // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 68.
67. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 86, л. 91—92.
68. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 157, л. 245.
69. **Меленчук А.С.** Участие школ Первой опытной станции НКП в деле культурного воздействия на женщину-крестьянку // На путях к новой школе, 1926.— № 11.— С. 97.
70. **Шацкая В.Н.** Школа-колония «Бодрая жизнь» // Советская педагогика, 1962.— № 11.— С. 51.
71. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 42, л. 42—47.

УЧЕБНАЯ РАБОТА В ШКОЛАХ ПЕРВОЙ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ

1. **Авксентьевский Д.А.** Первая веха // Содержание и методика опытно-педагогической работы в учреждениях по социальному воспитанию.— М.: Работник просвещения, 1926.— С. 9.
2. **Блонский П.П.** Мои воспоминания.— М.: Педагогика, 1971.— С. 171.
3. **Шацкий С.Т.** Опыт увязки формальных навыков с комплексными темами // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 76.

4. **Шацкий С.Т.** О работе над программами // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 335.
5. **Шацкий С.Т.** Изучение жизни и участие в ней // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 297.
6. **Шацкий С.Т.** Программа ГУСа и общественная работа // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 356—379.
7. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 41, л. 5.
8. **Шацкий С.Т.** Опыт увязки формальных навыков с комплексными темами // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 78.
9. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 157, л. 147.
10. **Пронин А.И.** О школе делающей и школе говорящей // Общественно полезная работа школ.— М.: Работник просвещения, 1928.— С. 38.
11. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 53, л. 93.
12. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 50, л. 17.
13. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 187, л. 250.
14. Воспоминания И. Лебедевой. Личный архив.
15. **Шацкий С.Т.** Деревенские дети и работа с ними // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 228.
16. **Руднева И.** Личный архив.
17. **Шацкий С.Т.** Деревенские дети и работа с ними // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т.2.— С. 247.
18. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 157, л. 235.
19. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 70, л. 59.
20. **Бендриков К.** День в деревенской школе // Народное просвещение, 1928.— № 11.— С. 144.
21. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 171, л. 138.
22. **Черепанов С.А.** Жизнь и труд в деревне зимой.— Методический путеводитель, 1927.— № 12.— С. 17.
23. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед. хр. 157, л. 29.
24. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 156, л. 211.
25. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 157, л. 250.
26. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 157, л. 64.
27. **Крупская Н.К.** Об учебнике и детской книге для I ступени // Педагогические сочинения в 10 т. М.: Просвещение, 1959.— Т. 3.— С. 77—78.
28. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 226, л. 37.
29. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 157, л. 40.
30. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 157, л. 33.
31. **Шацкий С.Т.** Программы ГУСа и общественная работа // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 346.
32. **Шацкий С.Т.** Рационализация школьной работы // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 289.
33. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 244, л. 158.

34. Блонский П.П. Мои воспоминания.— М.: Педагогика, 1971.— С. 169.
35. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 42, л. 120.
36. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 228, л. 63.
37. Шацкий С.Т. О советской дидактике и дидактическом материале // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 125.
38. Шацкий С.Т. О том, как мы учили и как следует учить // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 388.
39. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 162, л. 59.
40. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 157, л. 135.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ПЕРВОЙ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ

1. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 112—113.
2. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 73, л. 6.
3. Колпакова А. Об основных задачах работы местных опытно-показательных учреждений // Народное просвещение, 1926.— № 12.— С. 118.
4. Залужный А.С. Детский коллектив и методы его изучения.— М.— Л., 1931.— С. 35.
5. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 52, л. 28.
6. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 77, л. 6.
7. Шацкий С.Т. Школа и строительство жизни // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 262.
8. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 210, л. 51.
9. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 32, л. 13.
10. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 156, л. 55.
11. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 169, л. 87.
12. Флерова О.Ф. Жизненные комплексы школы и оздоровление детей // На путях к новой школе, 1926.— № 12.— С. 50—51.
13. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 94.
14. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 235, л. 58.
15. Шацкий С.Т. Деревенские дети и работа с ними // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 233.
16. Шацкий С.Т. Деревенские дети и работа с ними // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 234.
17. Шацкий С.Т. Деревенские дети и работа с ними // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 2.— С. 234.
18. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 42, л. 135.
19. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 132, л. 152—154.
20. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 52, л. 37, 102.
21. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1962.— Т. 2.— С. 83—84.

22. **Шацкий С.Т.** Методика опытной работы // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 374.
23. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед. хр. 24, л. 89—90.
24. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 77, л. 96.
25. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 9, л. 134.
26. Что дают бюджетные записи крестьянину? М., 1928.
27. **Скаткин Л.Н.** Изучение экономической жизни деревни и школа // Народный учитель, 1925.— № 2.— С. 21—32.
28. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 86, л. 188.
29. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 221, л. 80.
30. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 222, л. 248—263.
31. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 222, л. 100.
32. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 42, л. 126.
33. **Шацкий С.Т.** К вопросу о педагогике деревни // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1963.— Т. 3.— С. 244.
34. **Шацкий С.Т.** Из курса лекций по педагогике // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т.3.— С. 447.
35. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 95, л. 11.
36. **Смирнов И.** Современные педагогические течения в России // Сибирский педагогический журнал, 1924.— № 5.— С. 15.
37. **Шлегер Л.К.** Дошкольная система в городе // Среда — воспитатель и проблема детского сада.— М.: Работник просвещения, 1925.— С. 57.
38. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 77, л. 90.
39. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 83, л. 20—26.
40. **Эпштейн М.С.** С.Т.Шацкий как методист // С.Т.Шацкий (1878—1934).— М.: Учпедгиз, 1935.— С. 23.
41. **Шацкий С.Т.** Из курса лекций по педагогике // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т. 3.— С. 427.
42. **Бендриков К.** Дети московской окраины Марьино Роцца.— М.: Работник просвещения, 1930.
43. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 225, л. 93—98.
44. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 157, л. 67.

КОНЕЦ ПЕРВОЙ ОПЫТНОЙ СТАНЦИИ

1. **Бухарин Н.И.** Избр. соч.— М.: Политиздат, 1988.— С. 385.
2. Правда, 1 марта 1931.
3. **Луначарский А.В.** Две трудовые школы // Проблемы народного образования.— М.: Работник просвещения, 1923.— С. 163.
4. **Кольман Э.** Правооппортунистическое делячество и «левые» заботы на фронте культурной революции // Коммунистическая революция, 1930.— № 10.— С. 90.
5. **Шацкий С.Т.** Итоги работы опытной станции Наркомпроса // Педагогические сочинения.— М.: Просвещение, 1964.— Т.3.— С. 342—343.

6. Научный архив АПН СССР, ф.112, ед.хр. 5, л. 13.
7. Научный архив АПН СССР, ф.35, ед.хр. 43, оп. 1, л. 11
8. Крупская Н.К. Пед. соч. в 11 т. — Т. 11.— С. 388.
9. Народный учитель, 1928.— № 3—4,— С. 50.
10. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 911, л. 9.
11. ЦПА ИМЛ, ф. 12, оп. 1, ед.хр. 1084, л. 130—131.
12. Иоаннисани З. Спорные проблемы марксистской педагогики.— М.: Работник просвещения, 1930.— С. 399—400.
13. Научный архив АПН СССР, ф.12, ед.хр. 15, л. 5.
14. ЦПА ИМЛ, ф. 12, д. 1084, л. 14.
15. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 351, л. 39.
16. ЦПА ИМЛ, ф. 12, оп. 1, ед.хр. 779, л. 33.
17. Научный архив АПН СССР, ф.106, оп. 1, ед.хр. 902, л. 1.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Блонский П.П. Новые программы ГУСа и учитель.— М.: Работник просвещения, 1925.— С. 3—4.
2. Научный архив АПН СССР, ф.1, ед.хр. 261, л. 62.
3. Ивохин Ю.С. Воспоминания о школе-колонии «Бодрая жизнь» // О Шацком. Статьи и воспоминания.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.— С. 127.

**ПРОГРАММА СПЕЦКУРСА
СТАНИСЛАВ ТЕОФИЛОВИЧ ШАЦКИЙ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ И ПРАКТИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ¹**

ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Необходимым условием успешной реализации реформы школы является усвоение опыта, накопленного предшествующими поколениями педагогов. Творческое овладение идеями выдающихся советских педагогов поможет студентам и учителям школ активно включить их в современную практику воспитания. Спецкурс посвящен теории и практике работы выдающегося советского ученого-педагога С.Т. Шацкого, деятельность которого высоко ценили В.И. Ленин и Н.К. Крупская.

Важнейшая задача спецкурса — пробуждение у студентов интереса к богатейшему наследию одного из основоположников советской педагогики, которому до сих пор не уделялось достаточного внимания. Ставится цель — научить студентов самостоятельно работать над материалом, выделять главное, актуальное в теоретическом наследии классика советской педагогики. Подчеркивается необходимость уметь в практике учебно-воспитательной работы претворить рекомендации, советы, мысли С.Т. Шацкого, творчески трансформируя их применительно к практике современной школы.

Спецкурс отнюдь не дублирует материалы программы по истории педагогики. Внимание здесь сосредоточивается прежде всего на вопросах, близких к практике современного обучения и воспитания. В качестве ведущих выделены проблемы организации трудового, эстетического, нравственного воспитания, школы — центра воспитания в социальной среде и т.д. Подчеркивается преемственность в решениях педагогических проблем между разными поколениями советских педагогов.

¹ Программа спецкурса предназначена для студентов педагогических учебных заведений, а также курсов и занятий повышения квалификации учителей и воспитателей. Одобрена управлением учебных заведений Гособразования СССР. Авторы-составители программы: профессор Ф.А. Фрадкин и доцент Г.А. Малинин.

Спецкурс рассчитан на изучение материалов студентами всех факультетов, однако в процессе преподавания должна быть учтена специфика того или иного факультета. Преподаватель может акцентировать внимание слушателей на вопросах, близких к специальности студента, но не получивших достаточно полного раскрытия в программе спецкурса.

Необходимо стремиться к тому, чтобы знания, полученные в процессе лекционных занятий, не оказались на уровне абстрактных представлений, оторванных от практической деятельности студентов. С этой целью необходимо выделить в программе спецкурса проблемы, которые смогли бы стать для студентов темами курсовых и дипломных работ. Работая с учащимися в школе, студенты должны уметь рассказать о творчестве С.Т. Шацкого, на конкретном материале раскрыть факторы, определяющие успешность теории и практической деятельности выдающегося советского ученого-педагога, соратника Н.К.Крупской, А.В.Луначарского в их борьбе за создание социалистической школы и педагогики.

Спецкурс рассчитан на 24 часа. Преподаватель по своему усмотрению может отдельные занятия провести в виде семинарских занятий, на которых будут заслушаны доклады студентов.

ПРОГРАММА

Тема 1. Жизнь и педагогическая деятельность выдающегося советского педагога С.Т.Шацкого

Становление С.Т. Шацкого как педагога.

Влияние социально-исторических условий на формирование педагогической концепции С.Т.Шацкого в 1905—1917 годах.

С.Т.Шацкий — организатор группы энтузиастов, создателей первых в России клубов для воспитательной работы с детьми и населением.

Воспитательная программа «Сетлемента». Клуб как средство распространения культуры среди детей и взрослых. Содержание, методы и формы работы. Причины ареста С.Т.Шацкого и закрытия «Сетлемента». Уроки «Сетлемента».

Общество «Детский труд и отдых», его программа, поиск новых, соответствующих традициям и обычаям народа методов и форм работы с детьми.

Монография С.Т.Шацкого и В.Н.Шацкой «Бодрая жизнь», ее основные идеи. Проблема организации деятельности детей, самоуправления, трудового воспитания, поощрения и наказания, отношений между воспитателями и воспитанниками. Причины двойственного отношения правительственных органов к деятельности С.Т.Шацкого до революции. Препятствия на пути педагогической работы С.Т.Шацкого. Педагогическая деятельность С.Т.Шацкого после Октября. Влияние Октябрьской революции на педагогическое творчество С.Т.Шацкого.

Потребность в экспериментальных и опытных учреждениях, обеспечивающих целенаправленный поиск нового содержания и методов учебно-воспитательной работы. Высокая оценка В.И.Лениным педагогических исканий С.Т.Шацкого.

Организация Первой опытной станции — ведущего опытно-показательного учреждения Наркомпроса. Программа деятельности станции. Единство учебно-воспитательной, организационной, исследовательской, информационной работы. Взаимосвязь между сформулированными С.Т.Шацким задачами воспитательной работы и организационными формами станции.

Роль Н.К.Крупской и А.В.Луначарского в формировании научно-педагогического мировоззрения С.Т.Шацкого.

Активное участие С.Т.Шацкого в качестве члена ГУСа и члена коллегии Наркомпроса в строительстве Единой трудовой школы. Руководство Центральной педагогической лабораторией Наркомпроса РСФСР и Московской консерваторией.

Развитие идей С.Т.Шацкого в педагогическом творчестве его сотрудников и учеников В.Н.Шацкой, Л.К.Шлегер, М.Н.Скаткина, Л.Н.Скаткина, Е.Я.Фортунатовой и других ученых.

Л и т е р а т у р а

1. Шацкий С.Т. Мой педагогический путь.— Пед. соч.— Т. 1.— С. 47—67.
2. Шацкий С.Т. Годы исканий. Пед. соч., Т. 1, стр. 68—195.
3. Шацкий С.Т. Задачи общества «Детский труд и отдых». Пед. соч.— Т. 1.— С. 287—292.
4. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь. Пед. соч.— Т. 1.— С. 295—450.
5. Шацкий С.Т. Положение о Первой опытной станции по народному образованию.— Т. 2. М., 1964.— С. 409—415.
6. Крупская Н.К.Станислав Теофилович Шацкий. Пед. соч. в 6 т., М., 1980.— Т. 6.— С. 41—42.
7. Бершадская Д.С. Педагогические взгляды и деятельность С.Т.Шацкого / Под ред. А.Н. Волковского, М.Н. Малышева.— М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.— С. 236.

Д о п о л н и т е л ь н а я л и т е р а т у р а

1. Гончаров Н.К. Станислав Теофилович Шацкий. Гончаров Н.К. Очерки по истории советской педагогики.— Киев: Радянська школа, 1970.— С. 198—221.

2. Скаткин М.Н. С.Т.Шацкий, его общественно-педагогическая деятельность и педагогические взгляды // С.Т.Шацкий. Пед. соч.— Т. 1.— С. 7—46.

3. Скаткин М.Н. С.Т.Шацкий. К 90-летию со дня рождения.— Сов. педагогика, 1968.— № 7.— С. 93—100.

Тема 2. Общепедагогические идеи С.Т.Шацкого

Традиции русской педагогики в работе С.Т.Шацкого.

Принципы партийности и историзма в работах выдающегося советского педагога. Решение проблемы связи теории с практикой.

Критика С.Т.Шацкого идей буржуазных педагогов.

С.Т.Шацкий о предмете и границах советской педагогики, ее связи с другими науками. Методы педагогических исследований: наблюдение, анкетирование и эксперимент в трудах С.Т.Шацкого.

Литература

1. Шацкий С.Т. Советская школа, ее теория и практика // Пед. соч.— Т. 3.— с. 11—24.

2. Шацкий С.Т. К вопросу о педагогике деревни // Пед. соч.— Т. 3.— С. 242—271.

3. Скаткин М.Н. С.Т.Шацкий об изучении детей // Нач. школа, 1968.— С. 16—20.

4. Фрадкин Ф.А. Принцип коммунистической партийности в трудах выдающихся советских педагогов.— М., 1982, 56 с.— В надзаг.: Об-во «Знание» РСФСР.

5. Фрадкин Ф.А. Принцип историзма в советской теории педагогики 1917—1941 гг.— М., 1981.— С. 96.

Дополнительная литература

1. Бершадская Д.С. Педагогические взгляды и деятельность С.Т.Шацкого.— М., 1960.— С. 85—114.

2. Фрадкин Ф.А. Методы изучения социальной среды школьников. Первая опытная станция по народному образованию // Сов.педагогика, 1966.— № 9.— С. 124—131.

3. Фрадкин Ф.А. Определение предмета и границ педагогики в период становления советской педагогической науки // Сов. педагогика, 1979.— № 1.— С. 85—91.

4. Фрадкин Ф.А. Принцип связи теории с практикой в советской педагогике 20—30-х годов // Сов. педагогика. 1983.— № 2.— С. 98—103.

*Тема 3. Школа — центр воспитания в социальной среде
в теории С.Т.Шацкого*

Принципиальное отличие созданного С.Т.Шацким типа школы от «школы муштры и зубрежки», изолированной от окружающей среды. Критика концепции «иллюстративной» школы, использующей краеведческий материал как средство ознакомления детей с происходящими в среде процессами. Отрицание С.Т. Шацким идеи «растворения» учебно-воспитательного процесса в стихийных факторах воздействий среды.

Характерные черты школы — центра воспитания в социальной среде в концепции С.Т. Шацкого: школа изучает влияние среды с педагогической точки зрения, опираясь на положительные факторы, устраняет отрицательные; школа распространяет организационный процесс воспитания на окружающую микросреду; школа координирует и организует все воспитательные воздействия.

Содержание, формы и методы работы школы с детским сообществом, семьей и общественностью.

Л и т е р а т у р а

1. Шацкий С.Т. Изучение жизни и участие в ней // Пед. соч.— Т. 2.— С. 286—306.
2. Шацкий С.Т. Опыт применения программ ГУСа в школах I ступени // Пед. соч.— Т. 2.— С. 306.
3. Шацкий С.Т. Школа и строительство жизни // Пед. соч.— Т. 2.— Стр. 251—286.
4. Семенов В.Д. Идеи С.Т.Шацкого о взаимоотношении школы с окружающей средой // Сов. педагогика, 1978.— № 6.— С. 29—31.
5. Малинин Г.А., Фрадкин Ф.А. Школа и социальная среда // Нар. образование, 1974.— № 4.— С. 84—86.
6. Фрадкин Ф.А. Школа — центр воспитания детей. Из практики 1-ой опытной станции по народному образованию (1919 г.) // Нар. образование, 1967 — № 3.— С. 85—88.

Д о п о л н и т е л ь н а я л и т е р а т у р а

1. Шацкий С.Т. На пути к трудовой школе // Пед. соч.— Т.2.— С. 13—4.
2. Шацкий С.Т. Общественная работа школы в городе // Пед. соч.— Т. 3.— С. 173—187.
3. Скаткин М.Н. С.Т.Шацкий и современность. (К 90-летию со дня рождения) // Нар. образование, 1968.— № 6.— С. 116—120.

4. Соболев А.С. С.Т.Шацкий о роли взаимосвязи школы и окружающей среды в воспитании детей. Школа, семья, общественность.— Ташкент, 1977.— С. 3—11.

*Тема 4. Детское общество и пути его формирования
в учреждениях, руководимых С.Т.Шацким*

Понятие детского сообщества в трудах С.Т.Шацкого. Опыт создания детских сообществ, как групп, объединенных единством цели и находящихся в постоянном развитии.

Вопросы управления детским сообществом в дореволюционном творчестве С.Т. Шацкого. Теоретические и практические трудности, возникшие у С.Т.Шацкого на пути реализации идеи «республиканского» самоуправления в детском сообществе.

Отличие детского сообщества от коллектива. Внешние факторы, влияющие на жизнь детского сообщества: макро- и микросреда, природная среда. Внутренние факторы: обычаи, традиции, мода, соперничество, подражание.

Проблема взаимосвязи между «формой материальной культуры» (жилище, пища, одежда) и соответствующим видом социальных отношений.

Формирование общественного мнения как важного средства воздействия на детей.

Самоуправление в детском обществе.

Вожачество и его типы. Педагогические аспекты вожачества.

Взаимоотношения между мальчиками и девочками, старшими и младшими. Методы преодоления конфликтных отношений между детьми.

Проблема дисциплины в трудах С.Т.Шацкого.

Детское сообщество и уличные группы. Использование позитивных характеристик детей «улицы» (хорошая ориентация в окружающей жизни, практичность, самостоятельность) в воспитательных целях. Причины отклоняющегося поведения и пути его предупреждения.

Проблема установления контактов между детскими сообществами в опыте С.Т.Шацкого.

Л и т е р а т у р а

1. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь // Пед. соч., М., 1962.— С. 295—450.
2. Шацкий С.Т. К вопросу о хулиганстве // Пед. соч.— Т. 1, М., 1962.— С. 392—407.
3. Шацкий С.Т. Дети — работники будущего // Пед. соч.— Т. 1.— С. 197—265.
4. Шацкий С.Т. Детский труд и новые пути // Пед. соч.— Т. 1.— С. 265—272.
5. Бершадская Д.С. Педагогические взгляды и деятельность С.Т. Шацкого. М., 1962.— С. 129—205.

5. Лутошкин А.Н. Социально-психологический и педагогический аспекты группового настроения в трудах С.Т.Шацкого // Вопросы психологии, 1969.— № 1.— С. 121—124.

7. Скаткин М.Н. Гуманизм педагогической системы С.Т. Шацкого // Воспитание учащихся в духе коммунистического гуманизма.— М., 1972.— С. 313—320.

8. Скаткин М.Н. С.Т.Шацкий об изучении детей // Нач. школа, 1968.— № 6.— С. 16—20.

Дополнительная литература

1. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы // Пед. соч.— Т. 2.— С. 40—80.

2. Шацкий С.Т. Деревенские дети и работа с ними // Пед. соч.— Т. 2.— С. 209—251.

3. Шацкая В.Н. Школа-колония «Бодрая жизнь» (Воспоминания) // Сов. педагогика, 1962.— № 11.— С. 46—53.

4. Шамаева С.В. Развитие творчества и активности детей во внеклассной работе (Из педагогического наследия С.Т.Шацкого) // Сов. педагогика, 1966.— № 5.— С. 138—144.

5. Морецкий Д.Ф. Педагогические идеи С.Т.Шацкого о воспитании и формировании коллектива в практике работы школ Карелии // По новым программам.— Петрозаводск, Карелия, 1970.— С. 110—117.

Тема 5. Проблема организации трудового воспитания в его связи с другими сторонами воспитательной деятельности

С.Т.Шацкий о месте трудового воспитания в системе организации жизни в деятельности детей. Цели и задачи, содержание трудового воспитания в теории и практике С.Т.Шацкого. Требования С.Т.Шацкого к организации трудового воспитания. Необходимость учета специфики детского возраста. Опора на интересы детей в процессе организации их трудовой деятельности. Коллективный характер трудовой деятельности. Общественно полезная направленность трудового воспитания.

Трудовые уголки учащихся в семьях. Трудовое воспитание в процессе организации кооперативов. Труд в процессе общественно полезной деятельности: борьба за чистоту двора и улиц, стимуляция активного участия детей в трудовой деятельности семьи, школы. Глубокая связь трудовой деятельности школьников с социалистическим преобразованием общества.

Единство трудового и нравственного воспитания. Общественно полезная направленность трудовой деятельности — необходимое условие воспитания нравственно-зрелой личности.

Эстетическое воспитание в процессе организации трудовой деятельности. С.Т.Шацкий о развитии эстетических потребностей ребенка. Влияние созданной детьми эстетической обстановки на их эмоциональное и интеллектуальное развитие.

Литература

1. Шацкий С.Т. Задачи общества «Детский труд и отдых» // Пед. соч.— Т.1.— С. 453—490.
2. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь // Пед. соч.— Т.1.— С. 295—491.
3. Шацкий С.Т. На пути к трудовой школе // Пед. соч.— Т. 2.— С. 13—43.
5. Шацкий С.Т. Программы ГУСа и общественная работа // Пед. соч.— Т. 2.— С. 350—380.
6. Малинин Г.А. Трудовое воспитание учащихся в педагогической деятельности С.Т.Шацкого // Сов. педагогика, 1978.— № 6.— С. 19—24.
7. Скаткин М.Н. Трудовое воспитание в школе-колонии «Бодрая жизнь» // Школа и производство, 1978.— № 6.— С. 16—22.

Дополнительная литература

1. Шацкий С.Т. Надо обучать детей умению работать // Пед. соч.— Т. 3.— С. 43—46.
2. Шацкий С.Т. Трудовые уголки в деревенской школе // Пед. соч.— Т. 3.— С. 382—383.
3. Скаткин М.Н. Шацкий о всестороннем развитии детей. М.: Знание, 1977.— С. 64.

Тема 6. Проблема эстетического воспитания в теории и практике С.Т.Шацкого

Место эстетического воспитания в воспитательной системе С.Т.Шацкого. Связь эстетического воспитания со стихийно сложившимися нормами и ценностями воспитания в среде. Средства создания эстетической обстановки в процессе организации жизнедеятельности школьников.

Роль искусства в эстетическом воспитании. Развитие эстетических вкусов в процессе создания спектаклей, драматизаций, импровизаций. Использование игры в эстетическом воспитании.

Музыкальные интересы, музыкальные впечатления, музыкальные переживания детей; их изучение и воспитание в Первой опытной станции.

Литература

1. С.Т.Шацкий. Бодрая жизнь // Пед. соч.— Т. 1.— С. 297—300, 383—385.
2. Шацкий С.Т. Что такое клуб? // Пед. соч.— Т. 1.— С. 44—54.
3. Скаткин М.Н. С.Т.Шацкий о всестороннем развитии детей.— М.: Знание, 1977.— С. 64.
4. Шацкая В.Н. Шацкий об эстетическом воспитании // Воспит. школьников, 1969.— № 1.— С. 77—80.
5. Шацкая В.Н. Музыкальная работа и быт детей // Этапы новой школы.— М., 1923.— С. 82—100.

Дополнительная литература

1. Шацкий С.Т. Деревенские дети и работа с ними // Пед. соч.— Т. 2.— С. 209—250.
2. Шацкий С.Т. Живая работа // Пед. соч.— Т. 3.— С. 52—73.
3. Колесниченко Т.С. Эстетическое воспитание в педагогической системе С.Т. Шацкого (К 90-летию со дня рождения С.Т. Шацкого) // Сов. педагогика, 1968.— № 7.— С. 100—109.
4. Гутова Н.К. Эстетические потребности и их роль в формировании личности в педагогическом творчестве С.Т. Шацкого // XI научная конференция Новосибирского пед. ин-та. Вып. 9.— Новосибирск: Педагогика; 1967.— С. 61—67.
5. Гончаров Н.К. Станислав Теофилович Шацкий (1878—1934) // Очерки по истории советской педагогики.— Киев: Радянська школа, 1976.— С. 193—221.

Тема 7. Требования к учителю и его подготовке в концепции С.Т. Шацкого

С.Т.Шацкий о роли учителя в педагогическом процессе. Учебно-воспитательная, организаторская и исследовательская функции в учительской деятельности. Взгляды С.Т.Шацкого на совершенствование педагогического мастерства учителя. «Ключ к реформе школы лежит в реформе подготовки учителя».

Требования С.Т.Шацкого к организации подготовки учителя и педагогической деятельности. Идея непрерывности подготовки. Умение единичные факты рассматривать в свете общих задач школы, охватить работу в целом, строить работу в соответствии возрастным и индивидуальным особенностям школьников, в среде и вместе со средой. Самообразование и самовоспитание учителя.

Идея создания школы, организующей и стимулирующей участие учителя в коллективном творчестве. Анализ трудностей, препятствующих работе учителя и средства их преодоления. «Педагогическая среда» как необходимое условие творческого роста учителя.

Формы пропаганды опыта Первой опытной станции среди учителей страны: постоянно действующая выставка, курсы, съезды, научно-практические конференции.

Литература

1. Шацкий С.Т. Курсы как организующая сила в педагогическом деле // Пед. соч.— Т. 2.— С. 142—158.
2. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы // Пед. соч.— Т. 2.— С. 104—116.
3. Шацкий С.Т. Острые вопросы педагогического образования // Пед. соч.— Т. 2.— С. 159—173.
4. Шацкий С.Т. О работе деревенского учителя // Пед. соч.— Т. 2.— С. 146—163.

Дополнительная литература

1. Шацкий С.Т. Очередные вопросы педагогического образования // Пед. соч.— Т. 2.— С.84—87.
2. Шацкий С.Т. Ближе к учителю // Пед. соч.— Т. 3.— С. 164—171.
3. Шацкий С.Т. Методические изыскания // Пед. соч.— С. 297—308.
4. Черепанов С.А. С.Т.Шацкий. Подготовка педагогических сил должна носить характер трудовой школы для взрослых (будущих педагогов). С.Т.Шацкий в его педагогических высказываниях.— М., 1958.— С. 100—117.
5. Бершадская Д.С. Педагогические взгляды и деятельность С.Т.Шацкого.— М., 1960.— С. 231—243.
6. Малинин Г.А. Шацкий как воспитатель и руководитель учителей // Нар. образование, 1969.— № 6.— С. 93—95.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
В поисках новых путей воспитательной работы	6
Концепция воспитательной системы С.Т.Шацкого	13
Рождение идеи и главные этапы развития Первой опытной станции по народному образованию.....	23
Воспитательная работа в школах Первой опытной станции.....	50
Труд как основа процесса воспитания	50
Роль эстетического воспитания в формировании духовной культуры детей.....	65
Воспитание физически развитых, здоровых людей.....	74
Организация нравственного воспитания	79
Учебная работа в школах Первой опытной станции.....	89
Научно-исследовательская работа в Первой опытной станции.....	109
Конец Первой опытной станции.....	136
Заключение.....	150
Список использованной литературы.....	154
<i>Приложение</i>	165
Программа спецкурса «Станислав Теофилович Шацкий. Педагогические идеи и практика воспитательной работы».....	165

*Фрадкин Феликс Аронович
Малинин Геннадий Алексеевич*

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА
С.Т.ШАЦКОГО**

Редактор Э.П. Козлов

Технический редактор Н.Д.Лаукус

Корректоры С.В.Козлова, В.М.Фидлер

Мл.редактор С.В.Козлова

Сдано в набор 14.11.92

Формат 60×84/16

Гарнитура таймс

Усл.печл. 10,5

Тираж 10000 экз.

Подписано в печать 12.04.93

Бумага офсетная

Печать офсетная

Уч.—издл. 11,53

Заказ № 1859

Издательство «Прометей» МПГУ им. В.И.Ленина
119048, Москва, ул. Усачева, 64

Смоленская областная ордена «Знак Почета» типография им. Смирнова. 214000, г. Смоленск, пр. им. Ю. Гагарина, 2.